



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Maria Clara Baldez Boing

**A educação praticada no/com o MAR:
o que nos dizem gestos e narrativas dos educadores do museu?**

Rio de Janeiro

2016

Maria Clara Baldez Boing

A educação praticada no/com o MAR:

O que nos dizem gestos e narrativas dos educadores do museu?



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria da Conceição Silva Soares

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B681 Boing, Maria Clara Baldez.
A educação praticada no/com o MAR: o que nos dizem gestos e narrativas dos educadores do museu?/ Maria Clara Baldez Boing. – 2016.
104 f.

Orientadora: Maria da Conceição Silva Soares.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Museu de Arte do Rio – Teses. 3. Professores – Formação – Teses. 4. Museus – Aspectos educacionais – Teses. I. Soares, Maria da Conceição Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Maria Clara Baldez Boing

**A educação praticada no/com o MAR:
o que nos dizem gestos e narrativas dos educadores do museu?**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 3 de março de 2016.

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Maria da Conceição Silva Soares
Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino - UERJ

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Prof.^a Dra. Inês Barbosa de Oliveira
Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino - UERJ

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

Às educadoras e aos educadores do MAR, que tecem comigo esse texto e partilham das dores e delícias de mergulhar nos/com os cotidianos do museu.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Maria da Conceição Silva Soares, pela orientação cuidadosa e inventiva, que me ensinou a sentir, degustar e experienciar diferentes maneiras de praticar essa pesquisa. Com ela, percebi que a convivência e os encontros, *dentrofora* da universidade, são também aberturas estéticas na tessitura de redes de *saberesfazeres*. Agradeço a generosidade, apoio e inspiração ao longo da minha experiência com o mestrado.

À todos companheiros do grupo de pesquisa Cunadi, que há dois anos me acolheram e, desde então, me proporcionam prazerosas experiências de *pensarfazer* pesquisas em educação. Bruno e Simone, agradeço o apoio e parcerias. Nelson e Leo, ao ingressarmos juntos nesse processo, penso que nos enlaçamos para além dos *espaçostempos* da UERJ; agradeço a amizade de vocês e toda a contribuição com essa pesquisa.

Agradeço aos professores que compõem a banca de defesa dessa dissertação e que me acompanharam com o projeto de qualificação: Inês Barbosa de Oliveira e Carlos Eduardo Ferraço. Obrigada pela disponibilidade e contribuição.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ (Proped) e ao Museu de Arte do Rio (MAR) pela realização da pesquisa.

À Gerente de Educação do MAR Janaína Melo, pela acolhida, carinho e incentivo à pesquisa.

À coordenadora pedagógica do MAR Gleyce Heitor, por me mostrar, pelas/com as práticas cotidianas da educação em museu, a paixão por essa profissão. Agradeço a generosidade, amizade, inspiração, apoio e trocas não só para essa pesquisa, mas principalmente para minha formação como educadora.

Aos amigos que partilham comigo a função de Educadores de Projetos no MAR Leo e Karen, pela cumplicidade que construímos nesses últimos anos, em meio aos desafios e conquistas das complexidades de nossas práticas. Amanda e Bruna, que há pouco se juntaram a nós e já nos afinamos tão bem. Agradeço todo o apoio e carinho de vocês.

À equipe de educadores que entrou comigo no MAR em 2013: nosso GT Amor. Agradeço os frios na barriga, tensões e experiências que dividimos tentando entender o que significava sermos educadores desse museu – não que hoje saibamos – e que, embora seguindo caminhos diversos, o que produzimos com esse feliz encontro ainda reverbera pelo museu e pelas páginas dessa dissertação.

Aos educadores que narram comigo essa dissertação, agradeço à disponibilidade e apoio. Aprendo muito com vocês.

Agradeço à amigos que, em diferentes momentos, contribuíram e marcaram o processo dessa pesquisa: Luciana, Fábio, Pollyana, Rodrigo, Ítalo, Mara, Igor, Melina, Thyago, Wallace, Priscilla, Pâmela, Val e Maiara.

Agradeço às amigas Natálias e aos nossos encontros, com muitas fabulações e desejos. Natália Calvão, pela parceria profissional e na vida. Natália Ferreira, por um de seus empurrões que me fez estar aqui hoje.

Agradeço à minha família: meu irmão Miguel, companheiro de mais longa data, que em sua lógica e racionalidade me equilibra em pensamento. Agradeço por me ensinar tanto.

Meus avós, Dora e Miguel, fontes infindáveis de inspiração.

Antonio, por tecer comigo a vida. Agradeço todo companheirismo que se ramifica cotidianamente em sonhos, desejos, aprendizagens e realizações.

Por fim, agradeço aos meus pais, Vera e Lula, que me revelam alguns dos mistérios da fé: a potencia da vida e do amor. Por serem quem são e estarem sempre por perto.

RESUMO

BOING, Maria Clara Baldez. *A educação praticada no/com o MAR: o que nos dizem gestos e narrativas dos educadores do museu?* 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Essa dissertação se propõe a *pensarfazer*¹ a educação praticada no/com o Museu de Arte do Rio (MAR) a partir de pistas sugeridas pelos gestos e narrativas dos educadores do museu, além de, por extensão, *pensarfazer* a formação desses próprios educadores, tecida, permanentemente, em meio a esse processo. Conforme a tendência de pesquisas em educação conhecida como nos/dos/com os cotidianos, a qual essa pesquisa se insere, o trabalho metodológico para a produção de dados requereu um mergulho com todos os sentidos nos cotidianos do museu, compreendendo conversas com todos os seus públicos, produção de fotografias, participação em palestras e outros eventos institucionais, acompanhamento de visitas e dos processos de formação, entre outros procedimentos, além da problematização das minhas próprias práticas, pois, como educadora do museu, tornei-me também objeto de minha pesquisa. Com a análise do material produzido, a pesquisa entende que os relatórios de visitas produzidos pelos educadores do museu como tarefa das atividades formativas propostas pela instituição constituem uma potência criativa em narrativas, em meio às quais e com as quais são problematizadas, afirmadas, refutadas e inventadas as práticas educativas no/com o MAR, e, assim, os toma como principais intercessores para pensar as redes de conhecimentos engendradas com os cotidianos do museu. Com/pelas suas narrativas, os educadores negociam, questionam e afirmam outros possíveis em relação às normas comportamentais, às expectativas criadas para a função, os conteúdos a serem transmitidos sobre as exposições, os percursos de visita e os modos de “ver” desejados, impostos e/ou legitimados pela instituição. Em suma, a instigação dessa pesquisa nos/com os cotidianos do Museu de Arte do Rio são as maneiras de habitar o museu, instituídas pelos gestos e narrativas de seus praticantes, e que podem nos ajudar a *pensarpraticar* uma educação não somente para a arte, mas para a vida.

Palavras-chave: Educação. Museus. Formação de educadores. Mediação Cultural. Narrativas. Gestos.

¹ A junção de alguns termos, que aparecerão em itálico, será recorrente ao longo desse texto para, conversando com Alves (2010), problematizar a dicotomia do pensamento construída pela modernidade; tais quais: *pensarfazer*, *saberessaberes*, *ensinosaprendizagens* ou *espaçostempos*.

ABSTRACT

BOING, Maria Clara Baldez. Education practiced in/with MAR: what gestures and narratives of the museum's educators say to us? 2016. 104 f. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This thesis proposition is the art of *thinkingdoing*² education that is practiced in/with the Rio Art Museum (MAR in Portuguese) from clues suggested by gestures and narratives of museum educators, and by extension, to *thinkingdoing* of the formation of these educators themselves, permanently woven in the midst of this process. According to the research known as education in/of/with the everyday in which this research is insert, the methodological work to produce data required a dive with all the senses in the museum daily life, including conversations with all its different public, photographs production, participation in lectures and other institutional events, accompanying visits and training processes among other procedures, because in addition to the problematization of my own practices as a museum educator I also have become the subject of my research. With the analysis of the produced material, the research believes that the visit reports produced by the museum educators as part of their training activities proposed by the institution, bring a creative potential to the narratives among which they are questioned, asserted, refuted and invented at the field of educational practices in/with MAR and thus taking them as main intercessors to think the engendered knowledge networks within the museum daily life. With/by their narratives educators negotiate, question and claim other possible views regarding from behavioral standards to the expectations created for their role, the contents to be transmitted at the exhibitions, the desired ways of "seeing", imposed and/or legitimized by the institution. In short, the instigations of this research in/with the everyday of the Rio Art Museum are, somehow, the ways of inhabiting the museum, set up by gestures and narratives of its practitioners and can help us to *thinkpractice* not only an education for art but also for life.

Keywords: Education. Museum. Educators Training. Cultural mediation. Narratives. Gestures.

² Some terms that are put together and appear in italics, will appear throughout this text 'talking' to Alves (2010), who discusses the dichotomy of thought constructed by modernity, such as: *thinkindoining*, *knowledgedoings*, *teachinglearning* or *spacetimes*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada do MAR, disponível no Instagram.....	27
Figura 2 - Visão da cobertura fluida e passarela que liga os dois prédios, foto também disponível no Instagram.	27
Figura 3 - Verbete de gentrificação em lambe-lambe na exposição “Zonas de Poesia Árida”, foto tirada por mim no período da exposição.....	32
Figura 4 - Exposição “Zonas de Poesia Árida”, foto disponível no Instagram.	32
Figura 5 - Registro feito pela educadora Bruna Camargos da ação “Museu é lugar de quê?”, realizada em “Café com Vizinhos do MAR”.....	37
Figura 6 - Quadro de Dom João VI (à direita) ao lado de Napoleão (à esquerda).	40
Figura 7 - Marca de batom no vidro expositivo.....	42
Figura 8 - Alunos da Escola Municipal Professora Maria Luiza Lima e Silva, com o educador Daniel Santiso, escutam o som do tapume.	48
Figura 9 - Armário da sala da Gerência de Educação. Foto tirada por mim.....	54
Figura 10 - à esquerda a cena no filme “Banda à parte” (1964) e à direita em “Os sonhadores” (2002).	74
Figura 11 - Meninos na obra “Morrinho”, exposta no <i>pilotis</i> do MAR.....	75
Figura 12 - Foto do <i>pilotis</i> do museu com o piso de grama e a obra “Morrinho” ao fundo ..	76
Figura 13 - Crianças construindo suas cartografias corporais em visita educativa.	79
Figura 14 - Escultura de Maria Martins que, em visita, tornou-se o movimento do pensamento.....	96

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: INSTIGAÇÕES PARA UMA PESQUISA NO/COM O MAR...	10
1	TANTO MAR, TANTO MAR: É PRECISO, POIS, NAVEGAR, NAVEGAR.....	21
1.1	Por uma mítica do museu	22
1.2	O MAR não quer abafar ninguém / só quer mostrar que faz arte também.....	26
1.3	Museu é lugar de quê?	35
2	UM MERGULHO NO MAR: NADAR POR ENTRE REDES, OBJETOS E CRIATURAS.....	44
2.1	Não sou eu quem me navega, quem me navega é o MAR	51
3	HISTÓRIAS UNIVERSAIS PARA POSSÍVEIS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM MUSEUS.....	59
3.1	Algumas histórias já conhecidas sobre práticas de educação em museus.	60
3.2	Algumas histórias inventadas por educadores sobre práticas de educação no MAR.....	67
4	NOSSOS CORPOS NO MUSEU: SOBRE TESSITURA DAS PPRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMATIVAS NO MAR.....	72
5	RELATOS QUE INVENTAM MÚLTIPLAS MANEIRAS DE PRATICAR E APRENDERENSINAR NO/COM O MAR.....	84
5.1	O espaço <i>praticadopensado</i> do MAR: relatos de caminhantes.....	84
5.2	A potencia criativa e formativa dos relatos dos/para os educadores do MAR.....	88
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: RASTROS DE UMA PESQUISA.....	97
	REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO: INSTIGAÇÕES PARA UMA PESQUISA NO/COM O MAR

“Museu é lugar de que?”. Quem visitou no dia 17 de maio de 2015, por volta das 14 horas, o Museu de Arte do Rio, também conhecido como MAR, localizado na Praça Mauá, na região portuária da cidade do Rio de Janeiro, pôde encontrar dentro de umas das galerias de exposição um ambiente aparentemente confortável com uma manta cobrindo parte do chão e algumas almofadas espalhadas. Na ocasião, os visitantes do museu que se encontravam naquela hora naquele espaço foram convidados a se sentar e conversar sobre a pergunta: Museu é lugar de que?³. “Dinossauro, barulho, peixe, coisa velha, arte, música, carruagens, submarino, história, *selfie*, pessoas, estátuas, silêncio?”⁴ perguntaram, então, os educadores do MAR, propositores da questão, a quem tinha aceitado o convite para uma conversa. Abria-se, com esse gesto, um espaço para múltiplas narrativas sobre que tinha sido e/ou o que poderia vir a ser possível se experimentar, *aprenderensinar*⁵, *fazersaber*, sentir, pensar e narrar nos/com os *espaçostempos* do museu.

Inaugurado em março de 2013, o MAR se apresenta no cenário cultural da cidade do Rio de Janeiro como sendo um museu de arte e cultura visual, e traz como eixos principais de atuação a aquisição de acervo com realização de exposições e o programa de educação. Instalado em dois prédios restaurados no contexto da revitalização da região, nomeados como “Pavilhão de Exposições” e a “Escola do Olhar”, o MAR se apresenta também como um museu-escola, ou seja, segundo as informações disponibilizadas pelo site da instituição, trata-se de “uma escola que tem um museu e, ao mesmo tempo, um museu que tem uma escola: integração entre arte e educação”. Diante da pergunta “Museu é lugar de que?”, poderia dizer que, para o próprio MAR, ele é um lugar de educação.

Ao protagonizar a educação em sua concepção, o que se traduz na estrutura e conceito, o museu instituiu também em seu sistema operacional um setor de educação, através do qual mantém e forma, permanentemente, uma equipe de educadores que atuam em diferentes *espaçostempos* de seus contextos cotidianos, a exemplo da Conversa de Galeria indicada

³ “Museu é lugar de que?” é o nome de uma Conversa de Galeria, atividade oferecida ao público pela programação do museu todos os domingo às 14h.

⁴ Trecho retirado da sinopse da Conversa de Galeria para instigar o público a participar da programação disponibilizada no site do museu: <http://museudeartedorio.org.br/pt-br/evento/conversa-de-galeria-ver-e-tracar>.

⁵ A junção de alguns termos, que aparecerão em itálico, será recorrente ao longo desse texto para, conversando com Alves (2010), problematizar a dicotomia do pensamento construída pela modernidade; tais quais: *pensarfazer*, *saberesfazeres*, *ensinosaprendizagens* ou *espaçostempos*.

acima, quando estes se anunciam intervindo fisicamente no *espaçotempo* expositivo, a partir da demarcação com manta e almofadas e de um convite para um momento de prosa, o que se constitui em uma ação educativa. A presença de uma equipe de educadores, no entanto, não é exclusividade do MAR. Honorato (2013), educador e pesquisador dessa prática, indica que desde os anos 90, devido – dentre outros motivos – a uma série de políticas públicas e investimentos na área da cultura, as ações educativas em museus e instituições culturais foram amplamente disseminadas, tanto no Brasil quanto em outros países do mundo. Esse momento foi marcado também por uma mudança de nomenclatura que define a atuação de desse profissional que, em alguns lugares, deixa de ser “monitor” – responsável por monitorar o espaço expositivo – e passa a ser “mediador”, realizando o que ficou conhecido como uma mediação cultural. A nomenclatura que trata da função do educador em museus, entretanto, ainda varia de acordo com posturas e interesses de cada instituição, sendo estes profissionais considerados mediadores, arte-educadores, ainda – em alguns lugares – monitores ou, como no caso do MAR, educadores. Sobre a prática da mediação cultural, Honorato (2013, p. 1051) ainda diz:

A mediação (eis no que ela se propõe diferente da monitoria) quer propiciar o diálogo, a troca, a participação, entre tantas formas de se engajar o público – as inúmeras figuras do encontro, nem sempre abertas ao heterogêneo. Assim, não é mais suficiente adquirir informações sobre as obras, os artistas, a exposição; tampouco estratégias para melhor transmiti-las. Para o desempenho de suas funções atuais, outras competências, quem sabe outros saberes, reputados como reflexivos, críticos e criativos, devem ser desenvolvidos.

Com isso, Honorato atenta para a necessidade dos museus e instituições culturais investirem e se preocuparem na formação de seus educadores, instigando reflexões, críticas e criações.

Quando o MAR apresenta a Escola do Olhar, seu programa de educação, como sendo um “espaço de formação continuada que se propõe estimular e disseminar a sensibilidade e o conhecimento”⁶, o compromisso com uma formação de educadores nas perspectivas apontadas por Honorato se torna ainda mais necessário. Segundo as informações disponibilizadas pelo site do museu, a Escola do Olhar, em seu escopo, promove ações com o arco do ensino conhecido como formal – do infantil à pós-graduação – além de outros públicos, tendo como mote a arte e cultura visual. Com isso, promove uma programação de cursos, *workshops*, palestras e visitas educativas. A equipe de educadores, composta por mais de trinta educadores – exercendo diferentes funções específicas – é responsável,

⁶ Informações retiradas do site do museu pelo link: <http://museudeartedorio.org.br/pt-br/educacao>.

principalmente, pela recepção de escolas públicas e privadas em visitas educativas diárias, bem como pelo atendimento ao público que visita o museu, seja estando disponível para conversas espontâneas nos espaços expositivos ou organizando as visitas, sugerindo percursos, atividades e intervenções mais diretas e demarcadas como a instigação “Museu é lugar de que?”, que abre esse texto.

Foi nesse cenário, de um museu que intencionava ser um forte disseminador de ações educativas, em diálogo com uma prática de mediação cultural já existente no meio, que eu entrei no MAR, no momento de sua inauguração em 2013, como educadora estagiária. Formada em cinema, mas buscando novas práticas de atuação profissional, principalmente na área da educação – que era meu principal desejo – ingressei em uma segunda graduação, em História da Arte, o que me possibilitou ser contratada, então, como educadora estagiária no MAR. No entanto, por ser de outra área, não possuía experiências em museus ou instituições culturais e mal sabia o que era o trabalho de mediação cultural, trabalho esse que senti no MAR com um peso ainda maior devido o uso da palavra “educação”.

Vivenciando, então, aquela nova experiência, recebendo e realizando visitas com grupos de escolas, me relacionando com os alunos, professores e outros visitantes do museu, eu fui encontrando maneiras de propiciar “o diálogo, a troca, a participação, entre tantas formas de se engajar o público”, conforme as expectativas de um trabalho de mediação cultural, indicado acima por Honorato. Lembro de ter muitas dúvidas, muitos anseios e questionamentos (que, ainda hoje, surgem). Desejava pensar essa prática, buscando apoio em teorias da educação e da arte, mas, quando estava diante de um encontro com o público dentro das exposições, era sempre tudo diferente, imprevisível. Aquilo me instigava.

Ainda em 2013, em meio ao processo de formação como educadora estagiária, eu e meus colegas fomos provocados por nossos formadores, na época, a responder da maneira que quiséssemos – com escrita, imagem, música, experiência, dança, etc – à seguinte pergunta: “O que é mediação?”. Eu, que ansiava por uma formulação teórica, uma forma que me ajudasse a pensar e desenvolver minha prática, optei por relatar e tentar colocar em palavras tudo aquilo que estava sentindo, pensando e fazendo. Ao que pretendia, falhei miseravelmente.

“Mediação pra mim é algo novo e ainda muito desconhecido”, comecei, então, a formulação da minha resposta. E, depois de três parágrafos tentando dizer o que era mediação, falando sobre “trocas, aprendizagens com o outro, limites do meu próprio saber, um acesso à arte” eu concluía de maneira quase óbvia: “enfim, quando falo agora sobre mediação, prefiro usar o termo ‘tem sido’ – mediação tem sido – pois ainda não me sinto segura para

dizer o que realmente é. Essas são apenas minhas primeiras impressões e acredito que, na medida em que ando mais por esse caminho, novas questões surgirão”.⁷

O que eu sabia, pelo menos, era que eu queria continuar nesse caminho, queria que as questões surgissem. E elas não param de surgir até hoje. Pensar essa prática com teorias era, então, uma questão motivadora para mim e, por isso, resolvi procurar um mestrado na área de educação e buscar novos diálogos para todos aqueles sentimentos de uma vivência, que eu não conseguia teorizar.

Foi quando, em 2014, eu ingressei no programa de pós graduação em educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PROPED - UERJ) e conheci as pesquisas no/dos/com os cotidianos, relacionadas à linha de pesquisa “Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais”, com a qual esse trabalho se engendra, junto também ao grupo de pesquisa “Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença” (Cunadi), coordenado pela professora Maria da Conceição Silva Soares, orientadora desse trabalho.

A partir das pesquisas no/dos/com os cotidianos em educação, aprendi com Alves (2010), que aquelas minhas buscas ansiosas em teorizar uma prática que eu estava vivendo não me levariam a defini-la, a encontrar um modelo para sua realização, a encerrá-la numa conceituação definitiva, a afirmar o que é ou deve ser de fato a educação. Diferente de como aprendemos com os modos de produzir conhecimento que se tornaram hegemônicos com a ciência moderna, a teoria e a prática não estão separadas dicotomicamente, bem como o saber, o pensar, o fazer e uma série de outros termos, com os quais, costumávamos lidar em separado na tentativa de organizá-los e isolando-os para estudá-los cientificamente e compreendê-los.

Tratava-se, então, de conceber uma *prácticateoriaprática*, entendendo também o limite da linguagem, que não vai conseguir dar conta, em uma palavra – ainda que rompa com essa dicotomia – da complexidade do movimento de *prácticateoriaprática* que “mistura um agir, dizer, criar e lembrar” (ALVES, 2010, p.15). Com isso, concordando com Alves, me aproprio da junção de alguns termos ao longo desse trabalho e que aparecerão, em itálico, tais como: *pensarfazer*, *saberesfazeres*, *ensinosaprendizagens* ou *espaçostempos*, na tentativa de problematizar a dicotomia do pensamento que nos foi ensinada pela modernidade.

Aprendi também com Alves (2010, p.16) que com as práticas de entramar *saberesfazeres* se tecem redes de conhecimento e que estes, por sua vez, possuem diferentes origens e tessituras incontroláveis, processos que “só podem começar a ser explicados se nos

⁷ Trechos retirados da resposta à provocação, produzida por mim, em abril de 2014.

dedicarmos a perceber as intrincadas redes nas quais são verdadeiramente enredados”. Percebi que o que me frustrava na tentativa de *pensarfazer* sobre o que seria mediação, passava por não enxergar a complexidade das redes dos *saberesfazeres* tecidas, constantemente, pelas práticas educativas no/com o MAR, impossíveis de serem condensadas em uma única resposta, fórmula ou teoria. Aprendi a valorizar as lógicas das práticas de *saberesfazeres* nos/com cotidianos do MAR para começar, então, a *pensarfazer* com essas redes, em suas complexidades. Entendi também que, para isso, são necessários métodos e metodologias de pesquisa igualmente complexos, que emergem desses cotidianos e que possibilitam, não apenas olhar – pois tal complexidade não pode ser analisada somente a partir do olho –, mas a sentir, pensar, ouvir, degustar o que quero estudar. Ainda é Alves (2010) que nos diz para mergulharmos e estarmos enredados com/nos cotidianos em meio aos quais nossa pesquisa se engendra. Como educadora praticante do MAR, eu me sentia também mergulhada como pesquisadora nos/com os cotidianos do MAR.

