

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE ARTES E COMUNICAÇÃO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS DAS
ARTES

CAMILA DE OLIVEIRA ANDRADE

COMO COMEÇA UM MUSEU?

Um estudo sobre os reflexos da interação entre museu e público

NITERÓI

2020

CAMILA DE OLIVEIRA ANDRADE

COMO COMEÇA UM MUSEU?

Um estudo sobre os reflexos da interação entre museu e público

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Contemporâneos das Artes, na linha de Estudos das Artes em Contextos Sociais.

Orientador: Profa. Dra. LÍGIA DABUL

NITERÓI

2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lígia Maria de Souza Dabul (orientadora)
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Luiz Guilherme de Barros Falcão Vergara
Universidade Federal Fluminense

Profa. Dra. Barbara Andrea Silva Copque
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, profa. Dra. Lígia Dabul, pela sabedoria e pelos questionamentos tão atenciosos e pertinentes. Obrigada por ter aceitado e permanecido no guiamento do meu percurso diante de períodos tão difíceis.

A toda equipe do Museu do Amanhã, especialmente aos educadores e aos queridos Laura Taves, Catiússia Silva e Luiz Alberto que sempre foram grandes parceiros.

Aos amigos e professores do PPGCA-UFF, pelo aprendizado e compartilhamento de experiências essenciais durante o curso. Agradeço pela alegria e presença.

Ao prof. Dr. Luiz Sérgio Oliveira que integrou minha Banca de Qualificação e pôde, com suas experiências e conhecimentos acadêmicos, avaliar e pontuar outros possíveis caminhos para este trabalho. Obrigada.

Aos professores Dr. Luiz Guilherme Vergara e Dra. Barbara Copque por integrarem a Banca de Defesa diante das complexas condições pandêmicas. Obrigada por ainda assim compartilharem a sabedoria e experiência de vocês para avaliação desta pesquisa.

Aos meus pais, irmã e minha avó, que sempre me ensinaram sobre o amor, a resiliência e a vida. Amo vocês.

A Camila, minha companheira na vida. Obrigada pela parceria, alegrias e abraços e por, pacientemente, ter me acompanhado durante essa escrita.

A Yoko, amiga sempre presente, continua perseverante em me ensinar a caminhar com um pé no chão, e outro no ar.

Aos meus amigos queridos que sempre estiveram disponíveis e acolheram minhas angústias, alegrias e ausências durante esse período, especialmente Érika, Fabíola, Maíra, Tom e Wallace.

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo de campo realizado no Museu do Amanhã, localizado no Centro do Rio de Janeiro. A pesquisa inclina-se sobre um conjunto de práticas sociais, colaborativas e educativas propostas pelo núcleo de educação do museu, e como estas proposições são intensificadas e transformadas a partir da relação com os públicos. Através da descrição e análise dessas ações, percebendo as instâncias capazes de interferir no que é estabelecido durante a interação do público com o museu, esta pesquisa se desdobra nas reflexões sobre como o museu pode ser reconhecido como um espaço educador e como pode se multiplicar em diferentes instâncias. Se as concepções do público sobre o espaço museal acontecem de formas distintas, um dos questionamentos que provocam esta análise é como o museu começa a *existir* a partir das relações que se cruzam entre o visitante e o espaço museal.

Palavras-chave: museus; educação; colaboração, públicos; práticas sociais.

ABSTRACT

This dissertation presents a field study carried out at the Museum of Tomorrow, located in downtown Rio de Janeiro. The research focuses on a set of social, collaborative and educational practices designed by the Museum's Learning Center and how these proposals are intensified and transformed based on the relationship with the public. Through the description and analysis of these actions as well as the interaction with the public and the transformation of the learning experience, this project reflects on how the Museum can be understood as a learning space and how it can unfold in different instances. If the public's conceptions about the museum space happens in different ways, one of the questions that provokes this analysis is how the museum begins to exist from the relations that blossom at the intersection between the visitor and the Museum.

Key-words: museum; education; collaboration, audiences; social practices.

SUMÁRIO

Introdução	7
1.1 Estrutura da dissertação	21
Capítulo 1. Não precisa agendar: O público presente	26
1.1 “O que significa isso aqui?”: para começo de conversa, informar ou provocar? a mediação improvisada	32
1.2 Quem chega e quem recebe: o público recebido e a equipe de educadores	41
Capítulo 2. O público chamado: processos de inclusão e a mudança de interação com os espaços do museu	49
2.1 O canto do museu: pessoas em situação de rua e o coral Uma Só Voz	54
2.2 “Entre museus há uma cidade”: o projeto Entre Museus com as escolas da região portuária	64
2.3 “Geografias do acesso”: de pequenas intervenções até uma política de deslocamento	73
Capítulo 3. “Sua visita está confirmada”: públicos agendados	84
3.1 “Seu grupo chegou”: palpitação e conflito de interesses	88
3.2 Visita “à deriva”: uma ruptura do automatismo das expectativas	96
Considerações finais	101
Referências bibliográficas	105

Introdução

“O memorável é aquilo que se pode sonhar a respeito do lugar.”

Michel de Certeau

Não me lembro quando foi a primeira vez que entrei em um museu, mas certamente lembro de um espaço grande, com um cheiro diferente, dos meus amigos de escola e de ter tido a sensação aventureira de ir para o desconhecido. Era tenso e revigorante estar fora do bairro escolar, na mesma companhia dos que dividiam a sala de aula comigo. Lembro-me dos professores pedindo que ficássemos juntos e em fila para não correr o risco de nos perdermos. A imagem era de um lugar que dava frio na barriga pelo pé direito alto, pela quantidade de salas e coisas, onde eu não podia correr, não podia comer e não podia, principalmente, me perder do grupo. Estranhamente, mesmo com todas essas regras, já havia entendido que visitar um museu tinha uma brecha de liberdade.

Essa brecha apareceu pela curiosidade de não ter em meu contexto social a proximidade com espaços como museus: visitar algo novo e tão diferente de qualquer outro lugar visto antes, distante de onde eu morava e estudava, com tantas coisas e histórias, produziu outras perspectivas da cidade. Lembro-me de tentar descobrir qual seria o próximo e o que mais ainda teria para conhecer. Passei a imaginar que museus eram infinitos, e recordar essas experiências é uma forma de resgatar como esses espaços criaram registros em minhas práticas. Através de registros como esses que uma série de escolhas acadêmicas e profissionais também puderam ser feitas.

Em 2010, comecei a cursar a faculdade de Pintura na Escola de Belas-Artes da UFRJ e, ao longo desse período, comecei a trabalhar em espaços culturais. Em 2012, trabalhei no Sesc de Niterói como monitora da galeria de arte. Nessa função, recebia as escolas e preparava oficinas de arte relacionadas à exposição vigente para as crianças que o frequentavam, como estudantes das escolas da região e outras crianças do Morro do Estado¹. Após um curto período, passei a desempenhar

¹ O Sesc de Niterói é localizado próximo ao Morro do Estado.

a função de pesquisadora da galeria, preparando as pesquisas para o desenvolvimento dos materiais educativos.

No fim do mesmo ano, entrei para a equipe de educação do Museu de Arte do Rio (MAR) um pouco antes da sua inauguração, ocupando a função de monitora estagiária. O programa de Educação do MAR dividia-se entre educadores estagiários, monitores estagiários e monitores celetistas. Educadores e monitores estagiários eram responsáveis de maneiras distintas por receber o público visitante, relacionando o conteúdo das exposições; monitores estagiários não realizavam visitas e ficavam apenas na galeria, mediando os grupos espontâneos e outros visitantes que chegavam sem agendamento, de forma mais pontual.

No fim de agosto de 2013, foi o começo do período de cinco anos no Programa Educativo do Centro Cultural Banco do Brasil do Rio de Janeiro, em que ocupei primeiramente a função de educadora estagiária. A equipe era dividida em grupos de pesquisa, e pude inicialmente compor o de Acessibilidade, que tinha como premissa promover uma acessibilidade estética²; em 2015, passei a educadora celetista e depois Coordenadora em Artes Visuais; em 2016, ocupei a função de Coordenadora Educativa, atuando diretamente com a equipe em proposições de atividades e visitas mediadas.

Desenvolver práticas educativas a partir dessas experiências possibilitou reconhecer a importância de olhar para os diferentes públicos. Grupos em vulnerabilidade social, grupos de pessoas com deficiência, grupos escolares e espontâneos e o convívio com outros educadores trouxeram questionamentos constantes e proposições em parceria com as presenças e desejos daqueles que frequentavam o espaço.

Na primeira vez que conduzi uma visita como educadora, lembro-me de perguntar para o grupo o que eles imaginavam que encontrariam em um museu. Essa pergunta de alguma maneira não se relacionava necessariamente com a

² Acessibilidade estética é o conceito que considera a experiência de pessoas com deficiência com a obra de arte não a partir de dados informativos sobre a obra, mas através de uma fruição experimental. Foi desenvolvido pela pesquisadora e psicóloga Camila Alves, que desempenhou a função de educadora no Programa Educativo do Centro Cultural Banco do Brasil - Rio de Janeiro entre 2011 e 2016 e, entre 2016 e 2018 ocupou o cargo de Coordenação Pedagógica. O conceito foi explorado em sua dissertação no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense (ALVES, 2016).

estrutura museal, mas muito mais com a importância de conhecer o contexto social dos grupos que a respondiam. Grupos que tinham tido algum contato prévio com o significado formal de museu, que já tinham tido experiências e a oportunidade de visitar esses espaços, traziam respostas prontas, na ponta da língua, como: “acho que o que a gente vai ver aqui hoje é pintura”, ou “com certeza tem alguma coisa velha, de história”, ou “dinossauro! dinossauro!”, ou “alguma coisa chata”.

Outros grupos, que nunca tinham sequer imaginado anteriormente um lugar como um museu, chegavam geralmente no silêncio, ou acabavam por falar o que a professora havia orientado; por vezes diziam o que tinham de expectativa ao sair da escola: “a gente veio passear”. Um grupo que chegava animado porque estaria com algo que nunca viu antes, sem a prévia obrigação formal em aprender algo, poderia ser um bom começo simplesmente pela disponibilidade em construir uma relação com o espaço e talvez com o educador.

A professora e pesquisadora Miriam Celeste Martins (2006) defende que as propostas ética e estética de uma mediação cultural são de grande importância para que as experiências propostas pelo núcleo de educação de um museu aconteçam. Em sua pesquisa, afirma que quanto mais interativa, no sentido de levar em conta o visitante, de nos relacionarmos, de promovermos sua participação ativa, seus pontos de vista e suas considerações, mais transformadoras as experiências podem ser. Compreende-se que a aposta educativa parte de uma política de atuação, política essa que considera a mediação como ação, como prática, e não como função; política essa que está além da delimitação de conceitos e palavras que nos dizem sobre estar disponível ao outro (MARTINS, 2006). Ou seja, afirma-se que a mediação cultural é estruturada a partir da perspectiva prática, a partir da atuação e das relações que podem ser estabelecidas no contato com os sujeitos que compõem os contextos sociais em questão.

Se em determinados contextos os Museus podem contar histórias, e a dialógica ou “diabólica” (BONDÍA, 2001, p. 281) proposta no ato de perguntar é um convite à participação, mas também à ruptura, à fricção, à suspensão, ao reconhecimento de diferenças, ao pensamento, à experiência, esta pesquisa se debruça sobre determinadas relações museais que estão sujeitas a uma “babélica da transmissão” (ibid., p. 282) a partir das narrativas criadas entre a proposta

educativa museal e a interação com o público. O objetivo é analisar as relações estabelecidas entre os educadores do Museu do Amanhã e os públicos visitantes no período entre 2018 e 2019, e como essas relações afetam ou produzem ações, visitas e projetos oferecidos pelo programa de Educação do Museu do Amanhã, reconhecendo, sempre que possível, os atores sociais envolvidos nesses processos.

Para construir as análises desta dissertação, são antes necessárias algumas pontuações sobre possíveis formas de relação que a arte estabelece com outras áreas do conhecimento – especificamente com a educação museal, a sociologia, a museologia e a ciência – compreendendo-a como um modo de existência, como uma atitude diante daquilo que nos cerca. De modo mais preciso, inclina-se sobre os processos a partir da observação de um conjunto de práticas sociais e educativas propostas pelas pessoas integrantes do programa de educação do Museu do Amanhã localizado na Praça Mauá, no Centro do Rio de Janeiro.

O Museu do Amanhã se apresenta como um Museu de Ciências *diferente*, “orientado pelos valores éticos da Sustentabilidade e da Convivência” e pelo pensamento base de que habitamos um planeta que está sendo profundamente modificado por nossas ações. Um dos questionamentos chave dessa aposta curatorial é: “Que amanhãs serão gerados a partir de nossas próprias escolhas?”

Toda a narrativa expográfica é construída através de perguntas, pois, como é defendido pelo curador Luiz Alberto Oliveira no plano museológico, o ato de perguntar também pode iniciar, com a participação dos visitantes, o processo de compartilhamento de conhecimento, bem como o de instigar a dúvida naquele que recebe o questionamento. A interação com o público, ao acontecer a partir de tecnologias que atuam como superfície de estocagem de informações, de “preencher lacunas e sentidos possíveis” (BOURRIAUD, 2009, p.102), também reafirma o desejo de participação da sociedade contemporânea nessa relação que se estabelece também na atualização do plano pedagógico do Museu do Amanhã iniciado em 2018. Nesta atualização é reforçado que o processo educativo se dá na subversão da expectativa do público, ou seja, não se trata apenas de evocar sua participação mas o educador ao fazer perguntas convoca o visitante a algum tipo

diálogo, reafirmando e reconhecendo a potencialidade humana de se questionar. Como afirma Luiz Alberto:

Na atualidade os programas de educação em ciência têm sido estendidos para além de ementas específicas e restritivas, integrando assim diretrizes, iniciativas e práticas pertinentes a todo um plexo de campos de conhecimento, compreendendo ciência, tecnologia, engenharias, arte e arquitetura, matemáticas e *design*. Essa superposição e combinação de conteúdos e métodos é hoje considerada indispensável para o desenvolvimento de processos criativos e decorre do cultivo, mais do que da posse pura e simples de informação, de habilidades na assimilação, filtragem, manejo e inovação dos repertórios de dados disponíveis. Essa perspectiva instaura a elaboração de problemas – ou seja, a proposição de perguntas – como a atividade essencial dos processos criativos, em qualquer área de saber. (OLIVEIRA, 2019, p.15)

As experiências que tive no campo da cultura e mais recentemente em um museu de Ciências são costuras complexas que foram assimiladas através da arte pela sua potencialidade dialógica em criar relações interdisciplinares. Neste ponto, é necessário aprofundar e questionar: que artes ou qual abrangência do conceito de arte faria sentido para alinhar essas pontas? E qual relação poderia ser estabelecida com a Ciência nesse contexto?

A partir da década de 1990, há uma ênfase em artistas que utilizaram situações sociais para produzirem seus projetos antimercadológicos, sem materialidade e engajados com a comunidade, tomando como enquadramento o cunho social, deixando de lado o “não formal ou fenomenológico” (BISHOP, 2008, p.146). Essa transformação da produção artística é analisada por Claire Bishop (2008) ao identificar a arte e suas práticas relacionais – nesse contexto também identificada como arte socialmente engajada, arte baseada em comunidades, arte dialógica ou participatória, por exemplo – sendo distinguida por determinados valores, reforçando uma ética voltada para a democratização, para a colaboração, tendo curadores e críticos também participando da mudança de critério para avaliar a arte através da introdução ética/política dessa discussão.

Já reverberada pelos processos artísticos do período moderno com a fusão de *arte-vida* – no Brasil muito alimentada por Hélio Oiticica, Lygia Clark e outros *propositores* – essa categoria de artistas do período citado, demonstraram um interesse por atividades mais colaborativas, surgindo uma rede interdisciplinar própria ou promovendo o trabalho com comunidades preexistentes e, nessa via,

promovendo uma democratização das relações, da ética, criada e valorizada na discussão da arte. A colaboração na arte contemporânea passa a ser critério legitimador tanto da arte como da gestão da arte, da curadoria. Tanto a colaboração quanto a desierarquização, a democracia e a ética passam a ser valores ligados à prática artística, sendo que os artistas, mesmo com os objetivos e produção variantes, permanecem ligados “pela crença na criatividade da ação coletiva e nas ideias compartilhadas como forma de tomada de poder” (ibid., p. 147).

A arte aqui em questão, portanto, é pensada mais como um modo de existência do que um produto, do que a produção de objetos; é como uma atitude do que está a nossa volta, como um modo de devolver aquilo que está a nossa volta, sendo reconhecida como um processo de experimentação social, um percurso cartográfico, aprendendo no caminho como operar a complexidade desses cruzamentos de linguagem entre arte, ciência, educação e espaço museal, tornando-se um campo expandido para além da convenção. A arte neste recorte é reafirmada como atitude ou modo de receber e devolver, de negociar, que, de alguma maneira, deve ser modulado pelas diferenças que acontecem em cada espaço, em cada indivíduo.

Mirian Tavares (2016), professora da Universidade de Algarve e pesquisadora, em seu artigo sobre o ensino e a investigação nas artes, reflete sobre a necessidade de criar uma metodologia ou estabelecer critérios que possibilitem “um verdadeiro diálogo entre artes e ciência” (TAVARES, 2016, p.85), reconhecendo como importantes as relações que já foram e ainda são estabelecidas entre as duas áreas do saber. Nessa busca, Tavares tece considerações sobre os critérios positivistas e neopositivistas que já não são mais adequados para compreender as artes, dentre outros critérios universais que são igualmente inadequados para compreender a ciência, pois esta também segue em direção ao diálogo, à diferença e à complexidade, considerando que estes são caminhos que a aproximam das humanidades. Tavares segue afirmando que no diálogo entre as muitas áreas do conhecimento é necessário promover a interação e trabalhar com as diferenças aprendendo com elas, sem negá-las nem deixar de reconhecer as limitações de cada uma.

Tavares exemplifica algumas dessas relações de diálogo com a produção de Derek Jarman de 1992, sobre Wittgenstein. O filme, não considerado apenas uma biografia do filósofo, apresenta algumas das teses fundamentais do pensador austríaco através de um discurso *verbo-visual* em que forma e conteúdo se sobrepõem em harmonia e convergência de discursos, sendo os jogos de linguagem que vão dando seu sentido e legitimação. Em uma das imagens do filme, aparece o *menino-filósofo* sobrevoando uma superfície de gelo lisa, intocada, amarrado em balões coloridos, tendo ao fundo, uma narração da imaginação de Wittgenstein sobre o mundo perfeito ser uma superfície plana, sem atrito, apreensível. Ao decorrer do filme, descobre que, sem atrito, não se poderia caminhar, já que o atrito é o que auxilia esse movimento e, sem ele, não seria possível nos mantermos em pé sem escorregarmos. Com essa imagem, ao longo da narrativa, conclui que o mundo perfeito é inabitável.

A pesquisadora afirma que “filósofos, sociólogos e cientistas caminham numa mesma direção: reconhecem que haverá sempre algo de inapreensível no mundo” (TAVARES, 2016, p. 111), e que as grandes narrativas, ao tentarem apontar caminhos e fornecer respostas definitivas, cristalizadas, não puderam ser capazes de afastar o caos, sendo imprescindível a importância de dialogarem de forma constante e proveitosa, sem excluir, mas negociar com os ruídos, as diferenças e os erros como parte do processo, levando em consideração a “ordem desordenada dos organismos vivos em constante mutação” (ibid., p.91).

Ao analisar o percurso histórico dos discursos da arte e da ciência, vemos, em diferentes momentos, que ambas as áreas do conhecimento se relacionam a partir do reconhecimento de suas fronteiras e diferenças, através do diálogo e na negociação com a linguagem, sem a busca de um consenso integral. Isso pode ser observado no início do século XX, com os manifestos modernistas, como o manifesto Surrealista, por exemplo, ou com os discursos do químico Ilya Prigogine (1984), em sua produção *A Lei do Caos*, ao perceber que “a complexidade do universo é demasiada para ser tratada apenas com teorias reducionistas que eliminam o caos e o ruído da construção final do seu discurso” (ibid., p.90). Por fim, para Tavares:

No diálogo entre culturas deve-se trabalhar com as diferenças, aprender com elas, tentar perceber o outro a partir daquilo que o constitui e que o

torna distinto. No diálogo entre as diversas áreas do saber também não podemos negar as diferenças, nem deixar de reconhecer as limitações de uma e de outra área. É preciso sim promover a interação, buscar a complementaridade [...]. (ibid., p.113)

Para esta pesquisa, essa aproximação se torna pertinente pela ligação e pela relação que se estabelecem entre Artes e Ciência, de modo a reconhecer que antes de suas limitações metodológicas são reconhecíveis enquanto áreas do conhecimento que se relacionam com e através da linguagem, e que, portanto, nesse sentido, se estabelece uma relação na atitude de negociar entre *a ordem e o caos*, entre *o discurso e a vida*.

O Museu do Amanhã é um museu de ciências, mas igualmente um museu de humanidades, em que a relação que estabelecemos com o mundo, com o pensamento, com a cultura, são colocadas em questão a cada momento da narrativa expográfica, bem como nos conceitos norteadores do plano museológico. Por esse motivo, a escolha deste espaço como campo de análise é indissociável das relações que se estabelecem na atuação do programa de educação em questão.

Nessa perspectiva, Miriam Celeste Martins e Rita Demarchi afirmam que a mediação é estar entre muitos: “nos coloca na condição e na posição de quem também há de viver uma experiência e a potencializa, despertando corpos, caminhando juntos, levando e sendo levado” (MARTINS; DEMARCHI, 2016, p.6). Para o filósofo da educação Jorge Larrosa Bondía (2001), o processo educativo é conectar-se com o acontecimento, pois considera o acontecimento como outro tempo de relação com o mundo, um outro tempo que não o linear, contado pelas horas, mas um tempo que produz paixão, experiência e engajamento, que produz sentido, pertencimento, contato.

Nas ações educativas propostas ao longo da minha experiência em espaços culturais, foi possível perceber que as pessoas que visitam os espaços museais constituem a imagem dos *Museus* de formas muito diversas e particulares. A socióloga Lisbeth Rebollo Gonçalves, ao definir a relação do visitante com o espaço expográfico, compreende, em essência, que esses espaços “são espaços nos quais o visitante se move ‘dentro’ e ao ‘redor’ das obras, com liberdade” (GONÇALVES, 2004, p.35), podendo tornar sua experiência mais individual e intensa e, em uma

perspectiva funcional, o recria para favorecer e instigar seus próprios sentidos e sentimentos.

Ou seja, é a partir de práticas sociais e não necessariamente de definições legais que o imaginário social se constitui sobre esses espaços. A necessidade dessa discussão parte, portanto, da potência do museu enquanto espaço para produção de sentido dos públicos, dos educadores e da própria instituição a partir dos conteúdos apresentados, e da relação intrínseca entre o Museu e a sociedade. Além disso, surge também com o desenvolvimento do campo de pesquisa da educação museal, ainda tão recente nos fóruns nacionais, marcando em 2020 uma década de processos e aprofundamentos científicos e práticos.

A partir de todas essas reflexões a respeito do diálogo e da linguagem apresentadas até então, reconhecendo como essas instâncias interferem no que é estabelecido durante a interação do público com o museu e vice-versa, o objetivo desta pesquisa se desdobra na seguinte reflexão: se o museu pode ser reconhecido como um espaço educador em diferentes instâncias, se a educação é uma das diretrizes fundamentais na concepção museológica, se a educação museal “atua para uma formação crítica e integral dos indivíduos, sua emancipação e atuação consciente na sociedade com o fim de transformá-la” (CASTRO et al., 2018, p. 74), e se as concepções de seus visitantes sobre o espaço museal acontecem de formas múltiplas, a pergunta que provoca esta pesquisa é: **Como** o museu começa a *existir* a partir dessas relações que se cruzam? Quais interferências acontecem? O que pode ser reverberado? O que é transformado na prática e na experiência museal a partir do contato com diferentes públicos?

O IBRAM³, nos termos apresentados no Estatuto de Museus através da Lei Federal Nº 11.904/2009⁴ que especifica as orientações essenciais para a

³ Instituto Brasileiro de Museus criado em janeiro de 2009, com a assinatura da Lei nº 11.906. A autarquia federal desde 2019 é vinculada ao Ministério da Cidadania. Sucedeu o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) nos direitos, deveres e obrigações relacionados aos museus federais. É responsável pela Política Nacional de Museus (PNM) e pela melhoria dos serviços do setor – aumento de visitação e arrecadação dos museus, fomento de políticas de aquisição e preservação de acervos e criação de ações integradas entre os museus brasileiros.

⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm acessado em setembro de 2019.

concepção de um Museu, propõe diretrizes para configurar e reconhecer este espaço. Pela Lei Federal no Art. 1º e no Parágrafo único, define-se:

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.

Parágrafo único. Enquadrar-se-ão nesta Lei as instituições e os processos museológicos voltados para o trabalho com o patrimônio cultural e o território visando ao desenvolvimento cultural e socioeconômico e à participação das comunidades. (BRASIL, 2009)

Mas mais especificamente, a função educativa dos museus é um conceito que historicamente apresenta uma amplitude de entendimentos e possibilidades como as apresentadas por Aparecida Rangel⁵, em uma recente publicação (2019) realizada pelo Museu da República, em que apresenta o início da prática educativa e sua função nos museus ao começarem a compreendê-la como premissa à sua institucionalidade. Desde 2010, no Brasil, iniciou-se uma relação que busca reconhecimento legal da prática e função educativa nos museus através do processo de elaboração do *Caderno da Política Nacional de Educação Museal – PNEM*, com o desenvolvimento da política nacional aliada ao Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). O Caderno publicado em 2018 traz a definição sobre o que se compreende como Educação Museal:

A Educação Museal coloca em perspectiva a ciência, a memória e o patrimônio cultural enquanto produtos da humanidade, ao mesmo tempo em que contribui para que os sujeitos, em relação, produzam novos conhecimentos e práticas mediatizados pelos objetos, saberes e fazeres. Possui também estrutura e organização próprias, que podem relacionar-se com outras realidades que não a específica dos museus, de acordo com os objetivos traçados no seu planejamento. São ações fundamentalmente baseadas no diálogo. Isso inclui o reconhecimento do patrimônio musealizado, sua apropriação e a reflexão sobre sua história, sua composição e sua legitimidade diante dos diversos grupos culturais que compõem a sociedade. Neste contexto, a Educação Museal é uma peça no complexo funcionamento da educação geral dos indivíduos na sociedade. Seu foco não está em objetos ou acervos, mas na formação dos sujeitos em interação com os bens musealizados, com os profissionais dos museus e a experiência da visita. Mais do que para o “desenvolvimento de visitantes” ou para a “formação de público”, a Educação Museal atua para uma formação crítica e integral dos indivíduos, sua emancipação e

⁵ Doutora em Ciências Sociais (2015), pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais – UERJ, Mestre em Memória Social e Documento (2001) e Bacharel em Museologia (1995) ambos os títulos obtidos pela UNIRIO. Desde 2002 é Museóloga/Tecnologista da Fundação Casa de Rui Barbosa/ MinC, sendo responsável pela Área Educativa. Docente no Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos, da Fundação Casa de Rui Barbosa.

atuação consciente na sociedade com o fim de transformá-la. (CASTRO et al., 2018, p. 74)

Além das teorias e formalidades necessárias para a distinção desse campo, o foco desta pesquisa e da questão que a lidera aparecem no sentido de compreender o que constitui e como *começa* o museu – no caso em estudo, o Museu do Amanhã – motivado principalmente por sua função educativa, a partir da relação com o seu público e não-público⁶. Ou seja, a partir de uma prática. Segundo Cayo Honorato (2015), pesquisador em Arte e Cultura Visual e professor do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, na análise de uma educação perguntadora, de uma interação entre sujeitos e seus interesses, é relevante observar como as relações educativas são estabelecidas com o público, como elas são compreendidas e como propõem uma prática educativa transformando-a em uma política de presenças, não sendo suficiente apenas criar espaços de escuta e troca com os sujeitos participantes, mas tendo de haver disponibilidade e empatia para efetivamente discutir, para efetivamente afirmar os espaços de discussão, criação e pensamento a partir das ações propostas.

Mais recentemente, há pouco mais de um ano, tenho tido a experiência de coordenar a equipe de Educação do Museu do Amanhã. Iniciei em maio de 2018 como coordenadora da equipe de Atendimento com o intuito de incentivar práticas mais *educativas* e menos *orientativas* junto ao público. Cabe ressaltar que o Museu do Amanhã, desde a sua inauguração em dezembro de 2015, mantém-se em desenvolvimento e compreensão de seus processos educativos, sendo em 2018 o início da implementação prática do conceito de *Museu Educador* que, segundo Luiz Alberto Oliveira (2019), necessariamente deve envolver o conhecimento como base para as experiências com os visitantes e o respeito como fluxo para suas iniciativas museais.

⁶ “Não-público” seria a compreensão de um público não contemplado como público-alvo das programações oferecidas de um museu. Apesar da aposta museal definida por órgãos como o ICOM e o IBRAM considerar que o Museu deve ser um lugar de todos e para todos, as programações geralmente não refletem essa amplitude. Por isso, considero nesta pesquisa que o não-público, apesar de ser um público que possa ser considerado pelo museu para futuras programações, já constitui sua programação ao não ser a priori contemplado. O não-público, assim como o público, parte de uma escolha institucional. Como exemplo: quando um Museu oferece uma exposição sem acessibilidade sensorial ou física, ele escolhe o público que será atendido mas também escolhe o que não será.

Desde sua abertura, havia a definição de um plano museológico e de um fluxograma de área dividido por Gerência de Educação, Supervisão de educação, Educadores e Estagiários que, no início de 2018, sofreu algumas alterações com cortes de equipe, resultando temporariamente em seis educadores ligados diretamente à Direção de Desenvolvimento Científico, sem gerência e sem supervisão.

Ainda em 2018, em dezembro, iniciou-se uma nova estruturação da área: assumi a coordenação de Educação, e a área passou a integrar uma nova gerência assumida por Laura Taves⁷, artista e arquiteta. Junto à Curadoria do Museu, representada por Luiz Alberto Oliveira, tomamos o primeiro ensaio sobre a concepção de um *Museu Educador* (2018) como referência para o desenvolvimento das novas diretrizes e atualização do plano pedagógico. Acrescentados novos conceitos e formas de trabalho, definimos um novo plano de atuação para nos mantermos coerentes com as práticas planejadas e desempenhadas principalmente durante o ano de 2019.

Nesse processo, foi alterada a função de *orientadores de público*⁸ – antes ligados à área de Atendimento – para *educadores 1*, e os educadores anteriores passaram a ocupar a função de *educadores 2*. A mudança de *orientadores de público* para *educadores 1* foi necessária desde o momento em que alimentamos a necessidade de um atendimento com práticas mais educativas e menos informativas no Museu do Amanhã. Não é a intenção discutir se esse tipo de prática é nova ou não neste ou em qualquer outro museu – provável que não –, mas cabe dizer que essa transformação foi possível de ser percebida diante da análise do funcionamento desse período em específico do Museu.

Essa mudança de função para *educadores 1* já vinha na prática sendo preparada desde quando desempenhavam a função de *orientadores*, através de formações e metodologias que podiam avaliar o perfil da equipe para desempenhar a função educativa. Sobre essa função, a divisão se deu da seguinte maneira:

⁷ Antes gerente de Relações Comunitárias, passou a liderar as gerências de Educação, Atendimento e ainda manteve-se em Relações Comunitárias.

⁸ Orientadores de público eram funcionários do Museu que ocupavam a exposição principal dando informações aos visitantes sobre o Museu e seu funcionamento. Por vezes, esses funcionários também davam orientações sobre o conteúdo da exposição principal.

educadores 1 ocupariam a exposição principal para interagir com o público que chega e circula pelo museu. O objetivo foi criar uma interação mais educativa e relacional, através da mediação, dos amplos conteúdos oferecidos. Eles também realizariam visitas com grupos agendados e participariam de projetos desenvolvidos pela área de maneira coordenada. Já os *educadores 2*, além de também realizarem visitas, liderariam os projetos da área orientados pela coordenação e gerência do programa.

Essa divisão possibilita que os educadores se relacionem com o espaço e com o que nele há através da mediação como ação (MARTINS, 2006), como algo que acontece não porque o educador é um mediador, que detém essa função como algo que só pode ser cumprido ou realizado exclusivamente por ele, mas porque ele é educador e tem a mediação como ferramenta e não como função a ser desempenhada. Por isso, é possível estabelecer sempre uma nova relação através da experiência do visitante junto ao educador ou com aquele que o acompanha.

Nessa leitura, o visitante também pode dispor dessa ferramenta não sendo somente o educador a pessoa “capacitada” a mediar. De forma prática, a facilidade de estar no espaço expositivo e acompanhar como os públicos o ocupam possibilita uma maior observação de como o público efetivamente percebe, opina, se interessa. Compreender a mediação como uma ação e não como um cargo (o mediador), possibilita essa abertura de forças e possibilidades na relação entre o visitante e o educador.

Em 2013, no meu primeiro trabalho como educadora museal, lembro de uma conversa com outra educadora sobre “neutralidade” quando conduzíamos⁹ uma visita, e como a neutralidade entendida nessa prática era de uma intervenção absolutamente tendenciosa, ao contrário do que se poderia imaginar. Se retiramos todas as leituras e direcionamentos que poderíamos pensar sobre uma exposição, se lidamos apenas com a informação e conteúdo escolhidos pelo curador e/ou artista, e pela expografia, sem sequer emitir qualquer lado próprio, reproduzindo um

⁹ O termo mais utilizado nesse contexto seria “fazer”. A escolha pelo verbo “conduzir” se deu apenas para facilitar o entendimento do leitor não habituado a essas nomenclaturas, deixando claro que nesse relato, estávamos desempenhando a função e a ação de propor uma visita mediada.

discurso do que é apresentado, estamos ainda apresentando uma tendência do ponto de vista de algo ou alguém, um recorte.

A questão é que essa ideia de neutralidade em uma visita com um educador museal, que tem em sua função a necessidade de mediar determinado conteúdo, por mais que pareça objetiva e imparcial, é bastante falha. A ideia de neutralidade aparece quando distinguimos a noção entre experiência e informação. E a informação, como bem argumenta Bondía (2002), é quase uma antiexperiência.

Mesmo na neutralidade há uma escolha, há uma outra forma de se engajar com esse conteúdo – e dependendo do contexto, isso pode ser um posicionamento absolutamente parcial, na medida em que retirar uma certa personalidade priva, naquele momento, de discutir os pontos de vista apresentados inclusive pelo próprio espaço e pelo conteúdo que há nele – considerando que o educador e o próprio público passam a fazer parte do contexto museal.

A neutralidade interfere na fruição estética tanto do educador quanto do público porque, dessa forma, o que é levado em consideração é uma informação partidária. Estar bem informado não significa estar envolvido com o assunto. E se o trabalho do educador não é apenas informar, mas elaborar a mediação de sentidos e significados entre o público e a exposição, escolher a “neutralidade” da informação distante da sua própria personalidade é passível de ser uma forma de tomar partido, mesmo que esse posicionamento possa ser absolutamente incoerente com a sua função. Nesse sentido, é intrínseco à função de educador, enquanto comprometimento com a presença do público, do espaço e a sua própria, não ser neutro.

Para a realização desta análise, é importante distinguir a compreensão de *neutralidade na prática educativa* e o *distanciamento analítico*. Howard Becker (1977) argumenta em seu texto “De que lado estamos?” que, em trabalhos etnográficos, há sempre um lugar do qual o pesquisador toma parte, sendo importante considerar que isso não tira a validade das análises enquanto houver atenção ao nicho de quem pesquisa, e que apenas os interesses de um lado da realidade social investigada estarão contemplados. Nesse sentido, ao tomar parte, é impossível que o pesquisador alcance a neutralidade, mas sim, há a busca por um certo afastamento para que se alcance o objeto de estudo.

Jeanne Favret-Saada (2005) estabelece que a etnografia acontece quando se assume o risco de perceber na experiência do campo que o seu projeto de conhecimento não é absoluto e que, para “ser afetado”, não significa que haja identificação do ponto de vista nativo, nem o uso da experiência do campo para falar de si mesmo, mas ao aceitar “ser afetado”, o etnógrafo *assume o risco de ver o seu projeto de conhecimento se desfazer*. Portanto, assim como Becker analisa, não se trata de observar ou estar completamente imerso, mas de achar um distanciamento que não significa apenas observar, de fora, alheio à experiência, mas que seja possível participar, se afetar pelo campo, sendo, nesse sentido, possível que a etnografia aconteça.

I.1. Estrutura da dissertação

Segundo as diretrizes do *Caderno da Política Nacional de Educação Museal* (2018), na concepção política de um programa educativo, pensar os diferentes públicos é fundamental para a criação dos projetos e ações educativas. Se são os públicos que, a partir das suas interações com o espaço e com o que nele há, começam internamente seus próprios entendimentos do que é um museu, do que fazer e de como ocupar esse espaço, como esses “museus” são começados? Para resolver essa questão com os dados de que disponho, alguns casos a serem relatados serão ferramentas importantes para promover essas análises.

A realidade das relações estabelecidas no período e no local especificado será abordada ao longo dos três capítulos. Através dos relatos dos educadores e de alguns dos participantes dos projetos educativos do museu, subsídios intrínsecos para a efetividade desta pesquisa, serão realizadas análises sobre o público e a relação que estabelecem com o museu, especificamente o Museu do Amanhã. Por “público” ser uma categoria em aberto do lugar de que esta pesquisa parte, alguns recortes foram necessários.

O primeiro capítulo, “Não precisa agendar: o público presente”, trará a discussão sobre as relações que se estabelecem entre o público presente e os educadores museais. Que público é esse? Quem e como propõem as mediações e as práticas educativas para interação com esses visitantes? O primeiro a ser abordado é definido, em algumas literaturas, por público espontâneo ou público não-

agendado. O intuito não é apresentar o que deveria acontecer nesse encontro no sentido de modelo ou diretriz a ser seguido, mas apresentar uma análise do que acontece no cotidiano prático dessa relação que se estabelece nesse recorte, no Museu do Amanhã.

Esse capítulo irá abordar principalmente o público que está no espaço sem nenhuma convocação específica: é aquele que se sente atraído pela própria apresentação do museu, pelo que ela apresenta de antemão. É o que se interessa seja pela arquitetura, pelo conteúdo principal ou até mesmo pela propaganda que viu na TV. É o que se sente à vontade para conhecer o espaço sem a necessidade de uma demanda ou convite específico e direcionado a ele.

Portanto alguns pontos foram escolhidos para apresentar essa abordagem: o primeiro ponto é a análise sobre que público é esse a partir da sua chegada – que tipo de abordagem é feita por ele e como o educador se posiciona diante dessa presença, e como ele a reconhece; o segundo é a análise sobre que educadores são esses que geram determinadas interações e relações com os visitantes presentes, não-agendados, e quais recursos a instituição oferece para alimentar essa relação. É sobre quem chega e quem recebe, e o que acontece nessa relação.

Se as diferentes presenças são capazes de transformar as relações criadas, é necessário considerar não só o público a ser recebido, mas essa figura que o recebe. Educadores, além de propositores para a fruição dos conteúdos expográficos, para outras formas de ocupação e transformação dos espaços, também são parte fundamental do que se concebe enquanto espaço museal. É uma presença e uma figura referência entre o espaço físico, o conteúdo expográfico e o público visitante por suscitar a possibilidade de uma relação mais encorpada, viva, presente.

No segundo capítulo, a partir da possibilidade de observar quais públicos frequentam o Museu do Amanhã, serão discutidos os “públicos chamados”, os públicos que têm menor incidência de participação nas ações do Museu e dependem de outras políticas para que ocupem as programações e exposições, e que, por vezes, nem sequer chegam.

Se no primeiro capítulo tratamos do que é evidente, visível nos espaços do museu, qual público não é visto? O que não é percebido ou oferecido de imediato neste espaço que faz com que determinados públicos apareçam e outros não? Seguindo a pergunta que guia esta pesquisa, como então o museu começa para esses públicos específicos em um espaço que não necessariamente considera a priori, em sua programação, o alinhamento de seus interesses ou necessidades? Se a ausência desses públicos pôde ser percebida e convocada a partir de ações específicas, o que acontece nessa nova relação?

Esse capítulo se divide em três tópicos e em relatos que, com os dados coletados, apresentará diferentes perfis de públicos chamados: o primeiro deles é referente ao público que chega com o coral *Uma Só Voz* formado por pessoas em vulnerabilidade social e em situação de rua, que tem ensaios fixos no espaço educativo do Museu; o segundo grupo se refere aos estudantes de escolas e ONGs da região portuária que através do projeto *Entre Museus*, promovido pela área de Relações Comunitárias, mudaram sua percepção sobre frequentar os museus da cidade; o terceiro grupo é referente a pessoas com deficiência, especificamente pessoas com autismo, e à comunidade surda¹⁰, que, desde o surgimento de políticas de inclusão e programações que consideram suas existências, passaram a ter maior representatividade e presença no espaço museal. Nesse recorte, o intuito é analisar o que foi possível perceber de mudança com a presença desses públicos no museu, quais efeitos e provocações foram possíveis a partir desses encontros.

No terceiro e último capítulo, a análise será realizada a partir dos públicos agendados que, com uma série de expectativas e preparativos para visitar o museu, precisam lidar com a imprevisibilidade do encontro com o museu e o educador. Seguindo a metodologia desta pesquisa, será também analisado como a estrutura de funcionamento da área educativa interfere na maneira como os educadores também se preparam para esse encontro e o que acontece diante disso.

¹⁰ Nesta pesquisa, considero a comunidade surda distinta, nesse contexto, da classificação de pessoas com deficiência. O grupo social que se reconhece enquanto comunidade surda defende que a surdez é uma forma de estar no mundo tendo apenas uma diferenciação comunicacional em relação a pessoas ouvintes. Por esse motivo, é um grupo que se identifica principalmente com a utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Por esse motivo, este capítulo é apresentado através do título “sua visita está confirmada’: públicos agendados”, frase corriqueira enviada aos responsáveis pelo agendamento da visita. E é a partir desse combinado firmado que divido a discussão em duas partes: a primeira delas denominada “seu grupo chegou’: palpitação e conflito de interesses” e “visita ‘à deriva’: uma ruptura do automatismo das expectativas”.

“Seu grupo chegou” engloba alguns casos de visitas agendadas apresentando propostas elaboradas pela equipe de educação, como visitas temáticas ou ações educativas específicas para acontecerem com determinados grupos e solicitações que partem dos responsáveis pelo agendamento, como escolas, professores, ONGs, grupos empresariais, grupos de universidades, entre outros. Se o museu pode começar pelos interesses já preestabelecidos por ambos os lados, o que acontece quando há uma sinergia ou um conflito de interesses durante esse jogo de relações que uma visita agendada pode ser? E quando imprevisibilidades mudam o percurso e a percepção preestabelecida sobre o que o museu é?

Seguindo o fluxo de questionamentos, o segundo item do terceiro capítulo, “Visita ‘à deriva””, analisa um formato de visita adotado por esta equipe de educadores que promove autonomia para o grupo agendado. O que acontece quando há a ruptura do automatismo dessa prática de visita em que o educador recebe o grupo e o professor ou o responsável espera uma performance específica para alcançar um “produto” final? Que respostas aparecem quando há uma ruptura das expectativas do próprio grupo? Cada capítulo, portanto, visa apresentar análises a partir de relatos de experiência na relação com os diferentes públicos que chegam ao Museu do Amanhã. Becker (1977) ao escrever *Uma Teoria da Ação Coletiva* diz que as ações coletivas são as unidades básicas de investigação sociológica.

As análises e relatos que aqui aparecerão só são possíveis pelo contexto e pela realidade em que se encontram. Não é intuito desta pesquisa criar juízo de valor sobre uma determinada prática ou outra, mas analisar o que acontece dentro dessa configuração possível, no contexto em que se inserem. Porém, é necessário mencionar que os atores sociais operam um juízo de valor e a pesquisa não opera

com a neutralidade. Reitero ainda que esta escrita é uma análise específica e localizada e, por isso, não pretende ser portadora de uma fórmula.

Capítulo 1. “Não precisa agendar”: o público presente

“todo o diálogo é uma forma de negociação e a negociação não pode basear-se numa compreensão mútua completa ou num consenso total que atravesse qualquer espécie de fronteira ou diferenciação”.

Nos espaços de chegada do Museu do Amanhã, “não precisa agendar” é uma resposta corriqueira ao visitante que pergunta sobre o funcionamento de visitação. Mas para iniciar as discussões que serão tratadas neste capítulo, é preciso considerar que o Museu do Amanhã é um museu distinto não só pelo seu nível de visitação¹¹, que acaba por gerar expectativas diversas, mas distinto também pela sua aposta interativa e tecnológica.

Por estar inserido no conceito de museu participativo, é proposta uma interação com o conteúdo através do seu potencial tecnológico, em que o visitante interage de maneira diretamente convocada, diferente de uma coleção tradicional. A subversão da experiência contemplativa em troca da possibilidade de recursos interativos expográficos propondo uma nova forma de vivência museal, baseada na experimentação de fenômenos e sensações, é tida como um recurso recorrente especialmente em museus de ciências (MENESES, 2007; MENDES, 2012).

Em alguns casos, a teoria sobre o museu participativo está atrelada aos conceitos de interação e de *hands-on*. A pesquisadora Inês Ferreira (2014) explicita o conceito de *hands-on* – um tipo de interação mecânica em que o visitante interage com algum objeto específico que gera alguma demonstração de determinado fenômeno – em seu texto “Objetos mediadores em museus”, trazendo a perspectiva e a relação sobre a interatividade nos museus diferenciando museus participativos de museus tidos como tradicionais.

O ponto relevante para a discussão que aqui se apresenta é que esse tipo de interação participativa interfere diretamente na relação que pode ou não ser estabelecida pelo visitante no espaço museal, neste recorte, no Museu do Amanhã. Alguns teóricos consideram que essa interatividade proposta por meio mecânico não necessariamente envolve o visitante no sentido de conduzi-lo à aprendizagem;

¹¹ Próximo de completar quatro anos de existência em dezembro de 2019, o Museu atingiu a marca de quatro milhões de visitantes no mês de novembro do mesmo ano. Nesta dissertação, não se pretende tratar do motivo que levou ao fenômeno específico do quantitativo de público, mas é também necessário considerá-lo pelo grande fluxo de visitantes no espaço expositivo desde a sua abertura. Com o passar dos anos houve um decréscimo de visitação. Ainda assim, em 2019, o Museu recebeu cerca de duas a três mil pessoas por dia em período de baixa temporada, chegando a quase seis mil pessoas por dia nos meses de julho e dezembro.

em outros casos, considera-se que a interação é o que propicia o interesse do visitante para assuntos dos quais o mesmo não sentia proximidade para se relacionar anteriormente (CAULTON, 1998).

Um outro conceito utilizado nas propostas interativas expográficas é o *minds-on*¹², em que há uma interação, um estímulo mental por meio da elaboração de significados e reflexões sobre determinados assuntos, “instigando os visitantes a empreender um ‘exercício’ mental, elaborando questões, solucionando problemas, criando analogias e percebendo contradições” (OLIVEIRA; CAMPOS; REIS; LOMMEZ, 2014, p.4).

Ainda na pesquisa de Ferreira (2014) sobre essas interações, é trazida a perspectiva de Philip e Keil Kotler que, em suas investigações, encontram seis experiências em museu que, mesmo distintas, se sobrepõem: experiência de percepção estética, visual e sensorial; experiência social; experiência recreativa; experiência de aprendizagem. A pesquisadora então nos traz que, na experiência de visitar o museu, o visitante pode participar em diferentes dimensões, também podendo ser em diferentes níveis, sendo eles mais ou menos ativos. A questão é que essa participação, que independente de seu grau, deve necessariamente envolver sua personalidade, o seu eu, para ser compreendida efetivamente como participativa, resultando ou não na geração de conteúdos.

Neste quesito, é indissociável a aposta do Museu do Amanhã em interagir com seu visitante. Vídeos, telas, totens com jogos e informações sobre assuntos temáticos propõem ao seu público não necessariamente uma experiência mediada, mas há a tentativa de dispor ferramentas para tal. Além disso, na estrutura atual, em funcionamento de escala, educadores ficam disponíveis em alguns pontos da exposição principal durante todo o horário de funcionamento do museu com o intuito também de interagir, de forma não-mecânica, com o público.

É necessário ressaltar que essa permanência nesse formato só é possível

¹² Por exemplo, o Museu do Amanhã propõe na área expositiva *Amanhãs*, jogos interativos. No jogo “pegada ecológica” o visitante pode, a partir da sua própria relação de consumo, descobrir o impacto de suas escolhas, seja através do meio de transporte que usa ou a quantidade de carne que consome. A questão é que sempre estará envolvida a utilização de recursos naturais do planeta. O jogo mostra quantos planetas Terra seriam necessários para sustentar seu estilo de vida. Ao final, ele pode descobrir formas mais sustentáveis de vida e de consumo.

pelo quantitativo de educadores do programa já que, para além dos pontos fixos, também são oferecidas visitas mediadas agendadas e não-agendadas¹³, bem como ações educativas pontuais, e mesmo com a disponibilidade de uma visita mediada sem necessidade de agendamento, é identificado nessa estrutura de trabalho que a mediação pode se dar não apenas no andamento de uma visita, mas pontualmente ao longo do percurso expográfico, sem a necessidade de um acompanhamento contínuo com o mesmo educador.

A disponibilidade de educadores na exposição principal possibilita que haja novas percepções sobre a exposição e outros assuntos relacionados. Essa permanência nos espaços, que por vezes é considerada exaustiva pela repetição de uma função mais mecânica como acionar o vídeo presente na primeira parte da exposição, pode ser ao mesmo tempo produtiva e relacional quando o educador encontra com um visitante ou grupo que esteja interessado em conhecer e conversar sobre a narrativa ou outros conteúdos específicos do Museu.

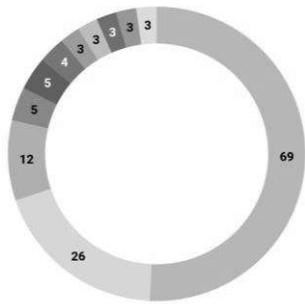
Por isso, essa presença nos espaços é determinada por uma necessidade museográfica, mas também por uma escolha educativa de ocupação do espaço expositivo. A necessidade museográfica se dá não só para o funcionamento de determinadas tecnologias, mas também para assegurar a integridade de determinadas obras pela exposição, como a obra do artista americano Daniel Wurtzel e o objeto *Churinga*¹⁴; já a necessidade educativa se dá na aposta em oferecer uma visita mediada com o visitante a fim de estimular conversas em diferentes perspectivas, levando-o ao pensamento crítico sobre as questões abordadas pelo conteúdo expográfico e pelo próprio educador.

Em 2018, através de pesquisa realizada pela equipe de Comunicação do Museu¹⁵, foi possível perceber que o maior interesse dos visitantes é em “conhecer o Museu”, atingindo 69% no total de entrevistados. Em segundo e terceiro lugar, respectivamente, estão “aproveitar um momento de lazer” com 26% e “refletir” com 12%.

¹³ As visitas mediadas oferecidas em horários específicos sem necessidade de agendamento são denominadas *Trilhar os Amanhãs* e acontecem em português e em Libras. Basta o visitante se inscrever na Bilheteria do Museu para garantir sua participação.

¹⁴ Ferramenta simbólica milenar da cultura aborígine australiana.

¹⁵ Fonte: Comunicação Museu do Amanhã - Pesquisa de perfil e satisfação 2018.



- 69% Conhecer o Museu;
- 26% Aproveitar um momento de lazer;
- 12% Refletir;
- 5% Encontrar com amigos e familiares;
- 5% Trazer os filhos;

- 4% Motivos relacionados à escola ou faculdade
- 3% Complementar uma visita anterior
- 3% Motivos e interesses profissionais;
- 3% Participar de alguma atividade, palestra, curso ou oficina;
- 3% Visitar alguma exposição temporária;
- 3% Outros.

Lígia Dabul (2008) em seu texto “Conversas em exposição: sentidos da arte no contato com ela” descreve e define práticas sociais que surgem em espaços expositivos de arte que colaboram para produção de sentido e significado de obras e conceitos das exposições. Mesmo sendo um recorte específico de exposições de arte, é possível perceber na relação com os visitantes do Museu do Amanhã, a partir de relato dos educadores e das pesquisas feitas com o público, que determinadas práticas sociais, distintas do intuito principal da exposição, colaboram para a produção de sentidos. Como Dabul define:

Em uma exposição, nem sempre se conversa sobre as obras. Na verdade, a conversa viabiliza a passagem da atenção que visitantes dirigem à obra e às informações a respeito dela para a própria interação entre eles; e também o inverso. Noutros termos, se seguimos E. Goffman, podemos afirmar que alguns atos que perpassam uma situação social específica porque próprios dela – como, nas exposições, a observação de uma obra por um grupo de indivíduos – dão lugar a outros – como beijos, brincadeiras e conversas sobre temas independentes da obra exposta. Essas situações sociais dão continuidade à história tanto das relações já estabelecidas entre os atores sociais que delas participam como dos diversos contextos de uma exposição que visitam, isto é, os indivíduos interagem também por força da situação social que encontram e recriam ali, com outros visitantes, alguns desconhecidos, que compartilham aquela situação. (DABUL, 2008, p. 56)

As escolhas dos visitantes para experienciar o museu interferem na relação que estabelecem no momento da sua visita. E apesar das respostas sugeridas

na pesquisa com o público serem abrangentes de sentido, em todas elas há algum tipo de experiência estética, mesmo que seja o contato com a arquitetura do Museu que não se dissocia da narrativa curatorial, por exemplo. Jacques Rancière (2012) afirma que o conteúdo estético é algo que se inscreve na subjetividade de quem experiencia de maneira transformadora, de modo a colocar o *espectador* em uma posição diferente daquela em que ele entrou na obra, livro ou exposição.

Essas transformações são microtransformações, mas não deixam de ser um índice de que alguma coisa se passou, de que alguma coisa o mobilizou, o engajou, o fez pensar. Esse pensar está totalmente ligado a uma forma de sentir, a um pensar que está sublinhando, enfatizando essa ligação com a afecção, com um ser afetado pelo corpo de alguma maneira tocado. Isso é algo que acontece com o *espectador*, ou seja, o indivíduo que está disponível para se engajar com determinada proposição, porque ele não é passivo e, ao acontecer, se percebe o movimento de se outrar, devir outro, de se perceber de outra maneira: uma maneira de ver, de traduzir isso que está sendo visto. E é essa tradução que mobiliza uma produção de sentido em que ele é livre para experienciar. Sem essa liberdade de experienciar, a proposição museal não acontece.