Foi ainda com os professores-pesquisadores da tendência em pesquisas conhecida como nos/dos/com os cotidianos que comecei a ler Michel de Certeau, com quem estabeleço diálogos ao longo desse trabalho. Foi a partir dessa leitura que essa pesquisa teve seu início, pensando em como os praticantes, com suas lógicas operatórias – por meio das quais gestos e narrativas se forjam – podem fazer do museu, com suas regras e normas de utilização, um *espaçotempo* habitável, informado por interesses e desejos de seus usuários (CERTEAU, 2014), engendrando redes de conhecimentos e sentidos que não unicamente os impostos pelos administradores da cultura, das política e dos mercados. Penso que essa pesquisa nasce em diálogo com minha própria prática que, àquele momento em 2014, se configurava principalmente em realizar visitas no museu com alunos e professores, em sua maioria, das escolas públicas do Rio de Janeiro. Talvez também instigada por um *pensarfazer* mediação, que eu entendia também como um diálogo, troca, participação e aproximação do público com as obras de arte, me interessava, com Certeau, em pensar nos modos de fruição e aprendizado dos praticantes – então, alunos de escolas públicas – com/para a arte. Engendrada conforme as expectativas postas pelos discursos de teóricos e administradores de museus em torno de minha função como educadora, tomada como uma prática de mediação cultural, a pesquisa, inicialmente, lidava apenas com a perspectiva de uma educação para a apreciação da arte, para a formação acessível de um certo gosto estético, a partir dos possíveis usos daquele espaço.

Em meados de 2014 eu troquei de função no MAR. Deixei de ser educadora estagiária (e, naquele momento, já estava no limite do contrato de estágio, pois havia trancado a segunda

graduação em História da Arte para ingressar no mestrado), e passei a exercer a função de Educadora Supervisora, a qual hoje, devido a uma reestruturação da equipe que, entre outras coisas, alterou nomenclaturas dos cargos, denomina-se Educadora de Projetos. Minha rotina de trabalho no museu, então, mudou drasticamente. Deixei de realizar diariamente as visitas com as escolas e ações educativas com o público e passei a ser responsável pela formação da equipe dos educadores que organizam e realizam essas visitas, bem como tornei-me responsável pelo planejamento da rotina de trabalho deles. Além disso, passei a me relacionar também na interface institucional entre o museu e as escolas e se, antes meu contato com os alunos e professores era somente pelas visitas – que tinham duração de uma hora e meia –, com a nova função, passei a me enredar mais nos diálogos e nas experiências com as escolas, planejando e executando ações do museu com as escolas, como em formações com os professores, por exemplo. Mas o que ficou muito forte para mim com essa nova função foi o que Honorato (2013) atentou sobre a necessidade de *pensarfazer* uma formação continuada dos educadores do museu. *Pensarfazer* essa formação foi uma ação que engendrou-se, então, com essa pesquisa.

No final de 2014 e ao longo de 2015, continuei meus processos de pesquisa, que ainda tinham como foco unicamente os modos como usuários praticam o museu. Produzi dados registrando visitas, conversando com professores, alunos, educadores do museu. Ao mesmo tempo, exercia minha função de Educadora de Projetos, planejando essas visitas com os educadores, pesquisando arte, educação e cultura visual e atuando diretamente no processo de formação dessa equipe.

Uma das fontes para *pensarfazer* a formação da equipe de educadores e organizar a rotina de trabalho e que, como Educadora de Projetos, tenho acesso cotidianamente, são os relatórios das visitas realizadas pelos educadores. Como procedimento, sempre ao final de uma visita, eles preenchem um relatório formal, que visa a especificar a quantidade de pessoas do grupo, o horário das visita e outras informações relevantes para a organização de uma rotina de visitas educativas que, no MAR, totalizou em 2015, em número referente apenas aos estudantes, 40.000⁸ pessoas. Nesses relatórios, no entanto, há também um breve espaço para relatos livres sobre essas visitas, o qual os educadores se utilizam para narrar e pensar suas próprias práticas. Tais relatos, debatidos em encontros regulares, fomentam a formação da equipe. Como pesquisadora, percebi nesses relatórios uma potência em narrativas criadas nas/com as práticas educativas cotidianas no/com o MAR e me apropriei

⁸ Dados disponíveis no site do museu.

desses relatórios para produzir dados de pesquisa que me ajudassem a pensar a educação praticada no museu, influenciando diretamente os rumos que essa pesquisa tomou.

Quando o texto dessa dissertação começou, enfim, a ser tecido, percebi a riqueza do material que havia produzido ao longo desse tempo de pesquisa. Nos relatos dos educadores, produzidos com seus relatórios ao longo do ano de 2015, dialogando com minhas observações, registros e vivências desses cotidianos desde 2013 no museu, encontrei uma nova instigação para esse *pensafazer* no/com os cotidianos do MAR.

Ao narrarem suas práticas e, ao mesmo tempo, se narrarem, os educadores sugerem, por meio de gestos e relatos, pistas sobre a educação praticada no/com o museu e sobre os conhecimentos que constroem sobre sua função, tecendo suas redes de *saberesfazeres* no/com o MAR. Embora estejam respondendo a uma função de educadores, informada pelas expectativas da instituição sobre suas práticas – e assim, atravessada pelas discussões da mediação cultural, por exemplo – e configuradas dentro de um processo de formação para arte, educação e cultura visual, eles não se limitam às prescrições e às demarcações das áreas de interesse. Embora, estejam lidando com o conteúdo das exposições, que passam pela história da arte e da cidade, incluindo a apreciação de objetos considerados históricos e/ou de arte, suas práticas não se reduzem à mera transmissão desses conteúdos e nem à fabricação do gosto, numa perspectiva hegemônica. Sua formação como educadores dialoga, permanentemente, para além dos textos teóricos, das informações institucionais e dos conteúdos das exposições, com diferentes signos, textos, imagens, elementos arquitetônicos, ruídos, sons, cheiros, sabores, fragmentos de memórias, experiências culturais, gestos não articulados verbalmente e histórias contadas sobre a arte, a cidade e a vida de todo dia, tecidas nos encontros entre corpos e incorporais, com visitantes, ideias e coisas, em processos de apropriação, troca, compartilhamento e produção, não só de sentidos, mas de presença substancial (GUMBRECHT, 2010) nos/com os cotidianos de suas ações. Aliás, segundo esse autor, talvez a experiência de um mundo saturado de sentidos explique a importância que se têm dado aos museus na contemporaneidade, os quais operam a presentificação, seja do passado seja do que foi criado à distância da vida cotidiana dos visitantes.

Ao narrarem suas práticas educativas cotidianas, esses educadores negociam, questionam, subvertem e reinventam todas as expectativas, conteúdos, modos operacionais e lógicas de uma pretensa prática instituída ou desejada pelo museu, a qual, com Certeau (2014), percebo como uma mera prescrição formulada por um poder proprietário, que estabelece regras e formas de vivenciar seus *espaçostempos*, mas que é, todo tempo,

obedecida como uma burla, como uma arte. Os educadores inventam suas práticas por “mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2014, p. 38).

São múltiplas as pedagogias tecidas pelos relatos e gestos dos educadores, não somente com/pelos caminhos da fruição da arte, mas abarcando tudo que experimentam nos/com os encontros com outros educadores, estudantes, professores, outros visitantes, artistas, gestores, palestras, filmes, músicas, textos, atos formativos institucionais, materiais de divulgação, experiências acadêmicas e culturais, além de conhecimentos criados em outros contextos de suas vidas cotidianas, em meios aos quais afetam e são afetados pelos signos das artes, dos corpos, das palavras, da arquitetura, das cores, das fotografias, dos audiovisuais, dos objetos, das paisagens, dos ruídos, dos burburinhos, da música, da dança nos *espaçostempos* do MAR. O que me instiga, então, com essa pesquisa no/com os cotidianos do MAR são as maneiras de habitar o museu que podem nos ajudar a pensar e praticar uma educação, não somente para a arte, mas para a vida.

Para apresentar a pesquisa, na qual busquei pensar a educação praticada nos/com os cotidianos do Mar a partir das pistas que nos dão gestos e relatos dos educadores do museu, organizei essa dissertação em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, “**Tanto mar, tanto MAR: é preciso, pois, navegar, navegar**”⁹, pensei os *espaçostempos* e narrativas historicamente construídas sobre museus, estabelecendo um diálogo sobre patrimônio e memória com Certeau, Giard e Mayol (2011), que nos ajudam a pensar como os gestos e relatos dos praticantes tornam o lugar em espaço habitável. Para eles, o museu é um lugar que pretende guardar, pacificar e preservar objetos, seres e histórias, arrancando-os de seus contextos de criação e uso que, pelo processo de museificação, passam a um outro sistema de usos, o qual prioriza o olhar e atende, para garantir a conservação e a preservação, às normas próprias desse lugar. Ao que parece, trata-se de uma mortificação desses objetos, seres e histórias, que não podem mais serem sequer tocados, passando a ser ordenados e preservados pelas condições impostas às regras e normas desse lugar. Certeau (2014), no entanto, indica que, constantemente, há questionamentos, deslocamentos, subversões ou reinvenções desses lugares por seus praticantes, corpos caminhantes pelo museu que tecem, com seus passos, gestos e relatos, múltiplas maneiras de habitar, experimentar ou significar, produzindo possíveis vidas ao que, aparentemente, estava dado como morto.

⁹ Título tomado de empréstimo e, ao mesmo tempo, parodiando a canção Tanto mar, de Chico Buarque de Holanda.

Nesse capítulo, também, a partir da ideia de um poder proprietário sugerido por Certeau, apresento detalhadamente a estrutura e funcionamento do MAR, suas linhas de atuação e organização da equipe de educadores, bem como seu surgimento no contexto político e social contemporâneo da cidade do Rio de Janeiro. Ao final do capítulo sugiro, então, a partir das minhas próprias narrativas vivenciadas ao longo da pesquisa, algumas possibilidades de se praticar o museu, por gestos e relatos não só dos educadores, mas também dos visitantes do museu, seus curadores, vizinhos e outros funcionários.

O capítulo dois, chamado **“Um mergulho no MAR: nadar por entres redes, objetos, restos e criaturas”**, é destinado a uma conversa com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos que me levará, com Alves (2010), Oliveira (2010), Ferraço (2007) e Soares (2009), às complexidades dos métodos e metodologias que lidam com o objeto igualmente complexo que é a educação praticada nos/com os cotidianos do MAR e, por tabela, à formação permanente de seus educadores. Apresento, então, como são produzidos os relatórios dos educadores, interlocutores dessa pesquisa, e que são apropriados aqui como narrativas, bem como alguns de seus gestos, que também trago.

No capítulo terceiro, **“Histórias universais para possíveis práticas de educação em museus”**, me dedico a *pensarfazer* os múltiplos contextos das práticas de mediação em museus, conforme introduzido aqui por Honorato (2013) e que serão, ao longo desse capítulo, problematizados em uma conversa com a educadora e artista Morsch (2013). Conversando, também, com algumas narrativas produzidas pelos relatórios dos educadores do MAR, começo a pensar em como suas práticas nos dão pistas para compreender e *pensarfazer* a educação do museu.

O capítulo seguinte, **“Nossos corpos no museu: sobre tessitura das práticas educativas e formativas no MAR”**, a partir dos corpos caminantes, sobre os quais nos fala Certeau (2014), penso os modos como os praticantes habitam os *espaçostempos* do museu. São esses corpos - dos educadores, de estudantes e de outros visitantes, de turistas, de moradores da região, de seguranças, de gestores, de artistas, entre outros - que com seus passos, gestos e relatos deslocam, questionam, subvertem ou reinventam as normas do museu e produzem outras maneiras de experimentar, pensar, fruir os seus *espaçostempos*. São corpos que emergem (se presentificam), nessa pesquisa, a partir de relatos dos educadores e imagens produzidas nos cotidianos do museu por seus praticantes.

No quinto e último capítulo, **“Relatos que inventam maneiras de praticar e aprenderensinar no/com o MAR”**, conversando diretamente com os relatos produzidos pelos educadores sobre suas visitas, procuro pensar a educação praticada nos/com os cotidianos do

museu. Ao narrarem suas práticas, os educadores inventam outras pedagogias, que já não respondem somente ao desejo do museu, ao que se pensa sobre a função de um educador e a uma prática de mediação cultural, ou mesmo a informações sobre os conteúdos das exposições. Esses relatos me instigam a *pensarfazer* a formação de educadores, a compreender como é tecido esse processo. É certo que não somente por vias institucionais, mas ao narrarem suas próprias práticas, eles estariam também inventando seus processos auto-formativos?

Os gestos e relatos dos educadores, com os quais penso e teço essa dissertação, não me respondem para que serve o museu, do que ele deve ser lugar, conforme eles mesmos, em uma de suas práticas, perguntaram aos visitantes na ação referenciada no início desse texto. Aqui, já até questiono se os educadores, naquela tarde do dia 17 de maio de 2015, estavam realmente procurando respostas certas para a pergunta “Museu é lugar de quê?”, ou se uma manta com almofadas no chão, só não seria pretexto pra deitar, sentar, conversar, quem sabe dormir e, assim, experimentar e fruir a exposição com outros gestos pedagógicos no museu. Talvez, mais do que produzir explicações e sentidos, eles buscaram produzir impressões de presença num ambiente predominantemente cartesiano, buscaram produzir uma pausa na obrigação incessante de movimento imposta em todos os níveis de nossa existência, buscaram instaurar um momento perfeito em que as pessoas se juntam na alegria de deixar alguma coisa simplesmente acontecer (GUMBRECHT, 2010). De acordo com esse autor:

[...] a experiência estética pode nos ajudar a recuperar a dimensão espacial e a dimensão corpórea da nossa existência; faz sentido esperar que a experiência estética nos devolva pelo menos a sensação de estarmos-no-mundo, no sentido de fazermos parte de um mundo físico de coisas. Mas devemos desde logo acrescentar que essa sensação, pelo menos em nossa cultura, não terá nunca o estatuto de uma conquista permanente. Então, ao contrário, talvez seja mais adequado formular que a experiência estética nos impede de perder por completo uma sensação ou uma recordação da dimensão física nas nossas vidas. (GUMBRECHT, 2010, p. 146)

Também já não estou mais interessada em encontrar uma resposta para o que é mediação, conforme me foi provocado ao longo do meu processo de formação como educadora no MAR – e penso que nem era esse o desejo dos meus formadores. Provocar perguntas nem sempre nos remete a encontrar respostas. Já não me frustro mais em não conseguir esboçar as respostas sobre isso, pois elas são sempre provisórias, incontroláveis e enredadas nas complexidades das redes de *saberesfazeres*. Essa dissertação, que se tece também como um relato dos/com meus cotidianos de educadora e pesquisadora no MAR, se

propõe a *pensarfazer*, deslocar, reinventar, problematizar, conversar e sentir as múltiplas maneiras de praticar e *ensinaraprender* no/com o Museu de Arte do Rio.

Ao terminar essa escritura, em sintonia com o que respondi na proposição formativa sobre mediação, que relatei no início dessa apresentação, entendo que pensar nossas práticas cotidianas, educativas ou não, como algo que “tem sido” e, além disso, imaginá-las como algo que “pode vir a ser” é muito mais interessante do que tentar definir e, dessa forma, enquadrar o que qualquer coisa deve ser ou é.

1 TANTO MAR, TANTO MAR: É PRECISO, POIS, NAVEGAR, NAVEGAR¹⁰

Penetra-se por ruas cheias de placas que pendem das paredes. Os olhos não veem coisas mas figuras de coisas que significam outras coisas.

Calvino, 1990, p.17

Nesse capítulo, apresento um pouco do Museu de Arte do Rio - MAR e suas linhas de atuações institucionais, engendradas com o contexto político, social e cultural no qual o museu se insere. Entendo que essas linhas de atuação, estruturadas com o propósito de proporcionar, a diferentes públicos, uma educação do olhar para a experimentação e problematização da arte, de si e do mundo, buscam organizar o que Certeau (2014) chama de um lugar próprio, com regras e roteiros previamente definidos para orientar, controlar ou, ao menos, indicar percursos possíveis e desejáveis em seus *espaçostempos*. Contudo, como todas as tentativas de ordenação, essas linhas de atuação e os lugares próprios que elas tentam fixar são, constantemente, questionados, deslocados, subvertidos e reinventados não apenas pelos olhos, mas pelos corpos daqueles que praticam o lugar, sejam eles os educadores ou os visitantes do MAR. Esses corpos, em suas andanças pelo museu, tecem com seus passos, gestos e relatos da viagem, múltiplas maneiras de habitar, experimentar, significar, afetar e se deixar afetar pelos signos catalizadores da arte, das palavras, da arquitetura, das cores, das fotografias, dos audiovisuais, dos objetos, das paisagens, dos ruídos, dos burburinhos, da música, da dança, entre tantos outros que brotam da fruição e do uso dos *espaçostempos* do MAR e de seu acervo, nos levando a pensar que a educação que lá se produz, talvez como a que se produz em todo lugar, é da ordem do imprevisível e do incontrolável, do que não se mede, do que não se vê.

A aposta na possibilidade de tecer práticas educativas com e por esses corpos nos *espaçostempos* do museu nos instiga a pensar o que impulsiona as pedagogias praticadas no/com MAR. Na tentativa de organizar um pensamento a respeito, começo fabulando, a partir de um diálogo sobre memória e patrimônio da cidade, com Certeau, Giard e Mayol (2011) sobre o que chamo de um desejo por uma mítica do museu.

¹⁰ Título tomado de empréstimo e, ao mesmo tempo, parodiando a canção Tanto mar, de Chico Buarque de Holanda.

1.1 Por uma mítica do museu

Caminhar pelas galerias de um museu fechado e, portanto, vazio, escuro e silencioso, pode ser bem excitante e capaz de provocar algumas fantasias ou especulações sobre um desejável mundo mítico entre obras de arte e objetos expostos nesse lugar, a exemplo dos fantasmas que nos conduzem pelas trinta e três salas do Museu Hermitage ao longo do filme “A arca russa” (SUKOROV, 2002). Da mesma forma, nos parece fascinante a história do segurança noturno do Museu Americano de História Natural, interpretado pelo ator Ben Stiller, que vive uma aventura com figuras históricas no filme “Uma noite no museu” (LEVY, 2006).

Ainda que um possível esforço da indústria cinematográfica em dar vida ao imaginário de um museu seja para o entretenimento, o caráter pedagógico presente em suas narrativas parece ser inegável, isto é, há ideias a serem *ensinasaprendidas* sobre o que é um museu e sobre a que ele se destina, as quais são agenciadas pelo cinema. “A arca russa” busca nos oferecer uma boa aula da História da Rússia, além de uma apreciação estética que a própria forma do filme – realizado com um plano sequencia único de 96 minutos – proporciona. Por sua vez, o longa hollywoodiano “Uma noite no museu”, a partir da estátua de cera de Theodore Roosevelt, nos envolve em uma narrativa com referências de história e artes. Ambos fabricam com suas linguagens esse mundo mítico do museu, dando vida a histórias do passado, seja por meio de fantasmas ou pelos próprios personagens animados. Trata-se do passado ganhando força e legitimação pelo presente, dado pela duração do filme.

É curioso pensar que nos filmes o museu foi explorado por sua característica inanimada, de não vida. Ao que parece, a possibilidade de vida nesse lugar passa pelo fantástico, como se por si só os objetos de um museu respondessem apenas a um passado e como se fosse impossível de serem usados no presente.

Há, segundo Certeau, Giard e Mayol (2011) uma pedagogia inerente às práticas de preservação de objetos e prédios que, isolados de seus *espaçostempos* de criação e uso, isolados em museus ou transformados em patrimônio, tornam-se testemunhas de uma histórica educada e pacificada. Contudo, conforme esses autores, “os processos pedagógicos de que são objeto comportam uma contradição interna: eles devem ao mesmo tempo preservar e civilizar o antigo; tornar novo o que era velho” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2011, p.194). Nada melhor que o cinema para lidar com tal contradição que, sobrepondo passado e

presente, torna-os palpáveis com a fantasia, permitida pelas próprias tecnologias cinematográficas. O passado ganha literalmente vida no presente.

Saindo dessas narrativas cinematográficas, temos apenas o museu, não mais como um personagem ou cenário, mas como lugar que se pretende próprio, com seus corredores repletos de obras de arte e de objetos de outro tempo e/ou de outro lugar, subtraídos aos usuários e, assim, educados, pacificados. Os seres do museu, arrancados de seus contextos de criação e uso e, portanto, dos sentidos atribuídos a essas práticas, tornam-se seres sem vida, incapazes de ativar seus fantasmas, fazendo do museu, então, um lugar sem mítica. Conforme Certeau, Giard e Mayol (2011), esses objetos, quando colocados à disposição da população, tornam-se peças de coleção, ao mesmo tempo em que a lógica da conservação, da restauração e do patrimônio trabalham no sentido de museificar a cidade. Trata-se, nos dois casos, de uma operação que promove uma mudança em relação aos usos e aos beneficiários.

Mesmo distribuídos fora dos templos patrimoniais das lembranças e colocados à disposição de habitantes, os objetos restaurados se tornam peças de coleção. Sua disseminação ainda trabalha no sentido de estender o museu para fora de seus muros, de museificar a cidade. Não que o museu seja uma calamidade ou possa ser transformado em espantalho ou em bode expiatório. Ele exerce muitas vezes um papel de laboratório, adiantando-se ao urbanismo. Mais ele possui um funcionamento próprio. Subtrai a usuários o que apresenta a observadores. Depende de uma operação teatral, pedagógica e/ou científica que retira de sua utilização cotidiana (de ontem e de hoje) os objetos que oferece à curiosidade; à informação ou à análise. Faz passar esses objetos de um sistema de práticas (e de uma rede de praticantes) a um outro. (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2011, p.195)

Com essa operação, esses objetos e edificações passam de um sistema de práticas e usos a outro. Como praticar os museus de forma a fazer/sentir pulsar a vida onde se supõe que esteja tudo morto?

Se os grandes deuses antigos estão mortos, os “pequenos” – os das florestas e das casas – sobreviveram aos sismos da história; eles pupulam, transformando nossas ruas em florestas e nossas construções em casas assombradas; ultrapassaram as fronteiras dogmáticas de um suposto “patrimônio”; eles possuem lugares, quando nós achamos que os prendemos, empalhamos, etiquetamos e colocamos sob vitrine nos hospitais de artes e tradições populares. Certamente alguns morrem nesses zoos museológicos. Mas eles não representam afinal de contas senão uma ínfima proporção entre a população dos fantasmas que fervilham na cidade e que formam a estranha e imensa vitalidade silenciosa de uma simbólica urbana. (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2011, p.194)

Sobrevivem, hospital, zoo. A ideia de patrimônio museológico que Certeau, Giard e Mayol tecem está ligada à morte, doença ou encarceramento. Os objetos são catalogados e condensados em si mesmo, singularizando, de forma reducionista, a narrativa sobre eles. Para

que outras histórias relacionadas a esses objetos sobrevivam, é preciso sugar os fantasmas vitais da simbólica. Como a cidade símbolo de Calvino (1990), quando olhamos para uma coisa e vemos figuras de coisas que significam outras coisas. Estaria na possibilidade de múltiplos usos e narrativas o suspiro de esperança para uma mítica no museu?

Talvez por isso a ponta de empolgação dos autores no movimento de saída do museu para a cidade, à disposição dos habitantes. O maior patrimônio das cidades ou de nações, de acordo com Certeau, Giard e Mayol (2011), não é feito dos objetos por elas criados, mas das capacidades criadoras e do estilo inventivo que articulam. O patrimônio, afirmam, são todas as artes de fazer. Entre as maneiras de fazer, eles destacam duas operações distintas: os gestos e os relatos, uma tática e outra linguística. Ambas manipulam e deslocam os objetos, modificando os empregos. Os gestos são como arquivos de um passado selecionado e reempregado em função de usos presentes. Os relatos, por sua vez, fazem crer e, assim, fazem agir. Pelas histórias dos lugares, os relatos os tornam habitáveis.

Desta forma, “habitar é narrativizar” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2011, p. 201). É no jogo da ausência de narrativas de um objeto patrimonializado com o seu modo de habitar que a mítica se faria presente.

As histórias sem palavras do andar, do vestir-se, de morar ou do cozinhar trabalham os bairros com ausências; traçam aí memórias que não têm mais lugar – infâncias, “trabalho” dos relatos urbanos. (...) Acrescentam à cidade visível as “cidades invisíveis” de que fala Calvino. Com o vocabulário dos objetos e das palavras bem conhecidas, eles criam uma outra dimensão, sempre mais fantástica e delinquente, terrível ou legitimante. Por isso, tornam a cidade “confiável”, atribuindo-lhe uma profundidade ignorada a inventariar e abrindo-a a viagens. São as chaves da cidade: elas dão acesso ao que ela é, mítica. (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2011, p. 200)

Andar, vestir-se, morar ou cozinhar são modos de fazer que dependem primordialmente de um elemento chave para essa discussão, não apenas no contexto da cidade, como também no do museu: o corpo. Corpos. É com e pelos os corpos que a cidade é habitada e praticada. Corpos que produzem gestos, corpos que produzem relatos.

Trazendo para a relação cidade-museu, se a cidade é praticada pelos corpos, porque não seria o museu? Essa lógica, portanto, opõe-se à mítica dada ao museu pelas narrativas cinematográficas apontadas no início desse capítulo.

Não é pela condição vazia, silenciosa e escura do museu que sua mítica surge, mas sim pelos corpos ocupando e tecendo esse lugar, mesmo, e talvez ainda mais, se esses corpos forem delinquentes ou selvagens à expectativa de suas ausências. Pois é negociando com essas ausências, de forma tácita, que a possível mítica do museu aparece. Não são fantasmas,

mas praticantes em presença, sujeitos ordinários que visitam o museu. Por vezes despretensiosos em relação ao poder atribuído a esse lugar. Olham para as coisas e encontram figuras de outras coisas que significam outras coisas, significados que eles produzem, que eles trazem para a ausência de significados dada no lugar próprio desse museu.

É com os corpos e pelos corpos, por entre os corpos e os seus encontros, que essa pesquisa emerge nos/com os cotidianos do MAR. Corpos que percorrem o museu com/pelos seus modos de habitar e significar, com seus interesses e desejos, gestos e narrativas criados nos diferentes *espaçostempos* da cidade em que transitam, aprendem, trabalham, se divertem, moram, vivem.

O corpo e seus assessorios (palavras e gestos), segundo Certeau, Giard e Mayol (2011), têm uma função simbólica mediante a qual a conveniência – um tipo de regra social que reprime o que não convém e à qual se adere em troca de reconhecimento e benefícios – funda uma ordem e produz comportamentos *prêt-à-porter*. Insistir na palavra comportamento significa, para os autores, indicar que o corpo é suporte fundamental da mensagem social proferida pelos usuários dos *espaçostempos* urbanos, ele é o suporte de todas as mensagens gestuais que articulam essa conformidade ou o desvio em relação ao sistema de comportamentos codificados. Para se manter conveniente, asseguram, é preciso saber jogar com os sinais da conveniência. O corpo, ainda conforme esses autores, manifesta, pelo jogo das atitudes de que dispõe, a efetividade da inserção e a técnica aprofundada de um *saberfazer* que sinaliza a apropriação do espaço.

Em uma visita ao MAR, o educador Max Morais¹¹, alerta às crianças: “Vamos entrar em uma exposição que não tem janelas. Vocês são, então, a nossa janela para o resto do mundo”¹². Seus corpos são a conexão viva da exposição com o mundo, com a cidade. Sem seus corpos habitando esse lugar, a exposição e todas as obras de arte que a compõem, estão apartadas do mundo e, como diria Certeau, mortas. Essa morte só ganha vida com as práticas que se engendram. Práticas com/nos corpos, gestos e relatos. Práticas engendradas com gestos dos educadores, dos visitantes, do curador, do artista e, também, com as políticas institucionais do próprio museu, que representam o poder, mas que estão constantemente sendo negociadas ou mesmo subvertidas por todos esses outros agentes.

¹¹ Os nomes dos educadores, que aparecerão com frequência ao longo desse trabalho, são verdadeiros e foram autorizados por eles no processo de pesquisa.

¹² As falas e gestos de alguns educadores do MAR tecem a narrativa produzida por/com essa pesquisa, e serão foco do capítulo quatro e cinco, especificamente. No próximo capítulo, no entanto, os relatos dos educadores serão justificados e contextualizados, bem como os créditos e autoria dos mesmos, negociados a partir de procedimentos de pesquisa.

Se o poder proprietário, aqui constituído pela instituição MAR, está para ser negociado, em disputa, por esses gestos e relatos de uma prática desse espaço, é importante conhecer seus modos de funcionamento, o que o autoriza e legitima para, então, questioná-lo, praticá-lo ou, mesmo, subvertê-lo.

1.2 O MAR não quer abafar ninguém / só quer mostrar que faz arte também

Tal referência ao poeta brasileiro Noel Rosa, ouvi do Diretor Curatorial do MAR, Paulo Herkenhoff, em uma das suas primeiras falas para a equipe de educadores, na época da abertura do museu, em março de 2013. Uma citação pertinente, pois, naquele momento, inaugurava-se um museu de arte que pretendia ser do Rio de Janeiro, quando já existiam outros com grande importância histórica e cultural. O MAR chegou, então, com um projeto de museu novo, de arte e cultura visual, mas não para ocupar lugares já existentes da cidade.

A aquisição de acervo com realização de exposições e o programa de educação são os dois eixos centrais que conduzem as ações do MAR, presentes na própria arquitetura do museu, situado no centro da cidade, de frente para a Praça Mauá, na região do porto do Rio de Janeiro. O MAR foi projetado a partir da integração do antigo Palacete Dom João VI, do início do século XX, em estilo eclético, do edifício modernista, da mesma época, que abrigou o Hospital da Polícia Civil e do antigo Terminal Rodoviário da cidade. O Palacete foi restaurado e é chamado de Pavilhão de Exposições. O prédio da Polícia foi totalmente reformulado, com fachadas translúcidas, hoje chamado de Escola do Olhar. E o Terminal, por fim, tornou-se a bilheteria, no pilotis, comum a todos os prédios.

Figura 1¹³ - Fachada do MAR, disponível no Instagram.



Tudo foi pensado para que os prédios da Escola do Olhar e do Pavilhão de Exposições ficassem com a mesma altura, simbolizando a equiparação da educação com a arte, unidas, poeticamente, por uma cobertura fluida, que lembra ondas do mar. O percurso de visita também acompanha o conceito do museu, pois o visitante deve primeiro passar pelo prédio da Escola do Olhar para, por uma passarela, acessar o Pavilhão de Exposições. Primeiro passa-se pela educação para chegar na arte.

Figura 2 - Visão da cobertura fluida e passarela que liga os dois prédios, foto também disponível no Instagram.



¹³ Converso com França de Andrade (2015, p. 57) e entendo que as imagens ou as letras de músicas que surgirão no decorrer da narrativa, não tem pretensão de explicar, interpretar, ser objeto-metodológico da pesquisa, mas “provocar no leitor afecções que possibilitem tocá-los como textos que se entrelaçam a outros textos”.

Na arquitetura e no conceito do museu, é evidente, então, o protagonismo da educação e, para além de um prédio, Escola do Olhar é também o nome do Programa Pedagógico do MAR, lugar de onde eu falo e vivo essa pesquisa. A Escola do Olhar está diretamente ligada à Gerência de Educação do museu, que comporta: uma gerente, Janaína Melo; uma coordenadora pedagógica, Gleyce Heitor; cinco Educadores de Projetos – dentre eles, eu – responsáveis pelos projetos da Escola do Olhar; quatro Educadores I, que são referências dos vinte Educadores II e oito Educadores Estagiários, equipe formada por estudantes ou recém formados nas diferentes áreas das humanas – Letras, História da Arte, Filosofia, Pedagogia, História, Geografia, Cinema, Artes Visuais, Dança, entre outros – todos responsáveis pela realização das visitas educativas e atendimento ao público dentro das exposições. Por fim, integra-se também à gerência uma equipe de apoio administrativo.

Como Educadora de Projetos, atuo diretamente nas relações entre escolas e museu, respondendo ao Programa de Visitas que, mais adiante, apresentarei junto com os demais programas da Escola do Olhar. Também sou responsável por atuar com “a coordenação pedagógica no planejamento e formação continuada das equipes do museu prioritariamente das equipes de Educadores I e II; bem como, em sua organização de escalas de trabalho”¹⁴. Então, me encontro enredada em um *pensarfazer* junto à equipe de educadores e é na prática de uma formação cotidiana com eles que vivencio as *dores e delícias*¹⁵ dessa pesquisa com/nos cotidianos do MAR. Converso, então, com os gestos e narrativas desses educadores, que experimentam, propõem, problematizam e praticam as possibilidades de relações entre o museu e o público – muitas vezes escolas, com professores e alunos – e, dessa forma, trazem pistas para o *pensarfazer* educação no MAR. Ainda neste capítulo e ao longo dessa dissertação alguns desses educadores ganharão nomes, com seus relatos, e suas práticas ficarão mais evidenciadas.

No entanto, minha relação com os cotidianos dos educadores não se dá apenas pela interface com meu cargo de Educadora de Projetos, pois sou marcada por uma prática como educadora, independente da nomenclatura entre “de Projeto”, “I”, “II” ou “estagiário”. Percebo também que ter praticado outra dessas nomenclaturas antes de assumir o “de Projetos”, foi significativo na tessitura da minha atuação como educadora de museu. Quando entrei no MAR, em 2013, nas vésperas de sua inauguração, sequer sabia o que era educação em museu e, como educadora estagiária à época, fui (mas ainda sou) formada cotidianamente

¹⁴ Detalhamento de função pelo edital do cargo de Educador de Projetos, disponível no site do museu pelo link: http://museudeartedorio.org.br/sites/default/files/edital_educador_de_projetos.pdf.

¹⁵ Verso tomado de empréstimo da música “Dom de iludir” de Caetano Veloso.

com/por esses cotidianos. No arco dessa minha formação, objetivamente, meu primeiro contato com um programa da Escola do Olhar, antes mesmo dela existir em estrutura, foi no I Curso de Formação de Mediadores do MAR, oferecido anualmente, desde 2013, para pessoas interessadas em investigar a prática de mediação¹⁶ em museu. O primeiro curso contou com a peculiaridade de formar a equipe de educadores que inauguraria o MAR, da qual eu fiz parte. Ali, dei meus primeiros passos em educação em museu, aprendendo também o que era participar da instauração de um museu do porte do MAR, com todas as suas contradições, no cenário cultural da cidade.

Relembrando outra fala de Paulo Herkenhoff, nos meus primeiros dias desse curso de mediadores, o MAR se apresenta como um museu *poroso*, que se deixa afetar, permeável, e que tem como objetivo dialogar com a população da cidade do Rio de Janeiro, respeitando o seguinte trajeto urbano: os primeiros a ocuparem efetivamente o museu deveriam ser os moradores da região portuária, local onde o MAR se encontra geograficamente; o próximo ponto seria seguindo o percurso da Avenida Brasil em direção ao subúrbio da cidade, a Zona Norte, passando pela Zona Rural, chegando na Zona Oeste; o último território simbólico a ser atingido pelas práticas propostas pelo museu seria, então, a Zona Sul, historicamente privilegiada pelo capital cultural.

Plano de ação ambicioso politicamente que revela não apenas contradições da cidade, mas da própria existência do museu em seu território e contexto político cultural do país. O MAR foi inaugurado dentro de um projeto de transformação urbana que pretende “revitalizar”¹⁷ a região portuária e que afetou diretamente a dinâmica daquele território. As relações possíveis entre o surgimento de um museu e as modificações da cidade podem ser discutidas a partir do que Certeau, Giard e Mayol apresentam, expondo o entrelaçamento da lógica do patrimônio e conservação com as transformações urbanas:

Se recursarmos a lógica da conservação, que outra hipótese poderia substituí-la? Quando o museu recua, quem é que ganha? A lei do mercado. Esta é a alternativa que se apresenta às investigações do Estado ou da prefeitura de Paris: ou manter as instituições de conservação (mais ou menos pedagógicas), públicas (museus) ou privadas (associações e hobbies de todo tipo), ou entrar no sistema da produção-consumo (sociedades imobiliárias, comissões de estudo, gabinetes de arquitetos). Na

¹⁶ Mediação é termo usado em diferentes espaços culturais para suas práticas de educação e relação com público dentro dos espaços expositivos. No MAR, a equipe de educação é composta por educadores, mas é comum, em outras instituições e na literatura acadêmica sobre o assunto, esses profissionais serem chamados também de mediadores.

¹⁷ As aspas atentam para a problemática da palavra revitalização, que possui como significado “dar vida em locais sem vida”. Significado esse que, por mais que seja usado, não condiz com a situação da região portuária, que desde muito antes já era habitada como moradia.

segunda hipótese, a “subtração” museológica (imóveis retirados do habitat privado para serem transformados em instituições teatrais públicas) é substituída por uma desapropriação econômica (imóveis retirados dos habitantes mais pobres para serem melhorados e vendidos a adquirentes mais ricos). [...] Os alugueis sobem. A população muda. As ilhotas reabilitadas formam os guetos de pessoas abastadas e as “curetagens imobiliárias” se tornam assim “operações negativas”. (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2011, p.196)

Certeau, Giard e Mayol seguem dizendo que a economia da restauração tende a separar dos lugares a serem restaurados aqueles que lá vivem, promovendo uma desapropriação desses praticantes. Uma vez desapropriados, esses sujeitos praticantes garantem a ausência de narrativas, correspondente à proposta de patrimônio criticada por eles.

Trazendo a discussão novamente para a Praça Mauá, o MAR vive uma contradição, por se inserir dentro de um planejamento urbano capaz de garantir seu lugar próprio na ausência de memória do território, ao passo que o próprio museu busca habitar-se, *a priori*, pelos moradores que vivem e construíram múltiplas narrativas na/com a região portuária. Essa conformação torna-se ainda mais complexa quando entendemos que o desejo da instituição museu, de diálogo com os habitantes da cidade, passa diretamente por uma tendência de políticas públicas do setor cultural.

Penso em políticas públicas, pois o MAR é um museu da prefeitura do Rio de Janeiro, gerido pela Organização Social (OS) Instituto Odeon, tendo seu plano de ação compactuado com a prefeitura por meio de metas. Tal informação é importante para se pensar que as questões do museu com a reforma urbana, com o sistema da arte, com a educação ou com a cultura, quando problematiza e tensiona as hegemonias desses lugares próprios, o faz com e por esses mesmos poderes hegemônicos.

Yúdice (2005, p. 25), a partir de experiências similares de outros museus, bem antes do MAR ser idealizado, atenta para esse contexto de políticas públicas na área da cultura, indicando que o pacto do poder público com a instituição de produção cultural pode ser observado através dos “processos a seguirem, os formulários a preencherem, os relatórios a prepararem, comprovando que se cumpriram os objetivos, etc. São formas de sujeição ao que Foucault chamou de governamentalidade”.

O MAR não é o primeiro e nem o único museu que busca estabelecer uma relação com o território e a cidade. Há outras experiências de museus que recentemente também surgiram em regiões tidas como degradadas e que precisavam ser revitalizadas. Um exemplo disso é o Museu de Arte Contemporânea de Barcelona (Macba), construído a partir de uma transformação no bairro de Raval em Barcelona. Yúdice (2005) usa a experiência do Macba para identificar os movimentos museológicos atuais, indicando, então, a perspectiva da

museologia social, que busca integrar a comunidade como participante dos museus através de políticas próprias da instituição, envolvendo tanto acervo e curadoria, como também as ações de educação, ponto chave em discussões de políticas públicas.

Essa acomodação é evidente em muitos dos projetos de revitalização urbana nos quais a construção de novos museus promete melhorar e estetizar o tecido urbano, fortalecer a economia e criar empregos. Em alguns casos até prometem fomentar a integração social, sobretudo dos moradores das áreas onde se instalam os museus, em geral zonas urbanas degradadas, mas onde, em quase todos os casos, acabam produzindo ‘gentrification’.” (YÚDICE, 2005, p.25)

Sobre o caso específico do Macba, ele ainda diz:

É importante mencionar que o Macba nasceu no meio da década de 1990 como parte de uma iniciativa de revitalização do bairro degradado de Raval. E essa tensão com seu ambiente circundante foi transformada pelo diretor e pelos curadores do Macba em um engenhoso projeto de um alinhamento museológico, nem tanto de exposição mas de debate e programas públicos. Em outras palavras, a reflexão crítica sobre seu próprio surgimento transformou também o que se compreende pela missão do museu.” (YÚDICE, 2005, p.26)

Mais de uma década depois da inauguração do Macba, em 2013, no Rio de Janeiro, o MAR abre com uma exposição chamada “O Abrigo e o Terreno”, mostra de artistas contemporâneos em torno do tema habitação e direito à moradia. Entre os trabalhos expostos, alguns denunciando diretamente os processos de revitalização de outras cidades ou bairros que causaram desapropriações e violaram os direitos à moradia, a referência à região onde o MAR se encontra ficava bem perceptível.

Seguiram-se, depois, outras exposições, com temas provocadores de reflexões críticas e dialógicas com o território, como uma individual do artista Yuri Firmeza, “Turvações Estratigráficas” (2013), “Do Valongo à Favela” (2014), e “Zonas de Poesia Árida” (2015), essa última referente aos coletivos de arte que atuam em intervenções artísticas e políticas pelas ruas de São Paulo, nos quais apresentam, dentro de uma estética de rua do lambe-lambe, o conceito de gentrificação, também citado por Yúdice, conforme a imagem abaixo.

Figura 3 - Verbete de gentrificação em lambe-lambe na exposição “Zonas de Poesia Árida”, foto tirada por mim no período da exposição.



Figura 4 - Exposição “Zonas de Poesia Árida”, foto disponível no Instagram.



O carimbo “gentrificado” colado na parede de uma exposição dentro do museu propõe pensar o fora (ou poderíamos pensar um *foradentro?*) daquele lugar, o território em que o museu está imerso, com toda a complexidade social e política. O projeto curatorial do museu abre espaço para problematizar sua própria existência.

Vemos, então, que o plano curatorial, referente a um dos eixos norteadores do museu (acervo e realização de exposições) sofre interferência direta sobre essa política de autocrítica institucional. Com o outro eixo do MAR, o da educação, não seria diferente.

O grupo apresentou grande curiosidade pelo Museu, visto que a grande maioria não conhecia e nunca tinha visitado um. O grupo era muito participativo e crítico. Foi uma conversa muito positiva a respeito do que é um Museu, especificamente o nosso e o contexto em que se encontra na cidade, o que é curadoria, etc.” (Relatório de visita educativa produzido pelo educador do MAR Luis Otávio Campos)

O contexto em que o museu se insere na cidade constantemente aparece em conversas com alunos de escolas que visitam o MAR, dentro do Programa de Visitas Educativas, realizadas pela equipe de educadores. Quando esses alunos aderem ao discurso da problematização do educador são identificados e elogiados por ele como “críticos”, conforme narrado acima por Luis Otávio. De forma mais tímida que as propostas de artistas e curadores, inclusive pelas relações de poder que se estabelecem nesses espaços, a crítica à própria instituição aparece com frequência nas narrativas dos educadores do museu, inserindo nesse debate também a posição do programa de educação do MAR e sua responsabilidade junto à formação da equipe de educadores. Quanto a esse programa de educação, já anunciado anteriormente como Escola do Olhar, compreende cinco linhas de atuação.

A linha “Arte e Cultura Visual”, com cursos, palestras e *workshops*, tem por finalidade constituir um “ambiente para a construção, a ampliação e o debate de questões irradiadas dos campos da arte e da cultura visual”¹⁸. O “MAR na Academia” é outra linha de atuação e busca ampliar o diálogo da universidade com a sociedade, em parcerias com programas de extensão, graduação e pós-graduação, por meio de seminários com a participação de convidados internacionais e publicações de livros¹⁹. Uma terceira linha abarca “Biblioteca e centro de documentação e referências”, com um relevante acervo de mais de 1.200 livros de artistas, nacionais e estrangeiros, além de outros acervos voltados para os interesses do museu: Arte, Cultura Afro-brasileira, Cultura Visual, Educação, Filosofia e História do Rio de Janeiro. A

¹⁸ Informações disponibilizadas pelo site oficial do museu, pelo link: <http://www.museudeartedorio.org.br/pt-br/educacao/escola-do-olhar/cursos>.

¹⁹ Disponível também no link: <http://www.museudeartedorio.org.br/pt-br/educacao/mar-na-academia>.

quarta linha de atuação destina-se ao programa “Vizinhos do MAR”. O programa, voltado para o relacionamento com os moradores da Região Portuária, é pertinente e inserido no cenário de museus contemporâneos, como o Macba. E, por fim, mas não menos protagonista, uma vez que corresponde ao maior volume de usuários da Escola do Olhar, temos o “Programa de Visitas Educativas”, divididas em visitas para público agendado, na sua maioria o escolar, e ações educativas para o público espontâneo (visitantes que não solicitam uma visita agendada previamente). Nesse programa atuam diretamente os educadores com quem converso ao longo dessa pesquisa.

Os educadores são responsáveis pelo atendimento ao público agendado, em visitas educativas com duração de uma hora e meia, construídas a partir de quatro eixos temáticos: *Vejo o Rio de Janeiro*, para pensar a pluralidade da cidade; *Guardar para lembrar*, voltado para questões de coleção, museu e memória; *Meu corpo no Museu*, experimentando o corpo pelo espaço do museu e questionando as representações deste pela arte; e *Práticas Artísticas Contemporâneas*, para *pensarfazer* os processos contemporâneos da arte. A metodologia de visita a partir de eixos temáticos permite que o educador, junto aos visitantes – estudantes e professores de escolas públicas, além de outros públicos – explorem os conteúdos de todas as exposições do MAR, para além das narrativas curatoriais e duração de cada uma, uma vez que todas as exposições do MAR são temporárias e o fluxo de conteúdo intenso. Esses eixos temáticos são oferecidos para o professor, ou responsável do grupo, no momento do agendamento da visita. Este escolhe o eixo de acordo com seus interesses, currículos, desejos ou expectativas de lidar com os conteúdos do museu por meio da visita educativa.