Tal acontecimento é um elemento que cada vez mais percebemos como parte constitutiva de uma educação através da arte, que acontece com o indivíduo sendo afetado, sendo instigado a pensar por conta própria, por mais difícil que isso seja, independente do motivo que dificulte esse processo. Nesse sentido, o esforço que Rancière (2012) nos apresenta é desconstruir certo lugar comum do *espectador* como o lugar da passividade e o lugar da ignorância, justamente reconhecendo essa disponibilidade para uma intervenção produtiva dele mesmo.

No Museu do Amanhã, essa relação é percebida, por exemplo, tanto nas interações com os educadores, quanto na interação disponível na *Iris+*, uma expansão da *Iris*, o cartão digital de interação com os conteúdos da exposição que acompanha o visitante ao longo da visita pelo museu. *Iris+* é uma assistente cognitiva com sistema de inteligência artificial desenvolvida pela IBM, sendo uma aplicação treinada para responder a dúvidas e também fazer perguntas ao visitante, propondo um diálogo sobre reflexões que a exposição causou e sua disposição em se engajar em ações mais sustentáveis.



Visitantes interagindo com a *Iris+*. (Foto: Guilherme Leporace, 2018)

Por um lado, a interação propõe um diálogo limitado com o visitante já que se trata de um sistema programado para interagir somente com conteúdos pré-configurados; por outro, é um sistema que pode instigar e relacionar, junto ao visitante, outras ações que podem produzir sentidos pessoais para cada um que se relacione nesse contexto, já que o interativo, além de questionar o visitante sobre como mudar seus hábitos a partir das respostas dadas, indica projetos de diversas organizações, fundações e instituições do Brasil que possam levá-lo a um engajamento social. Assim, esse tipo de interação não substitui a conversa com o educador, pois o educador, ao ser afetado a partir da solicitação do visitante, também pode afetá-lo mutuamente durante esse encontro, sem necessariamente ter planejado suas intervenções.

Geertz em *O saber local* (1997) afirma que arte é um sistema que elabora produção de sentido. Ou seja, o sentido é nela constituído. Também afirma que a sociedade é produção coletiva de sentido. Ora, o que seria então mediar senão estar engajado em um sistema de comunicação que produz sentido? A mediação também assume um papel propositor nas relações museais e, portanto, é coerente que não esteja atrelada apenas a uma figura – a do educador –, mas sim a uma ação entre muitos (MARTINS, 2006). Lygia Clark contribui nessa significação do seu lugar de artista, quando afirma: “[...] 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” (CLARK, 1980, p. 31).

Portanto, neste capítulo seguem algumas reflexões que pretendem explicitar

como a permanência de educadores no espaço expositivo tem viabilizado uma outra forma de interação com os públicos em algum nível, e como esta é refletida no encontro entre esses atores. Além disso, também pretende apresentar os perfis de público reconhecidos por pesquisa com os visitantes e os perfis categorizadores a partir de observação das interações com os educadores no espaço expositivo. A análise dessa interação surge não no sentido de narrar situações idealizadas sobre esse funcionamento, mas sim uma análise sobre o que acontece na relação entre visitante e educador diante das condições organizacionais desta função e da estrutura do Museu do Amanhã.

1.1. “O que significa isso aqui?”: para começo de conversa, informar ou provocar? A mediação improvisada

McManus (1992) nos apresenta a mudança de formato dos museus de ciência e tecnologia com o propósito de facilitar a comunicação e o papel educativo desses espaços junto ao público. Se antes as coleções de objetos históricos e de cunho científico eram expostas considerando apenas sua relevância, sem necessariamente haver a preocupação de relação desse conteúdo com o público de forma explícita e direta, a mudança de paradigma se apresenta ao ser considerada a necessidade da divulgação de conceitos e conteúdos científicos a partir de mecanismos interativos, cuja intenção passa a ser a de mediar a relação que o público estabelece com o espaço. Nesse sentido, há uma mudança de perspectiva em que o público é considerado como sujeito atuante no espaço, sendo não apenas passivo, receptor de determinado conteúdo exposto, tendo sua interação considerada irrelevante, mas sim convocado à presença e à atuação a partir dessa transformação da linguagem expositiva.

Há uma pergunta sempre muito espontânea do público quando chega a uma exposição – principalmente quando não há muita familiaridade – que é: “O que significa isso?” Claro, é uma pergunta válida, mas ela é o retrato de uma “minoridade” no *espectador* (RANCIÈRE, 2012). Essa minoridade não se dá porque ele deveria saber a intenção do artista ou do curador, mas quer dizer que ele deve estar apto a dizer algo sobre o que ele está sentindo, mesmo que seja nada, mesmo que seja não gosto da forma, da apresentação, da cor, da luz, como ele fez isso ou

aquilo, enfim, se trata de ter algum vocabulário para responder àquele tipo de solicitação.

Dessa maneira, responder à solicitação reposiciona o público em uma categoria menos isolada e mais participativa. E é dessa experiência que se trata quando se fala de um trabalho menos informativo do educador e do público em contato nesse espaço, que não se atém apenas ao conteúdo teórico em questão, mas sim à maneira que eles podem provocar e despertar percepções e sentidos não dados a priori. Ou seja, é algo não objetivado, mas algo da ordem do experienciável das exposições que constitui uma produção de sentido.

Com tantos aparatos tecnológicos e uma grande demanda de informações, os visitantes que nunca foram ao Museu do Amanhã costumam chegar de muitas maneiras: por vezes os percebemos mais eufóricos, ou mais tímidos, curiosos, completamente perdidos, ou até mesmo já certos sobre seu percurso. É também muito comum a prática de fotografar-se nos espaços expositivos com posições padronizadas e multiplicadas nas redes sociais. De qualquer maneira, esses comportamentos se dão por uma série de convenções e representam grupos distintos. A forma como esses comportamentos se manifestam interfere diretamente em como os educadores ou os próprios visitantes irão se relacionar.

Para analisar a relação dos públicos na produção de sentido, no contato com os educadores e a mediação improvisada, é antes relevante apresentar a mudança de função de *orientador de público* para *educador*. Foi a partir dessa mudança para que educadores ocupassem continuamente a exposição principal, que foi possível analisar a interação e a percepção desses comportamentos de maneira mais profunda. Tal relevância se dá pela constatação da necessidade do público de se relacionar com quem ocupa o espaço museal representando-o de forma mais relacional e apropriada com o conteúdo, e menos orientativa. Anteriores à função de *educadores*, *orientadores de público* ocupavam esse espaço com o intuito único de informar, sem a preocupação de uma interação mais aprofundada. Então mesmo que evocados pela questão que introduz este tópico, o *orientador* era restrito apenas a informar. O que muda nessa transição de cargo é a capacidade de escolha de relação que se pretende estabelecer enquanto educador.

O cenário encontrado em 2018 seguia a definição básica da função de

orientador: funcionários que estavam no espaço estritamente para zelo dos objetos expostos ou para ativar alguma funcionalidade dos mesmos. No caso do Museu do Amanhã, os espaços eram as áreas “Cosmos” para ativação de um vídeo, organização de fila e informações mais gerais sobre o Museu e a exposição; “Matéria” para cuidado com a obra do artista estadunidense Daniel Wurtzel, chamada *Fluxos* em que dois tecidos bem leves se entrelaçam e são conduzidos por uma corrente de ar de uma base circular grande; e “Nós”, o espaço mais orgânico da exposição principal, que possui no centro, uma base circular com a *Churinga*, aqui já citada¹⁶.

O processo de transição para ocuparem a função de *educadores* foi relativamente longo, com duração média de um ano de trabalho, além de alguns outros entendimentos de fluxo de público e rearranjos institucionais. Para além das reuniões mensais, percebemos que o perfil dos orientadores ainda lidava com o medo de dar uma resposta “errada”, o que dificultava bastante a conversa em reuniões presenciais sobre ocorrências, atuação e a percepção dos públicos.

O quantitativo reduzido de funcionários para funções mais educativas como tempo de estudo, proposição de visitas, entre outros, era perceptível na escala de postos e outras demandas operacionais – não era ainda viável propor a transição de forma tão produtiva. Por esse motivo, foi necessário desenvolver outras formas de comunicação mais rápidas que pudessem diagnosticar a maneira como eles pensavam os atendimentos aos públicos. Não eram suficientes as reuniões mensais, ou conversas pontuais sobre o trabalho desenvolvido.

Para o início desse processo de diagnóstico propus a criação do “3 do dia”: uma ferramenta online de conversa entre a coordenação e os *orientadores de público* em que são dadas 3 situações cotidianas para compreender como é pensado esse atendimento. Funcionava como um espaço disparador de conversa sobre possíveis acontecimentos, principalmente diante de situações mais sensíveis como o atendimento de um grupo com faixas etárias distintas e necessidade de adaptação da linguagem, ou grupos de pessoas com deficiência que demandam outras especificidades no percurso expográfico.

¹⁶ Ver página 27.

Ao longo das proposições e conversas estabelecidas, foi possível perceber a mudança de respostas dos orientadores que buscavam não apenas passar informações sobre o funcionamento do espaço, mas receber os visitantes considerando sua presença e suas especificidades. O primeiro módulo de formação do *3 do dia* considerava basicamente questões acerca do público com deficiência e suas relações com o espaço. As situações dadas eram o entrelaçamento de fatos que já haviam acontecido no Museu aliados a alguma situação hipotética, como por exemplo: *No Cubo da Matéria, a sala está com poucos visitantes e de repente entra um jovem correndo e gritando tentando subir na base com os tecidos. Como você lida com a situação?*

Para essa questão, destaco a resposta de um dos orientadores:

Eu iria pedir para que ele parasse de gritar, que respeitasse as pessoas que estavam no espaço visitando a exposição, já que a ação dele atrapalharia a experiência de todos ali, que respeitasse meu trabalho e as sinalizações no espaço para ele não subir na base, já que iria causar um enorme transtorno para mim e para os visitantes no espaço, alertando que ele possivelmente também iria danificar a obra com a sua atitude inadequada (EDUCADOR 1, 2018, p.1).

Nesse caso, o orientador considerou primeiro interromper a ação no sentido de evitar o constrangimento do público com a atitude incomum, o dano à obra e o suposto desrespeito ao seu trabalho. Na resposta não foram consideradas possíveis questões cognitivas ou sensoriais do visitante em questão e inclusive, nesse caso, talvez não adiantasse o pedido para parar de gritar. Além disso, não houve a tentativa de compreender o que poderia ter causado o comportamento do visitante, tendo apenas uma ação restritiva ao seu comportamento.

O objetivo dessa ferramenta de conversa era justamente fazer com que o orientador pudesse começar a perceber não só o seu espaço de trabalho em seu sentido físico, operacional, de controle, de informação, mas que pudesse perceber que ali ele precisaria também estar atento às especificidades de existência, às atenções necessárias para que uma situação como essa não se tornasse apenas uma situação de controle abrupto, mas de atenção com as pessoas.

Nessas intermediações, também foi relevante constatar que a interação do orientador com o público dizia respeito a suas próprias vivências. Uma das orientadoras era mãe de uma criança recém-diagnosticada com autismo e a mesma respondeu à situação dada de forma bem distinta:

Primeiramente, me aproximaria desse jovem e me apresentaria como funcionária do museu. Tentaria conversar com ele, acho que acalmá-lo seria o primeiro passo para tentar descobrir a razão de ter tido aquela atitude. E, é claro, saber se ele estaria só ou acompanhado de alguém. Dessa forma, conseguiria com que observasse a obra com outros olhos, explicando que aquela obra não é interativa e sim contemplativa (EDUCADOR 2, 2018, p.1).

O fato da vivência da orientadora ser mais próxima ao fato, fez com que de antemão, ela se dirigisse à situação de forma a considerar a presença do visitante narrado, sem diminuir também a gravidade do ocorrido e risco à obra. Uma das diferenças na ação escolhida por ela foi considerar que era também um risco para o visitante.

Essas questões tornaram-se disparadoras de ações e geraram novas formas de atuação no espaço. Com o afinamento de perfil para o cargo aliado às formações específicas, houve a primeira reestruturação da área que pude acompanhar, em que *orientadores* passaram a desempenhar a função de *educadores* e, até que se ajustasse, passei a ocupar os postos junto com eles. Isso facilitou a relação com a equipe, além de produzir uma ligação com o processo de compreensão de público, função e relações que podiam ou não ser estabelecidas nesta conjuntura.

Nessa experiência, foi possível perceber que os casos mais recorrentes de abordagem do público surgiam através da pergunta “mas o que significa isso aqui?”, como já mencionado na relação estabelecida por Rancièr (2012)¹⁷ – e é a partir desse questionamento que é possível considerar a possibilidade de escolha de interação com os visitantes que se aproximam, além de iniciar um tipo de diagnóstico de quem são os públicos a partir da maneira como eles se aproximam dos educadores.

Se esta pesquisa indaga como começa um museu no sentido de criar significado e sentido para o visitante, como ele compreende sua relação com um museu, a forma como ele manifesta interesse por determinado conteúdo e se relaciona com o todo – inclusive com os educadores que ocupam a exposição – diz da forma como ele imagina, a priori, sua presença e atuação nesse espaço. No ato de perguntar do visitante ao educador sobre o significado de um conteúdo (obra ou dispositivo) – mesmo muitas vezes não sabendo sua função legítima mas supondo-

¹⁷ Ver página 31.

a –, alguns perfis puderam ser identificados pelos educadores e por observação durante minha pesquisa a partir da experiência de interação no espaço expositivo:

1. O visitante que demonstra necessidade de respostas “mastigadas”:

Ao não saber de imediato o significado da obra ou conteúdo exposto, mesmo com textos que colocam a relação estabelecida entre a obra e a expografia, ele demonstra a necessidade de questionar ao funcionário por ser uma via, supostamente, mais rápida para atender suas solicitações – uma via a serviço dele. Nesse sentido, para ele, não é a necessidade de se relacionar que tem maior relevância, mas sim a necessidade de questionar o outro sobre o conteúdo ali exposto, tendo rapidamente sua solicitação atendida. Também não é o visitante com o interesse em discutir ou conversar sobre o que ele questiona, reafirmando a importância apenas de estar informado sobre determinado conteúdo.

2. O visitante que demonstra necessidade de se informar em todos os níveis identificáveis:

Estimulados pelo excesso de informações textuais, em vídeo e por imagens, geralmente demonstram comportamentos insaciáveis por informações. Tendem a ler os textos de parede, as placas informativas e ainda assim, na intenção de confirmar informações ou testar o conhecimento do funcionário, costumam interagir perguntando sobre o que leram. Costumam fazer perguntas muito específicas como, por exemplo, a voltagem da lâmpada que ilumina determinado espaço ou obra.

3. O visitante que demonstra certa inferioridade/incapacidade de si mesmo sobre o conteúdo exposto:

São visitantes que não consideram de imediato o seu potencial de fruição. Geralmente questionam o educador não no sentido de ter as respostas prontas/rápidas, mas questionam por compreender que sua recepção estética não é suficientemente legítima para criar valores ou entendimentos sobre o que está exposto. Por isso, perguntar ao educador é um tipo de garantia ao seu entendimento.

4. O visitante que demonstra dificuldade para compreender a linguagem expositiva:

Também é comum encontrar o visitante que não está inserido na linguagem escolhida tradicionalmente nos espaços museais. Nesse sentido, a presença dos educadores acaba também por ser reafirmada como processo de inclusão de públicos – seja por uma dificuldade de compreensão da linguagem curatorial ou por dificuldade cognitiva ou linguística. Nessa percepção, são diagnosticados casos de visitantes letrados que compreendem o conteúdo escrito, mas não se sentem seguros sobre o que leram. Há os casos mais complexos de pessoas com dificuldades cognitivas e/ou linguísticas – como problemas de leitura e interpretação textual –, mas o perfil aqui citado é especificamente o que expressa dificuldade para compreender a narrativa curatorial e cria uma relação com o educador de forma a confirmar os conteúdos apresentados.

5. O visitante que demonstra desejo por conversar sobre os espaços expositivos e outros conteúdos:

Apesar de raro, é também percebido o perfil que se aproxima do educador para conversar e contar sua experiência de visita. Nesses casos, o visitante não interage primeiro perguntando o significado do objeto exposto necessariamente, mas dando sua percepção e conexão criada a partir de suas experiências de vida, imaginação e aprendizado no percurso narrativo. Geralmente são idosos.

6. Visitantes recorrentes que tendem a criar vínculo com o espaço e/ou com o educador:

Costumam retornar ao museu acompanhados por outras pessoas que ainda não visitaram o espaço. Conversam com os educadores para que eles expliquem o percurso narrativo ou algum conteúdo específico. Geralmente são visitantes que tiveram um primeiro contato positivo e tendem a levar outras pessoas para que tenham uma experiência semelhante à sua. Geralmente são idosos.

7. Grupos não-agendados que buscam o educador para esclarecimentos sobre o conteúdo e/ou o percurso narrativo do museu:

Grupos de escolas, ONGs ou de outros segmentos que procuram o educador com o intuito de se aproximarem do conteúdo expositivo de forma mais conectada aos direcionamentos museais. São grupos que por algum motivo não conseguiram realizar o agendamento prévio, mas buscam o educador para introduzir o conteúdo

da visita e contar sobre o percurso narrativo.

8. O visitante que busca o educador para informações de serviço ou reclamações em geral:

Mesmo que motivado a perguntar algo sobre a exposição ou o significado de algum objeto, obra ou interativo, ele se interessa principalmente em se informar sobre o espaço. Tende a entrar em contato com o educador para perguntar sobre o banheiro, sobre onde começa a exposição, onde fica o elevador, sobre as filas ou sobre tempo de espera para visitar o Cosmos, por exemplo. Tende também a reclamar ou exigir serviços que não condizem com a realidade funcional do educador como, por exemplo, as Leis que regem o funcionamento das filas preferenciais, horário de funcionamento do museu ou até mesmo questões arquitetônicas, como a distância dos banheiros ou dos bebedouros. Também são visitantes que costumam pedir ao educador para que tire fotos para ele. Em alguns casos, não se interessam ou não acham o educador uma figura legítima para discutir os conteúdos do espaço.

Dentre esses oito perfis identificados – e aqui só foram relacionados os perfis que entram em contato com o educador – há características em comum e, sem dúvidas, há divergências, mas o que se diferencia na interação – e aí não necessariamente se define por perfil – é como o educador recebe essa solicitação, como ele vai conduzir essa disponibilidade intrínseca à sua função, de conversar e, sobre o assunto ou informação que entra em jogo, como se coloca em uma posição de receptor e mediador dessas solicitações.

Dabul (2008), sobre o ato de conversar em exposições, percebe que são muitos os elementos que compõem essa interação:

Se é evidente que conversar envolve mais de uma pessoa, a observação de obras em uma exposição frequentemente envolve elementos que a caracterizam como prática coletiva, seja porque indivíduos juntos observam uma sucessão de obras, seja porque permeiam a observação com conversas. Conversar durante a exposição consiste muitas vezes, como já indicamos, em eixo que perpassa e alterna a interação entre os atores sociais e a observação da obra. Não é raro a conversa pautar o andamento dos percursos: prática muito comum é o convite para que o acompanhante, detido em outra obra, interrompa esse exame e venha observar uma que ainda não olhou, para que atente para algum detalhe, para que dê sua opinião, para que fique perto de quem o chamou. Ou que alguém se veja atraído pela conversa de seus acompanhantes sobre algum objeto ou assunto derivado de sua observação e eventualmente

dirija seu olhar para ele. (DABUL, 2008, p.293)

Mesmo que a prática não dependa da relação com o educador e mesmo que o estudo citado tenha sido realizado em uma exposição de arte, ainda é possível encontrar ações semelhantes no Museu do Amanhã. Embora os comportamentos analisados por Dabul neste recorte se baseiem na interação entre visitantes, o foco aqui é, diante já das relações que se estabelecem entre o público, o que acontece quando o educador é envolvido e como ele vai responder a essas solicitações.

Mesmo que o educador seja também procurado para informar sobre alguma questão operacional, ele se torna sujeito propício à multiplicidade de relações atravessado por essas interações, sendo chamado a agir diretamente no que é solicitado e para além, através da observação dos acontecimentos do espaço museal ou por essa própria interação com os visitantes.

Os conceitos de Bakhtin sobre sujeito e linguagem e seus estudos sobre dialogismo contextualizam também a lógica que se insere nas relações estabelecidas entre os sujeitos neste espaço expositivo referido. Bakhtin (1992) afirma que as palavras de um sujeito sempre estão atravessadas pelas palavras do outro. Não se trata apenas da troca de palavras que ocorre no diálogo, mas na afetação direta e indireta que o outro causa na elaboração de um discurso. E é no atravessamento do outro que se estabelece também à dialogização interna:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 1992, p. 348)

A linguagem, nos termos de Bakhtin (1992, p. 124), se dá na comunicação social concreta indissociável à humanidade através da necessidade de nos expressarmos individualmente e coletivamente. É através da linguagem que tornamos evidente nossa capacidade de criação e expressão. Na análise específica possível através da estruturação de equipe do Museu do Amanhã, mesmo que o visitante seja “convidado” à interação com seu conteúdo, são distintas as formas de se expressarem diante dessa possibilidade, tendo sido algumas destas apresentadas aqui.

Outra percepção necessária para o entendimento das relações estabelecidas

entre o público e o educador nesse contexto é o pensamento que Bondía propõe em considerar a linguagem como lugar de pluralidade e descontinuidade e por isso, defende a ideia de uma “dialógica diabólica”, em que o pensamento de transmissão educativa “não tem a ver com o transporte do próprio sujeito, com a criação do comum ou com a mediação do heterogêneo, mas com a possibilidade do outro e com o desdobramento da diferença” (BONDÍA, 2001, p.282).

Portanto, nessa análise, informar ou provocar os sujeitos que cruzam suas relações e imaginações sobre o conteúdo e o espaço expositivo, compartilhando-as com os educadores, é uma escolha não possível de ser antecipada, mas possível de ser identificável no acontecimento, no momento em que a relação se estabelece como escolha daqueles que entram em contato. É no acontecimento, a partir do reconhecimento entre os sujeitos, que a “dialógica diabólica” se apresenta. Por isso, quando é cabível a escolha entre informar ou provocar, esta se dará no acontecimento, na relação improvisada.

1.2. Quem chega e quem recebe: o público recebido e a equipe de educadores

Já identificados os perfis que buscam alguma relação com o educador, é relevante para esta pesquisa também compreender outros perfis que frequentam o museu, bem como de que forma se estabelece a comunicação com o público que não se dá só a partir dos conteúdos expográficos, mas também a partir de quem ocupa o cargo de educador. Os perfis que atualmente ocupam a função de educador são multidisciplinares e distintos entre si: gênero e questões como expressão e identidade, raça, pessoas com deficiência, classe social e faixa etária são alguns dos componentes que afirmam políticas, representatividades e interferências nas relações e percepções entre os sujeitos.

Becker afirma que “todos os grupos sociais fazem regras e tentam, em alguns momentos e em algumas circunstâncias, fazer com que elas sejam seguidas” (BECKER, 1977, p.53). É a partir da definição dessas regras sociais que surgem as situações sociais, perpetuando quais comportamentos tornam-se apropriados e compreendidos como “certos” ou “errados”. Becker define que o sujeito que supostamente transgride essas regras é reconhecido como *outsider*, como desviante. Também define que “o desvio não é uma qualidade que exista no próprio

comportamento, mas na interação entre a pessoa que comete um ato e aqueles que respondem a ela” (ibid., p.64).

A reestruturação da equipe educativa a partir de 2018 transformou os perfis que a compunham: já presentes um educador surdo e um educador refugiado da República Democrática do Congo, passaram também a integrar a equipe educadores LGBT, sendo a maioria de transexuais, e mais educadores negros, mesmo que ainda poucos em relação ao quantitativo geral de equipe. O levantamento desses perfis tornou-se significativo já que, com essas presenças no Museu, outras interações foram aparecendo com os visitantes. Desde representatividade a deslegitimações – incluindo LGBTfobia e racismo –, alguns visitantes passaram se comportar de outra forma motivados por essas presenças que produziam indiferença, reconhecimento, identificação, representatividade, ou por outro lado, estranhamento ou incômodo.

Em alguns dos relatórios produzidos pelos educadores, aparecem algumas falas de visitantes que reafirmam determinadas percepções sobre os corpos. Em um deles, aparece, por exemplo, a fala de um estudante de escola pública em resposta sobre a percepção de visitantes alheios ao grupo, reagindo à presença deles no espaço: "Temos que continuar ocupando esses lugares mesmo que seja incomodando".

Outro ponto perceptível é o estranhamento desses corpos em um museu de ciências. Nesse caso, as educadoras mulheres também sentiam diferença de tratamento por parte do público. Essa diferença podia ser notada de formas mais “silenciosas” ou de formas mais bruscas. Segundo agências internacionais que investigam a participação de mulheres nos nichos de atividade produtiva dos setores de tecnologia, ciência, matemática, engenharia, programação, entre outros das áreas científicas e tecnológicas, trata-se de nichos que têm sofrido com a falta de inclusão. Caso essa estatística se mantenha, enfrentaremos ainda mais desigualdades de gênero no campo.

A UNESCO e a ONU Mulheres atentam para os obstáculos da participação de mulheres: as Nações Unidas identificam que menos de 30% dos pesquisadores

nessas áreas são mulheres¹⁸. Audrey Azoulay, uma das dirigentes da UNESCO, e Phumzile Mlambo-Ngcuka, dirigente da ONU Mulheres, afirmam que

estudos recentes estão mostrando que mudanças no mercado global de trabalho resultarão em 58 milhões de novos empregos líquidos, particularmente (envolvendo) analistas de dados e cientistas, especialistas em inteligência artificial e aprendizado das máquinas, desenvolvedores e analistas de softwares e aplicativos e especialistas em visualização de dados. Infelizmente, há evidência de problemas correntes para as mulheres em profissões importantes como engenharia, com baixa retenção, progressão (de carreira) e reintegração após a licença-maternidade. O Relatório de Lacunas de Gênero do Fórum Econômico Mundial de 2018, por exemplo, mostra que, globalmente, apenas 22% dos profissionais de inteligência artificial são mulheres: um verdadeiro abismo de gênero que reflete questões significativas como segregação profissional e condições de trabalho desfavoráveis. (Comunicação oficial da ONU para o Dia Internacional das Mulheres e Meninas na Ciência, em fevereiro de 2019)

Além dos dados, o imaginário coletivo sobre o assunto é constituído por essas estruturas que se repetem, produzindo estranhamento ao se depararem com educadoras mulheres em um museu de ciências aplicadas – mesmo que a função de educador seja majoritariamente ocupada por mulheres. A ativista Greta Thunberg, por exemplo, que movimentou jovens do mundo todo a favor da discussão e ação relativas às emergências climáticas, sofreu ataques por seus posicionamentos, mas, na verdade, com direcionamento ofensivo por ser mulher e ser diagnosticada com Síndrome de Asperger (sendo que ainda está em discussão a separação da Síndrome dentre as variações do espectro autista). Insultos como “retardada” e “histórica”¹⁹, foram alguns dos exemplos capacitistas e discriminatórios contra a ativista.

Analisados no tópico anterior os questionamentos que relacionam o público visitante com os educadores, é necessário contextualizar quem chega e quem recebe, e o espaço e os conteúdos dispostos, reconhecendo-os como disparadores para questões acerca da diferença de corpos que ocupam o Museu do Amanhã. O trabalho educativo se dá a partir do encontro, da tradução, da conversa, sendo por vezes o lugar do enfrentamento, da resignificação, da afirmação de que os

¹⁸ <https://nacoesunidas.org/em-dia-internacional-onu-alerta-para-exclusao-de-mulheres-nas-areas-de-ciencia-tecnologia/>

¹⁹ <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/retardada-e-histerica-ofensas-a-greta-thunberg-expoem-a-psicofobia/>

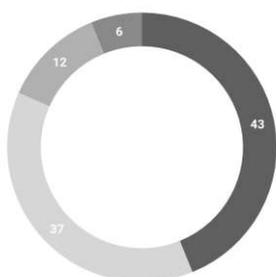
conteúdos museais e o espaço do museu existem para as múltiplas presenças, para os múltiplos corpos.

Propor uma prática em que o próprio educador pode estimular ainda mais o público ao discutir as diferentes formas da vida e do sentir – através de uma visita mediada, por exemplo –, é colaborar para uma democratização de acesso a um determinado conteúdo que não necessariamente foi possível anteriormente. Nesse sentido, é também necessário considerar que o trabalho político-educacional não se trata de um convencimento do público – citando Walter Benjamin, “convencer é infrutífero” (1987, p.14) –, mas sim como diz Rancière:

[...] não se trata de formar grandes pintores, mas homens emancipados,(...) fórmula em que não entra nenhum orgulho, mas, bem ao contrário, o justo sentimento do poder de todo ser razoável. (...) A lição emancipadora do artista (...) é a de que cada um de nós é artista, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um ofício, mas pretender fazer de todo trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo. (RANCIÈRE, 2005, p.99-104)

É considerar, portanto, o desenvolvimento crítico diante das situações em que ele está envolvido e, assim sendo, questionar, através da mediação cultural, de práticas partilhadas, os estatutos já estabelecidos. O ponto questionado neste tópico é que esse desenvolvimento crítico se dá não apenas com as visitas mediadas – sejam elas para público agendado ou não – mas também se dá através das presenças que se firmam nesses espaços institucionais que estão anteriormente ocupados por um imaginário social distinto desses corpos.

Já explicitado o perfil dos educadores e algumas das relações que se estabelecem diante desses perfis neste espaço museal em questão, seguimos para as pesquisas de público do Museu que diagnosticam que até maio de 2019:



43% dos visitantes residem em outro estado brasileiro;

37% residem na cidade do Rio de Janeiro;

12% residem no Estado do Rio;

6% residem em outros países.

Dentre os 37% que residem na cidade do Rio²⁰:



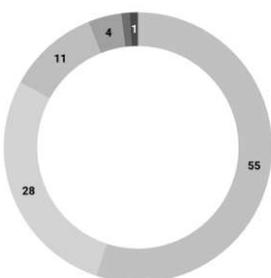
- 45%** são da Zona Norte;
- 27%** são da Zona Oeste;
- 21%** são da Zona Sul;
- 6%** são do Centro da cidade.

Sobre a renda dos visitantes, a área de pesquisa do Museu pode constatar que:



- 22%** recebem até 2 salários mínimos;
- 22%** entre 5 - 10 SM;
- 21%** entre 3 - 5 SM;
- 18%** entre 2 - 3 SM;
- 16%** com mais de 10 SM.

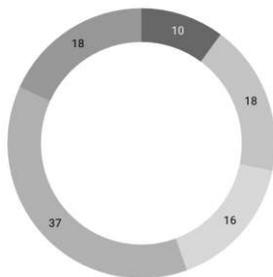
Sobre cor e raça, os visitantes se declararam:



- 55%** Branco;
- 28%** Pardo;
- 11%** Negro;
- 4%** Amarelo;
- 1%** Indígena;
- 1%** Outros.

²⁰ Nesse caso, é necessário levar em consideração a densidade demográfica de cada região.

Já sobre a escolaridade:



37% possuem o nível Superior completo;

18% são pós-graduados;

18% possuem o Ensino Médio completo;

16% possuem o nível Superior incompleto;

10% têm o Ensino Médio incompleto.

Com estes dados percebemos um público brasileiro, majoritariamente autodeclarado branco e de classe média a classe média alta. Além disso, pessoas com o nível superior completo ou com pós-graduação abarcam mais de 50% do público visitante. Além desses dados, foi diagnosticado dentre os entrevistados que 22% nunca visitaram um museu antes, sendo, em valores absolutos, um crescimento percentual de 135% comparado a 2018, ano anterior.

Para ampliar o campo de relação com os visitantes espontâneos do Museu, o programa de Educação tende a criar outras estratégias que possibilitam não só a ampliação do campo de relação, mas auxiliam no diagnóstico de perfil para além de dados específicos como lugar onde mora, renda ou faixa etária, mas diagnósticos que reflitam os comportamentos e pensamentos desses grupos de visitantes a respeito de conteúdo, programação e relações sociais. Por isso, promover a visita mediada com horário específico sem necessidade de agendamento, bem como ações educativas também abertas ao público sem necessidade de inscrição antecipada, viabilizam um contato mais direto com os visitantes que, a priori, não teriam acesso a esse tipo de interação. Dessas constatações, não se pode concluir que a relação *improvisada*²¹ é libertina, mas é libertária na sua constituição lógica, de atuação e de respeito consigo e com as outras presenças que chegam e ocupam o museu.

Já em relação à constatação de públicos que frequentam o Museu do Amanhã sem motivo convocatório explícito, é também uma escolha político-educativa a convocação de outros públicos, distintos da maioria identificada durante

²¹ Ver página 36.

a pesquisa de perfil. Se quem chega e quem recebe são fundamentais para a multiplicidade de relações, criações, conversas e programações, é política a convocação de novos e outros públicos que concebem outros sentidos, outras discussões, sensibilidades e complexidades no espaço coletivo museal.

Nesse sentido, além das diferenças dos corpos e presenças políticas que constroem as relações que se estabelecem nos encontros museais, é necessário pontuar que as formações acadêmicas desses educadores são distintas e também interferem no que é proposto enquanto prática educativa museal. Além de educadores biólogos ou de outras áreas da ciência, historiadores, cientistas sociais, museólogos e muitos profissionais das artes visuais são quem compõem o corpo de trabalho no museu. E é também sobre essas presenças que a discussão sobre a arte iniciada nesta pesquisa, trazida a partir da perspectiva analisada por Bishop (2008)²² e as maneiras distintas e relacionais com outras institucionalidades, acontece. Esse quesito, ao longo das análises que aqui serão apresentadas, aparecerá enquanto proposição metodológica e de atuação no campo educativo do museu.

Essa característica coletiva da arte e dos artistas, e seu transbordamento para o mundo, parte também de uma institucionalização de críticas a uma arte individualista, muito enfatizada no início dos anos 1990 com os coletivos e suas práticas politicamente engajadas. Essa reflexão passa a compor a crítica no mundo da arte e atualmente, como reverberação desse processo, podemos acompanhá-la em gestões e participações no corpo de trabalho de diferentes instituições. É por essa fusão e interdisciplinaridade que se torna possível perceber que essa transformação da prática artística faz parte de algo muito maior que tem acontecido no meio da arte e que acaba por transbordar para outras instituições através, por exemplo, da educação, da formação dessa outra forma de experiência coletiva, e das pessoas que participam desse processo social. Essas pessoas, esse corpo de trabalho que ocupa o lugar propositivo do campo educativo do museu, com as suas experiências e formações artísticas, estão experimentando a mudança da estética para a ética, a mudança de hierarquias para relações que tentam ser mais

²² Ver página 11

democráticas, dialógicas, de incorporação do trabalho colaborativo.

Capítulo 2. O público chamado: processos de inclusão e a mudança de interação com os espaços do museu

O Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM) cada vez mais discute a relevância de uma museologia social. Criado em 1985 em Portugal, o Movimento se estabeleceu como lugar para desenvolvimento de novas práticas, ideias e reflexões a respeito das transformações e inovações dos espaços museais, sendo mais recentemente através da articulação Museu, Memória e Sociedade. A escolha dessa articulação se deu em 2013, na XXIII Conferência Geral do ICOM, realizada no período de 11 a 17 de agosto de 2013 no Rio de Janeiro. O tema foi apresentado através da provocação “Museu (Memória + Criatividade) = Mudança Social”, tendo tido a repercussão da seguinte reflexão:

A equação-tema não é uma fórmula, é uma provocação, é um desafio ao pensamento. Compreendê-la como fórmula é desistir de compreendê-la. Trata-se de uma espécie de “poematemática”, de uma brincadeira, de um gesto lúdico que tem a intenção de dizer que a arte e a ciência dependem da memória e da criatividade e que a força e a potência dos museus podem ser multiplicadas pela articulação e associação entre memória e criatividade, e que tudo isso pode desaguar na transformação social. Sem criatividade a memória fica estagnada, sem memória a criatividade é impossível. A articulação ampla e multiplicadora entre Museu, Memória e Criatividade pode contribuir para a transformação social (CHAGAS; ASSUNÇÃO; GLAS, 2013, p. 429-430).

Compreender essas práticas é compreender que “a Museologia Social consiste num exercício político que pode ser assumido por qualquer museu, independente de sua tipologia” (Declaração MINOM Rio 2013)²³, e que para tanto, assumir a museologia social é assumir a intenção de mudança social, nos mais diferentes tipos de atuação. Mesmo que a Conferência e a própria Declaração MINOM Rio 2013 tenha dado enfoque para museus sociais, museus comunitários, ecomuseus, museus de favela, museus de território, museus de percurso e espaços museais, há um direcionamento muito claro na Declaração para que os princípios que definem a atuação dos museus partam da concepção social:

f) Colocar em destaque a compreensão de que a Museologia Social consiste num exercício político que pode ser assumido por qualquer museu, independente de sua tipologia. Por tudo isso, recomendamos que as considerações anteriores passem a representar os princípios de uma museologia sensível e compreensiva, constituída de novas formas de afetividade, respeito mútuo e indignação; recomendamos que estes princípios constituam as bases de uma museologia que tenha capacidade

²³ Declaração MINOM Rio 2013, XV Conferência Internacional do Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM), realizada no Rio de Janeiro, Museu da República, Museu da Maré e Museu de Favela.

de escuta e que reconheça: As diferenças de ritmos, atitudes, tempos, materialidades, territorialidades e linguagens que favoreçam os movimentos sociais; A criação de estratégias libertárias diante das diferentes formas de opressão. (Declaração MINOM Rio 2013).

Além disso, integrar a museologia social como fundamento constituinte de práticas e reconhecimento de outros públicos, principalmente daqueles que têm sua presença reduzida ou presença alguma, serve para reafirmar o caráter dinâmico e a função social intrínseca desses espaços.

No caso do Museu do Amanhã, as áreas de Relações Comunitárias e Educação compreendem em suas proposições a lógica de engajamento e participação mais democrática dos públicos – assim como segue a proposta do MINOM. Nesse sentido, seus fundamentos permanecem firmes na mobilização de grupos minoritários para a participação das programações do Museu do Amanhã e em determinados projetos, em parceria com movimentos sociais, com outros museus e inclusive em programações que ocupam a rua, como o “Vivências do Tempo²⁴” e o “Entre Museus” (a ser apresentado). Moradores da região portuária estão certamente incluídos nesse engajamento de público.

A área de Relações Comunitárias foi criada em julho de 2015, cinco meses antes da inauguração do museu, e suas atividades com o público foram iniciadas em agosto de 2015, com visitas da equipe do museu nos bairros vizinhos e com a visita dos moradores ao museu ainda em obras. A área foi criada para desenvolver atividades, ações, projetos e programas estratégicos para engajar principalmente os públicos vizinhos do Museu do Amanhã.

Dentre as atividades previstas para a área estavam o planejamento e execução de atividades, ações, projetos e programas que articulam a missão do Museu do Amanhã com as organizações e instituições públicas e da sociedade civil existentes nos territórios e comunidades por ele atendidos; a responsabilidade em estabelecer relações sólidas entre o Museu do Amanhã e as comunidades vizinhas; a proposição, coordenação e acompanhamento de programas para engajar os públicos vizinhos do museu; representação do museu em fóruns e reuniões da

²⁴ “Vivências do Tempo” é um programa do Museu do Amanhã que tem como objetivo criar uma programação variada para, nas palavras do curador Luiz Alberto Oliveira, “o visitante explorar o Tempo como um Viver”. Geralmente são programações voltadas para temas relativos aos povos originários ou de matriz africana.

região do Porto Maravilha e comunidades da Baía de Guanabara; apoio às áreas de atendimento do museu, visando fortalecer as interações entre os diversos segmentos de público; e identificar, com a participação das equipes internas, instituições públicas e/ou da sociedade civil que pudessem colaborar e interagir com o Museu do Amanhã, criando metodologias de participação.

Na definição de diretrizes do Museu apresentadas no plano museológico, o conceito de *museu educador*²⁵, definido pelo curador Luiz Alberto Oliveira, requer o engajamento das diferentes dimensões do museu – conteúdos, procedimentos, colaboradores. A organização das contribuições dos diversos campos do saber não segue a tradicional separação entre ciências da natureza e ciências sociais, ou entre exatas e humanidades.

O curador, ao desenhar os fundamentos educativos museais, adotou a sugestão do físico Victor Weiskopf, segundo a qual os saberes se distribuem segundo duas unidades: ciências da unidade e ciências da diversidade. Nesta definição, a primeira unidade diz respeito ao conhecimento sobre o que temos em comum enquanto materiais elementares de que se constituem os corpos, e o universo astronômico “como expressão mais abrangente do existir natural; compreende assim da física de partículas elementares à química, e da planetologia à cosmologia.” (OLIVEIRA, 2019, p.14).

Já as ciências da diversidade, esta segunda unidade, é compreendida pelo conhecimento sobre o sistema da complexidade da Terra e suas dimensões existenciais em desdobramento: matéria, vida e pensamento – como apresentado em parte da narrativa expográfica do museu. Sobre essa narrativa, o curador Luiz Alberto, na estruturação do plano museológico, apresenta suas constituintes estruturantes:

Os eixos éticos que estruturam a narrativa apresentada na exposição de longa duração, e que norteiam todas as atividades do museu, são sustentabilidade (os desdobramentos da pergunta: como queremos viver com o mundo?) e convivência (os desdobramentos da pergunta: como queremos viver uns com os outros?).

Segundo essa abordagem, assim como as dimensões emergentes do corpo, da personalidade e do entendimento presentes em nossas vidas são distintas, mas complexamente integradas, as potências do espírito – a filosofia, a ciência, a arte – se exprimem de modo equiparado na

²⁵ Ver página 18.

composição dos conteúdos expostos. Como geratriz da interassociação humana, a empatia é efetivamente um suporte adequado para atividades educativas correlatas a esse tipo diferenciado de experiência museal (OLIVEIRA, 2019, p. 14-15).

A partir da fundamentação conceitual, a implementação prática se deu através do plexo dessas concepções estruturantes que possibilitaram a criação e permanência de alguns programas ou projetos que, de alguma maneira, também pretendiam compreender, integrar, abarcar, para além de diretrizes científicas, as diretrizes sociais, de convivência. Alguns desses programas ou projetos valem ser citados no intuito de alinhar com a questão principal que costura essa pesquisa. Nesse sentido, com mais públicos que “começam” museus, mais experiências surgem para dentro/fora dele.

As iniciativas básicas que fomentam essas ideias e metodologia de trabalho puderam ser reconhecidas nos seguintes programas ou projetos:

Coral uma Só Voz: criado em 2016, o coral é formado por pessoas em situação de rua ou pessoas em vulnerabilidade social e ensaia semanalmente em um dos espaços do Museu do Amanhã. Teve início a partir da iniciativa internacional *With One Voice*, capitaneada pela ONG *Streetwise Opera*, na Inglaterra, durante as Olimpíadas de Verão em Londres, em 2012. Liderados no Brasil pela ONG *People's Palace Project*, o projeto passou três anos pesquisando e fomentando parcerias. O resultado foi a criação dos corais Uma só Voz e o desenvolvimento de uma programação especial que integrou a celebração cultural olímpica na capital carioca, com apoio das organizações British Council, Calouste Gulbenkian Foundation e Macquarie Group Foundation. O projeto, junto à gestão do IDG, organização social que atualmente realiza a gestão no Museu do Amanhã, iniciou na Biblioteca Parque Estadual do Centro da cidade do Rio de Janeiro. Quando esta foi fechada, o projeto passou a ser realizado no Museu do Amanhã. No museu, os membros do Coral se encontram semanalmente para ensaios regulares com um regente para cantar e dividir histórias. São realizadas também atividades desenvolvidas pelo museu com outros parceiros, entre eles a Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos; quinzenalmente se realiza a ação *Papo Reto*, uma roda de conversa que se desenvolve em três etapas: a relação com o museu, a relação com a rua e encaminhamentos. As conversas se dão em parceria com o Centro Pop para documentação, encaminhamento para cidade natal,

questões judiciais, encaminhamento para abrigos, hotéis populares e orientação sobre questões de saúde (física e mental).

Evidências das Culturas Negras: projeto que iniciou em novembro de 2017, mês de celebração da Consciência Negra, com um encontro no qual debateu-se a situação das negras, negros e de suas descendências, e as de sua permanência no cenário brasileiro, como as resistências culturais promovidas pelas lutas sociais. Em 2018, outros quatro encontros ao longo do ano surgiram com o mesmo propósito: evidenciar a relevância das culturas negras que aqui se adaptaram, se transformaram e transformam o modo de ser e de estar de nossa sociedade. A partir de então, o projeto tornou-se programa e, em 2019, foram oito encontros realizados ao longo do ano. Na prospecção de 2020, o *Evidências* quer estender suas discussões para grupos de pré-vestibular e turmas de Ensino Médio da região portuária, no Museu;

Vamos falar sobre isso?: Realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos, o programa convida bimestralmente o público atendido por essa secretaria, os colaboradores do museu, convidados e interessados, a compartilhar suas experiências e encontrar soluções para problemas em comum. É uma rede de encontros para conversar sobre temas de cunho social e que estejam ligados a pautas trazidas pelo Museu. Alguns dos temas propostos foram a Luta Antimanicomial – abordando a realidade da luta em esfera governamental e o que está sendo feito enquanto saúde e assistência; e o “Desculpe incomodar”, que, a partir do festival de mesmo nome, promoveu a discussão sobre a vulnerabilidade de pessoas em situação de rua.

Entre Museus: projeto implementado em 2018 para fomento à visita aos museus da cidade do Rio de Janeiro, por jovens estudantes das escolas da região portuária. Tornou-se um projeto de formação cultural contínua por meio de intercâmbio entre museus, entre o público e os museus e entre os museus e a cidade. Além do Museu do Amanhã, os jovens visitam com suas turmas escolares outros 21 museus. No caminho entre o Museu do Amanhã e o museu parceiro, os jovens também conhecem a história da cidade no percurso por onde transitam. Em 2019, o projeto realizou a segunda edição, ampliando a parceria com a inclusão de duas escolas no bairro do Caju e na Ilha de Paquetá.

Geografias do Acesso: criado em 2019, o Geografias do Acesso começou como um projeto de visitas para pessoas com deficiência psicossocial e/ou cognitiva. No fim de 2019, na reavaliação do Plano de atuação da área de Educação, compreendeu-se como política de acessibilidade da área. Ou seja, para além da formação, estruturação, planejamento e prática das visitas cognitivas-sensoriais, o Geografias do Acesso passou a integrar todas as outras ações de inclusão e acessibilidade propostas no programa de Educação do Museu, como as visitas em Libras, as visitas cognitivas-sensoriais, formações, ações e outros projetos acessíveis e de inclusão.

Neste capítulo, as demonstrações partem de três dos programas/projetos referenciados: *Coral Uma Só Voz*, *Entre Museus* e *Geografias do Acesso*. A escolha especificamente por esses projetos tem a ver com uma característica que os permeia: todos eles se relacionam de alguma forma com os públicos que frequentam o museu em horário regular, sendo essas as iniciativas que transformam o funcionamento cotidiano do Museu, em diferentes áreas. E, portanto, analisar as relações que cercam essa transformação se justifica na medida em que os museu que “começam” e como “começam” para cada visitante ou núcleo são também “começados” coletivamente, junto aos públicos em circulação.

As percepções que se estabelecem em cada visitante não se constituem sozinhas, individualmente apenas, mas se estruturam também enquanto relação de convivência, mesmo que por um curto período, como o período de visitação. E esse período já é suficiente, através de observação ou conversa com os educadores que partilham os acontecimentos em diferentes instâncias, para que os públicos reajam entre si, já no espaço museal que se compartilha. Com o público chamado é possível analisar comportamentos e conjunturas antes não evidentes em projetos ou programas específicos no Museu.

2.1. O canto do museu: população de rua e o coral Uma Só Voz

“Vendo o mundo além das aparências, vemos opressores e oprimidos em todas as sociedades, etnias, gêneros, classes e castas, vemos o mundo injusto e cruel. Temos a obrigação de inventar outro mundo porque sabemos que outro mundo é possível. Mas cabe a nós construí-lo com nossas mãos entrando em cena, no palco e na vida”.

Augusto Boal

Desde 2016, o Museu do Amanhã recebe ensaios semanais de um grupo do *Coral Uma Só Voz*. Todas as quartas-feiras, dezenas de pessoas em situação de rua têm aulas de teatro e canto, participam de atividades e ensaiam no espaço do Museu. O projeto é, desde agosto de 2018, financiado pelo Programa de Amigos do Amanhã – NOZ, programa fidelidade do Museu que conta com o apoio de sócios para manutenção de programas específicos. Além do local, o financiamento disponibiliza professores de teatro e música, além de garantir a alimentação dos participantes nos dias de ensaio.

O projeto originalmente conhecido como *With One Voice* surgiu em Londres, durante os Jogos Olímpicos de 2012, e foi capitaneado pela ONG *Streetwise Opera*. O seu objetivo foi, desde o início, capacitar e fortalecer a população de rua de diferentes lugares do mundo, tendo a iniciativa chegado ao Rio em 2016 através da ONG *People's Palace Project*, como parte das olimpíadas culturais. Desde então, o Museu do Amanhã foi um dos apoiadores do projeto.

Ricardo Vasconcellos, músico e regente do *Coral Uma Só Voz*, ao ser entrevistado sobre a relação com o coral e as questões intrínsecas relacionadas ao projeto, relata sobre o começo do projeto em Londres com Matt Peacock, crítico de ópera e idealizador do projeto *With One Voice*, que durante uma conversa com alguns amigos, teve a ideia de conhecer as pessoas em vulnerabilidade social que viviam nos albergues de Londres. Ao entrar em contato com esses albergues, um deles apresentou uma matéria de jornal em que um político britânico *brincou* que a população de rua servia para que ele passasse por cima ao sair do *Royal House Opera*.

Matt relata que essa matéria gerou um grande mal-estar no Reino Unido, e a partir desse encontro com a população de rua, viu como oportunidade de convidar os músicos que ele conhecia e criar o projeto *Streetwise Opera*, em que os cantores de ópera convidariam a população de rua para cantar no espetáculo. Para Matt, além da participação dessas pessoas, o que teve grande relevância após a primeira apresentação foi que os jornais, acostumados a lançar avaliações sobre os espetáculos, publicaram notas extremamente positivas sobre a iniciativa.

O projeto base de desenvolvimento de arte para população de rua no Reino Unido acontece há mais de 20 anos. Uma curiosidade desse processo é que seu

início se deu em uma escola de teatro em que o diretor passou a realizar os trabalhos com seus alunos após ler textos de Augusto Boal sobre o Teatro do Oprimido. Trabalhos posteriores com fotografia, cinema, artes visuais no geral foram aparecendo. Já a relação com a ópera começou a partir do momento em que a *Streetwise Opera* surgiu. Em 2012, ainda em Londres, durante os Jogos Olímpicos de Verão, foi a primeira vez na história que um evento com população de rua fazia parte das comemorações olímpicas oficiais. Mais de trezentas pessoas de organizações de todo o Reino Unido se apresentaram no Royal Opera House.

Após essa apresentação, a coordenação do projeto realizou um trabalho de campo nas cidades do Rio de Janeiro, de Niterói e de São Paulo, para avaliar a possibilidade de inserir a iniciativa nas olimpíadas culturais de 2016, no Brasil. Foi nesse momento que os propositores do projeto conheceram o músico Ricardo Vasconcellos, atualmente o regente do Coral. Após a avaliação de aderência do projeto no Brasil, a *Streetwise Opera* e o *People's Palace Projects* coordenaram juntos um programa de intercâmbio de três anos entre o Brasil e o Reino Unido com pessoas em situação de rua.

Ricardo relata que, ao iniciar seu trabalho visitando e frequentando as instituições de apoio à população de rua para falar sobre a possibilidade de cantar durante as Olimpíadas em 2016, ele começou a perguntar para pessoas que estavam na Zona Oeste, em bairros como Barra da Tijuca, Recreio, Jacarepaguá, ou na Zona Norte, em bairros como o Méier, o que significaria poder participar de um evento como aquele diante de tantas necessidades primárias.

A maioria das respostas perpassou a relação com a invisibilidade, que muitas vezes as pessoas chegavam aos abrigos, ofereciam alimentos, mas não conversavam e não escutavam o que eles tinham para falar. Ricardo também conta que por muitas vezes essas pessoas estão em um momento de solidão, se sentindo invisíveis, sem ninguém para ouvi-las, mas, ao se apresentarem no Theatro Municipal do Rio, sentem-se percebidas ao serem recebidas no palco. Em entrevista para a TV Alerj realizada em 2019, alguns dos coralistas relataram suas motivações, relação com o coral e outras histórias de vida:

Levava uma vida assim, meio uma vida 'pouco ligando', 'aconteça o que acontecer, tudo bem', vamos levando... mas depois que eu conheci o *Uma Só Voz*, começou a mudar o pensamento que eu tinha que voltar quem eu

era antes. [...] Entre idas e vindas assim, eu fiquei na rua mais ou menos quinze anos,... o tempo passa rápido. Você não percebe, você está no meio daquilo ali, você vai e se acostuma, você vai se acostumando com aquilo ali. Aí você para um pouquinho para pensar e fala 'minha vida não era assim, minha vida era diferente', aí você começa a botar a cabeça no lugar, e aí você vai se apegando com uma força maior pra sair dessa (Informação verbal)²⁶.

Eu precisava de um projeto que me trouxesse a alegria, a ressocialização, e foi um momento que eu encontrei junto ao Coral *Uma Só Voz* essa oportunidade que me deram. [...] A música não só me transformou como me incentivou também a voltar a estudar. Através do projeto, conheci um outro projeto que me deu oportunidade de retornar aos estudos. [...] Foram problemas familiares, de desemprego, e por uma questão de orgulho, eu não queria voltar. Acabei ficando pelo período de dois anos pelas ruas. [...] Depois que eu conheci o Coral *Uma Só Voz* pra mim foi um divisor de águas entre a invisibilidade social. Me abriu a oportunidade de entrar em vários lugares que eu nunca tive oportunidade de entrar e inclusive, me incentivou a voltar a estudar também. Consegui passar no vestibular social na faculdade [...] no curso de Direito, noturno. (Informação verbal)²⁷.