Com o público espontâneo o educador se relaciona prioritariamente dentro do espaço expositivo. Em sua rotina de trabalho, quando não está em visita agendada, o educador atua dentro das exposições, para a salvaguarda das obras e em contato com o público, ou em pesquisas e planejamentos de suas práticas. Há também, ainda para o público espontâneo, ações propostas pelos próprios educadores nos fins de semana, como a Conversa de Galeria, que traz um recorte temático de uma exposição para conversar com o público, e as Atividades Educativas, que se configuram em espaços de experimentação de arte a partir de questões emergentes dos conteúdos das exposições ou do próprio museu.

O Programa de Visitas Educativas conta também com a Formação Continuada de Educadores em Arte, Educação e Cultura Visual, voltado para a equipe interna. Em encontros semanais, às segunda-feiras, quando o museu fecha para o público, os educadores discutem textos, realizam laboratórios ou conversam com artistas e profissionais das áreas de Arte, Educação e Cultura.

Para uma prática de educação, dentro do contexto da formação de educadores de museu, a artista e educadora Carmem Morsh (2011) alerta sobre a conveniência para a instituição museu ter seus educadores praticando discursos críticos ao próprio museu, uma vez considerado o contexto político desses museus que problematizam suas próprias existências. Ela diz que nós, educadores desses museus, trabalhamos sempre na contradição.

1.3 Museu é lugar de quê?

Entendendo e identificando tal contradição, me disponho a conversar com dois momentos experimentados e narrados por educadores dentro do programa Vizinhos do MAR que, por sua vez, é apresentado pelo museu da seguinte forma:

O programa tem como objetivo fomentar o envolvimento e a participação da região portuária nas ações e nas atividades realizadas no MAR, fortalecendo os vínculos entre museu e território. A região portuária é, historicamente, lugar de ampla contribuição cultural, em especial pela multiplicidade cultural fortalecida pelo cais do porto. O MAR também se insere nesse fluxo e convida seus vizinhos a colaborar em seus programas.²⁰

Dentro de uma agenda de relacionamento com os vizinhos, o MAR promove uma série de atividades educativas que variam entre café da manhã regular, nos primeiros sábados de cada mês, o projeto Conversas de Galerias com um vizinho convidado e cursos com os *saberesfazeres* da região. Toda a programação é estruturada dentro das relações que formam o lugar próprio do MAR. No entanto, nos *espaçostempos* dessas ações engendram modos que alteram os códigos habituais de conveniência e instituem outros modos possíveis de praticar o museu.

Lembro aqui, da Conversa de Galeria realizada pelos educadores e relatada na abertura da introdução dessa dissertação. Na contingência dessa necessidade de problematizar o espaço e seus usos, e com a intenção de produzir relatos sobre o museu e seu imaginário, os educadores do MAR, propuseram ao público essa Conversa de Galeria chamada “Museu é lugar de quê?”. A palavra “lugar” no próprio título do convite à ação, já indica uma discussão e questionamento ao lugar hegemônico do museu, buscando outras narrativas possíveis.

²⁰ Disponível no site do museu, pelo link: <http://museudeartedorio.org.br/pt-br/educacao/vizinhos-do-mar> .

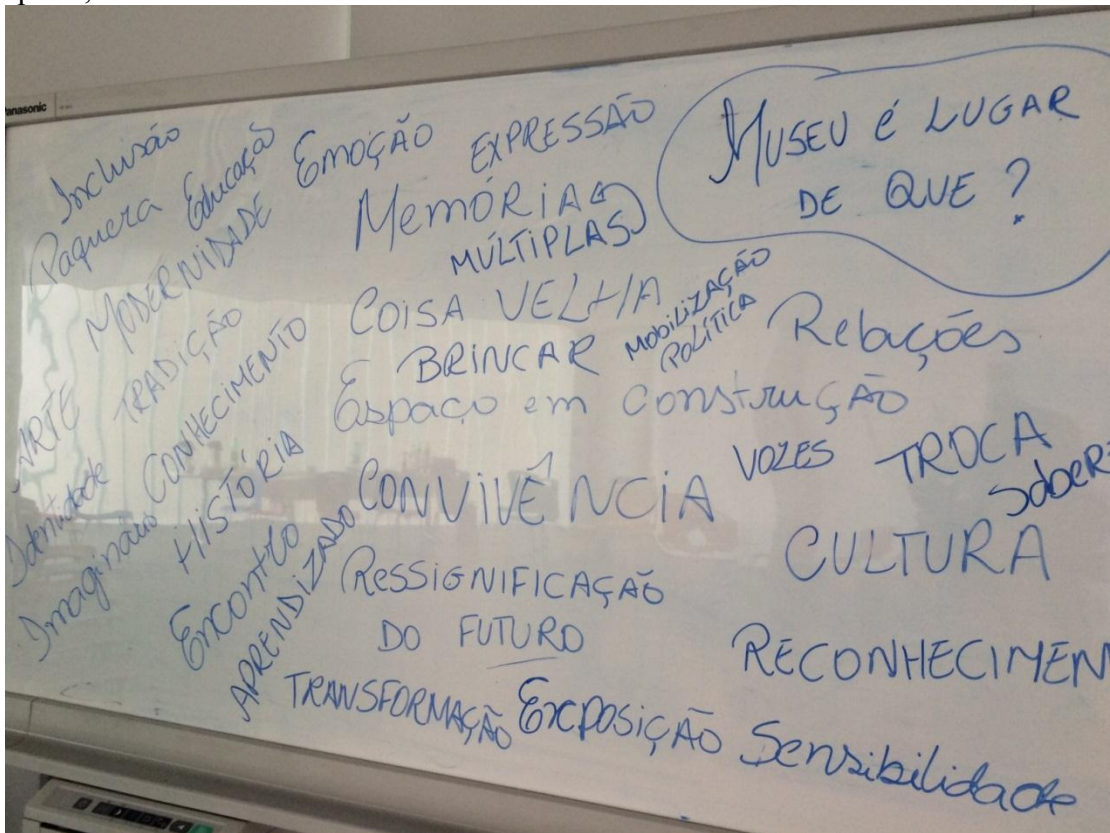
Essa conversa acontece alguns domingos pela programação do MAR, uma vez que se trata de uma ação a ser realizada com o público espontâneo, que não está agendado e geralmente não é escolar. Público esse que ocupa o museu significativamente aos finais de semana, merecendo, assim, uma programação voltada para ele. No entanto, isso não impede que a proposta seja também realizada com grupos escolares ou outros grupos específicos, afinal a potência está no que o grupo produzirá de relatos, mais do que no perfil deste.

Voltando novamente para os vizinhos, é importante assinalar que, ao contrário do grande público do museu, inclusive dos estudantes, os vizinhos constroem uma relação processual com o espaço. Enquanto a visita agendada restringe a relação do estudante ou visitante à duração de uma hora e meia, o vizinho do MAR, com sua carteirinha, tem acesso livre ao museu, além de uma programação regular, tornando sua presença frequente. A relação desse vizinho com a prática do espaço é outra.

Museu é lugar de quê? A questão foi feita, então, para os Vizinhos do Mar pela educadora de projetos Bruna Camargos em um dos cafés da manhã mensais que fazem parte dessa programação exclusiva. Nesse dia, alguns vizinhos pisavam ali pela primeira vez, outros já tomavam café com o MAR há dois anos e meio. É quase perceptível uma ponta de frustração com respostas como “coisa velha”, “tradição”, “exposição”, “história” e até mesmo “educação” e “aprendizado”, tidas como óbvias em relação ao MAR, que se apresenta como um museu-escola. Frustração, inclusive, minha, como pesquisadora, que busca narrativas outras, preferencialmente que, como os autores citados acima, inventem os contrários simbólicos desse lugar próprio.

Mas se o “próprio”, como diz Certeau, é a “vitória do lugar sobre o tempo” (2014, p.94), entendo que as respostas correspondam a um conceito-lugar já dado de museu. Apesar do café da manhã parecer um momento informal, de trocas e conversas, por fazer parte da programação do museu, ser conduzido por uma educadora e responder a uma metodologia (no caso, a realização da ação educativa “Museu é lugar de quê?”), os vizinhos usuários a caracterizam como uma prática formal, correspondente a um lugar, tido como próprio. Nessa lógica, respostas como essas não são frustrantes, mas convenientes, por serem coerentes à proposta deste lugar.

Figura 5 - Registro feito pela educadora Bruna Camargos da ação “Museu é lugar de quê?”, realizada em “Café com Vizinhos do MAR”.



Além da formalidade pré-existente ao café da manhã com Vizinhos, o suporte de registro das respostas foi um quadro, uma vez que o evento aconteceu em uma das salas da Escola do Olhar, ato consciente da programação do MAR, que entende museu não só como o espaço expositivo, mas também como práticas possíveis no prédio da Escola. Se ações propostas pelo museu no prédio da Escola do Olhar são provocadoras para pensar o que é museu, no caso específico dessa situação e pela lógica que segue minha análise, o quadro “escolar” talvez tenha acrescentado uma camada de formalidade e ativado um outro lugar próprio, o da escola. O que poderia explicar palavras como “educação”, “aprendizado”, “conhecimento”. A sobreposição de um imaginário do museu e um da escola, a meu ver, já pode ser um deslocamento potente da apropriação de ambos os lugares.

Em meio ao conflito de símbolos que circulam nesse quadro, entre o lugar do museu e o da escola, surpreendo-me com algumas palavras específicas, que geram ainda outros usos. A primeira é “ressignificação do futuro”, que talvez se relacione com “espaço em construção”. Ambas palavras, por remeterem a outros tempos (futuros e contínuos), tensionam a ideia de patrimônio, como proposta por Certeau, Giard e Mayol (2011), que remetem diretamente a um passado vazio. Ora, se a mítica do museu, a subversão desse

patrimônio ausente, conforme identifiquei ao longo desse capítulo, está no espaço habitado, então penso que a apropriação de usos temporais referentes ao passado ou ao tempo processual que o museu pode ser advém de uma prática cotidiana daquele espaço. Relatos possibilitam valorizar a ocupação e presença dos vizinhos do MAR neste espaço.

Enfim, não poderia deixar de evidenciar também a palavra “paquera”. Museu é lugar de paquera. A quebra nas expectativas de um museu é ainda mais radical nessa resposta, porque apesar dessa vizinha (foi uma senhora que deu essa resposta) saber que está visitando um museu de arte, que está indo para um evento destinado aos Vizinhos do MAR para trocas de referências e planejamento de uma agenda com esse público, ela ignora todo esse endereçamento e produz um outro sentido a esse lugar, que em nada corresponde ao seu poder estabelecido. Talvez isso esteja mais próximo do que Certeau (2014, p.94) vai chamar de táticas de praticantes.

[...] chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. [...] A tática é o movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Bulow, e no espaço por ele controlado.

Não é difícil pensar no museu como um espaço controlado, afinal há uma série de regras impostas pela condição de patrimônio de muitos objetos e obras do museu. Uma pintura feita no século XIX, por exemplo, jamais pode ser tocada e sequer fotografada com *flash*, para preservar e não danificar a tinta sobre a tela. Para pensar outras possíveis táticas de praticantes para tornar o museu habitável, lembro de um momento que vivi, e me confrontei, como educadora dentro de uma exposição, com uma situação dada também no contexto de Vizinhos do MAR, só que dessa vez não mais com os frequentadores assíduos do café, mas com meninos de 7 a 15 anos, moradores do Morro do Pinto, que vinham ao museu pela primeira vez.

Era o fim de semana do dia das crianças, outubro de 2015, o museu estava lotado e, para reforçar o trabalho dos educadores dentro do Pavilhão de Exposições, fui para a exposição Rio Setecentista, que no momento estava com o fluxo mais intenso, talvez por ser a primeira na sequência de exposições. Com a quantidade de pessoas circulando na sala, logo percebi que seria praticamente impossível estabelecer algum tipo de diálogo mais profundo sobre obras e desenvolver alguma mediação. A única coisa que podia fazer naquele momento,

pelo meu próprio trabalho, era informar às pessoas que não podiam tocar na liteira exposta no meio da sala.

Em meio a *flashes* e outras ações, que me movimentavam a repetir cada vez mais as regras do espaço para os visitantes, entra na sala a educadora Priscilla Gabrielle com um grupo agendado para o programa de Vizinhos do MAR. Eram os meninos do Morro do Pinto, que aguardávamos com ansiedade e animação, visto que conseguimos uma *van* para trazê-los na comemoração do Dia das Crianças. Priscilla propõem um exercício de busca para os meninos. Ela enumerou diferentes coisas para se encontrar na exposição e deixou que eles percorressem o espaço sozinhos para encontrar tudo que foi solicitado. Lógico que, na empolgação do dia, os meninos jamais conseguiriam procurar calmamente obra por obra, inclusive pelo caráter de jogo e competição que a proposta deixava no ar. Todos rapidamente se espalharam pela sala correndo e gritando cada vez que encontravam alguma coisa.

Eu, do meu lugar, que naquele momento exercia a função de, entre outras coisas, cuidar para que nada fosse danificado, me atentei aos movimentos deles, mesmo que estivesse também motivada em observar como eles estavam engajados na proposta feita pela Priscilla, se envolvendo efetivamente com as obras da exposição.

Pois o envolvimento era tanto que um dos meninos, na busca de um rei (um dos itens da lista), parou em frente à pintura de Dom João VI, claramente retratado como um rei. Sem saber quem era, mas ansioso por identifica-lo e contar para todos o que ele havia encontrado, o menino leu a legenda posta na parede ao lado esquerdo próximo à pintura. E, então, tudo aconteceu muito rápido. Ele leu em voz alta “Napoleão”, gritou “Eu te amo, Napoleão!” e beijou a pintura. O toque dos seus lábios na tinta pintada no início do século XIX, me fez soltar um leve gritinho de susto e fez meu coração pular, é claro. Eu deveria, pela minha função, informá-lo sobre não poder tocar as obras, mas ele já estava do outro lado da sala contando para Priscilla que havia encontrado o rei Napoleão. Já eu, observava quase em câmera lenta a tela da pintura parar de vibrar pelo beijo do menino, quando um homem me aborda, apontando para essa mesma tela.

Voltei-me para ele, certa de que iria reclamar do tumulto causado pelo menino (reclamações recorrentes no MAR, que recebe uma grande número de crianças por dia em suas visitas). No entanto, eis meu segundo choque seguido em menos de um minuto, quando o senhor me diz: “aquele menino achou que esse era Napoleão, porque a legenda está próxima do quadro! Você precisa dizer pra ele que Napoleão é o outro e que este é Dom João!”.

Bem, talvez o choque de um pintura do século XIX ter sido beijada seja um signo muito restrito ao universo museológico e havia outras questões em jogo naquela situação,

como a euforia de encontrar um rei ou o conhecimento preciso da História. Confesso que só naquele momento percebi o quão a legenda de Napoleão está próxima ao quadro de Dom João e suscetível a essa troca.

Agradei a observação do senhor, mas não precisei corrigir a nomenclatura com o menino, pois logo percebi que Priscilla estava com eles conversando em cada obra encontrada e um colega dele apontou para o quadro correto de Napoleão...

Figura 6 - Quadro de Dom João VI (à direita) ao lado de Napoleão (à esquerda).



Fonte: Foto tirada por mim no processo de pesquisa.

Esse menino, ao beijar a pintura no impulso da descoberta que fez, deslocou diferentes *espaçostempos* do lugar próprio que, para Certeau (2014, p. 94), é “um domínio dos lugares pela vista. A divisão do espaço permite uma prática panóptica a partir de um lugar de onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar, portanto, e ‘incluir’ na visão”. Ainda que eu estivesse na figura do controlador e observador, o menino não me deu tempo hábil para impedi-lo de beijar o quadro, muito menos de informá-lo sobre não poder tocar nas obras, uma vez que ele saiu do meu campo de visão do segundo seguinte ao ato. Certamente, pela empolgação dele, sua intenção não era provocar um tensionamento em relação aos modos convenientes de se comportar no museu e seu ato aproxima-se de uma tática, de um modo de agir informado por outros interesses e desejos que são os da instituição, aproveitando a ocasião do jogo e da lacuna na vigilância à qual aquele local estava submetido. Dentro da complexidade das relações estabelecidas em torno dessa situação, penso que o questionamento feito pelo senhor para mim diante do ocorrido ainda produz outro uso para o espaço, diferente do esperado por mim ou do praticado pelo menino.

Enquanto eu me via como uma educadora que defende os usos que crianças fazem do museu (embora muito tensa em relação ao toque da obra) aquele senhor me deslocou do lugar de vigilância que eu estava exercendo naquele momento, preocupada em conformar comportamentos às regras, e me apresentou uma outra possibilidade de atuação como educadora, porque indicar a legenda correta para o menino poderia ajudá-lo a encontrar informações que seriam úteis à criação de conhecimento.

O curioso é que não foi o único caso de beijo em obra de arte. Aconteceu em uma visita educativa no primeiro semestre de 2015, com o grupo do Projeto Circulando, que promove passeios com crianças moradoras de abrigos. Uma menina do grupo, em uma visita na exposição “Guignard e o Oriente”, por motivos religiosos, reclamou da quantidade de imagens de santos na exposição, dizendo que não podíamos adorar imagens. No entanto, ao longo da visita, a menina se mostrava muito carinhosa e feliz, beijando a todos com seu batom vermelho. A própria educadora, que estava com o grupo, saiu da visita com muitas marcas de batom pelo rosto. Em dado momento, a menina beijou uma das santas e continuou a visita, contradizendo com seu gesto a sua própria opinião manifestada sobre não adorar imagens.

O incômodo causado por esse gesto às regras do lugar museológico foram instantâneos e a equipe de museologia foi acionada pelo rádio uma vez que uma obra foi afetada, ainda que o beijo tenha sido no vidro. Imediatamente a equipe de limpeza também foi ativada para limpar a marca de batom e eliminar qualquer vestígio daquele gesto, embora eu, como investigadora das práticas e usos do museu, não hesitei em puxar meu celular e registrar a situação:

Figura 7 - Marca de batom no vidro expositivo.



Fonte: Foto tirada por mim antes de solicitar a limpeza do vidro.

Pergunto-me se, naquele momento, a menina estava realmente adorando a santa, atitude que sua religião não era permitia, ou se estava adorando uma obra de arte dentro de um espaço que ela já estava reconhecendo como algo possivelmente empolgante a ponto de beijar. Possibilidades que se confrontam quando pensadas na posição desse objeto de cunho religioso dentro do museu.

Os gestos, como os beijos, e relatos, como o que se pensa sobre museus, acontecem em diferentes *espaçostempos* dos/nos os cotidianos do MAR, reorganizando ou mesmo estremecendo as lógicas operatórias desse lugar. Gestos e relatos dependem de praticantes, ainda que esses possam, em algumas narrativas, nos remeter ao museu vazio e escuro de “Uma noite no museu”. Aqui, lembro de uma turma de uma escola municipal, em que os alunos tinham em torno de 10 anos e em uma visita me perguntaram o que acontecia de noite no museu. Eu respondi, “você não sabem? Dizem que tudo ganha vida!”. “Como no filme, tia?” – perguntaram. “Imagino que sim, mas nunca estive aqui de noite para confirmar!” –

respondi. Estávamos em uma sala com pinturas de paisagens da Missão Francesa sobre o Rio de Janeiro do século XIX, na exposição Rio de Imagens, realizada em 2013 pelo museu. Foi então que uma das meninas apontou para uma estátua de porcelana de um papagaio da coleção do museu e disse: “foi de noite que esse papagaio saiu daquele quadro! E não conseguiu voltar!” Fomos todos examinar o quadro, não tinha nenhum papagaio, então era bem provável que ele tivesse fugido, pois, como boa observadora que a menina foi, era o *habitat* perfeito para o papagaio, tanto que, na exposição, por opção curatorial, eles partilhavam a mesma sala.

São nessas e em tantas outras narrativas e gestos, algumas vezes fantásticos, produzidas o tempo todo pelos praticantes, que podemos encontrar a mítica do museu.

2 UM MERGULHO NO MAR: NADAR POR ENTRE REDES, OBJETOS E CRIATURAS

O grupo era de turismo, e o incrível foi que saímos do corpo que necessita de guiamento.

Relatório de visita educativa, educador Max Morais

Penso nas expectativas de uma pesquisa que busca atender às tendências em pesquisas que se tornaram hegemônicas na modernidade científica ocidental, e que ainda o são em vários campos de conhecimento, como sendo muito próximas às expectativas que se tem tradicionalmente em relação a uma visita ao museu, principalmente uma visita com um grupo que se enuncia como de turistas, como no caso do público atendido na visita pelo educador Max.

O turista, frequentemente, é um viajante que deseja conhecer objetos, lugares e histórias inusitadas, de outros *temposespaços*, mas não necessariamente a fundo, porque a duração da estadia nos destinos escolhidos pode não ser muito longa. A adesão a um guia se faz, então, bem necessária, pois se deseja conhecer e registrar, em foto ou em filme, apenas o que é tido como interessante no local, geralmente os cartões-postais indicados nos sites de turismo e movimentados pela indústria de viagem, justamente para não perder o precioso tempo perambulando sem um rumo definido *a priori*, jogando conversa fora com os habitantes do lugar, experimentando sua comida, conhecendo seus hábitos, gostos, desejos e histórias, para, dessa forma, se permitir afetar e ser afetado, contaminar e ser contaminado em múltiplas redes em meio às novas experiências e outras estéticas de existência. No turismo *prêt-à-porter* é importante que todo o roteiro a ser realizado tenha sido elaborado previamente e que, de preferência e por segurança, a viagem seja conduzida por um guia ou algo que o valha. O modo de conhecer privilegiado por esse tipo de turista é primordialmente o olhar, sendo seu adereço mais conhecido uma câmera fotográfica e/ou uma filmadora. Seu olhar, no entanto, não é desprezioso, ou sem foco, mas guiado segundo o máximo de informações recebidas sobre o que ver e como ver. Aparentemente, um museu é um ótimo campo para esse viajante, repleto de imagens e histórias organizadas, categorizadas, pacificadas, civilizadas e expostas para serem apreciadas pelos visitantes.

O pesquisador, dentro de um cenário de pesquisa acadêmica hegemônico, age, muitas vezes, como esse viajante que deseja conhecer e, apesar de pretender conhecer a fundo, por uma questão de tempo, de garantia e de segurança (ou que ele o entende como tal) elabora ou toma de empréstimo um roteiro prévio para se guiar e, com isso, evitar se perder, derivar, vagabundear, bifurcar, contaminar e ser contaminado por outras redes, restos, objetos e criaturas. Em um tempo restrito para realizar a pesquisa, ele também se utiliza de alguns aparatos e aparelhos para construir e se relacionar com o seu objeto de pesquisa, prioritariamente pelo olhar, seja em observação no campo ou na produção escrita. A câmera fotográfica e a filmadora também se tornam adereços importantes para esse pesquisador, bem como um caderno para anotações em campo. Da mesma forma, teorias e métodos já consolidados conformam, podendo até reduzir, seus modos de ver, verificar e descrever. Com a ajuda desses dispositivos, ele registra (mais precisamente seleciona, recorta e cria) tudo que julga interessante para produzir dados que comprovem sua hipótese teoricamente formulada e que confirmem sua aposta metodológica previamente estabelecida. Os resultados da pesquisa, assim realizada, quase nunca surpreendem e nem modificam esse pesquisador, que, por fim, ao comunicar os resultados da sua investigação, autoriza-se a falar em nome do real, da verdade, ocultando com essa operação as reais condições de produção de sua pesquisa (CERTEAU, 2011).