Ali [no Coral] eu tive visibilidade, das pessoas descobrirem que eu tinha algum talento para ser exposto. [...] Foi homofobia em família e eu já não aguentava mais. E eu resolvi seguir meu caminho. Eu já não tinha oportunidade, não tinha condição e quem deveria me dar um suporte, não me deu. [...] Me inscrevi no ENEM e o ENEM vai ser uma garantia para que eu possa fazer uma faculdade de Serviço Social e ajudar outras pessoas que estão na vulnerabilidade. Eu quero fazer a diferença (Informação verbal)²⁸

Ricardo relaciona sua percepção sobre a complexidade de trabalhar com pessoas em vulnerabilidade social e em situação de rua:

População em situação de rua é um problema global. Sempre falo que é um fenômeno humano. Ali tem milhares de pessoas, quando você vai a São Paulo ou aqui no Rio de Janeiro quando andamos na Lapa, ou em alguns pontos da cidade onde há uma concentração maior como na Defensoria Pública na Marechal Câmara, por exemplo, percebemos um número grande de pessoas reunidas. Mas sobre esse assunto de pessoas que estão em vulnerabilidade social ou em situação de rua, a gente tem que olhar o indivíduo. É uma complexidade muito grande o que motiva a pessoa estar na rua (Informação verbal)²⁹.

Sobre a estruturação do processo de formação dos Corais, em julho de 2016, algumas das pessoas em situação de rua do Rio participaram de uma ocupação artística através de performances, seminários e *workshops* como parte da programação oficial das Olimpíadas Culturais do Rio. A proposta partiu da iniciativa de dar visibilidade e promover a dignidade com o surgimento de seis novos corais,

²⁶ J. **Entrevista para a TV ALERJ**. Rio de Janeiro, 2019.

²⁷ D. **Entrevista para a TV ALERJ**. Rio de Janeiro, 2019.

²⁸ M. **Entrevista para a TV ALERJ**. Rio de Janeiro, 2019.

²⁹ VASCONCELLOS, Ricardo. **Entrevista para a TV ALERJ**. Rio de Janeiro, 2019.

expandindo o trabalho social do projeto.

As apresentações abriram portas para um evento que culminou em uma série de apresentações de parceiros locais e internacionais, marcando o lançamento mundial da Rede Internacional de Artes e População de Rua, e a passagem do projeto Uma Só Voz também para Tóquio, próxima sede olímpica.

O projeto *With One Voice* tem apoio das organizações Calouste Gulbenkian Foundation UK Branch e Macquarie Group Foundation. No Brasil, foi inicialmente produzido pela *Streetwise Opera* e o *People's Palace Projects* com apoio do Movimento Nacional de População de Rua, da Secretaria de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro, Circo Crescer e Viver, Biblioteca Parque Estadual, Museu do Amanhã, MAM-Rio, Pastoral das Ruas e da Defensoria Pública do Rio de Janeiro.

A questão relevante para esta pesquisa trata da transformação não apenas social ligada à vida dessas pessoas em vulnerabilidade envolvidas no projeto, mas de como suas presenças continuam transformando o cotidiano do Museu, mesmo depois de três anos de ensaios semanais no espaço educativo. Em 2019, durante o andamento desta pesquisa, algumas relações com o Coral ocupando o espaço e com os outros visitantes do museu puderam ser observadas. Mesmo sendo reconhecida institucionalmente a importância da ocupação do Coral como projeto vinculado ao Museu, as interações cotidianas com outros públicos – sejam eles internos ou externos – se davam de formas distintas.

Para mediação das relações com o Coral e também das relações institucionais, o Museu conta com um mediador social, que, vinculado à área de Relações Comunitárias, lidera o projeto, lidando diretamente com o regente e com a gerência responsável pelo projeto. Observando as relações estabelecidas durante o ano de 2019, ainda havia relatos de reclamação por parte de funcionários da limpeza quando coralistas usavam os banheiros de forma demorada ou utilizavam para banho ou para fazer a barba, por exemplo. Essas relações se mostravam delicadas e, muitas vezes, a mediação precisava acontecer de maneira quase cotidiana, mesmo sem a presença dos coralistas.

De arranjos finos necessários para que as relações tenham efetivamente

transformações diárias, os coralistas atualmente transitam nos espaços do museu em que se sentem mais apropriados, como os corredores que dão acessos aos banheiros ou o próprio espaço utilizado para os ensaios. A questão é que mesmo os ensaios acontecendo semanalmente, mesmo a presença dos coralistas já sendo frequente, ainda há certa resistência, mesmo que muito menor do que em anos anteriores, à presença dessas pessoas nos espaços do museu, principalmente por parte dos visitantes, mesmo que de maneira velada. Para os coralistas, como se começa um museu com validações institucionais favoráveis, mas com relações conflituosas que necessitam de tantas mediações sociais?

Em conversa com alguns dos coralistas, a relação com o museu é indissociável da relação estabelecida com o coral. Ou seja, sua presença é justificada, mesmo que de forma não diretamente acordada, pelos ensaios acontecerem em um espaço do Museu. “O canto do museu” não se configura apenas como o canto-coral, mas de uma ocupação lateralizada, de canto, com necessidade de outros atravessamentos e rearranjos relacionais para que a permanência e ocupação sejam feitas de outras formas. De maneira também física, o espaço que os coralistas ocupam é um espaço de canto, localizado no segundo andar, próximo à entrada para a exposição principal, sendo conhecido como “Terreiro de Curiosidades”.



Terreiro de Curiosidades. (Fonte: Divulgação Museu do Amanhã, 2018)

A resposta para a questão aqui trazida pode começar a ser elaborada a partir da percepção de que, apesar da relação de rua também se configurar como canto, no Terreiro, outros jogos favoráveis acabam por se desenrolar, como consequência

do trabalho desenvolvido pelo Museu, mais diretamente com o mediador social e com o regente. Ambos afirmam que, para que não se estabeleça uma relação pejorativamente assistencialista ou de rejeição, precisam cuidar para promover uma relação com a produção de subjetividade, pertencimento social e potencialidade de transformação através da arte.

A experiência até então relatada é uma experiência política. Para a compreensão desses arranjos e atuação direta com os públicos considerados desviantes (BECKER, 1977) é fundamental dialogar com uma política para além dos sistemas de governo, das formas de poder, dos partidos, das ideologias instituídas. Para tanto, é considerada uma micropolítica – uma micropolítica da vida cotidiana – para torná-la uma relação política.

Uma brecha interessante no quesito comparativo desta relação política, ampliando a discussão para arranjos discutidos na relação com a arte, é a proposta do artista Rirkrit Tiravanija que propõe, em seus trabalhos, situações sociais de interação e compartilhamento como ler, ouvir música, comer ou cozinhar. Como argumenta Nicolas Bourriaud (2009), é proposto um “domínio de trocas” em que o público sempre é parte integrante dos seus trabalhos e geralmente é convocado a participar.

Em entrevista para a ARTILLERY, Tiravanija aponta a importância da participação e ação por parte dos espectadores em suas obras e diz que “as pessoas chegam e se demonstram, e essas exposições são mais como palcos para as pessoas participarem e entrarem em ação. (...) é uma ideia para que as pessoas se juntem e façam coisas juntas, num sentido maior”³⁰. Em outra entrevista para a Studio Banana TV, ele defende que “quando pessoas estão convivendo no mesmo espaço, trazem consigo diferenças de suas próprias culturas e experiências anteriores”³¹.

Poderíamos considerar como uma “nebulção” política, mas seria ela de fato uma arte menos política? Bourriaud compreende que “a atividade artística constitui não uma essência imutável, mas um jogo cujas formas, modalidades e funções que

³⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=I8QVjTCnJCC>, acesso em 13 de janeiro de 2020.

³¹ <http://studiobanana.tv/2009/10/05/studio-banana-interviews-rirkrit-tiravanijas/>, acesso em 13 de janeiro de 2020.

evoluem conforme as épocas e os contextos sociais” (BOURRIAUD, 2009, p.15). Para Bourriaud, é necessário criar ferramentas mais eficientes a partir das transformações em curso no campo social.

Isso, segundo Rancière (2012), seria fazer política sem necessariamente querer fazê-la, assim como Maiakovski queria que sua poesia atravessasse um determinado momento de transformação da sociedade russa de forma que contribuísse na invenção de uma outra sociedade. No caso de Maiakovski, existia uma vontade deliberada de intervenção na realidade. No caso de Rirkrit Tiravanija, de intervenção em um funcionamento institucional muito específico, sendo quase uma suspensão na realidade desse funcionamento.

Marcel Duchamp, assim como Rirkrit Tiravanija em sua maneira distinta de pensar política, maneira essa que difere de Maiakovski, também exerce um outro tipo de política, uma política não conflituosa no enfrentamento do regime instituído, mas altamente política na sua maneira de inventar maneiras de ser da arte, da própria vida. Ambas trazem em comum uma compreensão de que a forma tem que ser revolucionária, trabalhando em um registro do que seriam as linguagens da arte que não são passivas, que não são subordinadas³².

Toda a arte carrega consigo sua política, entretanto, nem toda política é transformadora, revolucionária no sentido que a discussão aqui segue. É importante levarmos em consideração o quanto interessa para determinados regimes lidar com essas transformações e o que cabe à arte transformar. Segundo Rancière (2009), o problema da palavra revolucionária é que ela está datada ao período em que Maiakovski se insere. A arte não pode estar a serviço nem da política nem da revolução, ela tem que inventar sua própria revolução e sua própria maneira de ser política.

A presença do Coral, mesmo que não intencional, interfere diretamente nas relações estabelecidas no museu – seja por se tratar de um museu de ciências, ou por seus visitantes serem, em sua maioria, distantes da realidade social vivenciada pelos coralistas, estando fora, a princípio, das expectativas convencionais de quem

³² Subordinação seria a forma subordinada ao enunciado, e a forma é mera ilustração de um enunciado, ela é pura adesão comunicativa, e por isso ela tem que estar completamente aderida ao seu tempo, sem ter que refletir sobre a intervenção formal, no sentido de deslocar as formas, de dizer as formas, de pensá-las.

ocupa o museu. Dessa forma, o canto do coral não muda apenas as rotinas do museu, como a propagação do som em horário de funcionamento regular, mas, pela presença dos coralistas e suas performances, pode, nessa perspectiva relacional apresentada, ser considerado uma transformação política nesse espaço.

A estética da política quer ocupar lugares que não estavam determinados por um destino. O sair dos lugares pré-determinados e o produzir um choque da inadequação é algo que diz respeito a uma dimensão estética, pois há um aparecer que não é natural, que não é imediatamente identificável, e que, ao se fazer possível, reorganiza a maneira com que os corpos e os lugares se relacionam. Como Rancière diz:

A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter esta ou aquela “ocupação” define competências ou incompetências para o comum. Define o fato de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum etc. Existe portanto, na base da política, uma “estética” que não tem nada a ver com a “estetização da política” própria à “era da massas”, de que fala Benjamin. (RANCIÈRE, 2009, p. 16)

Já sobre a política, Rancière define que “a política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de que tem competência para ver a qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo.” (ibid., p.16-17). Portanto, a política aqui não é forma de governo ou política institucional, mas sim de um deslocamento ou ampliação dela mesma. Ou seja, é justamente ocupar-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto: isso é uma dimensão estética.

Na verdade, situações foram acontecendo na história da arte, alargando essa discussão do que é arte ou não é, gerando uma série de tensões com as convenções artísticas, que conseqüentemente foram sendo ampliadas ao longo do tempo. Bourriaud nos diz que:

As obras de arte que me parecem hoje dignas de interesse são as que funcionam como *interstícios*, como espaços-tempos regidos por uma ordem que vai além das regras vigentes para a gestão de públicos. O que nos chama a atenção no trabalho dessa geração de artistas é, em primeiro lugar, a preocupação *democrática* que o anima. Pois a arte não transcende as preocupações do cotidiano: ela nos põe diante da realidade através de uma relação singular com o mundo, através de uma ficção. (BOURRIAUD, 2009, p.79)

Esses tipos de proposição criaram outra maneira de relação entre arte e

sociedade, propondo novas relações com o mundo, pois evidenciaram uma inadequação institucional a partir daquilo que é próprio, a priori, das instituições museais: a normativa dos espaços expositivos enquanto lugar controlado por suas convenções. Além disso, os trabalhos tinham intrinsecamente a efemeridade como fator elementar. Um movimento paradoxo e de adequação inversa – outras formas de registro foram necessárias de se configurar para que as instituições coubessem nessa captura. É a quebra de uma normatividade.

A presença do Coral também apresenta essa efemeridade, uma presença na prática, momentânea, mas que, a longo prazo, vem produzindo transformações relacionais relevantes, principalmente para os coralistas, mas também para os funcionários que se relacionam diretamente ou indiretamente com o Coral. No fim de 2019, essa relação ficou ainda mais próxima quando, em um dos ensaios, os coralistas, tendo acesso à biblioteca da área educativa, demonstraram interesse em terem livros. Foi então organizada, pelo mediador social, uma campanha de doação a partir dos desejos de cada coralista, em que as equipes do museu, de todas as áreas, poderiam participar.

Essa abordagem, essa relação entre a arte e a sociedade é indissociável das relações que se estabelecem nos espaços que a priori são vistos como inadequados para determinadas ações ou funções. Relacionando ao tema aqui abordado que surge com a vontade, mais do que a necessidade, de invenção e saída da convenção de compreensão de arte e da criação de uma relação política, a presença dos coralistas em um espaço que, até então, não fora criado para dar conta de receber tal intervenção se torna propícia e relacional, inclusive enquanto narrativa expográfica defendida pelo eixo central sobre convivência.

É com essa presença que desequilibra, que causa estranhamento pela quebra de convenções, que promove rupturas, mas também conexões, e mexe com a normatividade de um espaço branco, tecnológico, de conceito inovador e igualmente moderno, que se configura a importância de produzir um contato atravessador. A maneira que ele será apresentado e vivido, experienciado, encarnado é que será o fator que permitirá a fuga de uma convenção.

2.2. “Entre museus há uma cidade”: o projeto Entre Museus com as escolas da região portuária

O Entre Museus foi um projeto originalmente realizado através de uma parceria entre o Museu do Amanhã e a Fundação Engie, por meio de um edital, sendo gerenciado pela área de Relações Comunitárias do Museu do Amanhã dedicada a criar e desenvolver ações, projetos e programas para e com os moradores da Região Portuária da Cidade do Rio de Janeiro.

Um dos desafios da área de Relações Comunitárias é oferecer um acesso à cultura mais democrático aos moradores da região, especialmente às crianças e aos jovens, com o objetivo de ampliar seus conhecimentos e potencialidades. E, além disso, monitorar o desenvolvimento social da região e promover a integração social por meio do conhecimento, da cultura, da convivência, da empatia e de todas as práticas de cidadania.

O Entre Museus é um convite aos estudantes das escolas da região portuária para entrar e explorar museus e espaços culturais dedicados às artes, à história, às ciências, entre outros, de diferentes tempos e formas. Durante o percurso, os estudantes e participantes do projeto experienciam também um museu a céu aberto: a sua própria cidade. Bondía (2002) vai dizer que a experiência e o saber que dela derivam, são os que nos permitem apropriarmo-nos de nossa própria vida.

O projeto foi criado para fomentar a visitação aos museus da cidade do Rio de Janeiro, e promover formação cultural contínua para crianças e adolescente entre dez e dezesseis anos, através do intercâmbio entre museus, entre os museus e o público, e entre os museus e a cidade. Com uma programação semanal, o Museu do Amanhã convida os jovens estudantes moradores da Região Portuária a visitarem não somente o Museu do Amanhã, mas outros vinte e um museus da cidade.

É necessário também contextualizar a história que reside na região portuária da cidade do Rio de Janeiro. Apesar das complexas perspectivas dos processos da reurbanização³³ da região portuária do Rio, a partir do trabalho de pesquisa arqueológico e histórico realizado, temos uma melhor compreensão da trajetória

³³ Projeto Porto Maravilha, uma Operação Urbana Consorciada (OUC) para a reurbanização da Região Portuária do Rio de Janeiro criada pela Lei Municipal 101 de 2009, coordenada pela Companhia de Desenvolvimento Urbano da Região do Porto do Rio de Janeiro (CDURP), Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. A implantação do projeto tinha como objetivo preparar a região para a Copa do Mundo FIFA de 2014 e dos Jogos Olímpicos de Verão de 2016.

histórica da cidade, tendo sido possível investigar, por exemplo, o Cais do Valongo, local onde desembarcaram cerca de um milhão³⁴ de africanos escravizados. Por essa razão, a região é também conhecida como Pequena África.

Por seu forte valor histórico, essa área sempre reuniu e reúne até hoje a população preta da cidade em organizações sociais, encontros culturais e manifestações religiosas de matrizes africanas. Em 2017, o Cais do Valongo tornou-se Patrimônio Mundial da Humanidade pela UNESCO, consolidando esse local como parte da memória da matriz africana nas Américas e evidenciando as reflexões urgentes que esse título motiva.

Em 2019, aproximadamente 30.000 habitantes vivem nos bairros da Saúde, Gamboa e Santo Cristo e nos Morros da Conceição, Livramento, Pinto e Providência, este com mais de 120 anos. A maioria de sua população é marcada por extrema vulnerabilidade socioeconômica, com 18,2% da população vivendo com até R\$206,00, um dos índices mais baixos do município³⁵.

Em 2016, na ocasião em que o projeto foi desenhado, o Museu do Amanhã acabava de celebrar a marca de um milhão de visitantes em seus nove primeiros meses. Desde a sua inauguração em dezembro de 2015, o museu tem atraído uma grande diversidade de pessoas, públicos de classes sociais variadas e moradores da cidade e do estado do Rio que usualmente não frequentam museus. A pesquisa realizada em maio de 2019 pela área de comunicação do Museu apontou que 22% dos visitantes³⁶ tiveram no Museu do Amanhã sua primeira experiência em um museu. Esse é um número muito significativo em uma cidade onde um a cada quatro cariocas nunca foi a um museu, sendo 31% da classe C e 47% pertencentes às classes D e E³⁷.

Como estratégia para sua inserção na comunidade, o museu estabeleceu parceria com 13 escolas da região que abriga, em sua maioria, crianças e jovens dos bairros e morros locais, sobretudo o Morro da Providência, onde mora a população de renda mais baixa. Porém, muitos jovens em situação de

³⁴ *Slave trade database.*

³⁵ Dados da Fundação Getúlio Vargas Social em setembro de 2016.

³⁶ Ver página 45.

³⁷ Pesquisa Perfil dos Hábitos Cariocas – J. Leiva 2016.

vulnerabilidade se encontram fora das escolas e não estão inseridos nos projetos sociais existentes.

A partir desse recorte, o Entre Museus decidiu investir nos adolescentes - vizinhos do museu -, que não estão habituados a frequentar museus e espaços culturais. Notamos que a população local não frequenta nem mesmo aqueles próximos de suas residências. Essa constatação também pode ser evidenciada, e mais a fundo, pela professora e pesquisadora Clarisse Monteiro (2019) que, em sua pesquisa de mestrado “Criação de Pequenas Vozes: mediação e o significado de práticas culturais para as classes populares do Centro do Rio de Janeiro”, analisou os fatores envolvidos na democratização e acesso à arte das classes populares da região.

Essa é uma constatação importante, pois a região portuária faz parte do centro histórico da cidade do Rio de Janeiro, onde concentra-se uma grande quantidade de museus e espaços culturais. Sabemos, portanto, que a falta de mobilidade da população não se resume ao alto custo do transporte público, ou mesmo à programação dos equipamentos de cultura, mas ocorre pela falta de incentivo e de estratégias de integração de todas as camadas da população às atividades propostas, não permitindo a certos grupos se sentirem pertencentes e apropriados dos espaços.

Se um dos desafios do Museu do Amanhã é oferecer um acesso mais democrático aos residentes de sua vizinhança, especialmente às crianças e aos jovens, contribuindo para a expansão de seus conhecimentos e potencialidades, o Entre Museus tem como principal objetivo incluir a população local, incentivando-a a experimentar a ciência, as artes e a cultura. Alguns dos jovens integrantes do projeto relatam para os educadores suas experiências durante a participação nas visitas:

Eu acho o projeto muito interessante e muito importante para nossa escola [...]. É um projeto em que nós [...] admiramos o passeio, admiramos os museus que a gente vai, e a gente tem muito mais oportunidade de aprender [...]. O meu pai falava para mim que o museu era só onde ficavam coisas velhas. Hoje em dia, que eu estou indo para o museu e estou participando desse projeto, eu vejo que o museu não tem só coisas velhas, sim, tem coisas velhas, mas são coisas velhas que estão ali para te ensinar [...]. Eu sempre quis ir ao Museu do Amanhã e, depois que eu participei deste projeto, eu tive a oportunidade [...]. Às vezes, quando eu ia para a Praça Mauá com a minha bicicleta, com meus primos, eu sempre passava

na frente do Museu, eu ficava sentado, meio que na piscininha que tem ali [...]. Às vezes eu ficava olhando lá para dentro, para aquele globo gigante que tem lá, e eu ficava imaginando: 'cara, como deve ser legal lá dentro'. E depois que eu entrei mesmo, eu vi que era legal, eu vi que meu pensamento estava correto. (Informação verbal)³⁸.

Gosto muito de visitar museus porque consigo conhecer mais histórias, coisas antigas, e acho isso bom para mim, porque, [...] quando eu crescer, é bom que eu tenho mais conhecimento das coisas. [...] Eu não sei se na época da minha avó tinha muito esse negócio de visitar museus, então eu gostaria muito de levá-la para conhecer, porque minha avó é uma pessoa muito animada, e ela gostaria de conhecer as coisas que eu conheci. (Informação verbal)³⁹.

Em ambos os relatos são citados, de alguma forma, a relação familiar e o imaginário que é constituído a partir de um referencial prévio sobre os museus, anterior ao projeto. É também evidente a transformação proporcionada pela experiência de transitar pelos museus e pela cidade, alimentando o desejo de compartilhar tal vivência com aqueles com quem os jovens convivem.



Estudante participante do projeto, fotografando a área externa do Instituto Moreira Salles, no Rio de Janeiro. (Fonte: Divulgação Museu do Amanhã / Imagem: Guilherme Leporace)

Nesse sentido, o museu começa a partir da transformação da relação que o jovem pode constituir por si próprio ao criar seu referencial durante a experiência, a partir de sua capacidade de reconhecer os espaços que antes, distantes, se formavam por referenciais externos a ele. Esses referenciais são “novos” museus que começam para cada um dos jovens que interagem com esses espaços.

³⁸ M. (estudante da Escola Vicente Licínio Cardoso). **Relato para o Entre Museus**. Rio de Janeiro, 2018.

³⁹ E. (estudante da Escola Vicente Licínio Cardoso) **Relato para o Entre Museus**. Rio de Janeiro, 2018.

O projeto, segundo seus idealizadores, visa oferecer aos seus participantes novas formas de conhecimento a partir das visitas aos museus e na circulação pela sua cidade. Dentre seus objetivos, busca contribuir para a formação de novos públicos de cultura, ampliar o acesso a novas experiências de aprendizado, despertar os jovens para o poder e a liberdade gerados pelo conhecimento, sensibilizar para a valorização do patrimônio cultural e fortalecer a diversidade sociocultural que contribui para enriquecer a experiência de convivência em museus. Um dos participantes do primeiro ano do projeto compõe hoje o quadro de funcionários do Museu como jovem-aprendiz da área de Relações Comunitárias e, em seu relato, W. conta sobre sua relação com o Entre Museus e sobre a experiência de contratação:

Me chamaram para a entrevista [...]. Lembro-me que falei primeiro com o F., e a primeira coisa que eu disse foi ‘eu já conheço você!’, e depois eu vi a D. e disse ‘eu também conheço você!’” Depois disso, todo o meu nervosismo diminuiu muito, já fiquei mais tranquilo. Eu os conheci na segunda ou na terceira visita do projeto ‘Entre Museus’ [...]. E aí teve uma [visita] aqui, no Museu do Amanhã, e outra na Casa do Pontal. Agora eu estou aqui, tendo essa experiência como funcionário. [...] Está sendo bem diferente. [...] Eu gostei bastante, porque eu tive a oportunidade de conhecer a Casa do Pontal, e agora, como colaborador, eu estou vendo a importância para os outros alunos. Pude ter a experiência no meu colégio, e no meu colégio já tinha uma galera que já gostava de museus, que já estava acostumada com essa ideia. E para outros alunos, [...] alguns nunca tiveram a oportunidade de ir ao museu, [...] os familiares não costumam levar. [...] Minha tia costuma ir comigo aos museus, [...] nem todo mundo tem essa sorte que eu tive. E o ‘Entre Museus’ faz justamente essa parada de chamar o público. (Informação verbal)⁴⁰.



⁴⁰ W. Relato para o Entre Museus. Rio de Janeiro, 2018.

Estudantes circulando pela estação das Barcas durante trajeto pela cidade. (Fonte: Divulgação Museu do Amanhã / Imagem: Guilherme Leporace)

O projeto, que conta com vinte e um museus parceiros, possibilitou à equipe de educadores do Museu do Amanhã trocar – mesmo que de maneira restrita – com as equipes de educação dos museus participantes estratégias de mediação, considerando as relações dos conteúdos entre os museus. A partir desses encontros, compreendeu-se, de maneira prática, que seria necessário realizar intercâmbios de experiências para otimizar as relações com os grupos. Durante o projeto, essa relação não foi tão efetiva, pois demandou organização entre formas de trabalho muito díspares, o que dificultava a viabilidade dessa troca, sendo perceptível, também, a existência de setores educativos com equipes muito reduzidas.

Os gestores do projeto também identificaram a necessidade de fortalecer as relações entre as escolas locais – diretores, coordenadores, professores e colaboradores – que foram reunidas para a escolha dos museus participantes, colaborando também no desenho das diretrizes do projeto. Incentivar os professores a explorar os museus como ferramenta de educação facilitou o acesso ao conteúdo especializado disponível nos museus e espaços dedicados à cultura, além de contribuir para a aproximação e o fortalecimento das relações entre os museus, entre os educadores de museus, os participantes e seus familiares, e outros sujeitos que não estão diretamente conectados ao projeto, mas que se relacionam com esses participantes.

Analisando as histórias coletadas através de entrevistas aqui apresentadas⁴¹ e acompanhando em campo a inserção das crianças participantes, foi verificado o envolvimento e a participação também de seus familiares em visitas ao Museu, fora dos horários agendados, constituindo vínculos entre os integrantes do projeto, seus acompanhantes e os educadores. Visitantes que antes não participavam das atividades ou programações do Museu evidenciaram a influência e integração de um formato que convida de maneira institucional e em parceria com as escolas da região. Essa participação e cooperação evidencia que não se trata da proximidade do Museu para essas famílias, mas da maneira que esse acesso acontece.

⁴¹ Ver páginas 65 e 67.

A forma e o engajamento escolar e cultural, através do diálogo mediado, influenciaram práticas culturais de forma eventual ou continuada, antes não realizadas. Nessa perspectiva, se antes os imaginários sobre o que constitui o Museu eram limitados, por exemplo, a “lugar de coisa antiga”, nesse engajamento e aproximação com os espaços culturais, os museus, nas subjetividades de cada integrante do projeto, puderam *recomeçar* na constituição de seus significados a partir do conhecimento, interação e na aproximação com esses espaços.