Não vejo como apenas uma coincidência as semelhanças entre a forma como, quando turista, visitou algum lugar ou museu desconhecido e a forma que fui inserida em uma pesquisa científica. Alves (2008) nos diz que essa é a forma como aprendemos a lidar com o conhecimento, nos ensinada pela modernidade.

Assim sendo, para pesquisar de outra maneira, e com isso produzir outras realidades possíveis, é preciso desenvolver outras atitudes. Para começar, abertura, movimento, envolvimento. Talvez seja preciso abandonar o conforto e a segurança do barco e mergulhar em águas turvas, no caso da minha pesquisa, permito-me o trocadilho de mergulhar no MAR, nos/com os cotidianos desse museu. A atitude do pesquisador, assim como a do viajante que abre mão do pacote turístico, não deve e não pode ser o distanciamento (físico, intelectual, afetivo, epistemológico), o que sempre foi uma pretensão nunca alcançada, mas que foi sustentada por bastante tempo pelos cientistas, os quais visavam com essa postura a legitimação da ciência.

Ao contrário, é preciso mergulhar e afundar, e de vez em quando emergir e, na superfície, respirar, navegar, nadar e flutuar entre e com as diversas redes que nesse oceano se fazem e desfazem, se emaranham e se estendem, entre e com as criaturas, as coisas, as

imagens, as palavras, os fragmentos de memórias, os restos, os ruídos e tantos outros elementos heterogêneos que constituem a vida no MAR, um museu praticado, imaginado, habitado, e a educação que lá se faz e se inventa a cada encontro, a cada acontecimento, a cada experiência, a cada narrativa. Passar, atravessar, perambular, vagabundear, sentir, conversar, ouvir, andar, olhar, sentar, deitar, tocar, beijar. Parar. Pensar. Voltar. Ficar mais um pouquinho para ver se aprende alguma coisa em cada parte do caminho²¹.

Os conhecimentos produzidos com o museu, assim como os conhecimentos científicos, são criados em meio às práticas cotidianas de *fazersaber*, compartilhados e reinventados por seus usuários. Como todos os conhecimentos criados pela humanidade, eles não estão organizados e disponibilizados em arquivos facilmente identificados e mantidos dentro das fronteiras de disciplinas, salas, galerias e instituições. Eles são tecidos em redes e “são enormes as dificuldades para identificar todas as origens de nossos tantos conhecimentos, pois eles só podem começar a ser explicados se nos dedicarmos a perceber as intrincadas redes nas quais são verdadeiramente enredados” (ALVES, 2010, p. 16).

Para o educador Max, cuja fala abre esse capítulo, o incrível na visita que ele acompanhou foi que “todos saíram do corpo que necessita de guiamento”. Agora, me pergunto: como sair desse corpo de pesquisadora que também necessita de guiamento? Como me relacionar com as teorias e com as metodologias sem que elas se reduzam ao que orientam os guias e as instruções para se produzir algo já esperado? Como abandonar o barco e não me afogar?

Aprendemos com todos os setores dominantes, durante os últimos quatro séculos, que os modos como se cria conhecimentos nos cotidianos não têm importância ou estão errados e, por isto mesmo, precisam ser superados. Isto se traduz em uma situação na qual não os notamos, achando que é ‘assim mesmo’. Resulta que não os fixamos, não sabemos como são e, menos ainda, sabemos como analisar os processos de sua criação ou como analisá-los para melhor compreendê-los. Além disso, esses conhecimentos são criados por nós mesmos em nossas ações cotidianas o que dificulta uma compreensão de seus processos, pois aprendemos, com a ciência moderna que é preciso separar, para estudo, o sujeito do objeto. Esses conhecimentos e as formas como são tecidos exigem que admitamos ser preciso mergulhar inteiramente em outras lógicas para apreendê-los e compreendê-los. (ALVES, 2010, p.16)

Para começar a pensar essas questões, encontro diálogo nas pesquisas nos/com os cotidianos, que *pensamfazem* e valorizam possibilidades instituídas pelas práticas cotidianas. O pesquisador não precisa mais separar-se do objeto da pesquisa, o qual sequer existe por si mesmo, não esteve lá desde sempre para ser conhecido, para ser descoberto, para ser analisado. O que chamamos de objeto de uma pesquisa é uma construção do pesquisador e é

²¹ Parodiando versos da canção Efêmera, de Tulipa Ruiz.

constituído como tal no próprio processo de conhecer. E é no mesmo processo, aliás, que o pesquisador se constitui como sujeito do conhecimento. Sujeito e objeto do conhecimento são, portanto, elaborações, criações e criaturas, personagens que possibilitam a prática da pesquisa, e que, por isso mesmo, não constituem posições fixas, opostas, originárias. Alternadamente, conforme os movimentos dos corpos e dos pensamentos no campo, o pesquisador deixa de ser sujeito para tornar-se objeto da sua própria investigação. Por outro lado, educadores de museu tomados como objeto de pesquisa, ou parte fundamental dele, tornam-se sujeitos produtores dos conhecimentos criados com o processo. Eu, como pesquisadora no/com o MAR, sou também educadora do museu. Alguns dos meus gestos e narrativas são também objetos de estudo nessa pesquisa.

Alves e Oliveira (2008, p.13) nos alertam para a complexidade e os desafios que as pesquisas nos/com os cotidianos nos apresentam:

Aqueles(as) pesquisadores(as) que desenvolvem essa tendência, no Brasil, têm se preocupado de maneira predominante com os “múltiplos contextos cotidianos” (Santos, 1995) em que vivemos e como neles nos formamos/educamos em “rede”. A preocupação é buscar nesses cotidianos, para além de entendê-los como lugar de reprodução e consumo, o que nele se cria no “uso” dos produtos e regras que neles são postos pelo “poder proprietário” (Certeau, 1994). Para desenvolver esses trabalhos, no uso de metodologias de origem sociológica são trançadas outras de origem nos campos histórico, antropológico, etnográfico, comunicacional, psicológico, etológico, etc, pois compreende-se que o estudo desses espaçotempos exigem a incorporação de sua complexidade, em todos os seus processos (Morin, 1994; 1996; 1999). Parte-se, portanto, da ideia da necessidade de um trabalho que desenvolva métodos e metodologias complexos e enredados.

O método, nessa perspectiva, não seria um guia elaborado *a priori* para se aplicar em uma pesquisa, mas um dispositivo²² em meio ao qual a pesquisa se engendra e se metamorfoseia, enredada com as demandas cotidianas que surgem no processo, com a apropriação de modos de *fazersaber* já conhecidos e a invenção de modos que não haviam sido pensados antes. O método, assim entendido, se forja com os movimentos necessários à pesquisa e a própria vida, durante a caminhada. “Os cotidianos formam um ‘objeto’ complexo, o que exige também métodos complexos par conhecê-lo” (ALVES, 2010, p.16). Para pensar com esses métodos, Alves sugere alguns movimentos de pesquisa, entre os quais sou tomada por dois: “Sentimento de mundo” e “Beber de todas as fontes”.

²² Para Foucault (1986, p. 245), o termo dispositivo indica um conjunto de práticas de saber, poder e subjetivação, tendo um sentido e uma função metodológica. Trata-se da rede que se pode estabelecer entre elementos heterogêneos, entre os quais existe um tipo de jogo, implicando mudanças de posição, modificações de funções. Um dispositivo pode, ainda segundo Foucault, produzir um “efeito que não estava de modo algum previsto de antemão”.

Como educadora de projetos no MAR, obviamente, minha relação com o museu não é como uma “pesquisadora turista” (em referência à analogia anterior) e, logo, não se dá unicamente pelo “olhar”. Eu vivo os cotidianos do museu. Sinto o mundo do museu. Sinto seus cheiros: de tinta fresca quando inaugura uma exposição, da comida do restaurante e dos lanches que as escolas fazem nos pilotis. Ouço, todos os dias, seus diferentes sons e digo sempre que tenho muito prazer em trabalhar em um museu que preza o barulho, afinal são muitos grupos diariamente pelo espaço, sendo difícil um momento da galeria vazia e silenciosa. Ouço gritos de euforia dentro do elevador e nos corredores, ouço os sons que vêm do chão, da parede, dos tapumes de obras. Minha relação com o espaço é também tátil: sinto na pele o frio causado pelo ar condicionado gelado que mantém as obras conservadas. Sinto também suas texturas, como a grama do pilotis, que nos convida a sentar, deitar, rolar e que, às vezes, nos deixa com as roupas bem sujas...

Figura 8 - Alunos da Escola Municipal Professora Maria Luiza Lima e Silva, com o educador Daniel Santiso, escutam o som do tapume.



Com o movimento do “sentimento de mundo”, Alves (2008, p.17) nos convida a “mergulhar com todos os sentidos no que desejamos estudar”, privilegiando mais o sentir do que o ver, já muito dominante na modernidade. Esse movimento “exige do pesquisador que se ponha a sentir o mundo e não só a olhá-lo, soberbamente, do alto de longe” (ALVES, 2008,

p.18). Nem tudo é percebido pelo olhar e, quando pensamos, vemos, refletimos, teorizamos, não ativamos apenas nossos olhos, mas mobilizamos as nossas redes.

Com esse mergulho, penso sobre a importância da “escuta”, a partir do *Rhythmanalysis*, de Lefebvre²³, conforme nos traz, em verbete, o Vocabulário Político para Processos Estéticos:

O ritmanalista solicita todos os sentidos. Ele baseia sua respiração, a circulação de seu sangue, as batidas de seu coração e a pronúncia de seu discurso como pontos de referência. Sem privilegiar qualquer uma dessas sensações, criadas por ele na percepção dos ritmos em detrimento de outros. Ele pensa com seu corpo, não de forma abstrata, mas na temporalidade vivida. O ritmanalista não se coloca em posição superior, ou como produtor de uma disciplina especializada. Ao contrário, todas as pessoas produzem seus próprios ritmos integrando o interior e o exterior, chegando ao concreto por meio da experiência. O corpo que dança, o corpo que se movimenta pela rua, o corpo que luta, o corpo que colide com outro corpo. Todos esses corpos criam ritmos, são focos de experiência e de sons: a escuta e a execução de diferentes partituras. (MESQUITA, 2014, p.135)

Uma escuta que não privilegia apenas o ouvido, como um olhar que não depende só do olho. É o corpo, mais uma vez, protagonista dessas experiências. O corpo da pesquisadora que deseja e precisa se desprender de um guiamento e correr riscos, como ainda alerta Alves:

A distância científica, pelo menos nesse caso, é pois uma solução inexistente. E, não me servirá, assim, de alibi. Apesar disso, é preciso ter claro de que não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas dos cotidianos senão sabendo que estou inteiramente mergulhada nelas, correndo todos os perigos que isto significa. É preciso, assim, buscar saber sempre os meus tantos limites. (ALVES, 2010, p.18)

Mergulhando nesses cotidianos e assumindo que o distanciamento científico, aprendido até então, já não faz mais sentido, entendo também que os dados de uma pesquisa não são coletados, mas emergem das/com as nossas práticas, das/com as nossas intervenções e são produzidos nos/com cotidianos. É preciso afinar todos os sentidos e estar atenta a todas as fontes para perceber a potência dos movimentos da do dia a dia, aparentemente banais, pequenos, sem importância, mas que instituem o social, que instituem a nossa vida com outros. Converso com Soares, para pensarmos as possibilidades que se abrem com o movimento de beber de todas as fontes:

Trata-se da necessidade de incorporar fontes variadas, vistas em outras épocas como dispensáveis ou até mesmo como suspeitas. Ou seja, fazer valer a negociação, tradução e hibridização (Bhabha, 1998) entre perspectivas e discursos, inclusive aqueles produzidos em contextos não-científicos, como a literatura, o cinema, os

²³ LEFEBVRE, Henri. *Rhythmanalysis: Space, Time and Everyday Life*. Nova Iorque: Continuum, 2004, p.21.

ditados populares, a fotografia, as artes, as mídias e as falas das ruas, entre outros. Como concebidas por Bhabha, traduções, negociações e hibridizações são operações que se engendram nos cruzamentos entre fronteiras culturais, podem ser tanto consensuais como conflituosos, mas produzem sempre a diferenciação como condição e processo. (SOARES, 2010, p.66)

Foi assim, meio à deriva, às vezes mergulhando, às vezes boiando (literalmente), que fui construindo minha pesquisa nos/com os cotidianos do MAR, a qual teve, desde o início, o propósito de pensar a educação que lá se pratica, se inventa, se narra.

Inicialmente, empolgada com a leitura de Certeau, desejei pensar como os usuários, como suas lógicas operatórias e narrativas, podem fazer de um museu (um lugar próprio e cheio de regras) um *espaçotempo* habitável, informado por seus interesses e desejos. Meu foco ainda estava muito mais pensar os modos de fruição e aprendizado da História da Arte do que os modos como a arte pode potencializar a educação de forma mais ampliada. Ou seja, a educação para a arte e não a forma como um museu de arte pode nos ajudar a pensar e praticar uma educação para a vida. Sem abandonar a questão inicial, desejei ir além, mas sem saber muito bem como e para onde.

Mas adiante, em meio ao exercício da pesquisa, achei que o meu foco deveria estar, prioritariamente, nas visitas das escolas da rede pública do Rio de Janeiro ao MAR. Cheguei a acompanhar algumas dessas visitas e fazer registros escritos, fotográficos e videográficos. Conversei com os estudantes e as professoras para saber o que se aprende em uma ida ao museu. Confesso que ainda estava bastante presa a uma ideia de educação escolar, na qual o *dentrofora* referia-se apenas às saídas para ilustrar, exemplificar, motivar, despertar a curiosidade e/ou complementar a aprendizagem de conteúdos das disciplinas curriculares. Me interessei, também, em pensar nos modos como o museu, como lugar próprio, faz com que determinadas expressões artísticas funcionem como expressões ou demonstrações de verdades científicas. Essa reflexão sobre a ida das escolas ao MAR não foi abandonada, mas durante a caminhada deixou de ser o principal foco da dissertação.

Contudo, foi quando comecei a escrever minha dissertação e me debrucei sobre o material que reuni durante essa pesquisa, e até mesmo um pouco antes dela não só como pesquisadora, mas como educadora de projetos, responsável por um *pensarfazer* na formação dos educadores do museu, que me dei conta da riqueza dos relatos dos educadores produzidos sobre as visitas de escolas e outros grupos de visitantes que acompanharam. Pude perceber que com seus gestos e narrativas eles inventam em “mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2014, p. 38) os modos de se praticar a educação no MAR. Pensar essa educação

praticada no museu, com gestos e relatos de seus educadores, tornou-se então meu principal propósito.

2.1 Não sou eu quem me navega, quem me navega é o MAR

E quando alguém me pergunta
 Como se faz pra nadar
 Explico que eu não navego
 Quem me navega é o mar

Trechos da música Timoneiro, de Paulinho da Viola.

Para tentar compartilhar os modos como sinto, olho, penso, ouço, degusto o que me propus a estudar, tentarei recriar a imagem do espaço físico de onde trabalho no MAR. No segundo andar do prédio da Escola do Olhar, em uma grande sala indicada em sua porta como “Gerência de Educação”, ocupo uma mesa para organizar e planejar minha ação como Educadora de Projetos. O que se espera da palavra organização não é exatamente o que se dá visualmente na mesa em questão, repleta de objetos que atravessam e produzem meu cotidiano como educadora no MAR e que, aqui, tomo alguns emprestados como instrumentos para realizar alguns procedimentos dessa pesquisa.

Primeiramente, não seria uma mesa de trabalho (pelo menos não uma do século XXI) sem um computador, no meu caso, um *laptop*, o que permite alguns deslocamentos para fora da sala. É por ele que acesso o *e-mail* institucional do museu e organizo virtualmente nossas múltiplas práticas através de relatórios, planilhas de programação, referências de pesquisa para as exposições, fotos, escalas de trabalho, contato com as escolas, agenda das visitas com todos os dados de um grupo, entre inúmeras outras fontes de trabalho compartilhadas com a equipe. Colado à tela do *laptop*, alguns *post-its* deixados pelos educadores com o nome deles e de escolas do agendamento, me indicam seus desejos de receberem determinados grupos (ou porque se interessam pela faixa etária, ou porque a escola é perto da região onde moram) e que, através dessas mensagens em *post-its*, me pedem para escalá-los na agenda, uma vez que também é da minha responsabilidade organizar essas escalas de trabalho, conforme apresentei no capítulo anterior.

Ao lado e por baixo do *laptop*, encontram-se alguns papéis escritos com diferentes letras. São os relatórios de atividades dos fins de semana com público espontâneo, preenchidos pelos educadores com a quantidade de participantes e uma breve descrição do que foi a atividade. Diferente dos relatórios de visita agendada, com os quais trabalharei mais à frente, esses não são preenchidos *online*, mas no formato de papel, que depois de receber uma rubrica de algum dos educadores de projetos que acompanharam a atividade no dia, seguem para outro setor do museu, que organiza e gere a quantidade e qualidade dos atendimentos de público da equipe.

Sobre minha mesa, ainda há também outros papéis, esses com a aparência de rascunhos, também com diferentes letras e que contêm dados de escolas e conversas com professores sobre como é a turma e quais são suas expectativas do museu. Anotações que, informalmente, os educadores realizam durante o trabalho pré-visita feito por um telefone que também se encontra na mesa e, que por termos apenas dois aparelhos na gerência, faz com que em alguns momentos do dia os educadores sentem e ocupem minha mesa de trabalho. Frequentemente, esquecem suas anotações por lá depois que já a transpuseram para um formulário *online*.

Em meio a isso, há também alguns livros indicados para as formações dos educadores; um desenho em nanquim de uma caveira de pirata, fruto de uma visita de 2014 em uma das exposições, e que hoje uso como decoração na mesa e inspiração; catálogos de artistas como referência para a exposição; uma câmera fotográfica, geralmente sendo descarregada no computador para compor a pasta de fotos compartilhadas; um folder com a programação mensal do museu, para consultar e nos organizar sobre o que faremos na semana – ainda que haja esses dados em planilha online – ou mesmo para saber informar sobre o que acontece no MAR, quando o telefone toca com frequentes dúvidas de visitantes.

Ao redor da minha mesa, encontram-se mais sete outras mesas, tão tomadas por objetos quanto a minha. Quatro delas são dos outros Educadores de Projetos que, junto comigo, também são responsáveis pela formação da equipe de educadores. Uma educadora responde pelo programa de Vizinhos do MAR, outra por Arte e Cultura Visual, duas das linhas já apresentadas da Escola do Olhar, no capítulo anterior. Uma outra educadora é responsável pelo projeto de Acessibilidade (que atravessa e alimenta todos os outros projetos) e ainda outro por Ações Educativas (referente às relações com o público espontâneo), esses dois últimos, junto comigo, que sou responsável pelo projeto de Relação entre Escola e Museu, correspondem à linha de atuação da Escola do Olhar voltada para o Programa de Visitas.

Além deles, nossa ampla estação de mesas é compartilhada também com uma pessoa responsável pelo agendamento, que conversa e marca a visita, pelo telefone, com professores e responsáveis pelos grupos que recebemos; e outros dois de administrativo, que organizam a logística das atividades da Escola do Olhar.

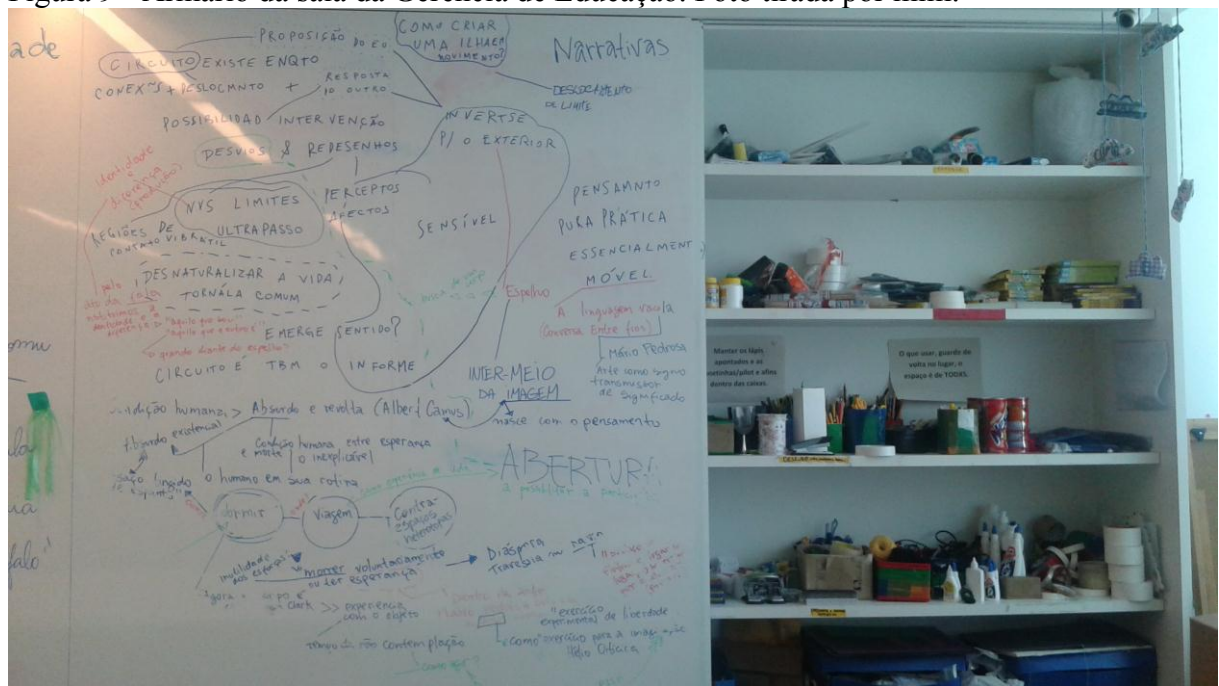
Para fazer jus ao que chamei de “grande” sala da Gerência de Educação, ainda contamos como uma longa mesa de trabalho coletivo, onde acontecem reuniões e, principalmente, onde os educadores produzem e criam materiais para as visitas. Sobre a mesa encontra-se um caderno coletivo, preenchido pelos educadores com planejamentos e alguns relatos poéticos de visitas. Diferente de qualquer outro formulário preenchido sobre visitas, esse caderno, sem pauta, abre espaço para algumas criações estéticas.

Ao lado da longa mesa de criação há um armário de portas de correr. E, como se fosse possível, muitas relíquias de visitas são guardadas lá. Conchas do mar, lápis coloridos, tecidos, papéis variados, caledoscópios, câmaras escuras, óculos que alteram o olhar, molduras, cabeças de cavalo e uma série de objetos e materiais disparadores de percursos de visitas pelo museu. São nossos objetos de mediação ou, talvez, de intervenção. Segundo Kastrup (2007), a intervenção refere-se à perturbação, rachadura ou abalo produzido no fluxo cognitivo, que é essencial para a invenção de problematizações, para a invenção de subjetividades, para a invenção de mundos. Nessa perspectiva, a aprendizagem implica um processo de diferir do já sabido.