Lorena Muniagurria (2006) em sua pesquisa sobre mediação cultural, formação de mediadores e de proposição de ações educativas em exposições, em seu recorte específico de público, analisa que a mediação tem papel fundamental na constituição da livre interpretação e produção de sentido, sem a imposição de códigos, referências, valores ou estilos já estabelecidos, reforçando a importante necessidade de múltiplas leituras para compreensão e acesso democrático à arte. Muniagurria cita, para a compreensão sobre a concepção de mediação cultural, a definição apresentada no material de apoio elaborado pela 4ª Bienal do Mercosul:

Dialogar e aproximar. Estes dois verbos definem e articulam a proposta da Ação Educativa [...]. **DIALOGAR** porque entendemos o diálogo como um processo humano imediato gerador da comunicação necessária entre arte e público. **APROXIMAR** porque, **entre a arte e o público, há ainda fronteiras a serem ultrapassadas** a fim de dinamizar a formação cultural como um bem simbólico integrado a vida de crianças, jovens e adultos (4ª BIENAL *apud* MUNIAGURRIA, 2006, p. 64).

Nos trajetos das visitas aos museus há a intenção de oferecer aos jovens um entendimento sobre a história, a geografia e o reconhecimento dos elementos históricos da cidade. Trata-se, portanto, de ampliar consideravelmente o perímetro de seu conhecimento e de suas práticas, estendendo os limites das suas possibilidades e escolhas, sendo muito mais do que oferecer uma oportunidade para que os jovens conheçam os museus.



Estudantes participantes do projeto durante percurso até o Museu de Arte Contemporânea - MAC, em Niterói. (Fonte: Divulgação Museu do Amanhã/ Imagem: Guilherme Leporace)

Em sua primeira edição, em 2018, o projeto reuniu mais de oitenta educadores de museus; mais de sessenta professores, coordenadores e diretores de escolas; aproximadamente oitenta colaboradores do Museu do Amanhã; e um historiador que acompanhava todos os trajetos. Os familiares e amigos dos participantes, a partir da criação de vínculo dos mesmos, passaram a frequentar o museu após o projeto. Ao todo, oitocentos e setenta jovens participaram do primeiro ano.

Durante o andamento do projeto, a partir da experiência da primeira edição juntamente com outras programações, notou-se que os museus também passam a aprender com os seus novos públicos na medida em que seus programas, projetos e ações oferecidas são afetados por essas novas presenças. O Museu do Amanhã, dessa forma, além de ser constituído por seus conteúdos, acervos e propostas museográficas, sua curadoria, os temas que são abordados, a forma como isso é determinado, leva em consideração, cada vez mais, os vários públicos que o frequentam, podendo ser percebido através das programações oferecidas. Um exemplo dessa relação é o crescimento do projeto *Evidências das Culturas Negras*⁴². Os públicos também constituem os museus e os museus se constituem em seus públicos. Mesmo que não modifiquem as suas estruturas, necessariamente modificam as suas relações de acesso, de compreensão de discurso e

⁴² Ver página 52.

representatividade, de mudança de paradigmas, sendo um dos acessos para essas constatações o viés educativo do museu, que só é possível de se estabelecer a partir da sua interação e relação com o público.

Também reconhecido como resultado, os jovens participantes, antes ouvintes de uma teoria, passam a compor uma prática social a fim de gerar novas formas de produção de conhecimento. Teorias e ideias sobre outras possíveis ocupações da cidade e dos museus são articuladas através da composição coletiva que o projeto tem apresentado.

Essa percepção se deu a partir de pesquisa realizada com os participantes por meio de entrevista, em que muitos dos relatos surgem com a identificação de espaços na cidade do Rio de Janeiro em que eles passam a circular, sendo antes desconhecidos para eles. No próprio Museu, principalmente no primeiro ano do projeto (2018), os estudantes costumavam visitá-lo fora das visitas regulares, e a participar de outras atividades. Alguns ainda costumam visitar com a camiseta *Entre Museus*, e a maioria leva familiares e outros colegas.

Em maio de 2019, a segunda edição do projeto foi lançada com a ampliação do número de escolas, sendo incluídas uma escola localizada no Caju e uma escola localizada na Ilha de Paquetá, ambos vizinhos da Baía de Guanabara. Com esse projeto, foi também ampliado o raio de integração com o museu, bem como a geografia de atuação do *Programa de Vizinhos* do Museu do Amanhã.

O sociólogo Tim Ingold e a antropóloga e pesquisadora Elizabeth Hallam (2018, 2007) contam que toda vez que você revisita uma ideia ela está um pouco diferente, enriquecida pelas memórias e experiências da sua estadia anterior. Ao guiar outros pelos mesmos caminhos, você pode compartilhar a ideia com eles, ainda que, como cada um carrega as particularidades de suas experiências prévias, não será exatamente o mesmo para um indivíduo ou para todos os outros. Contudo não haveria ideias, assim como não haveria lugares, se não fosse pelos diferentes movimentos das pessoas em direção, ao redor e para longe deles.

Todo o conceito, os museus, as escolas, as organizações, as edições e as equipes do projeto se mantiveram. No entanto houve um aumento de engajamento dos educadores do Museu do Amanhã e dos museus parceiros a partir da sugestão

de novas formas de ampliação do projeto, de maior integração dos relatórios de mediação das equipes, além do debate sobre a possibilidade da transformação do projeto como metodologia para concepção de políticas públicas que viabilizem a circulação de outras escolas nesse formato.

2.3. “Geografias do acesso”: de pequenas intervenções até uma política de deslocamento

O *Geografias do Acesso* iniciou em 2019 como um projeto pontual de visitas mediadas, voltado para pessoas com autismo e pessoas com deficiências cognitivas. Ao longo do mesmo ano, na atualização do plano pedagógico do Museu, passou a ser reconhecido como um direcionamento, logo tornando-se uma política para ações educativas museais que discutem a ocupação da pessoa com deficiência na cidade, a partir do modelo social da deficiência. O projeto propõe considerar a deficiência não a partir de um campo estritamente biomédico, mas sim como uma questão social.

Para a discussão do modelo social da deficiência, Camila Alves (2016) relaciona a perspectiva de Wederson Rufino dos Santos, que discute a questão dos corpos com deficiência a partir de duas diretrizes, sendo uma delas a partir do modelo social, compreendendo a questão da deficiência como uma expressão da diversidade humana; e a segunda, compreendendo o corpo com deficiência como manifestação da diversidade corporal, propondo ferramentas de organização social para motivar práticas que promovam justiça para esses corpos.

Alves reafirma que em ambas diretrizes as diferenças são expressões da diversidade humana. A proposição de Santos reconhece que as diferenças validadas como deficiência ou não são expressões da diversidade humana, seja através de uma concepção corporal medida por uma lesão biológica (isto é, um corpo reconhecido pelo viés médico), seja através de uma análise de um corpo oprimido por composições sociais, politicamente validado pelas ciências sociais (que o tomam como ineficiente ou incapacitado).

A discussão que Santos e Alves (2016) propõem é a forma como essas expressões identificam determinados comportamentos sociais e organizam processos de exclusão de corpos que, mesmo compondo a diversidade e expressão

humanas de vida, são re-identificados, redefinidos, alheios à sua própria existência. E na composição dos discursos majoritários, esses corpos sofrem e são marcados pela categoria de anormalidade causando repulsa, indiferença, reafirmando a dissociação de si mesmos.

Essas composições analíticas se estendem na medida em que a percepção do comportamento social não afeta apenas os corpos marcados pelas lesões ou anormalidades diagnosticadas pelo fluxo de discursos, mas também pela necessidade de afirmação dos corpos sem deficiência que se apoiam no apontamento da diferença para validarem sua existência na lógica da normalidade. Nesse processo, Alves afirma que:

[...] as minorias são multidões cuja organização desestabiliza o consenso das maiorias e sua ordem política. Neste caso, minoria não representa apenas a expressão numérica daqueles grupos que não se enquadram no padrão estabelecido pelo senso comum da maioria, mas, intensivamente minorias são a respiração vital da maioria, ou seja, elas formam um “devir minoritário” que diz respeito a todos, até mesmo àqueles indivíduos que parecem encarnar o modelo de alguém para a maioria e constroem sua variação em torno do padrão vigente. Com efeito, minoria é uma “figura universal” que percorre, ou melhor, somente se deixa captar numa lógica cujas relações os conjuntos não podem dar conta, uma lógica onde se desliza em “multiplicidade de fuga ou fluxo” quando um grupo ou alguém “se torna todo mundo”, pois “o próprio da minoria é fazer valer a potência do inumerável, mesmo quando ela é composta de um único membro”. (ALVES, 2016, p.44)

Assim como Alves, a análise do trabalho que aqui segue identifica a concepção de um trabalho que considera a diversidade humana e o interesse pelo “devir minoritário”.

[...] nos interessamos por aqueles que escapam a uma padronização, que desestabilizam o consenso das maiorias e sua ordem política, mais intensivamente, pelos que são a respiração vital da maioria, pelos que fazem valer as transformações de uns nos outros, de uns, de outros e de si mesmos e transformações inclusive, dos museus e centros culturais. [...] Refiro-me aqui também aos grupos de pessoas cegas, surdas, autistas, com Síndrome de Down, travestis e transexuais, enfim, aos grupos que com suas histórias, nos fazem pensar. [...] ao mesmo tempo em que pensamos em ações que levem em conta as diferenças dos públicos que recebemos, apostamos também nas narrativas minoritárias, nas narrativas contra-hegemônicas como ferramentas de criação de novos e outros modos de ocuparmos o espaço do museu. (ibid., p.45)

No mês de abril de 2019 – cujo dia 2, desde 2007, é reconhecido pela ONU como o dia mundial de Conscientização do Autismo – o programa de educação propôs uma programação direcionada para o público autista com o intuito de elaborar outras possíveis geografias e formas de experienciar arte e ciência.

Em uma definição simples e rápida, geografia é uma ciência que estuda o espaço humano em múltiplas vertentes. O conceito de geografia analisado neste projeto é a ideia de que estamos em rede, em territórios, e há uma busca para possíveis caminhos que possam provocar encontros e vias para reconhecer a diversidade humana. Ou seja, sobre o acesso a múltiplas especificidades, não se trata de um único ponto a ser alcançado, mas de muitos pontos que precisam se relacionar para então serem acessados. A questão, portanto, é: como considerar as perspectivas desses acessos para efetivamente provocar encontros?

Embora muitas vezes o autismo seja encarado como um impeditivo para uma vida social “saudável” ou “normal” e, em geral, quando diagnosticado, acaba produzindo insegurança e desestabilizações, é preciso compreender que essa é uma história única sobre como o autismo pode transformar as vidas e as relações cotidianas. Essa forma de compreender o espectro não é necessariamente incorreta, mas é incompleta. Ao analisar o processo de inclusão desse público, oferecer horários específicos com metodologias adaptadas às necessidades sensoriais não demonstrou ser suficiente, pois, no contato com os responsáveis, a falta de formação de vínculo e confiança no que seria oferecido evidenciou a necessidade de organização de uma estrutura que possibilitasse, de forma integrada, promover uma antecipação do que seria oferecido, bem como a criação de uma rede de contato que ampliasse a discussão de como os conteúdos seriam propostos.

Grupos de pessoas com autismo foram convidados a participar de visitas entre os dias primeiro e seis de abril, como forma de realizar uma programação não sobre o transtorno do espectro autista, mas uma programação com as pessoas com autismo, seus familiares, professores, terapeutas e outros acompanhantes. Nesta primeira programação específica, aconteceram as visitas cognitivas-sensoriais, que são visitas elaboradas com materiais, objetos mediadores e abordagens a partir das diversidades de pessoas autistas ou com deficiência cognitiva⁴³.

⁴³ Desde novembro de 2018 essa categoria de visita acontece semanalmente no Museu do Amanhã. Durante o horário de visita, a exposição tem seus espaços readequados com sons mais baixos, por exemplo.

As visitas no período comemorativo aconteceram todos os dias e em horários regulares de agendamento e funcionamento do museu, com a sonoridade dos interativos da exposição principal adaptada. Dessa forma, os visitantes com hipersensibilidade sonora, mesmo sem agendamento, poderiam realizar a visita durante o horário regular de funcionamento do museu. Fora da programação comemorativa, a adequação acontece em dia e horário específicos, tornando-se uma opção para pessoas que necessitam desse tipo de intervenção para visitar espaços que, a priori, não são apropriados para suas distinções sensoriais⁴⁴.

Alguns planejamentos foram realizados para que esse tipo de visita pudesse acontecer de maneira a considerar os pontos aqui citados. Reitero que o formato adotado pela instituição não tem o intuito de ser validado como fórmula ou manual para qualquer ambiente ou programa. Esse formato só pôde fazer sentido pela estrutura disponível e necessidades investigadas a partir da relação com seus visitantes.

No planejamento inicial constava:

1. a formação dos educadores com profissionais atuantes na área;
2. a produção de materiais e objetos mediadores⁴⁵ específicos;
3. conversa com funcionários externos à equipe de educação, mas que têm contato direto com o público;
4. a comunicação e contato com famílias, parceiros, instituições e outras redes de apoio para pessoas com autismo;
5. a negociação com a direção e curadoria do museu para adaptação sonora dos espaços além do horário específico de visita;

⁴⁴ Essas visitas acontecem independente desse horário específico, porém sem a adequação sonora – podendo acontecer em horários de agendamento durante o funcionamento regular do Museu, entre 10 e 17 horas.

⁴⁵ Referência do conceito proposto por Inês Ferreira em seu texto “Objetos mediadores em museus”, e outros conceitos defendidos por Kastrup (2010) em “Experiência Estética para uma aprendizagem inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus”, Vergara e Kastrup (2013) em “Zona de risco dos encontros multissensoriais: Anotações éticas e estéticas sobre acessibilidades e mediações” e Alves (2016) em sua pesquisa de mestrado na concepção da acessibilidade estética. A apresentação desse conceito será apresentada ao longo deste tópico.

6. a convocação de famílias, pessoas com autismo e profissionais da área para realizar uma visita prévia com os materiais elaborados a fim de discutir e considerar outras perspectivas;
7. a comunicação interna para a divulgação das visitas para outros visitantes do museu que não conheciam o programa;
8. a criação de um formulário de agendamento específico com linguagem apropriada para atender determinadas especificidades;
9. e, por fim, a parceria com outros equipamentos para programações casadas.

Na formação, além de gerar a aproximação sobre o assunto tratando as conceituações teóricas, casos e experiências com pessoas do espectro autista, também foi discutido como trabalhar nos espaços expositivos e como poderiam ser apropriados os conteúdos e conceitos a fim de aproximar o tema de maneira coerente às múltiplas especificidades. Nessa fase do planejamento, os objetos mediadores começavam a ser elaborados a partir das experiências com pessoas do espectro aliadas às experiências dos educadores nos espaços expositivos. A concepção desses objetos mediadores teve como referência os estudos analisados por Kastrup através do conceito de *experiência* argumentado por Dewey:

A experiência estética é encontrada na vida, sempre que ela deixa de ser uma banalidade. A arte produz de modo especial experiências estéticas e é por esta razão que falamos de arte quando queremos tratar de estética. O importante do conceito de Dewey é que ele não coloca a arte num campo de transcendência, nem a experiência com a arte num âmbito restrito a seres supostamente especiais – aqueles que possuem cultura, no caso dos apreciadores – ou genialidade, no caso dos artistas. Dewey (1980) aproxima a estética da vida, o que torna suas ideias bastante fecundas para entender o papel da arte em âmbitos muito diversos. Tenho verificado a potência da arte no contexto de trabalhos sociais e comunitários, da reforma psiquiátrica brasileira e dos processos de reabilitação das pessoas com deficiência visual. Em todos estes espaços a experiência estética surge acionando processos de produção de subjetividade e de transformação social. É o caso também da experiência estética em museus de artes e de ciências [...]. (KASTRUP, 2010, p. 40).

Esse tipo de objeto não considera apenas a informação de determinado conteúdo, mas a experiência daquele que se relaciona com ele, com o outro e com o espaço que se apresenta. É sobre o acionamento dos processos de produção de subjetividade e a potencialidade de transformação social para todos os envolvidos.

O mini globo, um dos objetos mediadores elaborados para experimentação na área Antropoceno, funcionava para determinados grupos como disparador de conversas. Crianças e adolescentes do espectro com dificuldades para se relacionar com desconhecidos vivenciaram experiências de contato com educadores a partir do objeto mediador.



(Fonte: Divulgação Museu do Amanhã / Imagem: Guilherme Leporace; Albert Andrade)

Nas duas fotos acima, há a interação de educadores com um grupo durante uma visita, fazendo o uso do objeto. Em cada mini globo há dois tecidos que passam por dentro dele, deixando o globo no meio, sendo possível puxar separadamente cada ponta – à medida que isso acontece, o tecido de quem segura o lado oposto, diminui, fazendo com que o tecido fique desproporcional de tamanho. A partir disso, facilitamos a conversa sobre o desequilíbrio quando há um consumo desproporcional do planeta. Se alguém pode usar mais, alguém provavelmente terá menos.

Na convocação das famílias e das pessoas no espectro para uma visita prévia, foi possível avaliar os objetos propostos, reconsiderá-los e criar outros a partir do contato com esse e outros grupos posteriores. É um processo que não propõe metodologias prontas exatamente por levar em consideração, em sua construção, as múltiplas existências envolvidas e, principalmente, por propor uma vivência experimental.

No fim do processo inicial de formação, foram abertas as visitas cognitivas-sensoriais semanalmente com formulário de inscrição no site do Museu, podendo ser agendadas por público não institucionalizado ou para escolas, ONGs e núcleos terapêuticos que quisessem realizar a visita nesse formato específico. Também ao fim desse processo inicial, a formação foi estendida aos outros funcionários que atuam diretamente com o público, como os recepcionistas, os bilheteiros, atendentes de guarda-volumes, seguranças e equipe de limpeza do museu. Além de ser um meio de reconhecimento de que o trabalho com os públicos se estende a essas funções, o trabalho educativo não é só feito para os públicos que chegam, mas também para os públicos que já estão no espaço – como os funcionários.

Além da adequação sonora e dos objetos propostos pela a equipe de educação, muitos dos visitantes com autismo necessitavam de determinados arranjos distintos das normativas estabelecidas pelo espaço como, por exemplo, transitar de mochila na exposição ou utilizar uma garrafa d'água. Nesses casos, houve diálogos com as equipes do Museu responsáveis pelas áreas de atendimento e segurança sobre a importância de abrir exceções que se faziam indissociáveis para a permanência desse público.

Esses são alguns dos exemplos de negociações que foram necessárias como parte do processo de inclusão e que, por envolverem muitas instâncias e distanciamento sobre o assunto, não se davam de forma fluida. Em cada instância, era necessário um processo de defesa e explicação que se fazia imprescindível para que as visitas pudessem acontecer com as garantias planejadas.

Em determinado momento, mesmo após algumas visitas já terem acontecido, alguns dos funcionários que não trabalhavam diretamente com o público ainda questionavam a necessidade da mudança adaptativa do espaço. Esses eram alguns dos processos internos mais complexos, pois não se tratava apenas da compreensão da questão, mas da mudança de uma rotina padrão do trabalho e de não proximidade com a causa – não se tratava apenas de processos de formação ou conversas sobre o tema.

Em abril, durante a semana do evento, cartazes foram afixados pelos espaços expositivos e de chegada do museu abordando a importância e relevância da data. Nesses cartazes, era também informado ao público que, durante aquele

período, toda a exposição estaria com som e luzes adaptados para realização de visitas ou visitação sem agendamento. Foi possível analisar que, com essa iniciativa, os educadores relataram que o público que não estava envolvido com o tema passava a interagir e se interessar pela causa – sendo a maioria de forma positiva.

Durante a programação comemorativa, além das visitas ao longo da semana, o Museu realizou uma parceria com o Teatro Carlos Gomes, que concedeu ingressos para a visitação do grupo agendado em um dos dias do evento. A intenção dessa parceria, além de reforçar a ideia de intercâmbio cultural, era possibilitar às crianças o acesso à representatividade, já que a programação contemplava o *Concerto Azul*, espetáculo protagonizado por crianças autistas. A partir dessa programação, algumas análises e observações foram possíveis:

1. Transitar pela cidade reforçou a política educativa em diferentes vertentes, sendo a principal delas a aproximação pelo direito à cidade.
2. Apesar das legislações que visam garantir os direitos e deveres das pessoas com deficiência, bem como os deveres de órgãos públicos ou privados, elas não garantem a existência de práticas que considerem o acesso à experiência, sendo ainda muito relevante o acesso à informação. Essa percepção não extingue a legitimidade de acessibilizar a informação, mas evidencia a não garantia legal de processos experimentais nos espaços culturais. Nesse sentido, a necessidade de evidenciar essa não garantia de direitos se dá porque, para determinados corpos, o acesso à informação não é suficiente para que efetivamente esses corpos tenham acesso à produção de sentido e subjetividade.
3. Ao considerar a relação que se estabelece com as pessoas, instituições e familiares que decidem por ir ou não nas programações oferecidas, fez-se necessário aproximar as instituições, os familiares e pessoas com deficiência a entrarem em contato com a elaboração do projeto de forma que o retorno que elas tenham tido sobre aquilo que foi pensado, planejado, oferecido, seja considerado de maneira construtiva.

4. Por vezes, não sempre, a falta de recursos – e não só recursos financeiros – que viabilizam a prática de políticas voltadas para acessibilidade dificulta a implementação dos processos de maneira integrada.
5. Sobre a política de agendamento, o primeiro contato é fundamental para iniciar o processo de confiança daqueles que aceitam as experiências propostas.

Alguns responsáveis das crianças e jovens que participaram da visita relataram certa “surpresa” sobre o museu ser aberto especificamente para uma visita agendada, fora do horário de funcionamento regular. Houve também relatos de pais que começaram a frequentar o museu com seus filhos durante as visitas fora do horário regular, passando a frequentar em horário aberto ao público por perceberem que seus filhos, que antes nunca tinham tido a experiência de visitar um museu, se sentiam mais apropriados de estarem ali. Ou seja, a aproximação com o espaço possibilitou a criação de uma rotina, além de reconhecimento do ambiente, fatores muito relevantes para algumas pessoas do espectro. Essa percepção integra os posicionamentos de uma política educativa de acessibilidade.

Os museus têm seus conteúdos específicos, suas arquiteturas, mas suas geografias, ou microgeografias, como apresenta Vergara (2009), acontecem através desses encontros e conversas, através dessas novas experiências por vezes anunciadas e pluralmente imprevisíveis. Vergara em seu artigo “Arte e Museus como territórios de processos” apresenta uma

abordagem fenomenológica da arte contemporânea como território de processos ou geografia de ações, busca explorar alguns dilemas e algumas demandas que nasceram do legado experimental da arte ambiental, arte antiarte, que pressionam por mudanças sistêmicas nas relações entre práticas artísticas e seus abrigos de encontro com a sociedade – suas instituições –, principalmente, os museus. É, justamente, com o conceito de território de processos que as confluências entre práticas e teorias do espaço são revistas, segundo uma base fenomenológica e pedagógica, na qual os sentidos éticos, políticos e poéticos são indissociáveis das mudanças cognitivas e multissensoriais propostas como microgeografia da arte ação e afetos, ou esperança. Essa microgeografia da esperança é contada através do projeto Arte Ação Ambiental desenvolvido no MAC-Niterói, no qual se registra um caso de colaboração entre saberes transdisciplinares. Tal colaboração funda um território de confluência entre práticas artísticas e processos de construção de subjetividades, de pertencimentos e de agenciamentos na comunidade do Morro do Palácio. (VERGARA, 2009, s/p)

Nessa concepção política, as experiências estéticas se tornam muito mais relevantes do que necessariamente o conhecimento formal sobre determinado conteúdo – trata-se da congruência de acontecimentos estéticos proposta neste formato, e o que esses acontecimentos tornam-se capazes de produzir. Na análise do caso das visitas cognitivas-sensoriais, essa experiência estética argumentada por Kastrup (2010) e Vergara (2009) pode ser observada nas relações que os grupos estabeleciam com os objetos mediadores. Esse agenciamento dos conteúdos e dos espaços expositivos permitiu que esses grupos pudessem acessar o Museu de maneira a serem consideradas suas especificidades. Dessa forma, o museu é “começado” a partir do momento em que é acessibilizado à existência daquele que o experiencia.

Como resultado dessa relação, o *Geografias do Acesso* tornou-se política a partir de uma prática de engajamento e acessibilidade. Com essa proposta não houve e não há pretensão de criar um novo manual ou método de trabalho assertivo, mas há, sim, a intenção de estar em constante desdobramento das possibilidades estéticas que a arte e as presenças tornam possíveis – por isso, não se trata de acertos ou erros, mas de processos constituídos nos acontecimentos (BONDÍA, 2001).

Assim como a proposta de uma curadoria ou uma crítica de arte em que o exercício da tradução é latente, no sentido que Haroldo de Campos nos mostra em sua produção literária, é necessário atualizar uma experiência poética nesse deslocamento de uma língua para outra, em que não basta conhecer a língua para traduzir poesia, é necessário ter a experiência poética dessa língua que vai ser vertida à poesia.

Ou seja, esse tipo de proposta visa considerar, a partir do acesso, a emancipação e participação do público e o desenvolvimento crítico diante das situações em que ele está envolvido e, assim sendo, questionar, através de uma redefinição da mediação cultural, os estatutos já estabelecidos. E nesse sentido, considerar o começo da sua experiência museal, o começo do que compreende sua relação e compreensão do espaço museal, pode se dar na abertura ao seu próprio desenvolvimento relacional.

Para tanto, foi realizada primeiramente a adoção de estratégias como formação das equipes do museu, contato e conversa com pessoas com autismo e seus familiares, estratégias de agendamento, parcerias, disponibilidade, e elaboração de conteúdo para que a criação dessa política compreendesse que as redes e os territórios já existem, sendo necessário, então, produzir os entrelaçamentos e interseções básicos para negociar os diferentes acessos.

Capítulo 3. “Sua visita está confirmada”: públicos agendados

“Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens.”

Hannah Arendt

A categoria de visita agendada é uma categoria distinta das outras duas aqui apresentadas, principalmente pela relação que o público estabelece com o museu. Para além do que essas categorias têm em comum, como o interesse em conhecer o espaço, muito frisado na categoria de público espontâneo e na categoria de convocação (pois também interessa ao educativo que o museu convide as escolas, ONGs e outros grupos), as visitas agendadas acontecem intrinsecamente pelo desejo ou interesse, além de reconhecimento/legitimação do museu, de um sujeito ou instituição que carrega um determinado grupo de pessoas para conhecer o Museu, com o intuito de promover a aprendizagem junto ao educador museal.

Durante a observação em campo desse público em questão, foi possível perceber que, em muitos casos, não se trata inclusive do interesse do grupo visitante, que fica sujeito a seguir uma certa obrigação em cumprir tal compromisso. Em grupos escolares, geralmente o interesse oscila entre querer sair da rotina escolar ou conhecer um lugar novo. Dentre as muitas possíveis constatações diante desse público específico, o recorte aqui escolhido trata do interesse daquele que agenda a visita, e não necessariamente do interesse coletivo. Porém, em alguma medida, esse interesse também será narrado, pois são relações muito próximas, por vezes difíceis de serem dissociadas.

A questão é que nas visitas agendadas, diferente de qualquer outro tipo de visita, há algumas expectativas circunscritas à tarefa do educador e do que se compreende dessa função por parte do responsável que procura esse tipo de atendimento. Ao mesmo tempo, também estão em jogo as expectativas dos educadores quando há um grupo agendado. Perguntas como “de onde eles são?”, “qual a faixa etária?”, “é de escola? pública ou particular?” “de qual bairro?”, “quantos virão?” são fundamentais para que os educadores já comecem a pensar que direcionamentos ou estratégias serão colocados em prática. Tendo essas

questões esclarecidas, os educadores podem avaliar previamente quais estratégias podem ser mais pertinentes para iniciar a interação com o grupo.

Antes de inserir qualquer relato de visita, é necessário situar como se dá o processo de agendamento no Museu do Amanhã. Na estrutura do setor educativo, o agendamento é realizado por um funcionário que dá assistências às demandas organizacionais da área. O processo é passivo – o funcionário recebe as solicitações por e-mail ou via formulário a ser preenchido no site do Museu.

A maior frequência de perfis interessados em ter uma visita com o educador vem de escolas públicas e privadas, professores⁴⁶, agências de turismo, projetos sociais, ONGs e associações, órgãos de saúde e/ou assistência social, grupos religiosos e parceiros institucionais/patrocinadores. Entre escolas e professores, há uma distinção clássica na procura por agendamento. Mas antes mesmo dessa diferença, há a distinção entre a esfera pública e a privada. Nas escolas públicas, a dificuldade de financiamento do deslocamento escola x museu é ponto crucial de precarização do acesso. Nesse sentido, a localização geográfica dos museus e centros culturais, muito concentrados na região central da cidade, também interfere na relação que se estabelece.

Por esse motivo, muitas vezes a relação de interesse se dá muito mais diretamente com os professores ou escolas pelo fato de, na organização geográfica, os alunos não se sentirem pertencentes a essa vivência ou interesse museal. O estranhamento e, muitas vezes, o deslumbramento de crianças que não têm em seu convívio, em sua circulação pela cidade, acesso, mesmo que acesso à estética museal, à estética vista de fora, vista em uma praça, em uma rua, por exemplo, tornam-se recorrentes.

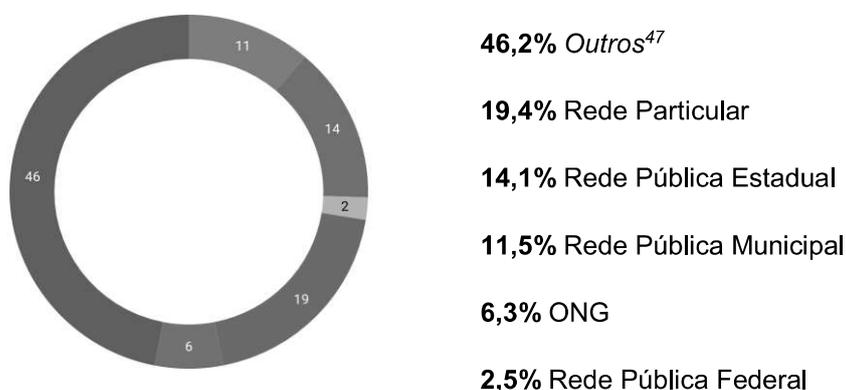
Ainda assim, essa constatação está no recorte em que esta pesquisa se aloca, sendo também uma de tantas outras possíveis variáveis. Da mesma forma, crianças e jovens da região portuária contradizem a lógica de distanciamento geográfico, e apontam outros distanciamentos possíveis, como o não-reconhecimento ou não-pertencimento a essas instituições, por exemplo. Como

⁴⁶ Há a necessidade de diferenciação de escola para professores, pois o contato é feito de forma distinta. O agendamento escolar não está necessariamente ligado à presença do professor, mas talvez de um inspetor ou outro funcionário escolar que acompanha o grupo.

bem aponta Monteiro (2019), dentro de determinada rotina ou de determinadas condições de vida, uma prática cultural pode significar muito esforço, sendo relevante considerar a distância para além de uma distância geográfica, mas uma distância social:

a população participante do *Pequenas Vozes* [projeto social *Pequenas Vozes do Carmelo* trabalha o ensino de artes para jovens das classes populares do Centro da cidade do Rio de Janeiro] opera mais claramente pelo princípio da praticidade: a prática cultural frequente, regular e cotidiana deve encaixar-se e até mesmo facilitar outras práticas cotidianas, como, por exemplo, se situar em local e horário conciliáveis com os caminhos entre casa/escola/trabalho. [...] A relação com a cidade e com os equipamentos culturais do Centro parece, pois, ser constituída com base neste princípio, que muitas vezes é ignorado quando entram em debate as discussões sobre públicos ou sobre democratização do acesso à arte, por exemplo. (MONTEIRO, 2019, p. 83)

Sobre a distinção pública x privada, com base em 1.854 respostas em 2019 via formulário de agendamento do setor educativo, no recorte de instituições da cidade do Rio de Janeiro, mesmo com a dificuldade de transporte, são as de rede pública que lideram a procura pelo agendamento de visitas em relação às instituições da rede privada. Segundo o formulário de agendamento do programa de Educação, os dados evidenciam ser:



Outros tipos de instituições que não se adequam às outras categorias, juntos, tomam quase 50% na busca por agendamentos de visita com educadores. Além disso, é comum tanto para esses grupos quanto para grupos de escolas da rede

⁴⁷ Instituições como agências de turismo, Sistema S (SESC, SENAI, SESI e SEBRAE), CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola), Degase (Departamento Geral de Ações Socioeducativas), CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), CAPSad (Centro de Atenção Psicossocial Álcool Outras Drogas), CAPSi (Centro de Atenção Psicossocial Infante-juvenil), outros órgãos de saúde e/ou serviços sociais como o Projeto Circulando, coletivos de arte e cultura, grupos de pesquisa científica, grupos de igrejas, patrocinadores, entre outras que não se adequam em outra categoria.

privada, principalmente escolas com maior poder aquisitivo, utilizarem serviços de guias externos junto aos professores – dessa forma, o professor estende os conteúdos que importam para compor suas estruturas de aula e utiliza o guia para informações mais específicas referentes ao espaço do museu e/ou da região.

Muitas vezes, esse formato de visita acontece por um interesse definido pela escola e não necessariamente pelo professor que acompanha a visita. Alguns casos já foram relatados pelos educadores, de professores que acabam por suspender o guia e solicitam um atendimento, caso haja disponibilidade, de um educador junto ao seu grupo. É um tipo de serviço e opção bem diferente de uma visita com os educadores, pois, cada vez mais, a prática de educação museal se distancia do formato sala de aula ou do formato de extensão curricular e, principalmente, do formato de guiamento cultural.

Muniagurria (2006) em sua pesquisa, explicita o processo realizado por Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque, coordenadoras gerais de ações educativas na 4ª Bienal do Mercosul, no processo de formação dos educadores, deixando evidente esse distanciamento de proposições práticas. Trabalhando o conceito de curadoria educativa, Miriam, em conversa com a equipe, conta qual relação era compreendida como proposta de mediação:

Nós não estamos convidando vocês pra serem executores de projeto nenhum; vocês são curadores também. Curadores educativos que vão fazer também seus próprios roteiros. [...] vocês são autores, você não são executores de uma ideia que alguém brilhantemente definiu [...]. Não é isso. Não é isso que é mediação. Porque não é isso que é fazer o outro pensar e entender arte. Não é pra isso que a arte foi criada, pra alguém executar e ter uma bula da ideia que alguém teve. Porque o artista também não tem bula nenhuma. [...] (MARTINS *apud* MUNIAGURRIA, 2006, p.66)

Quando os educadores apresentam seus processos de mediação e estas narrativas dialogam com seus processos de formação de equipe, podem produzir reflexões a respeito do público que não seriam previstas, nem analisadas de forma coletiva, pois é a partir dessa ação, a ação de mediar, que o educador se distancia de uma figura repetitiva, robótica, executora de um pensar que não se forma nele nem apenas no encontro com seu grupo. Dessa forma, este capítulo apresenta duas de muitas outras possibilidades de percepção do processo de mediação com os grupos agendados.

No primeiro tópico será abordado o conflito de interesses entre o grupo, o

responsável pelo grupo e o educador, além da palpitação dos educadores ao receberem essas pessoas. Nesse sentido, não significa falar pelos educadores, mas a partir dos relatos de formação, de acompanhamento de visitas, de relatórios de visita, trazer a perspectiva anterior ao acolhimento desses grupos, e o que essa perspectiva produz de efeito durante as visitas mediadas.

No segundo tópico, será apresentada uma abordagem de visita realizada no Museu, nesta configuração de equipe⁴⁸, introduzida pela educadora Hérica Lima e conhecida como “visita à deriva”, que integra a discussão sobre a possibilidade de conflito de interesses, mas que instiga necessariamente a ruptura de um automatismo velado na relação entre público e educador.

Nesse sentido, como *começa* um museu para grupos de pessoas com expectativas e históricos tão distintos, atravessados por conteúdos e educadores que, em teoria, precisam se [de]formar, se reconfigurar, estar vulneráveis no sentido de abertura e disponibilidade aos acontecimentos, diante de situações geralmente imprevisíveis?

3.1. “Seu grupo chegou”: palpitação e conflito de interesses

[...] iniciamos juntos o acolhimento no átrio, em que todos nós educadores somente sinalizamos em Libras e não oralizamos, o que trouxe um espanto ao grupo num primeiro momento. Nos apresentamos e B. falou sobre o Museu, tudo em Libras, e no momento que iríamos subir à exposição, D. perguntou se alguém havia entendido algo e o responderam com um sonoro “não”. Isso foi planejado previamente com o B. [educador surdo], que deu a ideia. [...] subimos ao Cosmos e a conversa [em português] lá foi rápida e tranquila, basicamente sobre a Teoria do Big Bang. Após o vídeo, separamos o grupo, sendo uma metade comigo e com B. e outra metade com D. e T. [...] (EDUCADOR A, 2019, s/p)⁴⁹.

O relato de visita que abre esta seção traz exatamente um tipo de planejamento muito comum entre educadores ao receber um grupo, além da reação dos visitantes diante de determinada aposta, além da reação dos visitantes diante de determinada aposta, e também de suas expectativas em uma visita. Uma aposta educativa não depende apenas do que é oferecido, nem apenas de como é

⁴⁸ Ao meu conhecimento, desde a minha entrada no Museu do Amanhã em 2018, a visita fora introduzida com esta nomenclatura pela educadora Hérica Lima. Entretanto, tal prática acontece também por outros educadores em outros educativos de museus, como uma possibilidade de mediação para grupos nas exposições.

⁴⁹ Relato de visita com grupo agendado como visita institucional - Alunos das Olimpíadas de Neurociências.

oferecida essa iniciativa. Costuma ser um conjunto de fatores.

Nesse caso relatado, quatro educadores com conhecimento da Língua de Sinais Brasileira (Libras), sendo um deles surdo, decide pela ruptura básica da comunicação esperada. A diferença de lidar com um educador surdo e outros três que conhecem e se comunicam através da Língua de Sinais rompe um combinado supostamente prévio no momento do agendamento.

Segundo a escolha dos educadores parte o princípio de que a educação museal e a mediação cultural são – para além de categorias – ferramentas de educação, de experiência, de produção de conhecimento e convívio social baseados em pautas e discussões referentes a esse convívio, a essa experiência de ruptura das expectativas – de ambos os lados.

Em uma leitura sobre a questão da experiência e da linguagem e sua dialógica, com o pensamento que Bondía (2001) apresenta em seu artigo “Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão”, é possível também compreender a mediação como acontecimento, compreender a educação como figura de descontinuidade, de ruptura, de abertura a outras temporalidades.

Gostaria, portanto, de esboçar uma ideia da educação como figura da descontinuidade: pensar a transmissão educativa não como uma prática que garanta a conservação do passado ou a fabricação do futuro mas como um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir. [...] Entendo também por descontinuidade uma forma de temporalidade que nada tem a ver com a ideia de processo, ou com as ideias subordinadas de desenvolvimento ou de progresso, com todas essas ideias que pressupõem um tempo contínuo, dotado de direção e de sentido, cronologicamente orientado. (BONDÍA, 2001, p. 285)

Na concepção *diabólica* aqui já anteriormente referenciada⁵⁰, Bondía nos apresenta a transmissão da linguagem como lugar da pluralidade e da descontinuidade. O pensamento da transmissão se desdobra no que ele concebe como dar e receber, no sentido de dar e tomar, de dar a palavra, de receber a palavra e de tomar a palavra; acontece na transmissão do dom da língua; trata-se “da transmissão, no transporte, no tempo” (ibid., p.282).

Bondía desdobra seu pensamento aliando a linguagem ao acontecimento a partir de associações. A discussão segue a partir da infância como lugar de

⁵⁰ Ver página 9.

acontecimento compreendida como figura contemporânea do *álfiron*, ou seja, do que escapa a qualquer integração e a qualquer identidade: o que não pode ser integrado, identificado, compreendido, previsto. Trata-se de reconhecer a infância como acontecimento e compreender o acontecimento como interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação, liberdade.

A criança não é uma figura do passado, mas do porvir; não da origem, mas da abertura; não do ponto de partida de uma narrativa de amadurecimento, mas do horizonte de um relato de libertação. Bondía vai dizer que é como se o homem moderno estivesse cansado de si mesmo, prisioneiro de sua própria história, farto de sua própria cultura. Demasiado peso, demasiado lastro, demasiados condicionamentos, demasiada maturidade, demasiado trabalho, demasiada consciência. Nesse contexto, a infância aparece como uma imagem da dificuldade do novo, mas não como figura rasa.

O que a reiteração da figura da infância revela é a relação inquieta que o homem contemporâneo mantém com a história – com a tensão não dialetizável entre continuidade e descontinuidade – e talvez, mais importante, a relação atormentada que o homem contemporâneo mantém consigo mesmo enquanto sujeito. Para Bondía, a figura da infância a que ele se refere não tem a ver com o novo como futuro, pois essa estaria presa a um tempo linear e progressivo – e assim, portanto, aliada da história; nem tanto com o novo como renascimento ou como *revival* – e assim, portanto, aliada à nostalgia – que, no fundo, não encontra no passado a não ser aquilo que foi previamente colocado. A infância como acontecimento é capaz de apagar tanto o caráter de “meramente passado” do passado, quanto o caráter de “meramente futuro” do futuro.

A criança nada tem a ver com o progresso ou com a recuperação – tampouco remete a uma pontuação do tempo ao futuro, para o qual o paraíso se projeta sempre em um horizonte inalcançável, ainda que suscetível de uma aproximação sempre incompleta. A criança não é antiga nem moderna, não está antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. É presente inatual, intempestivo, é uma figura do acontecimento. E essa compreensão da palavra se dá na atualização e atenção ao acontecimento como modalidade incompreensível e imprevisível: é

uma temporalidade descontínua.

A partir dessa definição que Bondía associa a educação como modalidade de relação com a infância, em que a figura da educação que corresponde à infância-acontecimento é vista como figura de descontinuidade, ou seja, é a transmissão educativa não como prática que garanta a conservação do passado ou da fabricação do futuro, mas como um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir. É compreendida como uma forma de temporalidade que não pode ser reconstruída como totalização ou integração, ou síntese ou comunicação, que não pode ser pensada a partir do ponto de vista da identidade da mudança. Que nada tem a ver com as ideias subordinadas de desenvolvimento ou de progresso, nem com todas essas ideias que pressupõem um tempo contínuo dotado de direção e sentido cronologicamente orientado. O pensamento de Bondía visa compreender a descontinuidade como pensamento da educação que perturbe a imagem demasiado tranquila e tranquilizadora da comunicação enquanto construção do comum; um pensamento da educação que se encarregue de uma experiência libertadora da historicidade humana, que permita pensar o acontecimento não como determinação, mas como liberdade – como libertação do passado e abertura do porvir.

Nessa ruptura de compreensão da relação que estabelecemos com o tempo, compreende-se a distinção que se baseia no uso das palavras e não na lógica dos conceitos das palavras. Entre futuro e porvir, ambas, em seus conceitos, tratam do tempo que vem. No jogo de palavras, há a intenção de abrir, entre as palavras, um espaço para pensar a educação como uma das mobilidades de relação com a infância, e relação com o acontecimento reconhecido na palavra. A diferença entre futuro e porvir define-se na compreensão de que futuro é aquilo que se pode antecipar, projetar, predizer ou prescrever – com aquilo sobre o qual se pode ter expectativas razoáveis – com aquilo que se pode fabricar, com aquilo que depende de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade; sendo o porvir aquilo que não se pode antecipar, projetar, predizer ou prescrever; com aquilo sobre o que não se pode ter expectativas; com aquilo que não se fabrica.

O futuro é, segundo Bondía, figura de continuidade do tempo e do caminho reto; o porvir é a figura da descontinuidade do tempo e do aberto. O futuro nomeia

a relação com o tempo de um sujeito que, ativo, definido por seu saber, poder e vontade – que pode converter saber em realidade – é sujeito que se mantém no tempo com um propósito definido, fechado e amarrado para o seu futuro. O porvir nomeia a relação com o tempo de um sujeito receptivo, não tão passivo quanto paciente e passional. É o sujeito constituído desde a ignorância, a impotência e o abandono, desde um sujeito, enfim, que assume a própria finitude, a própria mortalidade. É então que Bondía entrelaça a relação entre o acontecimento e o porvir, compreendendo-a na concepção da palavra *talvez* tal como configura Hannah Arendt – *talvez* como novidade de natalidade, de nascimento, de criação.

María Zambrano, como cita Bondía (2001), expressa essa compreensão a partir também daquilo que nasce, sendo o pensamento do *talvez* como “o único pensamento possível do acontecimento” (ibid., p.287) porque o pensamento conjuga o *porvir* e o *talvez* para abrir-se à vinda daquele que vem. O talvez leva a pensar a vinda do porvir, daquilo que não se espera, não se pode projetar, nem antecipar. É o talvez que interrompe o futuro como meta ou finalidade. Talvez é interrupção do acontecimento, do porvir, é a fissura do interior do impossível; interrompe a orientação do tempo para o futuro entendido como meta ou finalidade. Ou seja, é interferência entre futuro e porvir; interrompe a concepção futurocêntrica do tempo. Seria, segundo Bondía, compreender a prática educativa diante da disponibilidade para a relação que será estabelecida no encontro, não antecipada, não imaginada, mas aberta ao acontecimento e ao conhecimento.

Apesar de complexo, o desenrolar sobre a concepção de uma dialógica da transmissão cria relação com a prática que não se reconhece enquanto fórmula, em que os efeitos contraindicados estão narrados e testados. O que reafirmamos é exatamente o contrário dessa previsão, desse suposto saber remediado de uma condição premeditada. Nessa concepção, receber um grupo nunca é premeditado. Mesmo com todas as informações prévias sobre quem vem, de onde vem, que abordagens darão “certo” ou não, que proposições farão sentido ou não, não é possível de ser previsto o resultado desse encontro.

Por esse motivo, a relação com o tempo no sentido que Bondía apresenta é também extremamente relevante para o entendimento da ação de mediar. Não estar no tempo vinculado à espera de uma chegada, no sentido de alcance ou meta, mas

estar no tempo daquilo que não se antecipa, daquilo que se abre no acontecimento. Na proposta da visita aqui narrada, os educadores, ao proporem outra forma de comunicação, acreditaram que, com o espanto, viria a curiosidade. O que não se esperava era a forma com que a proposta foi apresentada no contato com um grupo que não estava predisposto a uma ruptura tão imediata. Os educadores relatam a resposta do grupo após esse primeiro contato:

A visita correu de forma extremamente cansativa, pois o grupo se manteve numa postura apática, não importando o que eu e B. perguntássemos, os alunos trocavam muito pouco. Quando chegamos ao Nós, reunimos o grupo com a outra metade [...]. O grupo mais uma vez se manteve calado, inclusive quando B. pediu que alguém do grupo repetisse a história que havia contado anteriormente, contando à parte do grupo que não havia ouvido, recebendo o silêncio como resposta. [...] (EDUCADOR A, 2019, s/p)⁵¹.

Nesse caso, os educadores arriscaram uma forma de interação com o grupo sem garantias de que isso seria um disparador interessante para iniciar a relação. A forma como os educadores propuseram soou muito mais como imposição do que uma aproximação sobre o tema que os mesmos gostariam de tratar.

O conflito de interesses também se manifesta de forma que a comunicação falada não dá conta. Esse conflito, além de uma ruptura nas expectativas de uma visita “comum”, também se apresenta pela autonomia do discurso ser compartilhada com o grupo, não ficando com o educador apenas. Nesse sentido, o grupo não necessariamente demonstra interesse em falar ou se relacionar de maneira tão aberta. Nesse caso, por exemplo, o grupo, pelo relato, não estava disponível para proposições que os fizessem ser mais atuantes e menos passivos. E independente da relação que os educadores quiseram integrar à visita, a disponibilidade do grupo foi o fator que mais interferiu nas expectativas dos educadores.

Por esse motivo, a palpitação no atendimento aos grupos, por experiência e pelo relato dos educadores, se mantém em diferentes níveis ao realizar uma visita. O encontro não acontece somente entre grupo e educador, mas internamente com o próprio educador que, para estar disponível a outro tempo, outras expectativas, outras ligações possíveis de aproximação com um grupo, apresenta a necessidade de estar em contato consigo mesmo. O acontecimento se faz no processo de

⁵¹ Relato de visita com grupo agendado como visita institucional - Alunos das Olimpíadas de Neurociências.

ruptura inclusive das suas próprias expectativas, e por isso, segundo os educadores durante conversas informais sobre o trabalho de mediar, faz-se presente tal necessidade de também estar conectado consigo para que essa ruptura possa acontecer.

Dessa forma, o que se estrutura enquanto compreensão desses novos *começos* de museus são as experiências e vivências existentes no *acontecimento*, configuradas em cada relação que se estabelece entre esses sujeitos, e através do que cada relação pode imprimir enquanto significado.

Um outro relato evidencia novas relações possíveis e demonstra que a diferença de interação logo na chegada do grupo, também sem garantias de fluidez da visita, se apresenta na disponibilidade do educador para estar primeiro atento ao que o grupo poderia oferecer:

O grupo veio pela primeira vez ao Museu do Amanhã, mas já havia visitado outros museus em outras oportunidades. No acolhimento no átrio fizemos uma conversa para **nos conhecermos**. Então compartilhamos nossos nomes, de onde viemos, nossos times de futebol, escolas de samba, se havíamos visitado outros museus e o que esperávamos encontrar no Museu do Amanhã [...] (EDUCADOR D, 2019, s/p)⁵² (grifo meu).

Primeiro, houve a aproximação do educador, de quem, durante uma visita agendada, principalmente de um grupo que chega pela primeira vez ao espaço, espera-se alguns movimentos, como apresentar o espaço em que o grupo acaba de chegar. Essa apresentação não garante a fluidez da visita e muito menos é regra imediata ao receber o grupo. A questão é que a apresentação escolhida por este educador facilitou, especificamente com o grupo em questão, a fluidez na relação.

Essa fluidez não é garantida apenas em uma pergunta ou em uma estrutura pré-elaborada, ou em uma fórmula de atendimento do grupo. Essa fluidez se apresenta na disponibilidade do educador para estar primeiro atento em se conhecerem mutuamente. Não tem a ver com aproximar os conteúdos expográficos do museu, nem com apresentação do espaço físico, mas com a disponibilidade do porvir, com a disponibilidade ao acontecimento.

É ao se conhecerem que a conversa flui para outros assuntos, que poderiam ou não se relacionar durante a visita. É nesse gancho que o educador, ao conhecer,

⁵² Relato de visita com grupo da Escola Municipal Santo Izidro.

ao se disponibilizar ao grupo, quebra, rompe a rigidez de uma suposta regra em receber ou mediar um grupo. Como afirma Negrini (2017), não há uma regra estabelecida para mediar. Se assim for, ela deixa de ser o que se propõe a ser. A visita seguiu, portanto, de forma a considerar o encontro, tornando mais evidente a disponibilidade do porvir:

As respostas sobre o que poderíamos ver aqui foram bem diversas: coisas do passado e do futuro, distintas representações de animais, esculturas, poesia, arte, etc. Nossa visita então flutuou sobre diferentes percepções sobre estas coisas que poderíamos encontrar no Museu do Amanhã através de desafios. Isto é, deveríamos encontrar, no espaço expositivo, uma escultura que se mexe (no cubo da Matéria), distintas formas de vida que recebem o mesmo nome pela ciência (espécies diferentes de beija-flor e bromélia no cubo da Vida), um telescópio (um lugar para olhar o céu e a Terra no Antropoceno, de inspiração em Stonehenge), e, por último, um objeto onde se escrevem histórias (o *Churinga* no Nós). Com estes desafios, buscamos expandir as concepções sobre distintos conceitos manejados pelas artes e pelas ciências. Durante a dinâmica, buscamos também desmontar a adequação dos corpos, principalmente os infantis, nos espaços culturais, ou seja, é possível brincar, rir, correr, falar alto, se divertir no museu (EDUCADOR D, 2019, s/p)⁵³.

Não significa, entretanto, que o encontro é uma conversa sem direção, sem intenção, sem comprometimento com o conteúdo museal, mas o conteúdo museal é fluido e permeável, na medida em que público e educador medeiam seu trajeto juntos, a partir de suas relações, perspectivas e afetos.

Um outro exemplo relevante é o relato de visita com um grupo agendado por uma das empresas patrocinadoras do museu. Tratava-se de um projeto com quilombolas de vários estados, e a maior parte deles nunca estivera no Rio de Janeiro. A educadora relata duas intervenções em sua visita:

Logo após o *Cosmos* debatemos sobre algumas das teorias da origem do planeta. Um senhor me interrompeu para dizer que não era necessário pensar sobre isso, pois a verdade absoluta é que Deus fez tudo. [...] questionei, ele ficou bastante irritado e sumiu por um período [...] outras pessoas do grupo ficaram tentando explicar a ele essa visão da crença individual. No cubo do pensamento consegui [...] relacionar o "cantinho do pensamento (castigo) com o pensar (filosofar)."Pensar é castigo?" [...]. (DÓRIA, 2019, s/p).

A educadora, a partir dos conteúdos científicos do museu e do posicionamento do grupo diante dessas apostas, propôs uma reflexão não prevista enquanto proposta curatorial. A fala do visitante “Não era necessário pensar sobre isso” enquanto afirmação de uma “verdade absoluta” foi o gancho para que a

⁵³ Continuação de relato de visita com grupo da Escola Municipal Santo Izidro.

educadora, no Cubo do Pensamento – terceira experiência da seção "Terra" que trata de conteúdos sobre a complexidade das culturas – pudesse questionar, a partir de uma referência popular, o lugar do pensamento. Esse conflito de interesses e ao mesmo tempo essa atenção às presenças e ao espaço que se ocupa são fator motriz diante dessa concepção educativa e relação política na configuração dialógica dos museus.

3.2. Visita à deriva: uma ruptura do automatismo das expectativas

O grupo faz parte do curso de turismo da Faetec, e imaginavam uma visita técnica, estavam com caderninhos para anotação inclusive, então a educadora Hérica falou comigo sobre um modelo de visita diferente e se concordava em trabalharmos dessa forma com o grupo. Como eu já observei esse tipo de visita e sempre achava interessante, pensei que fosse então o momento de ver como funcionaria na prática. [...]