Invenção, conforme Kastrup (2007) é ainda diferente de criatividade (capacidade de solucionar problemas dados), de desenvolvimento cognitivo (progressivo, cumulativo, previsível e invariável) e de descoberta (que pressupõe um sujeito do conhecimento e um mundo objetivo já dados). Ao contrário, a aprendizagem inventiva implica um trabalho com restos (fragmentos de textos, memórias, imagens, sons, etc.); exige abertura para o novo, para um campo de multiplicidades; é experimentação; é composição incessante; é hibridização. Trata-se de uma prática que se constitui em por em relação elementos heterogêneos, cujo resultado é imprevisível.

Alguns desses objetos de intervenção são inventados e produzidos por educadores do MAR, dentro de propostas de atividades ou mesmo durante visitas, com alunos de escolas. As portas do armário, como disse, são de correr e seu revestimento em fórmica funciona como um quadro branco no qual se pode escrever com *pilot*, o qual a equipe ocupa com conteúdos de pesquisas, inquietações, trechos de músicas, recados entre eles ou informações sobre rotinas com os grupos.

Figura 9 - Armário da sala da Gerência de Educação. Foto tirada por mim.



Meu trabalho cotidiano como educadora de projetos é tecido, então, com/por todas essas ações e informações que me cercam. Minha presença na rotina dos educadores, em caráter de formação, se dá em determinados momentos formais, como um acompanhamento de visita, por exemplo.

No entanto, no momento em que um educador chega na sala contando algo ocorrido em visita e isso se desdobra em uma conversa sobre a prática, o *pensarfazer* formação acontece. Ou quando algum material, sendo produzido na longa mesa, me chama a atenção e me envolve na concepção e orientação do material; ou mesmo quando sentada ao meu *laptop*, ouço um educador fazer seus combinados com um professor pelo telefone sobre como será realizada a visita.

As práticas dos educadores do museu não acontecem somente na uma hora e meia de visita, muito menos o meu acesso a tais práticas. Elas estão em diferentes *espaçostempos* de nosso ambiente de trabalho, na sala, nas portas do armário, em pedaços de papéis na minha mesa, em *post its*, no caderno de visitas, nos relatórios *online*, nas fotografias compartilhadas *online* e, por fim, percorrendo o museu com os grupos pelas exposições. Assim sendo, como alerta Alves (2008, p. 21): “para apreender a ‘realidade’ da vida cotidiana, em qualquer dos *espaçostempos* em que ela se dá, é preciso estar atenta a tudo o que nela se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova, ou não”.

Com a pesquisa nos/com os cotidianos do museu, preciso estar atenta a tudo que se passa, se acredita, se repete, se cria e se inventa. Mas como encontrar ou trabalhar com os

procedimentos que permitem valorizar e dialogar com os gestos e narrativas dos educadores, uma vez que esses gestos e narrativas estão em diferentes *espaçostempos* do museu e da minha experiência como educadora?

Como um museu-escola, o MAR se propõe também a ter uma relação aberta com possíveis pesquisas acadêmicas. Dentro das práticas de sua Biblioteca e Centro de Referência e Documentação, há procedimentos de abertura para pesquisadores interessados. Ainda que eu seja educadora do museu e participe de seus processos institucionais, procurei trabalhar as relações entre pesquisadora e educadora. Sendo assim, como pesquisadora no/com MAR, segui o protocolo indicado a qualquer outro pesquisador interessado em ter a instituição como objeto de estudo. Enviei uma documentação para solicitar autorização de pesquisa para a Biblioteca e aguardei o aceite. Uma vez autorizada, busquei nesses cotidianos textos, relatórios, imagens, e outras narrativa com as quais pude pensar, dialogando com os diferentes pontos de vista dos educadores, a educação praticada no/com o museu. Nesse processo, estão incluídas, é claro, a formação dos educadores, inclusive a minha.

Os relatórios dos educadores, como o de Max que abre o capítulo e tantos outros que permeiam minha narrativa aqui produzida, são documentos de formação interna, dos quais me aproprio tomando-os como relatos. É importante eu perceber que, mesmo com autorização de pesquisa no museu, o meu acesso a esses relatórios não o foi como pesquisadora, uma vez que qualquer outro pesquisador, mesmo com essa autorização, não os acessaria facilmente. Antes de objetos de pesquisas, eles são meus instrumentos cotidianos de trabalho e eu os acesso, então, como educadora de projetos.

Com a devida autorização para o uso desses documentos, apresento-os aqui, então, como sendo os relatórios de visitas educativas que todo educador necessariamente preenche ao final de cada visita. A obrigatoriedade do relatório é referente aos dados da visita, qual a escola, nome do professor responsável, quantos alunos vieram, se a visita ocorreu dentro do horário previsto. No entanto, dentro do formulário a ser preenchido, há dois campos não obrigatórios, mas frequentemente usados pelos educadores. São eles: “descreva aspectos da visita que considerou interessante; antes de enviar este formulário, você gostaria de fazer mais algum comentário?”

Ao final de cada visita, dentro da sua escala, o educador dispõe de trinta minutos para preencher esse formulário *online*. Esses trinta minutos também são usados, de forma tácita, para fumar ou sair para comer algo, restringindo, às vezes, à vontade de escrever detalhes da visita. No capítulo 5 da dissertação me ocuparei detalhadamente desses relatórios, embora

eles já aparecem desde o primeiro capítulo da dissertação, tecendo também minha própria narrativa.

Contextualizo a produção desses relatos para atentar, mais uma vez, ao fato de que eles não estão acontecendo direcionados para a minha pesquisa, embora eu os use para tal. A interlocutora dos relatórios, no caso, não é a Maria Clara pesquisadora, mas sim a Educadora de Projetos, já que, dentro do meu escopo de trabalho, também sou responsável pelo planejamento, organização e formação da equipe em relação às visitas educativas. O espaço livre para observações e aspectos da visita torna-se aberto, então, para negociações da equipe de educadores conosco, educadores de projetos ou com a coordenação pedagógica, em questões outras, como informações incorretas que chegam para eles, problemas com a bilheteria. Mas também compartilhar suas euforias, emoções, anseios, inseguranças e desejos de práticas em suas visitas.

“Descreva aspectos da visita que considerou interessante:” Alunos e professores eram maravilhosos!!!!!!!

“Antes de enviar este formulário, você gostaria de fazer mais algum comentário?” Gostaríamos de reiterar que o grupo era maravilhoso!!!!!!!

(Relatório de visita educativa feito pelos educadores Mariana Vilanova e Luis Otávio)

Assim, na contingência da pesquisa, talvez seja necessário desenvolver outros modos de olhar, escutar, ler, pensar esses materiais, conforme indica Ferraço (2003, p.160-161):

Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. Então, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas, no lugar de perguntas como: que significa essa atitude? Que quer dizer esse cartaz? Que significa esse texto? Qual o sentido dessa fala? Devemos perguntar: que leituras “eu” faço desse cartaz, texto ou fala? Assim, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendemos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros “outros”.

A forma como os relatórios, gestos e narrativas dos educadores estão engendrados na minha prática, me atenta para a relação apontada por Ferraço quando se pesquisa com os cotidianos. Somos sujeitos-objetos de nossas próprias pesquisas e, apesar de lidar com procedimentos de pesquisa com o museu, não tenho como garantir quais limites me separam como pesquisadora da minha prática como educadora.

Uma vez apropriados como relatos, trago esses relatórios de visitas para conversar, problematizar, instigar e inspirar uma *prácticateoriaprática* proposta com essa pesquisa. Minhas atitudes éticas como pesquisadora são, mais uma vez, confrontadas, já que a apropriação de relatos revela também sujeitos autores de práticas narradas, com o direito de reivindicarem essa autoria ou mesmo negarem seus usos possíveis, inclusive, porque o gesto da apropriação se refere aos usos que eu faço das narrativas do outro. Os educadores são autores não somente das práticas de educação, como também de suas próprias narrativas, por mais que aqui elas estejam selecionadas e atravessadas pela minha própria. Com Ferraço (2007, p. 86) penso a questão de autoria dos educadores com seus relatos e, com isso, a necessidade da autorização e uso de seus nomes.

Então, trabalhar com narrativas coloca-se para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com histórias narradas mostra-se como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como autores autoras, também protagonistas dos nossos estudos.

Por perceber o protagonismo desses educadores (que, afinal, estão no próprio título da dissertação), optei por usar os nomes verdadeiros sob a autorização de todos. Um a um, apresentei os trechos recortados e como foram usados na tessitura do texto dessa dissertação. Em caso de não autorização ou no incômodo em relação a isso, optei pela retirada do trecho ao invés do uso do nome fictício. Sendo assim, todos educadores que aparecem possuem nomes, sobrenomes. São educadores e autores de práticas possíveis de educação e como personagens, com quem converso, *pensofaço* e partilho os meus cotidianos no/com o MAR.

Nos relatos dos educadores tento capturar seus gestos, que podem ser gestos de narrar, e ao que Certeau (2014, p.140) vai chamar da “arte de dizer”. Quando digo tento capturar, é porque lidar com o gesto é lidar com essa tentativa. O gesto sempre nos escapa, na tentativa de expressá-los em uma linguagem específica. Para Agamben (2007), no texto “O que é um autor?”, o gesto é a inexpressividade em um ato de expressão. É o rastro de um ato de expressão. O gesto não é uma marca, mas pode deixar marcas. O gesto do autor é a ausência do mesmo para que sua presença resista.

“o gesto não é, ele está sendo. (...) Por isso, pensar gestos é pensar a partir dessa reconciliação entre tempo e espaço. É pensar dinâmico, instável, inconcluso, ambíguo. [...] Um gesto é tempo. Em um gesto, ser é tempo. [...] O gesto é sempre uma tomada de posição, criação, uma forma de arte. Arte de fazer, arte de expressar, arte de fazer dialogar, arte de alterar os sentidos e os sentires, arte das linguagens do corpo.” (VARGAS NETTO, 2015, p.17)

E buscando esses gestos criadores, inventivos que me debruço sobre os relatos dos educadores, pensando com Certeau (2014, p.142):

A história narrada cria um espaço de ficção. Ela se afasta do “real” – ou melhor, ela aparenta subtrair-se à conjuntura: “era uma vez...”. Desse modo, precisamente, mais que descrever um “golpe”, ela o faz. Para voltar ao que dizia Kant, ela mesma é um ato funâmbulo, um gesto equilibrista em que participam a circunstância (lugar e tempo) e o próprio locutor, uma maneira de saber, manipular, arranjar e “colocar” um dito deslocando um conjunto, em suma “uma questão de tato”.

Os gestos, nessa perspectiva, resistem à linguagem. As narrativas são arte de dizer que buscam produzir sentidos, como indica Soares (2009, p. 49):

Quando escrevemos, falamos, contamos, narramos e montamos uma sequência de imagens (incluindo-se aí as palavras, as memórias, as fotos, os sons, os movimentos, os desenhos, etc., presentes e ausentes), nós procuramos editar a vida caoticamente vivida, a experiência. Tentamos dar-lhe um sentido. Esse esforço nos é exigido porque experimentamos uma quase inapreensível, embora frequentemente sentida, sensação de caos, de não-sentido. [...]

E talvez seja exatamente enquanto dizemos, comunicamos, praticamos, pensamos, compreendemos, nos aquietamos, aceitamos, suportamos, personalizamos, corporificamos, materializamos, negociamos, controlamos e buscamos possíveis, que inventamos e vislumbramos, temporariamente, os sentidos.

Ao narrar suas práticas vividas nos relatórios, os educadores nos dão pistas para pensar a educação praticada no MAR, práticas de educação que não necessariamente passam por conhecimento a ser transmitido, ou mesmo guiado, como o corpo que quer se desprender do que o guia, mas pela experiência. Experiência que é sentida, que escapa de uma linearidade ou tempo determinado. Com seus relatos, eles pensam e produzem sentidos para suas práticas.

Mergulhada nos cotidianos do MAR, eu escrevo, falo, conto, narro e monto sequências de imagens que também buscam sentidos provisórios para uma pesquisa em educação.

[...] A história narrada, não significa um retorno à descrição que marcou a historicidade na época clássica, pois, ao contrário dessa, não há na primeira a ‘obrigação’ de se aproximar da ‘realidade’, mas sim de criar um espaço de ficção. [...] É preciso, pois, que eu incorpore a ideia que ao narrar uma história, eu a faço e sou um narrador praticante ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar. (ALVES, 2010, p. 32-33)

Ainda que eu traga os relatos dos educadores, com suas palavras, atravesso também minha própria narrativa, pois são eles também minhas redes de conhecimento. Essa pesquisa não pretende, então, ser fiel a nenhuma verdade constituída, mas a *pensarfazer* pelos gestos e narrativas que inventam cotidianamente as práticas de educação no/com o MAR.

3 HISTÓRIAS UNIVERSAIS PARA POSSÍVEIS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM MUSEUS

Histórias Universais

Star Maker, 1937

Num universo inconcebivelmente complexo, cada vez que uma criatura se defrontava com diversas alternativas, não escolhia uma, mas todas, criando, dessa forma, muitas histórias universais do cosmo. Já que nesse mundo havia muitas criaturas e que cada uma delas estava continuamente cercada de muitas alternativas, as combinações desses processos eram inumeráveis, e a cada instante esse universo se ramificava infinitamente em outros universos, e estes, por sua vez, em outros.

São com todas as alternativas escolhidas, sempre e ao mesmo tempo, por todas as criaturas, que conhecemos, sentimos e criamos os universos. Eu-pesquisadora, eu-educadora, os educadores do museu, os visitantes e todo o cosmo, estamos imersos e, ao mesmo tempo, produzindo incontáveis e incontroláveis histórias universais. São com e por elas que sentimos, conhecemos e vivemos tudo: a pesquisa, a educação, o museu. A essas histórias, com seus universos ramificados, arrisco falar novamente em “redes”²⁴.

Percebendo que são múltiplas (seriam infinitas?) tais histórias produzidas, tecendo um conhecimento em redes sobre os universos, esse capítulo não pretende encontrar ou eleger, então, apenas uma história que possa *pensarfazer* os universos da educação. Inclusive, caso fosse possível, algo que não é (por mais que muitos se esforcem para que seja), encontrar uma única história da educação, essa se assumiria como “universal”, no singular. E sobre história universal, aprendi a tomar cuidado.

Jorge Luís Borges (1985), ao perceber as arbitrariedades na organização do universo, comparando a de um desconhecido enciclopedista chinês com a do Instituto Bibliográfico de Bruxelas, concluiu que não há classificação do universo que não seja arbitrária e conjectural.

²⁴ Aqui, continuo conversando com Alves (2008, p.16) sobre a escolha da ideia de “redes de conhecimento e de tessitura do conhecimento em redes”, e que “são enormes as dificuldades para identificar todas as origens de nossos tantos conhecimentos, pois eles só podem começar a ser explicados se nos dedicarmos a perceber as intrincadas redes nas quais são verdadeiramente enredados”.

Pela simples razão de não sabermos o que é o universo. Não estou aqui, portanto, tentando descobrir o que é o universo, mas apenas pensando em suas possibilidades. Não vou chegar a uma história universal, mas conversar com as incontáveis e incontroláveis histórias universais de educação que são criadas nos/com os cotidianos do MAR. Histórias produzidas nas escolhas simultâneas de todas as alternativas confrontadas pelos educadores do MAR.

Mas antes de afundar ainda mais o mergulho nessas narrativas, proponho pensar em outras histórias, que se apresentam, muitas vezes, como sendo únicas e justamente por se entenderem como únicas, me impulsionam a *fazerpensar* práticas de educação não só no MAR, mas no contexto de educações em museus. Conheci uma dessas histórias com a educadora e artista Carmem Morsch²⁵, que realizou a consultoria do programa de educação da Documenta 12, em 2007, considerada uma das mais importantes exposições de arte contemporânea, realizada a cada cinco anos em Kassel, na Alemanha.

3.1 Algumas histórias já conhecidas sobre práticas de educação em museus.

Morsch (2013) ao longo do processo de pesquisa para o programa de educação da Documenta 12, percebeu um número reduzido de educadores homens e questionou o motivo de uma maioria de profissionais mulheres na equipe de educação da exposição. Ainda que o campo da educação como um todo fosse um espaço historicamente predominante do feminino, ela nos mostra que o discurso condicionado pelo gênero sobre exclusão e acesso já existia desde própria fundação dos museus.

Em arquivos sobre reuniões do comitê diretor da Galeria Nacional de Londres, Morsch encontrou registros que se preocupavam em como lidar com *el gentio*²⁶, público temido pelas instituições (MORSCH, 2013, p. 45). O documento discute a presença de mulheres operárias que se abrigavam da chuva dentro do museu, para amamentarem seus filhos. As roupas molhadas e ação da amamentação dentro das galerias colocavam em risco as obras de arte e atormentavam os diretores da instituição em questão. O caminho para civilizar *el gentio*,

²⁵ A partir de suas publicações sobre o trabalho desenvolvido na Documenta 12, Carmem Morsch é para mim uma referencia na literatura atual sobre educação em museus. Infelizmente, esse é ainda um campo fragilizado em termos de pesquisas acadêmicas e meu contato com os textos de Morsch é somente pelo idioma do espanhol, não havendo ainda traduções. As citações e referencias aqui trazidas são, portanto, traduções livres ou trechos do original.

²⁶ “El gentio” nos remete a um público “não civilizado”.

conforme indicado pelo documento, era, então, educá-los e colocá-los em contato, ensinando as regras e restrições para tal, com os artefatos culturais expostos. Segundo Morsch (2013, p. 45), no final do século XIX, mulheres brancas de classe média foram as primeiras pessoas a trabalharem como educadores em museus.

Volto aqui à percepção de museu e patrimônio tecida por Certeau, Giard e Mayol (2011), trabalhada no primeiro capítulo dessa dissertação, e que, relembro, subtrai objetos de um uso cotidiano, passando-os a um sistema de práticas de observação, protegido, curado e civilizado. Nessa mesma lógica, a figura profissional de educador de museu surge, então, para garantir tal modo operacional, visando garantir nos *espaçostempos* da instituição por meio do que os autores chamam e eu resgato aqui também, como “conveniência” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2011, p.49).

O conceito de conveniência ganha particular pertinência no registro do consumo, como relação cotidiana com a busca dos alimentos e dos serviços. É nesta relação que opera do melhor modo a acumulação do capital simbólico do qual o usuário vai tirar os benefícios esperados. O papel do corpo e dos seus acessórios (palavras, gestos), no fato tão concreto da “autoapresentação”, possui uma função simbólica capital, mediante a qual a conveniência funda uma ordem de equivalência onde aquilo que se recebe é proporcional àquilo que se dá. (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2011, p.51-52)

Conforme Certeau, Giard e Mayol (2011, p. 47), em lugares onde se efetuam encontros aleatórios, não calculados previamente, os contatos interpessoais são regidos pela conveniência, o que “impõem um *know-how* da coexistência indecível e inevitável simultaneamente”. Para ser reconhecido e não perder os benefícios que se espera obter com uma boa relação com os outros, faz-se necessário estar atento aos modos convenientes de habitar os *espaçostempos*.

Em suma, é preciso sair ganhando em todos os quadros dominando, sem perder nada, o sistema das relações impostas pelo espaço. Assim definida, a coletividade é um lugar social que induz um comportamento prático mediante o qual todo usuário se ajusta ao processo geral do reconhecimento, concedendo uma parte de si mesmo à jurisdição do outro. (CERTEAU;GIARD; MAYOL, 2011, p. 47)

Dessa forma, segundo os autores, a prática de tais espaços é regida por uma convenção que não está escrita mas que deve ser legível por todos através dos códigos de linguagem e comportamento. Toda submissão e toda transgressão a esses códigos constituem objetos de observação, comentários e até exclusão das pessoas que “não são/fazem como todos nós” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2011, p. 47).

Assim, em uma primeira análise, a conveniência se impõem como minúsculas repressões. “Ela reprime o que não convém”. (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2011, p. 49)

Isso quer dizer que a conveniência mantém relações muito estreitas com os processos de educação implícitos a todo grupo social: ela se encarrega de promulgar as “regras” do uso social, enquanto o social é o espaço do outro, e o ponto médio da posição da pessoa enquanto ser público. A conveniência é o gerenciamento simbólico da face pública de cada um de nós desde que nos achamos na rua. A conveniência é simultaneamente o modo pelo qual se é percebido e o meio obrigatório de se permanecer submisso a ela: no fundo, ela exige que se evite toda dissonância no jogo dos comportamentos, e toda ruptura qualitativa na percepção do meio social. Por isso é que produz comportamentos estereotipados, “prêt-à-porter” sociais, que têm por função possibilitar o reconhecimento de não importa quem em não importa que lugar. (CERTEAU;GIARD; MAYOL, 2011, p. 49)

Para se manter conveniente, portanto, é preciso saber jogar o perde-ganha com as regras e os códigos de linguagens e comportamentos que organizam os lugares.

Nessa perspectiva, conforme Morsch (2013), foi conveniente, então, que o trabalho de educação do museu fosse ocupado por mulheres brancas da classe média que, segundo a autora, o tinham como caminho aceitável para uma participação na vida pública, aliado ao bom gosto pelas artes decorativas, advindas da sua condição de mulher na sociedade da época. É trocando com esse capital simbólico, de uma autorização para circular na vida pública, que essa mulher se responsabiliza também por uma educação à conveniência – um lugar de lei – para o museu, que reprime “o que não se faz”, filtra ou bane os sinais de comportamentos ilegíveis ao museu (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2011, p. 49). Comportamentos inaceitáveis, como amamentar crianças com as vestes molhadas da chuva.

A relação que essas mulheres estabeleceram com a profissão foi determinada para uma educação voltada para a classe trabalhadora, que precisava aprender tais regras de conveniência do museu, e às crianças, se relacionando com a característica reprodutora feminina (MORSCH, 2013, p. 24). Morsch ressalta ainda que “os programas educativos para ‘adultos reais’ eram concebidos por especialistas e dirigidos respectivamente a um público culto, de classe media, europeu, sendo uma ocupação masculina” (MORSCH, 2013, p. 24).

A essa história (de uma possível origem da figura de educador de museu dentro do contexto patriarcal) tomo emprestado o termo de Didi-Huberman (2013) para chamá-la de história de fantasmas para gente grande²⁷. Dando um salto temporal, no qual houve sim mudanças efetivas do lugar do educador, ainda que com alguns fantasmas sobrevivendo,

²⁷ Título do seminário do MAR na Academia em 2013, realizado por Didi-Huberman.

chego em histórias que nos narram um cenário de educação em museus na contemporaneidade, ainda conversando com Morsch.

Carmem Morsch, engajada com suas práticas de educação em museus e, principalmente, com a formação de educadores para isso, se preocupa, então, em tecer um *pensarfazer* educação e mediação em museus²⁸. Em seu artigo “*Contradecirse una misma, la educación en museos y mediación educativa como práctica crítica*” (2013), ela começa apresentando um cenário muito comum de expectativas sobre a função do educador. Educador esse chamado pelos tradutores do texto – do original em inglês para a versão em espanhol – de forma afirmativa, como educadora, devido ao contexto do trabalho predominantemente feminino e questões políticas de Morsch²⁹.

A prática das educadoras, então, para Morsch, é uma constante negociação entre três interesses, que eu entendo aqui como sendo algumas dessas histórias sobre o que é a função da educação em museus. São eles: os próprios princípios e pretensões das educadoras, as expectativas dos visitantes e, por fim, os objetivos da instituição.

Os grupos, em sua maioria, esperam que lhe expliquem a maior quantidade de obras possíveis, da maneira mais inteligível possível, no menor tempo possível e que possam se sentir confortáveis no espaço expositivo, preferencialmente como em casa. [...] A curadoria (ou Equipe curatorial, mas prefiro curadoria) espera que o Educativo sirva à exposição traduzindo, da maneira mais exata possível, as narrativas curatoriais para o público, fazendo-as mais acessíveis. [...] As equipes de segurança e equipe técnica, por sua vez, esperam que a educadora não incomode, que não cause riscos à segurança e que ajude a controlar o público. A gerência da instituição espera que a educadora promova a instituição e a exposição e que evitem reclamações e queixas provenientes de alguma das figuras mencionadas anteriormente. A gerência espera ainda uma prestação de serviço com custos mínimos e, muitas vezes, gerando ingressos para a instituição por meios das ofertas educativas. (MORSCH, 2013, p.10-11)³⁰

²⁸ E por isso eu a tenho como referência e ocupo algumas páginas dessa dissertação em uma conversa com ela. Como colega de profissão, então, me identifico e aprendo muito com o seu *pensarfazer*.

²⁹ No texto original, em inglês, a autora fala em educador@s, indicando uma abertura de gênero. No entanto, na publicação de 2013, em espanhol, os tradutores negociaram com Morsch o termo no feminino, educadoras, pelas questões políticas feministas que a autora traz em sua produção teórica.

³⁰ No original: “*Los grupos visitantes, en su mayoría, esperan que se les explique la mayor cantidad de obras posible, de la manera más inteligible posible, en el menor tiempo posible, y que se puedan sentir cómodos en el espacio expositivo, preferiblemente como en casa. [...] El equipo curador de una exposición espera que el equipo educativo sirva a la exposición traduciendo de la manera más exacta posible las narrativas curatoriales para el público, haciéndoselas más asequibles. Sin embargo, la sospecha general es que esta traducción simplifica los contenidos. [...] El personal de seguridad y el personal técnico, a su vez, esperan de la educadora que no moleste, que no cause riesgos para la seguridad y que ayude en lo posible a controlar al público. La gerencia de la institución espera de la educadora que promocióne a la institución y a la exposición, y que evite siniestros y quejas provenientes de alguna de las figuras arriba mencionadas. Espera que se preste el servicio con costes mínimos y, muchas veces, que se generen ingresos para la institución por medio de las ofertas educativas.*”

Para Morsch (2013, p.11), essas expectativas não se contradizem necessariamente e é pouco provável que as educadoras sempre respondam a todas elas. Além disso, ainda há os princípios e objetivos que a equipe de educação tem sobre suas próprias ações e que podem levar a priorizar algumas expectativas à outras. Sendo assim, “o Educativo move-se em um campo de tensão”³¹. Para *pensarfazer* as ações que lidam (e são cobradas, principalmente em relação à da instituição) com todas essas expectativas, Morsch propõem uma reflexão, na qual nomeia como de primeira ordem (MORSCH, 2013, p.11). A reflexão de primeira ordem dá conta de avaliar como todas as expectativas foram trabalhadas em cada ação de educação. Como atender aos desejos dos visitantes, criando experiências que dialoguem com as questões artísticas, ao mesmo tempo preservando as obras e o espaço expositivo? Lembro aqui, o relato que trago no primeiro capítulo, sobre o menino que beijou uma pintura, e as tensões que vivi entre a preservação da obra, a minha satisfação com o envolvimento dos meninos e as informações que um visitante me trouxe sobre as legendas, todas sobrepostas.

No entanto, como eu disse, entendo todas as expectativas citadas como sendo apenas algumas das histórias universais, comentadas na abertura do capítulo, sobre o que é educação em museu. Essas histórias não necessariamente são presas a uma singularidade, mas sim em incontáveis formas de existência. As expectativas dos visitantes, por exemplo, nem sempre se configuram em acessar ao máximo de informações em o menor tempo, e seus desejos podem ser (e provavelmente são) outros, o que torna o trabalho do educador imprevisível, uma vez que, para atender a esse visitante dentro dos seus princípios, precisaria, no mínimo, ouvir seus desejos e, portanto, se colocar em relação com esse mesmo visitante. No entanto, quando Morsch apresenta uma tendência geral para essa expectativa de visitante, sugiro pensar na forma como que se apresenta o próprio museu. Aprendemos que museu é um lugar para apenas acessar informações, olhar obras de arte, etc. O visitante do museu partilha, então, de uma expectativa comum sobre aquele lugar, ao mesmo tempo que produz suas próprias expectativas individuais. Aqui, é interessante conversar com Rancière (2009, p.15) sobre a partilha do sensível:

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha.

³¹ No original: “*el personal educativo se mueve en un campo de tension*”.

A esse comum, partilha também a instituição com suas expectativas sobre o trabalho do educador. Eu ousaria dizer que a instituição tem inclusive um papel fundador sobre esse comum partilhado, uma vez que preza por uma conveniência (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2011), construída historicamente, sobre o museu. Quanto ao trabalho do educador, diferente das expectativas dos visitantes, que se abrem para a outras possibilidades, as expectativas da instituições respondem do seu lugar próprio (CERTEAU, 2014) e, portanto, possuem traços mais duros, dificultando negociações e criações de outras expectativas. A própria instituição cria a demanda do papel de um educador e, portanto, espera que este atenda devidamente suas necessidades. Nas ramificações dos universos, eu diria que a expectativa da instituição sobre o que é a educação deseja se apresentar, então, como uma história universal da educação em museu. No singular. O que me provoca uma desconfiança.

Felizmente, Morsch (2013, p.12) também levanta algumas desconfianças às tais lógicas de operações da educação e mediação em museus.

Por parte da educação e mediação em museus seria necessário perguntar que ensinam os dispositivos e os espaços de uma exposição sobre inclusão e exclusão, sobre a legitimidade dos usos e que regras e disciplinas produzem. E também, como se posiciona a educação ativa, visível, pessoal, frente a esse currículo oculto; de que modo o reforça-o ou subverte-o.³²

A essas desconfianças, Morsch (2013, p.12) propõem uma reflexão de segunda ordem que, para além de refletir sobre a forma de atender a todas as expectativas – como o faz a reflexão de primeira ordem –, questiona e problematiza os dispositivos que produzem os modos de ação no museu. As reflexões de segunda ordem levariam, então, às práticas de educação que Morsch defende, e estou com ela, como práticas de educação e mediação “críticas”.

Sobre o que se entende como crítica, Morsch (2013, p.13) conversa com Foucault, que em seu texto “O que é uma crítica?” responde a pergunta como sendo “a arte de não ser de tal modo governado”. Foucault (apud MORSCH, 2013, p.13):

Mas, acima de tudo, vemos que o foco da crítica é essencialmente o feixe de relações que amarra, [...] um a dois outros, o poder, a verdade, o sujeito. E se a governamentalização é este movimento, pela qual se trata na realidade de uma prática social de sujeitar os indivíduos através dos mecanismos de poder que invocam uma verdade, pois bem, eu diria que a crítica é o movimento pelo qual o

³² No original: “Por parte de la educación y mediación en museos sería necesario preguntar qué enseñan los dispositivos y los espacios de una exposición sobre inclusión y exclusión, sobre la legitimidad de los usos, y qué regulaciones y disciplinamientos producen. Y también, cómo se posiciona la educación activa, visible, personal, frente a ese currículum oculto; de qué modo lo refuerza o lo subvierte.”

sujeito se atribui o direito de perguntar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela indocilidade refletida. A crítica teria, essencialmente, por função o desasujeitamento em jogo que poderia se denominar, em uma palavra, a política da verdade.³³

As histórias universais já conhecidas sobre a educação são colocadas em cheque por práticas de educação e mediação críticas, que evidenciam as relações de forças que existem em relatos, expectativas e modos de legitimação dos museus e suas práticas de educação. Não interessa o que é essa educação, mas sim perguntas que suspendam todas as respostas já definidas sobre isso. Disse e repeti aqui, que tenho medo da história universal, no singular. Penso, ainda, que questionar uma história universal apresentando novas possibilidades, é um pulo para que essas novas histórias se fechem e se singularizem. A educação e a mediação crítica não propõem, então, novas histórias que possam substituir as já tidas como verdades. Não queremos encontrar, capturar, preservar ou fechar histórias, mas dialogar com histórias que estão aí, sendo criadas, atravessadas, recriadas o tempo todo. Histórias abertas. Uma abertura que se produz por relatos e gestos de quem as pratica, no caso, os educadores, os visitantes ou os profissionais das instituições. Essas aberturas para Vargas Netto (2015, p.19), dentro de um contexto mais amplo de educação – não somente em museus – são “aberturas estéticas e epistemológicas e – por que não? – aberturas políticas”. É pensando na potência política dessas aberturas que concordo com a ideia de práticas de educação e mediação crítica, proposta por Morsch.

Quando se lê uma definição de educação em museus e mediação educativa como a da *Red Engage*: “A educação em museus é um conjunto de práticas mutáveis que existe para ampliar a compreensão e a fruição das artes visuais através de projetos e programas que ajudam as escolas e a comunidade em geral a ter confiança em sua compreensão e fruição das artes visuais e as exposições.” As educadoras não se emocionam pelo caráter invocativo da fruição e da compreensão ou pela confirmação autorizada que elas são a parte central desse projeto que ilustra e traz prazer. Porém, perguntam-se: Quem define aqui o que quer dizer entendimento e o que se deveria entender? e quem decide o que significa prazer e, sobre tudo, como se pode expressar? (MORSCH, 2013, p. 15)³⁴

³³ No original: “*Pero, sobre todo, vemos que el foco de la crítica es esencialmente el haz de relaciones que anuda [...] el uno a los otros dos, el poder, la verdad, el sujeto. Y si la gubernamentalización es este movimiento por el cual se trataba, en la realidad misma, de una práctica social, de sujetar a los individuos a través de unos mecanismos de poder que invocan una verdad, pues bien, yo diría que la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad; pues bien, la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción en el juego que se podría denominar, en una palabra, la política de la verdad.*”

³⁴ No original: “*Cuando se lee una definición de la educación en museos y mediación educativa como la de la red Engage: "la educación en museos es un grupo de prácticas cambiante que existe para ampliar la comprensión y el disfrute de las artes visuales a través de proyectos y programas que ayudan a los escolares y*

Quem define a noção de entendimento? Quem deve aprender? Quem decide o que significa fruição e como se pode expressar-se? Quem ensina? Quem aprende? Porque se ensina? Tais perguntas, da reflexão de segunda ordem de Morsch, me movem também nessa dissertação. Busco respostas abertas, plurais, porosas e temporárias conversando com as histórias inventadas no/com os cotidianos do MAR com seus educadores.

3.2 Algumas histórias inventadas por educadores sobre práticas de educação no MAR.

Com as narrativas dos educadores do MAR, reforço, não pretendo encontrar respostas para as perguntas acima, mas problematizações, que produzem rachaduras nas certezas abrindo espaços para invenções. Qualquer tentativa de encontrar receitas e respostas seria frustrada, inclusive porque não há, nos relatórios aqui trabalhados, a intenção de se produzir diretamente histórias sobre educação em museus. Os relatórios, apropriados como relatos (conforme indiquei no capítulo anterior) são apenas gestos de narrar, que podem revelar outros tantos gestos para se *pensar/fazer* educação em museus. Gesto de educar, gesto de aprender, gesto de olhar para um obra de arte...

Com os gestos não posso explicar, por exemplo, as práticas de educação em museu. Com eles posso encontrar pistas para pensar. Com Vargas Netto (2015), mais uma vez, penso sobre tais gestos:

Flusser inscreve o gesto no terreno da linguagem que se vela às explicações, mas que se entrega às interpretações. Por essa via, o filósofo chega a sua definição dos gestos como “um movimento do corpo, ou de um instrumento unido a ele, para o qual não se dá nenhuma explicação satisfatória”. (VARGAS NETTO, 2015, p.17)

Atenta aos movimentos do corpo, da escrita, às aberturas e não explicações, interpreto, então, os relatórios, entendendo, interpretar não como descobrir uma verdade última escondida nas profundezas do ato ou da linguagem, mas como atribuição de sentido.

O percurso foi criado pelo próprio grupo na exposição "Rio setecentista", a partir das cartografias e todo ouro presente, conversamos sobre as relações de domínio e

a la comunidad en general a tener confianza en su comprensión y disfrute de las artes visuales y las exposiciones."18 Las educadoras no se emocionan por el carácter evocador del disfrute y la comprensión, o por la confirmación autorizadora de que ellas son parte central de este proyecto que ilustra y aporta placer. Más bien, se preguntan: ¿Quién define aquí lo que quiere decir entendimiento y qué se debería entender? Y ¿quién decide qué significa placer y, sobre todo, cómo se puede expresar?"

poder na sociedade. Os alunos e professores estavam completamente envolvidos com a visita. (Relatório de visita do educador Ismael Gonçalves)

Vale lembrar que os relatórios com que trabalho são referentes às visitas educativas com grupos agendados e, em sua maioria, escolares. Nesses casos, o grupo é conformado por sujeitos relacionados diretamente no *pensarfazer* educação, possibilitando, então, conversas, coincidências ou conflitos entre práticas de educação da escola e do próprio museu, potentes para pensar os gestos de educação que me interessam com esse trabalho.

Esses sujeitos do grupo escolar são nomeados pelo educador Ismael no relato acima: alunos e professores. Ismael, no gesto da sua escrita, sugere que diferença entre professor e aluno é meramente nominal, uma vez que distingue-os apenas por seus títulos de professor e aluno, e não por suas ações. Primeiro, ambos são chamados de grupo, coletivamente, e, no momento seguinte, todos “estavam completamente envolvidos com a visita”. Não há ali, nenhuma indicação de quem ensinou ou de quem aprendeu, inclusive em relação a ele mesmo, que, como educador responsável em apresentar o museu para esse grupo, poderia realizá-lo por um percurso³⁵ pré-definido, mas optou por construí-lo junto com o grupo, a partir das obras expostas (no caso, cartografias e objetos com ouro).

Isso me faz questionar qual seria a função do educador nessa visita. Seria ele um professor dentro do museu? Um guia? Ele conhece bem as exposições e conteúdos dela, pois isso faz parte de sua formação para exercer a função. Trago, então, apenas uma reflexão de primeira ordem, da qual nos fala Morsch (2013): como negociar seu conhecimento da exposição com as expectativas do grupo? Ismael, além de educador no MAR, é também estudante de licenciatura em Artes Visuais, o que não necessariamente faz com que ele domine conteúdos de cartografia e ouro, obras abordadas com o grupo e, assim, sustentar uma visita de hora e meia na exposição Rio Setecentista, ainda que esse assunto corresponda a uma narrativa predominante na exposição e tenha sido objeto de estudo prévio sobre isso. É bem provável que, assim como ele abriu para o grupo a escolha de criar o percurso da visita, ele não só trabalhou a visita com base em conteúdos da exposição. Digo isso, pelas próprias palavras que ele usou para relatar a visita: “conversamos”. Ao que tudo indica, houve uma conversa que possibilitou uma abertura para outros conteúdos, vindos do próprio grupo. Conteúdos que podem vir tanto do professor quanto do aluno, já que não há distinção de função entre eles na visita em questão.

³⁵ A palavra percurso é recorrente nos relatos dos educadores. Os percursos de visitas são os caminhos que o grupo vai seguir pelo museu, que não necessariamente seguirá uma lógica retilínea no espaço, nem passará por todas as exposições do museu. Os percursos costumam ser criados a partir dos eixos escolhidos pelo grupo e são formas de criar recortes de temas, conteúdos e obras nas exposições.

Rancière (2014) problematiza as relações hierárquicas entre mestre e aluno, apresentando a figura do Mestre Ignorante, um mestre que se assume também ignorante e, assim, se coloca na posição de aprendiz, tensionando estruturas hierárquicas do saber. “Ele não ensina “seu” saber aos alunos, mas ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar. O que ele ignora é desigualdade das inteligências” (RANCIÈRE, 2014, p.16)

Esse mestre ignorante inspira o *pensar-fazer* práticas de educação no museu. Construir o percurso com o grupo, ao invés de impor seu conhecimento do *espaçotempo*, ou mesmo não perceber a hierarquia possível entre professor e aluno. Todos aprendem.

Grupo interativo que realizou a visita a partir das experimentações e vivências deles. Maravilhoso!!!!!! (Relatório de visita dos educadores André Vargas e Matheus Gonçalves)

As vivências outras, os saberes outros, diferente do que está relacionado somente ao espaço do museu, também são experimentadas e, ao serem comentadas em relatos, são também valorizadas. A vibração dos educadores em definirem o grupo como “maravilhoso”, me faz pensar também que um grupo interativo, conforme denominado por eles no relatório acima, ou seja, um grupo aberto a conversar e criar o próprio percurso, são características estimadas pelos educadores.

Apesar do atraso, os alunos estavam empolgados em visitar o museu, o que possibilitou a interação dos mesmos com a exposição e o espaço. (Relatório de visita do educador Thyago Correa)

Aqui, a interação, mais uma vez, supre o ponto negativo da visita, que seria o atraso.

O grupo mostrou-se interessado e participativo. Fiz o percurso que a professora optou, Vejo o Rio em "Valongo". (Relatório de visita do educador Thyago Correa)

E a participação, mais uma vez protagonista, é acompanhada também do interesse. Arrisco falar que o êxito de uma visita para o educador é perceber e reconhecer o interesse do grupo, a partir dos modos de participação do mesmo. Como no caso abaixo:

O desvio de atenção dos alunos no começo da visita, e a forma como isso se transformou em uma visita super interessante e legal. Terminou com os alunos pedindo mais. (Relatório de visita dos educadores Rodrigo Batista e Noan Moreira)

O grupo que passa a se interessar pela visita a ponto de pedir mais, tranquiliza, de certa forma, os educadores em relação ao sucesso da mesma. A necessidade de uma avaliação positiva e, principalmente, visível não é meramente vaidade do educador. Trata-se, como se fosse instintivamente, da reflexão de primeira ordem: é importante saber se o grupo foi bem atendido no museu. Como a relação é efêmera, na duração de uma hora e meia, essa resposta precisa aparecer no ato da visita, para não frustrar tal reflexão³⁶.

Trago aqui um gesto de visitar o museu, dado a uma partilha do sensível: o gesto de olhar. O visitante do museu é um espectador, se relacionando com as imagens e obras, prioritariamente pelo olhar. Na visita, essa relação é exigida, talvez pelo próprio educador, para além do olhar, para um diálogo, a partir de uma interação. Conversando com Rancière (2014, p. 8):

Ora, como dizem os acusadores, é um mal ser espectador, por duas razões. O espectador mantém-se diante de uma aparência ignorando o processo de produção dessa aparência ou realidade por ela encoberta. Em segundo lugar, é o contrário de agir. O espectador fica imóvel em seu lugar, passivo. Ser espectador é estar separado ao mesmo tempo da capacidade de conhecer e do poder de agir.

Em uma reflexão de primeira ordem, pode-se pensar que o educador trabalhe nas expectativas de um grupo de visitantes que saia do museu, no mínimo, conhecendo. E se o espectador, como apresentado acima, é alguém passivo e está separado da capacidade de conhecer, imagino que qualquer aparência de passividade ou desinteresse de um grupo, frustre as expectativas do educador. Rancière vai além, no entanto. Ele problematiza essa imagem de espectador passivo apresentando a possibilidade de emancipação do mesmo.

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. (RANCIÈRE, 2014, p.17)

Ele nos convida, e aqui o convite se estende para uma reflexão de segunda ordem sobre nossas práticas de educação no museu, a compreender o olhar também como ação, como participação.

³⁶ Os professores recebem um formulário de avaliação da visita online, no entanto, muitos não respondem e, evidentemente, trata-se de uma avaliação apenas do professor, e não do grupo, que é entendido aqui, pelos próprios educadores, como professores e alunos.

O grupo era disperso, mas bastante interessado. (Relatório de visita do educador Thyago Correa)

Esse olhar não necessariamente passa por um diálogo e interação, e nem sempre será percebido pelo educador. A abertura necessária às práticas de educação crítica, sugeridas ao longo desse capítulo, e com base em reflexões de segunda ordem, não se refere a apenas uma abertura do percurso da visita, por exemplo. Diálogo e construção conjunta da visita, comum em muitas práticas narradas até aqui, não garantem a abertura para outros modos de *fazerpensar* educação. Elas estão apenas na superfície, no que é visível. Um mergulho ainda mais profundo nas narrativas, podem perceber outros gestos, ainda que estes escapem rapidamente ao que é visível, pois como Agamben (2007) traz, o gesto é a tentativa de dizer o que não pode ser expressado em um ato de expressão. Ele escapa e torna-se visível como um rastro. As aberturas podem ser encontradas, então, nos rastros.

Retornando à conveniência, questão discutida no início desse capítulo, gostaria de destacar que, conforme Certeau, Giard e Mayol (2011, p.53), os fatos e gestos da conveniência são máscaras do benefício perseguido através da relação, assim: “muito longe de esgotar aos poucos as possibilidades do espaço social, ela vai favorecer, ao contrário, uma inserção pessoal indefinida no tecido coletivo do ambiente”.

4 NOSSOS CORPOS NO MUSEU:³⁷ SOBRE TESSITURA DAS PPRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMATIVAS NO MAR

“Descreva aspectos da visita que considerou interessante:” A visita foi muito tumultuada, não houve praticamente diálogo após o acolhimento, visitamos "Rossini Perez", deixei-os livres na exposição para que depois dialogássemos sobre o que tinham visto, mas foi impossível, queriam tocar em tudo e debruçavam sobre as obras, foi caótico. Vistamos também a exposição "Kurt" conversamos sobre algumas coisas que chamavam atenção deles e por fim saímos do pavilhão e fomos brincar de pique-pega e pique-cola, a intenção era gastar o corpo no museu.

“Antes de enviar este formulário, você gostaria de fazer mais algum comentário?” Refletir mais sobre crianças que não conseguem dialogar, ou eu que não possuo linguagens e maneiras que contemplem tal realidade.

Relatório de visita do educador Thyago Correa

Foucault (1997), a respeito de corpos disciplinados, fala que o bom emprego do corpo, relacionado também ao bom emprego do tempo, não pode ser ocioso. Assim, “um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto” (FOUCAULT, 1997, p.147). Eu penso que o mínimo gesto de uma visita ao museu, conforme àqueles corpos disciplinados para tal, seria o gesto de olhar e, possivelmente, quando em grupo, também o gesto de dialogar (de preferência um diálogo com tom de voz ameno, controlado).