Estabelecemos um tempo, cerca de 40 minutos, para que eles percorressem toda a exposição e nos encontrassem na área Nós para falarmos sobre as percepções. A proposta foi que eles deveriam encontrar novas perguntas a partir das perguntas que o museu propõe. [...] fomos acompanhando de forma silenciosa o percurso de todos eles. [...] (EDUCADOR D, 2019, s/p)⁵⁴.

As expectativas e leituras da função educativa no Museu do Amanhã já marcam um imaginário que geralmente é evidenciado no comportamento dos grupos ao chegarem para uma visita. Cadernos à mão, perguntas previamente preparadas ou canetas a postos para anotar todas as informações que serão disponibilizadas são algumas das características que compreendem ainda o educador como facilitador do conteúdo exposto, disponível para informar os conteúdos pré-dispostos.

No Museu do Amanhã essa relação é ainda mais evidente por noções e especulações a princípio menos subjetivas do que em um museu de artes. E são essas configurações que também contribuem junto à interação dos alunos e à proposta educativa, para as constituintes dos sentidos que os visitantes dão ao museu e aos conteúdos que terão acesso a partir do contato com o educador.

Dabul (2009) evidencia – especificamente nas exposições de arte – as interações dos visitantes e a influência dos atores sociais nas observações das obras nos espaços de exposição:

⁵⁴ Relato de visita com grupo da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch – FAETEC.

Nas visitas monitoradas – que correspondem a boa parte das experiências de crianças em exposições de obras de arte, – o olhar dos visitantes é consideravelmente marcado e dirigido pela atuação do monitor. Tanto o tempo que o visitante empregará orientando o seu olhar para a obra, como a maneira de vê-la e, ainda, se irá de fato, ao vê-la, observar nela elementos para ele significativos, tudo isso estará submetido à iniciativa do monitor: a ênfase que o monitor dará àquela obra, aos itens visualizáveis que apontará e ao tempo que levará colocando o grupo próximo dela e com a atenção voltada para ela.

A observação de uma obra, nessas situações de visita monitorada, é definida também pela interação dos participantes do grupo em determinado momento. (DABUL, 2009, p. 228)

Muniagurria (2006) relaciona a paixão e o fascínio como fatores relevantes na forma como o educador se apresenta e permanece com o grupo. No cenário específico relatado em sua pesquisa, durante a formação de educadores na 4ª Bienal do Mercosul, os questionamentos eram referentes às relações estabelecidas no contato com a arte e como vivenciar uma experiência estética. No relato, Muniagurria traz uma das questões proposta pelos educadores: “arte se ensina?” Como referência, a pesquisadora revela uma anedota contada por Agnaldo Farias⁵⁵ que reflete o contexto dos educadores a partir da compreensão de que “arte não se ensina, mas arte se aprende”.

Segundo o palestrante [Farias], demonstrar fascínio seria a forma de criar um espaço para aprendizagem. Para ilustrar esta ideia, Farias relatou como uma professora sua, na escola, ao ler Guimarães Rosa para a turma de alunos, ficara fascinada e perguntara: ‘Vocês percebem turma?’; e a turma não percebera nada. Mas Agnaldo disse ter ficado ‘fascinado com o fascínio’ da professora, e procurou ler o romancista para descobrir o que era capaz de criar tanto interesse. (MUNIAGURRIA, 2006, p. 78-79)

Nesse sentido, a proposta dos educadores ao proporem uma visita à deriva vai ao encontro dessa relação proposta por Muniagurria e Farias, bem como da percepção que Dabul aponta, na medida em que a forma, o contexto e a relação que procuram estabelecer com o grupo levam em consideração a demonstração de um interesse que pretende instigar e convocar a presença do grupo, pela exposição.

Imaginar ferramentas que despertem o interesse a partir de uma ruptura de expectativas classicamente formais, de tom mais orientativo e menos propositivo, revela uma nova estrutura, uma outra autonomia de investigação do espaço museal. E propor esse formato não significa abrir mão do conteúdo ou da informação, mas elaborar outra maneira de conhecer o museu a partir de negociações próprias com

⁵⁵ Agnaldo Farias é professor da USP, curador e crítico de arte.

o espaço, de maneira a dialogar e propor outra experiência:

Quando nos encontramos no *Nós*, conversamos então sobre as percepções que eles tiveram dos conteúdos apresentados, sobre as dúvidas, e respondemos algumas perguntas. Os assuntos foram se mesclando naturalmente e quando percebemos estávamos conversando sobre a importância de [...] entender nossa história e a nossa função e responsabilidade para com o planeta e para com o próximo, [...]

Em um contexto geral conseguimos relacionar a ideia de explorar o museu de uma maneira crítica, e usando as questões para fins de reflexão e emancipação das ideias, criando novas inspirações e dúvidas a serem discutidas dentro e fora do museu (EDUCADOR D, 2019, s/p)⁵⁶.

Essas negociações demonstram a intenção de criar um espaço de aprendizagem, pois, a partir de negociações próprias com o museu de maneira a dialogar e propor outra experiência, dão a possibilidade de outras leituras sobre o que é e como se dá a relação com a exposição e além; dão aos alunos, tempo de interação a partir dos seus interesses pessoais e por vezes, coletivos.

A aposta dos educadores em uma visita à deriva é também sobre se arriscar. É, ainda de uma forma responsável com o grupo, retirar-se para que o grupo possa, sem um direcionamento contínuo, conhecer o espaço museal e minimamente seus conteúdos com autonomia. Participar, oferecer e/ou integrar uma visita corresponde a uma série de fatores e conjunturas para que a relação seja produtiva. Levar em consideração, por exemplo, a instituição do grupo, o bairro de onde vêm, dá uma medida de atuação, mas não a certeza de uma abordagem. Esse “acerto” com o público em relação à proposição de visita não está na aplicação de uma metodologia, mas no olhar para o grupo de maneira a considerar o máximo de fatores no momento de escolher que tipo de intervenção será realizada. Esse olhar faz parte das considerações possíveis e necessárias para negociar a relação que será estabelecida.

Como Castells (2000) dialoga, ações coletivas – nesse contexto, uma proposta de visita – não podem ser baseadas em alcance de sucesso ou fracasso, ou entendidas como certeza, a ponto de firmar sua replicação como garantia de “acerto” com o grupo. Caso, para o educador, uma proposta de visita seja um modelo a ser seguido (no recorte específico e no contexto em que esta pesquisa se

⁵⁶ Continuação do relato de visita com grupo da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch – FAETEC.

insere), a sua relação com o *acontecimento* (BONDÍA, 2001) é negada.

Recebemos o grupo no átrio com bastante atraso [...] O grupo era pequeno, composto por rapazes entre 15 e 16 anos, [...] havia duas mulheres que eram as responsáveis pelo grupo. Eles eram de um abrigo, e logo no primeiro contato percebemos que eles estavam mais interessados em um passeio livre, em fotografar do que em acompanhar uma visita. Em 5 minutos de fala do acolhimento eles já não prestaram atenção muito menos interagiram.

Decidimos então propor uma visita à deriva, fizemos uma introdução dos espaços expositivos através das maquetes, explicamos os principais conceitos do Museu e combinamos de nos encontramos no Nós em 45 minutos [...].

Eles acabaram chegando no Nós atrasados e tínhamos apenas 8 minutos para encerrar a visita. Fizemos várias perguntas sobre a exposição, mas apenas os adultos (responderam), os meninos [...] não queriam interagir. Acabamos passando da hora [...]. Foi uma visita pouco produtiva, não houve troca nem envolvimento. (EDUCADOR A, 2019)⁵⁷.

“Uma visita pouco produtiva, não houve troca, nem envolvimento” corresponde diretamente à relação que o educador estabelece com ele mesmo, não necessariamente do grupo com o espaço museal. O relato começa com “percebemos que eles estavam mais interessados em um passeio livre”. O grupo, já anunciado no relato, estava interessado.

Uma “visita pouco produtiva” não é necessariamente pouco produtiva para o grupo, mas é imprevisível para o educador o conhecimento sobre essa relação diante dessas circunstâncias. Apesar de, diferente do primeiro relato, ter faltado o acompanhamento do percurso de “forma silenciosa”, os educadores estavam atentos ao grupo no momento de chegada a ponto de não forçarem uma relação que, a princípio, não faria sentido.

Dessa forma, uma visita “produtiva” pode também ser produtiva na medida em que o grupo também pode, a partir do direcionamento do educador e na investigação do espaço museal de forma livre, produzir outros sentidos não alcançáveis e não compartilhados com o educador. Não se trata de dispensar a presença do educador, mas de levar em consideração a quem e a quem sua proposição se torna relevante.

As expectativas, portanto, não apenas compreendem os grupos recebidos e suas complexidades que compõem as relações a serem estabelecidas durante uma

⁵⁷ Relato de visita da URS Cely Campello.

visita, mas trata-se também de reconhecer as expectativas que geram interferências e percepções dos educadores que recebem e apresentam o grupo ao museu.

Considerações finais

Nesta dissertação, foram analisadas algumas situações do cenário sociocultural através das experiências obtidas no campo da educação museal, sendo especificamente observadas as proposições educativas do Museu do Amanhã. Tal apresentação foi realizada a partir das relações estabelecidas entre os educadores do Museu do Amanhã e os públicos visitantes a fim de discutir questões sobre como o museu começa para os públicos que passam a se relacionar com esse espaço de maneira mais relacional, e que aspectos dessa relação transformam a prática educativa, por exemplo. Verificou-se que as propostas oferecidas pelo museu têm o intuito de promover relações mais interativas com os públicos, sendo essas relações capazes de intervir de forma direta e indireta nas programações a serem oferecidas.

No capítulo 1, foram apresentados os perfis do público *espontâneo* e dos educadores, bem como a mudança de estrutura que possibilitou a permanência dos educadores também nos espaços expositivos, para, então, analisar as interações que surgiam a partir dessa configuração. Havendo um número considerável de visitantes que estão pela primeira vez no museu, com a maioria interessada em conhecê-lo, a proposta de análise sobre como o museu começa se dá, principalmente nesse primeiro momento, nas evidências dos sujeitos que interferem na produção de sentido e significado do espaço museal. Esses sujeitos estão imbuídos nas presenças e nas formas de perceber, que se distinguem de uma relação com um interativo mecânico e tecnológico, por exemplo, criando relações literalmente “mais vivas”, de contato mais relacional entre todos os atores sociais envolvidos. Portanto, nesse primeiro momento, foi possível perceber que podemos tomar consciência sobre como os museus começam, na medida em que os públicos se relacionam com o espaço de forma menos *ensimesmada* (HONORATO, 2007).

No capítulo 2, a relação se estabeleceu a partir da compreensão do *público chamado*, sendo questionado que tipo de interação poderia surgir se o Museu é quem o convocou, provocando um movimento quase inverso na relação público x museu, no sentido do público receber tal convocação específica. Que tipo de museu começaria em um público que sequer demonstra, a priori, interesse prévio em

participar das programações propostas? As análises apresentaram que, na verdade, para alguns dos sujeitos categorizados no perfil de público chamado, havia interesse em visitar, porém, foram necessárias medidas específicas que passaram a produzir sentido para que esses públicos começassem a se relacionar com esse espaço e nesse espaço. Portanto, os museus que começaram nessa relação demandam inclusive a manutenção das políticas implementadas para que estas continuem sendo eficientes em suas convocações (IBRAM, 2018). Através das reflexões sobre esse processo, a produção de sentido tinha a ver principalmente com a maneira como o acesso era pensado, integrado aos interesses dos convocados.

Entretanto, como analisa Alves (2016), não basta apenas proporcionar integração ao espaço, mas modificar um funcionamento que pode reafirmar uma característica hegemônica no sentido de impor essa presença como necessidade de quem chega, quando, na verdade, é uma relação que se constrói mutuamente.

No último capítulo, o questionamento seguiu a partir dos públicos agendados. O museu também começa coletivamente? Que sentidos estão em jogo quando há um conflito de interesses entre o educador e o grupo ou entre o grupo e o responsável por esse agendamento? E apesar de ser um público que, a priori, apresenta um tipo de “preparo” para lidar com o encontro, já que este está garantido via agendamento, é verificado que, mesmo com essa garantia, os públicos vão lidar com a imprevisibilidade do encontro e, por isso, o museu também começa a partir do *acontecimento* e da produção de sentido subjetiva a cada relação, rompendo, por vezes, as expectativas criadas para esse tipo de visitaçào.

Analisar como o público e o museu se relacionam nessas situações contribuiu para a compreensão de uma estrutura museal que tem promovido outras formas de se relacionar com o público e com seu próprio conteúdo museal, não restringindo sua proposta aos conteúdos científicos, mas abrangendo programações que refletem a pluralidade do discurso curatorial. Sobre os públicos, esta pesquisa pretendeu analisar as relações que se estabeleceram nos encontros museais e que, de alguma maneira, se replicaram a cada sujeito que transformou sua concepção sobre o que o museu pode ser e o que ele reverbera em cada indivíduo e, ao mesmo tempo, coletivamente. Nesse sentido, foi possível verificar

relações museais fora da lógica de museu previamente compreendido enquanto estrutura e conceito museológicos fixos, de subvertê-lo enquanto rigidez arquitetônica que o concebe. Vergara analisa que:

Em uma época predominantemente de desencanto cabe rever nosso inventário dos movimentos que podem ser reconhecidos como terapêuticos antropofágicos. Como eles representam um legado experimental de liberdade ou libertação de estados de consciência – floresta – desde o heroísmo marginal de Macunaíma de Mario de Andrade, ao território de vivências existenciais do Oiticica na Mangueira, da revolução pedagógica da Paulo Freire ou Anísio Teixeira, da teologia da libertação do Leonardo Boff, ou do Teatro do Oprimido do Boal, do museu paralaatório de Mário Pedrosa. A celebração e contribuição mais autêntica do Brasil para o mundo se dá como consciência lúdica da dança, de ginga e jogo com a adversidade ou com os paradoxos da síntese “escola-floresta”. Porém, há que se reconhecer na cultura brasileira a dificuldade sistêmica de se tratar do comum, do público, do agir pelo coletivo fora das pressões capitalistas do individualismo – medo, de se estabelecer vínculos e comunidades pelo sentido vivo de trocas de saberes. Eis talvez o que a síntese escola-floresta pode ensinar para a razão estrangeira brasileira, nossos outros em nós mesmos. (VERGARA, 2016, p.258)

Esse movimento de perceber a necessidade de transformação de relação com o mundo e da própria produção de arte, aqui contextualizada em diálogo com Claire Bishop (2008), vem de uma crítica do funcionamento do próprio mundo da arte e, sendo ela incorporada, interfere ainda hoje no trabalho de críticos e curadores, além da produção dos artistas. Essa forma de pensar e fazer arte vem sendo gestada e amplamente colocada para a geração dos anos 2000, sendo extravasada para instituições de outras diretrizes – como um museu de ciências – não necessariamente óbvias, podendo ser percebidas ao olharmos para quem e o que ocupa os espaços culturais e dialógicos. Esse modelo coletivo, não-hierárquico, é um modelo que está dentro da arte, dentro de uma proposição artística, não estando só nos trabalhos de arte, mas em outros campos, em outras instituições, em práticas de gestão, dentre outros aspectos.

Nesse sentido, esta pesquisa reflete sobre a concepção de *novos museus começados* enquanto propostas já levantadas pelas discussões da arte e também pela museologia social⁵⁸, compreendendo a necessidade da presença e convocação fundamental sobre estar disponível à ação coletiva como potência de ação e *habitat*, sendo verificada a concepção de micropolíticas da vida cotidiana transformada e transformadora. Essas perspectivas acabam por constituir "novos"

⁵⁸ Ver página 48.

museus a partir do encontro com uma estrutura arquitetônica fixa, de maneira individual e também coletiva, de forma a reverberar os sentidos produzidos a cada encontro. Dessa maneira, o museu se torna capaz de se desdobrar em sentido a cada visitante que entra em relação com ele e a cada indivíduo que se relaciona com este.

Os museus podem começar nas relações que se estabelecem e permanecem para além dos espaços institucionais. Os museus podem começar na compreensão de uma lógica de convivência compartilhada. Museus podem começar na concepção de relações políticas e públicas, de engajamentos entre e com os públicos. Museus podem começar “na arte – antiarte – mundo” (VERGARA, 2015). Museus podem começar nas evidências das utopias e distopias. Museus podem começar no *acontecimento*. Museus podem começar nas incorporações, nas práticas artísticas, pedagógicas, relacionais, nas práticas colaborativas de atenção com o mundo. Museus podem começar diretamente mobilizados pelas questões políticas e sociais com que dialogam. Museus começam nas micropolíticas do afeto.

Referências bibliográficas

ALVES, Camila. **E se experimentássemos mais?** Um manual não técnico de acessibilidade em espaços culturais. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/slab/uploads/2016_d_Camila.pdf>. Acesso em: 18/04/2020.

AZOULAY, Audrey; MLAMBO-NGCUKA, Phumzile. **Comunicação para o Dia Internacional das Mulheres e Meninas na Ciência**. Organização das Nações Unidas, 2019. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/em-dia-internacional-onu-alerta-para-exclusao-de-mulheres-nas-areas-de-ciencia-tecnologia/>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2019.

BAKHTIN, Mikhail. (Voloshinov, V.N.-1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BECKER, Howard. “Arte como ação coletiva”. In: _____. **Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1977.

BECKER, Howard. “De que lado estamos?” In: _____. **Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1977.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**. Obras Escolhidas. Volume 2. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 14.

BISHOP, Claire. “A virada social: colaboração e seus desgostos”. **Concinnitas** – Revista do Instituto de Arte da UERJ, ano 9, volume 1, número 12. Rio de Janeiro, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. “Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão”. In: BONDÍA, J. L. e SKLIAR, C (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Semiramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19. Disponível em: <<http://wbbeww.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 18/04/2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. “Experiência e alteridade em educação. Reflexão e Ação”. **Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul**, vol.19, n.2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>. Aceso em 18/04/2020.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAULTON, Tim. 1998. Hands-on Exhibitions: Managing Interactive Museums and Science Centres. London e New York: Routledge. Disponível em: <<https://ucl.rl.talis.com/items/7C035C60-5BB6-FF98-CBFC-0B64AE9B8393.html>>. Acesso em: 18 de janeiro de 2019.

CHAGAS, Mário; ASSUNÇÃO, Paula; GLAS, Tamara. “Museologia social em movimento”. **Cadernos do CEOM** - Ano 27, n. 41 - Museologia Social. Rio de Janeiro: 2013. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2618/1517>>. Acesso em: 18/04/2020.

CLARK, Lygia. 1968: Nós somos os propositores. In: Lygia Clark (Rio de Janeiro: Funarte, 1980; p. 31). Reproduzido In: Manuel J.B. Villet e Nuria E. Mayo (Edit), Lygia Clark, Fondació Antoni Tàpies (Barcelona), Réunion des Musées Nationaux/MAC, galeries contemporaines des Musées de Marseille (Marselha), Fundação de Serralves (Porto) e Palais des Beaux-Arts (Bruxelas), 1997; p. 233.

CORRÊA, Patrícia. “O lugar do exercício experimental da liberdade”. **25º Encontro da ANPAP - Arte: seus espaços e/em nosso tempo; Simpósio 1 – A crítica e seus espaços: trânsitos, narrativas e regimes de visibilidade na América Latina**. Porto Alegre, RS, 2016.

D. **Entrevista para a TV ALERJ**. Rio de Janeiro, 2019.

DABUL, Lígia. “Conversas em exposição: sentidos da arte no contato com ela”. In: **Arte&Ensaios, Rio de Janeiro, n. 16, p.55-63, 2008**. Disponível em <http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae16_Ligia_Dabul.pdf>. Acesso em: 16/11/2019.

DABUL, Lígia. Arte em observação. Revista Poiésis. n. 14, v. 1, p. 214-241, Niterói, dez/ 2009.

DÓRIA, Amanda. **Relato de visita**. Rio de Janeiro, 2019.

E. **Relato para o Entre Museus**. Rio de Janeiro, 2018.

EDUCADOR 1. **3 do dia**. [s.n.]: Rio de Janeiro, 2018.

EDUCADOR 2. **3 do dia**. [s.n.]: Rio de Janeiro, 2018.

EDUCADOR A. **Relato de visita da URS Cely Campello**. [s.n]: Rio de Janeiro, 2019.

EDUCADORA A. **Relato de visita com grupo agendado como visita institucional - Alunos das Olimpíadas de Neurociências**. [s.n]: Rio de Janeiro, 2019.

EDUCADOR D. **Relato de visita com grupo da Escola Municipal Santo Izidro**. [s.n]: Rio de Janeiro, 2019.

EDUCADOR D. **Relato de visita com grupo da Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch – FAETEC**. [s.n.]: Rio de Janeiro, 2019.

FABBRINI, Ricardo N. “Estética e transgressão: da arte radical à arte radicante”. **Artelogie**, nº 8. Dez. 2015 - Jan. 2016. Disponível em <<http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article39.2>>. Acesso em 18/04/2020.

FERREIRA, Inês. Objetos mediadores em museus. In: Revista MIDAS [Online], vol. 4, 2014. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/midas/676>>. Acesso em: 14/12/2019.

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”. Tradução Paula Siqueira, Revisão Tânia Stolze Lima. **Cadernos de Campo**, n. 13, p. 155-161. Universidade de São Paulo, 2005.

GEERTZ, C. “A arte como um sistema cultural”. In: _____. **O saber local. Novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. **Entre cenografias: o museu e a exposição de arte no século XX**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2004.

HELLÍN, Pedro. Não há um relato compartilhado que articule a nossa sociedade – Entrevista com Néstor García Canclini. **Matrizes**, Ano 6 – nº 1 jul./dez. 2012. São Paulo, p. 113-124.

HONORATO, Cayo. Expondo a mediação educacional: questões sobre educação, arte contemporânea e política. **Revista ars**, USP, v.5, n.9, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ars/v5n9/10.pdf>>. Acesso em: 18/04/2020.

HONORATO, Cayo. “Mediação para a autonomia?” In: FONTES, Adriana e GAMA, Rita (orgs.). **Reflexões e experiências**. Coleção Arte & Tecnologia: 1º seminário Oi Futuro: Mediação em Museus Arte e Tecnologia. Rio de Janeiro: Oi Futuro, Livre Expressão, 2012. pp. 49-59.

HONORATO, Cayo. Educação Perguntadora. In: 24º Encontro Nacional da ANPAP, 2015, Santa Maria. Anais [recurso eletrônico] do 24º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Santa Maria: ANPAP; PPGART/UFSM; PPGAV/UFRGS, 2015. p. 684-696.

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: 18/04/2020.

INGOLD, Tim; HALLAM, Elisabeth (org.). **Creativity and Cultural Improvisation**. Oxford, New York: Berg, 2007.

INGOLD, Tim; HALLAM, Elisabeth (org); REINHEIMER, Patricia; MEDINA, Camila Damico (tradução). Criatividade e improvisação cultural: uma introdução. In: **Todas as Artes. Revista Luso-Brasileira de Artes e Cultura**. V. 1, n. 2, 2018.

J. **Entrevista para a TV ALERJ**. Rio de Janeiro, 2019.

KASTRUP, Virginia. Experiência Estética para uma aprendizagem inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v. 13, n.2, 2010.

M. **Entrevista para a TV ALERJ**. Rio de Janeiro, 2019.

M. **Relato para o Entre Museus**. Rio de Janeiro, 2018.

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas em Reflexão e Ação. **Revista do Departamento de Educação/UNISC** - Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, jan/jun 2006, p.9-27.

MARTINS, Mirian Celeste; DEMARCHI, Rita. **Mediação Cultural**: Entres Sujeitos/Corpos/Experiências Estéticas. *Revista Digital Art&*, Ano XIII, Número 17, 2016.

MARTINS, Luciana Conrado e GONÇALVES JUNIOR, Oswaldo. **Redes e Ativismo Em Políticas Públicas**: a construção da Política Nacional de Educação Museal (PNEM). **Revista de Políticas Públicas - Políticas Públicas Culturais**: configurações, dilemas e perspectivas contemporâneas, v. 22, n. 1. EDUFMA: 2018. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9233/5503>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2019.

MCMANUS, P. M. Topics in museums and science education. **Studies in Science Education**, New York, n. 20, n. 1, p. 157-182, 1992.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Os museus na era do virtual. In: BITTENCOURT, J.N. (Org.). **Seminário Internacional Museus, Ciência e Tecnologia**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2007. p. 49-69.

MENDES, Luis Marcelo. (Ed.) **Reprograme** – comunicação, branding e cultura numa nova era de museus. Rio de Janeiro: Imã, 2012.

MINOM. **XV Conferência Internacional do Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM)**. MINOM, Rio de Janeiro, 2013.

MONTEIRO, Clarisse. **Criação de Pequenas Vozes**: mediação e o significado de práticas culturais para as classes populares. Dissertação de mestrado. Niterói. PPGCA-UFF, 2019.

MUNIAGURRIA, Lorena Avellar de. **“Ganhar olhar”**: estudo antropológico de ações de mediação em exposições de artes visuais. Dissertação de mestrado em Antropologia Social. UFRGS. Porto Alegre, 2006

Museu do Amanhã. **Um Museu Educador em Museu do Amanhã**: Três Anos. Publicação institucional virtual. Museu do Amanhã, 2018. Disponível em: <<https://museudoamanha.org.br/pt-br/conheca-as-publicacoes-virtuais-do-museu-do-amanha>>. Acesso em: 15/01/2020.

Museu do Amanhã. **Atualização do Plano Pedagógico do Museu do Amanhã**, in: **Plano Museológico do Museu do Amanhã**, 2019.

NEGRINI, Carlos Alberto. Marcas na pele: mediação de narrativas contemporâneas (p.51), in: **Mediação cultural**: olhares interdisciplinares. Org. Miriam Celeste Martins. São Paulo: Uva Limão, 2017.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson; CAMPOS, Verona S.; REIS, Débora D'Ávila; LOMMEZ, Rene. **O fetiche da interatividade em dispositivos museais**: eficácia ou frustração na difusão do conhecimento científico. Revista Museologia e Patrimônio. Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro: 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 99-104.

_____ **A partilha do sensível**. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____ **O espectador emancipado**. 1ª edição. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012

RANGEL, Aparecida. **Função Educativa dos museus no Brasil (1948 – 1968)**, in: **A função educativa dos museus**: 60 anos do Seminário Regional da Unesco. Org. Mário Chagas e Marcus Vinícius Macri Rodrigues. Rio de Janeiro: Museu da República, 2019.

TAVARES, Mirian Estela Nogueira. Reflexões sobre o ensino e a investigação em Artes – do Positivismo à Complexidade. **PARALELO 31** - Revista digital do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas, ED. 6. UFPEL, 2016.

VASCONCELLOS, Ricardo. **Entrevista para a TV ALERJ**. Rio de Janeiro, 2019.

VERGARA, Luiz Guilherme. **Potência frágil da arte contemporânea**: terapêuticas antropofágicas em tempo de florestas, museus laboratórios. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes, Cultura e Linguagens Instituto de Artes e Design – UFJF, 2016. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistanava/files/2015/11/07_NAVA-V1-N2_CAP%C3%8DTULO-2.pdf>. Acesso em: 24/02/2020

VERGARA, Luiz Guilherme. **Arte e Museus como Territórios de Processos**. Ciências Humanas e Sociais em Revista. v. 31, n. 1, Dossiê Artes e Humanidades – EDUR. UFFRJ: 2009.

W. **Relato para o Entre Museus**. Rio de Janeiro, 2018.