Percebe-se, no relato acima, a frustração do educador Thyago em não obter algum diálogo e, na tentativa de abertura ao que ele achou ser o desejo do grupo, optou por deixá-lo livre na exposição para ver e depois dialogar sobre o que foi visto. No entanto, sua atitude, esse seu gesto de educador, não possibilitou alcançar suas expectativas e a visita, para si, tornou-se caótica. A liberdade do grupo na exposição, como chamou, possibilitou um *espaçotempo* ocioso, um *espaçotempo* que não seguia mais a expectativa do educador ou

³⁷ O título do capítulo faz referência a um dos eixos temáticos oferecidos nas visitas educativas do MAR, chamado “Meu corpo no museu”.

sequer um percurso de visita, que não era conduzido, ainda que houvesse a demanda e orientação para “ver para depois conversar sobre o que foi visto”. Seus corpos livres não atendiam à disciplina. O gesto mínimo do olhar se expandiu, então, para gestos que não correspondiam às ordens daquele espaço, eles tocavam e se debruçavam nas obras, o corpo todo estava envolvido na experiência. Por fim, Thyago propõem sair do Pavilhão de Exposições, que não era compatível com os movimentos daqueles corpos, e propõe jogar pique-pegas e pique-cola no *pilotis* para “gastar o corpo no museu”. Gastar o tempo e liberar a energia dos corpos que nos momentos anteriores, dentro das exposições, estavam em conflito e muito provavelmente, embora isso não esteja relatado de forma direta, foram controlados, na tentativa de uma disciplina.

Esse capítulo retomará algumas discussões do primeiro capítulo, em relação aos corpos que praticam o MAR e com seus diferentes modos de fazer, deslocando, subvertendo, questionando o lugar próprio e ideias de educação conforme as prescrições nos *espaçotempos* do museu (CERTEAU, 2014). São os corpos, com seus passos, gestos e relatos, que tecem múltiplas maneiras de habitar e fazer, experimentar, significar, fruir os *espaçotempos* do museu. Conversando com as reflexões do educador Thyago, que pensa “não possuir linguagens e maneiras de lidar” com grupos como o relatado, proponho pensar nas pedagogias praticadas no/com o MAR tecidas por esses tantos corpos, nos gestos e relatos dos educadores. Corpos esses que nem sempre (quem sabe, raramente) correspondem às disciplinas sujeitas nos *espaçotempos* desse lugar. Corpos incontroláveis, não dóceis, que desejam gastar-se no museu.

A escola chegou com 10 minutos de atraso e as crianças precisavam lanchar antes de começarmos a visita. Acho que a quantidade de açúcar no sangue fez com que ficassem tão agitadas e alucinadas o tempo inteiro, elas corriam ao redor delas mesmas. Mas foi bem legal de uma forma geral. (Relatório de visita do educador Wallace Ramos)

O gesto mínimo do olhar em um museu atende a uma relação quase oposta a outro gesto que tensiona diretamente as regras que definem o comportamento daquele lugar, o gesto de correr. Não tenho a intenção em estabelecer relações de hierarquia entre gestos, uma vez que os gestos escapam às lógicas racionais e acontecem ao mesmo tempo, em múltiplas direções ou durações. Também quero pensar que o gesto mínimo do olhar, que sugiro como um gesto disciplinar no museu, não necessariamente é passivo ou dócil a essa disciplina, pois com Ranciére (2014, p.17) lembro do olhar do espectador emancipado, que age e “observa, seleciona, compara, interpreta.”. Dito isso, trago o gesto de correr como desvio ou

transgressão ao gesto mínimo de olhar, nos *espaçostempos* do museu. Correr envolve movimentar o corpo como um todo. Para os jovens correrem no museu, Thyago levou o grupo para o *pilotis*, fora do espaço expositivo e, portanto, sem conflitos diretos com as obras de arte a serem protegidas. O corpo, quando muito ativo, oferece riscos a esse espaço, como tocar e se debruçar nas obras.

Uma cena clássica do cinema no filme “Banda à parte” (1964), de Jean-Luc Godard, referenciada diretamente pelo diretor Bernardo Bertolucci no filme “Os sonhadores” (2002), mostra três amigos correndo pelas grandes galerias do Museu do Louvre, na França. Na cena a figura de um segurança do museu interpela, em vão, a correria do grupo.

Figura 10 - à esquerda a cena no filme “Banda à parte” (1964) e à direita em “Os sonhadores” (2002).



Cenas retiradas do Youtube, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P4MV1NLejQ0>

O segurança é um sujeito, do escopo de funcionários de um museu, que remete diretamente às normas daquele espaço, devendo ser seu guardião, orientando e controlando os modos de usos dos *espaçostempos*. Trago aqui uma narrativa pessoal, atravessada por essa imagem do segurança, que me remete ao poder proprietário do museu.

Certo dia, após uma visita ao MAR, minha orientadora postou em sua rede social a seguinte foto:

Figura 11 - Meninos na obra “Morrinho”, exposta no *pilotis* do MAR.



Foto retirada da rede social *Facebook*.

Como se a visita dela ao museu, a passeio e despropositada dessa pesquisa, estivesse, entretanto, enredada a todo o *pensafazer* dessa dissertação, com e pelos corpos que praticam o museu, Conceição capta com sua câmera essa cena, eu diria, inesperada. Depois de três anos de convivência com a obra fotografada, o Morrinho, é a primeira vez que presencio uma relação como a desses meninos, embora o toque e interação com essa obra seja recorrente, a ponto de colocarem correntes de separação com o público. Correntes essas, completamente ignoradas pelos meninos que, como se fosse para isso que a obra tivesse sido feita (e quem disse que não foi?), entram para brincar entre as casinhas. Suponho que, embora ignorando a corrente, a ação dos meninos não tenha sido proposital para desobedecer a regra do não toque. Seus corpos agiram despretensiosos a essa norma e, portanto, ao poder às normas deslocando e, quem sabe, reinventando os sentidos produzidos por esta obra³⁸, que foi, dessa forma, experienciada com todo o corpo. A experiência desse corpo, no entanto, não foi da ordem do enfrentamento com a obra, com a intenção de destruí-la. Com seus pés, os meninos encontraram caminhos e ruas possível para subir no cenário e, assim, vivenciar os espaços que, embora não permitidos nessa exposição, fazem parte de uma paisagem autorizada e sugerida pela forma estética da obra.

³⁸ O Projeto Morrinho começou como uma brincadeira de um grupo de meninos no Morro do Pereirão, no bairro de Laranjeiras no Rio de Janeiro. Eles construíam maquetes pelas ruas para brincarem com seus bonecos e carrinhos, criando narrativas de seus cotidianos. Esse grupo de meninos cresceu e essa brincadeira transformou-se em um Projeto que hoje já foi montado em N museus pelo mundo. Nos museus, o “Morrinho” não pode ser tocado para a preservação da obra, mas talvez esses meninos da foto não estivessem tão errados assim. Informações sobre os artistas e o trabalho podem ser acessadas no site: <https://projelopereirao.wordpress.com/project-morrinho/>

Estes meninos, no mesmo dia, estavam jogando bola no *pilotis* e não sabíamos dizer se era permitido jogar bola ali. Ora, se o grupo com o Thyago estava jogando pique-pega, porque não seria permitido jogar bola também? Arrisco dizer que um grupo acompanhado de um educador, ainda que questione regras do museu, o faz legitimado por esse mesmo lugar. Esses meninos da foto não estavam acompanhados por um educador, tão pouco alguma instituição, como escola ou família. Eles foram sozinhos ao museu e não foram com a intenção de visitar as exposições, mas apenas para jogar bola. E isso afetou a ordem daquele lugar. É curioso lembrar também que o *pilotis* do museu, onde os meninos jogavam, é revestido por um gramado sintético, em referência a um campo de futebol. A grama foi colocada como elemento da exposição “Tatu bola: futebol, adversidade e caatinga”, fruto de uma agenda para a Copa do Mundo em 2014 e permanece lá até hoje, embora a exposição já tenha saído de cartaz.

Figura 12 - Foto do *pilotis* do museu com o piso de grama e a obra “Morrinho” ao fundo



Foto retirada da rede Instagram, disponível em: <https://www.instagram.com/p/0deCJaAl30/?taken-by=museudeartedorio>

O jogo das relações de forças entre o lugar próprio do museu e os corpos que praticam esse lugar, coloca tais corpos ora subvertendo, deslocando ou reinventando, ora capturados, reprimidos ou docilizados. Relações de forças enredada com e pelos praticantes do museu, sejam eles o segurança, o educador, os alunos, os professores, os demais visitantes, passantes, turistas, vizinhos, etc. Em outra circunstância, numa visita escolar, foi um outro gesto que incomodou o educador:

A experimentação de formas escultóricas e das poses das fotografias com o corpo, de maneira conjunta.

Um ponto problemático foi a postura da inspetora, que proporcionou um constrangimento a alguns alunos de uma maneira gratuita. Isso gerava pequenos conflitos que atrapalhavam o fluxo da visita e desenvolvimento de determinadas questões; a interação do grupo com o espaço foi bastante positiva mesmo assim. (Relatório de visita do educador Wallace Ramos)

No relato acima, o educador Wallace propunha a ação de criar esculturas com o próprio corpo diante das imagens observadas. Um gesto de olhar as imagens que não se desdobra apenas no gesto do diálogo, mas em gestos do corpo, que imita, sugere, reinventa os sentidos daquelas imagens. Nas relações de forças sobre esses corpos em visita, o educador se incomoda, então, com uma postura, não identificada no relato, mas sugerida pelo título de “inspetora”, dado à responsável pelo grupo, bem como o constrangimento causado. O educador se coloca em conflito com essa postura, no embate com os corpos e, nessa relação de forças, avalia que ao final da visita, apesar da tensão causada, seu objetivo de provocar uma interação do grupo com o espaço foi bem sucedida.

Na esteira da tendência dos museus contemporâneos, que flertam com uma autocrítica institucional (MORSCH, 2011) não apenas do contexto político e social do museu (como é o caso do MAR e sua região – conversado no capítulo um), mas também com modos de operação institucional, da ordem do poder proprietário, que tentam problematizar algumas condições de museu e patrimônio construídas historicamente a problematização do corpo é, então, pauta de interesse no *pensarfazer* a educação do Museu de Arte do Rio.

Conforme apresentado anteriormente, as visitas educativas ao MAR são trabalhadas a partir de quatro eixos temáticos, a serem escolhidos pelo professor ou responsável pelo grupo, sendo o tema do corpo protagonista de um desses eixos nomeado: “Meu corpo no museu”. Tal eixo, segundo informações divulgadas pelo site da instituição, “se propõe a refletir sobre as questões do corpo na arte, sociedade e no museu. Discutir as formas de representação e construção dos corpos e sobre as relações individuais e coletivas com o espaço.”³⁹

Quando demandados a realizar uma visita de “Meu corpo no museu” os educadores se veem diante de um planejamento metodológico que tem o corpo como tema a ser problematizado. O corpo e seu embate com o museu é questionado e trabalhado como uma espécie de currículo para a visita. As práticas educativas produzidas com isso partem, então, das normas definidas *a priori* por esse lugar, uma vez requisitadas pelo eixo da visita. Por um lado, o eixo temático, que opera neste lugar, quando praticado, possibilita também aberturas

³⁹ Informações retiradas do site do museu, pelo link: <http://museudeartedorio.org.br/pt-br/educacao/escola-dolhar/programa-de-visitas>, acessado no dia 03/01/16.

de negociação do poder organizado por esse mesmo lugar, a exemplo do educador que, com seu grupo, consegue correr pelo *pilotis* sem que haja uma interrupção do segurança. No entanto, não seria correto afirmar que esses corpos, com seus gestos e relatos, criam maneiras de habitar experimentar ou usar os *espaçotempos* do museu, tecendo redes de significações, somente porque são autorizados pela instituição, a partir do eixo temático sugerido, por exemplo. Se eles agem por vezes despreziosos, aproveitando a ocasião e atuando na ausência do poder proprietário (CERTEAU, 2014), demarcado pelo tempo de uma visita ou mesmo por seu eixo temático. Os corpos tecem práticas no e com o museu se movendo de forma tácita, forjando aberturas e modos de *fazersaber* informados por outras lógicas, interesses e desejos que não aqueles unicamente sujeitados a lei do lugar. “Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia” (CERTEAU, 2014, p. 95). Os movimentos dos corpos e as redes de significações com eles tecidas são da ordem do imprevisível, das surpresas, dos movimentos não autorizados.

Gaspar Neto (2009, p. 8) ao pensar o gesto a partir da noção de *gestus* no teatro de Brecht e no cinema dos corpos de Deleuze, diz, com Deleuze, que “o que se intensifica a partir dos *gestus* é a maneira como os corpos se afetam mutuamente e como, a partir desse encontro, nascem o espetáculo e as personagens. A cena não se desenvolve para um fim determinado, mas ao acaso dos encontros”. Encontros entre corpos que se afetam, intensificados por gestos e relatos, engendram múltiplas possibilidades de experiência, pensamento e educação, conforme a narrativa abaixo:

“Descreva aspectos da visita que considerou interessante:” Foi o elo para amanhecer meu primeiro de maio. Esses dias de trabalho intenso de pensar e sentir - a cidade extrai de nós forças. E há ainda a disputa dessas forças e o fruição do corpo. Nos encontramos. Fizemos do encontro acontecimento, tal como o nome de um integrante do grupo, Aparecido. Além da presença de duas senhoras que quiseram nos acompanhar. Nos cercamos da graça. E a Lóri de Clarice Lispector, apareceu nos dizendo sobre uma graça menor, porque "era bom que o estado de graça demorasse poucos momentos". Li para elas e ele quando nos olhávamos. Talvez pensássemos noutros lugares, numa contração e expansão de forças.
 “Antes de enviar este formulário, você gostaria de fazer mais algum comentário?”
 “E saíra melhor criatura do que entrara”. In: Uma Aprendizagem ou Livro dos Prazeres, p. 137. (Relatório de visita educativa do educador Max Morais)

São os encontros dos corpos, acontecimentos, como interpretou, se apropriou, criou para si o educador Max sobre sua visita. Há também, ali, a relação com o trabalho (de educador?) como experiência de pensar e sentir. Um sentir que não se reduz somente ao olhar. Um sentir com o corpo.

Fizemos o ato de olhar o mapa do nosso corpo e dançamos porque estávamos juntas.
(Relatório de visita do educador Max Morais)

Seria, então, quando o gesto do olhar já não está isolado, mas enredado ao mapa do corpo, ao gesto de dançar, do encontro. Ou quando o mapa do corpo, preenchido com seus desejos, pode ser também um diálogo com a cidade e os espaçostempos de uma exposição:

Pensamos em uma atividade, mas não conseguimos fazer a pré-visita desse grupo. Como eles chegaram com antecedência, conversamos com a professora sobre esse grupo, vimos que dava para fazer. A atividade girava entorno de um corpo-cidade. Começamos falando da cidade, da relação do que vimos na cidade e a diferença do que vimos no mapa. Pontuamos território e começamos a relacionar esses lugares e espaços com um comparativo com o nosso corpo. Fizemos uma cartografia corporal e os alunos preencheram com o que tinham vontade. Comparei os pontos turísticos da cidade com a parte do corpo que eles mais gostavam. Depois fomos a Kurt.
(Relatório de visita da educadora Anielly de Jesus)

A partir de uma atividade, proposta pela educadora Anielly, sobre uma autorrepresentação do corpo, uma narração de si, na relação com a cidade, o grupo visitou a exposição Kurt Klagsbrunn, que apresenta fotografias de cenas da cidade do Rio de Janeiro, dos anos 40 aos 60, do século XX. As práticas educativas, construídas por uma metodologia incentivada com o eixo “Meu corpo no museu”, possibilitam modos de se narrar e se imaginar na relação com os corpos e as imagens no/com museu.

Figura 13 - Crianças construindo suas cartografias corporais em visita educativa.



Fonte: Registro da própria educadora

Sobre a experiência do corpo que circula e se move, por gestos e relatos, na cidade Certeau (2014) nos conta um pouco a respeito de um olhar do alto do *World Trade Center*, da cidade de Nova Iorque:

Subir até o alto do World Trade Center é o mesmo que ser arrebatado até ao domínio da cidade. O corpo não está mais enlaçado pelas ruas que o fazem rodar e girar segundo uma lei anônima; nem possuído, jogador ou jogado, pelo rumor de tantas diferenças [...]. Aquele que sobre até lá no alto foge à massa que carrega e tritura em si mesma toda identidade de autores ou de espectadores. (CERTEAU, 2014, p. 158)

O corpo do alto, arrancado do chão, olha, mas não vê tudo. Do alto, há uma única cidade a ser vista, uma paisagem panorâmica e totalizante. Nas ruas, abaixo, os cheiros, as texturas, a luminosidade, permitem novas imagens, até então invisíveis do alto. O corpo que caminha pela cidade, ao chão, sente o cheiro, toca e vê. Corpos caminhantes pelas ruas tecem as práticas da cidade, não apenas com o olhar, mas tocando, sentindo, cheirando, por seus gestos; e dizem o que tocam, o que sentem, o cheiram, com suas narrativas da cidade, tornando-a visível.

Mas “embaixo”(down), a partir dos limiares onde cessa a visibilidade, vivem os praticantes ordinários da cidade. Forma elementar dessa experiência, eles são caminhantes, pedestres, Wandersmanner, cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um “texto” urbano que escrevem sem poder lê-lo. Esses praticantes jogam com espaços que não se veem; têm dele um conhecimento tão cego como no corpo a corpo amoroso. Os caminhos que se respondem nesse entrelaçamento, poesias ignoradas de que cada corpo é um elemento assinado por muitos outros, escapam à legibilidade. Tudo se passa como se uma espécie de cegueira caracterizassem as práticas organizadoras da cidade habitada. (CERTEAU, 2014, p.159)

Leio alguns relatos de visitas no MAR e sinto um pouco que disse Certeau:

Partimos dos pilotis, pensando a existência do chão e a existência de órbitas dentro da nossa visão. Pensamos o que ficava visível e o que não ficava visível na arquitetura da cidade e seus patrimônios. No terraço observamos a vista ponderando as coisas que dali se tornavam visíveis e as que então se tornavam invisíveis. Pensamos como isso já não estabelece limites no nosso deslocamento e desenvolvemos esses limites com o novelo, que colocamos enquanto emaranhado a se desemaranhar e nos nós que se estabelecem ou se solucionam. A cada nó, trocávamos uma confiança, pensando o limite eu-você. Nas maquetes, pensamos novamente a colocação de limites dentro da formação arquitetônica da Cidade. A Fortaleza que colocava os limites do terreno e o Mosteiro que colocava os limites para o céu, para o simbólico. Partimos para Rossini, onde nos aprofundamos na questão dos novelos e retomamos a discussão sobre a arquitetura da cidade, cujos valores são transitórios e por vezes pouco explícitos. Pensamos o limite que há entre o ornamento e as formas geométricas construtivas da modernidade. Pensamos também os valores que se perdem nessa passagem, como por vezes eles retornam e são repatrimonializados, com valores outros. Retornamos ao 3 ° andar para pensar os objetos ornamentados do século 18, a educação que eles já estabelecem como matéria, os valores que se colocam e refletimos sobre os limites do simbólico na

relação entre terra e chão, na partição de imagens e sua multiplicação. (Relatório de visita do educador Daniel Santiso)

A arquitetura do MAR sugere ao visitante um percurso para olhar a cidade e o museu: do *pilotis* sobe-se para o terraço, com uma visão panorâmica da recém inaugurada Praça Mauá. Ao abrir o elevador no sexto andar o corpo é induzido para um espaço aberto, com a paisagem de um cartão postal (a Praça Mauá e a Baía de Guanabara). Há quem repare à direita do elevador, o restaurante, que como construção arquitetônica, oculta uma outra paisagem – o Morro da Conceição e, ao fundo, o Morro da Providência. Depois desse passeio pelo olhar que guia os passos para os diferentes pontos de observação, o visitante desce, por uma escada elegante em caracol, e encontra maquetes do museu e da praça para, a seguir, entrar nas exposições, encontrando imagens e objetos subtraídos de seus usos nos contextos em que foram criados.

Como percorrer o museu, olhando, sentindo, tocando (sabendo que não se pode tocar nas obras), cheirando e perceber aquilo que pode estar visível? O educador Daniel, no relato acima, enlaça, literalmente – com novelos – narrativas dos alunos sobre tudo aquilo que eles veem e inventam no percurso do museu. As narrativas dos alunos, os corpos que as criam, deslocam e intervêm, então, no percurso sugerido pelo museu, sugerido pelo seu lugar próprio.

Sobre como, então, esses corpos podem tecer as práticas de *aprenderensinar* e significar nos/com os *espaçostempos* do museu, sigo uma pista de outra visita, proposta pelo educador Daniel, que opta por escutar e seguir os sons para percorrer e pensar o espaço:

De minha parte, fizemos um trajeto que pensava o espaço e a percepção do som, a percepção do espaço pelo som, no corpo, e também a partir sensibilidade de impacto do corpo no espaço. começamos usando a alfaia para perceber a reverberação do som no espaço do terraço, por exemplo, fizemos um intervalo de silêncio para percepção do som urbano (conceitei música como a organização dos sons que já existem soltos no espaço), na roda, recriamos com os sons da cidade com o corpo, o que já prescreve uma organização musical criada em grupo. Depois disso, usamos a alfaia para experimentar os espaços de reverberação do som sob as ondas da cobertura(já que o som também se dissipa frequência de ondas) e então nos posicionamos no espaço de maior amplitude para que lá, ainda em roda, cada um tivesse a oportunidade de experimentar o baque da alfaia no espaço, improvisando seu ritmo, enquanto os restantes complementavam essa criação com movimentos corporais e o impacto do corpo no espaço (por exemplo, experimentando do corpo, o barulho pisando no chão, ou o barulho subjetivo do corpo que se movimenta no espaço de maneira não dócil). Depois fomos para Marcos Chaves, onde fizemos silêncio para uma meditação em que cada um deveria buscar se encontrar como sujeito posicionado no espaço e depois disso nos movimentamos pelo chão, onde percebemos que a velocidade do nosso corpo passando pelas marcações do chão criavam marcações próprias de um ritmo em nosso corpo. Fizemos outras atividades em torno do corpo-movimento-ritmo, que afinal terminavam em formar música e ao

final da visita eles me prometeram que na Culminância, esse ano, eles vão fazer muita música. (Relatório de visita do educador Daniel Santiso)

A partir de uma demanda curricular da escola que visitava o museu, o educador Daniel, atento às reflexões de primeira ordem (aquelas que buscam atender às expectativas dos visitantes e, no caso, da escola), propõe uma visita para perceber e experimentar o espaço do museu através de seus sons, com o auxílio de um instrumento musical – a alfaia. A visita sugere alguns outros gestos de se visitar o museu, que não o gesto mínimo do olhar; gestos que também foram negociados entre os modos convenientes de visitar museus e as redes de *saberesfazeres* do educador e dos visitantes. No espaço externo do museu, *pilotis* e terraço, os sons da cidade invadiram a visita – muito barulho e movimentos para os corpos que sentiam a sonoridade da cidade. No entanto, ao entrarem na exposição “Paisagens não vistas” (2015), do artista contemporâneo Marcos Chaves, os sons da cidade precisavam ser ressignificados, para conversar também com as imagens silenciosas de um ambiente expositivo. O grupo opta, então, pelo silêncio (e aqui, já não sei se é opção, ou negociação com o poder proprietário do lugar). No entanto, não me pareceu um silêncio oprimido. Dentro da exposição, à alternativa do gesto do olhar, os corpos produziram o gesto de meditar – inusitado – acompanhado pelo gesto de rastejar no chão, percebendo literalmente, pelo chão, a tessitura dos modos de experienciar e se apropriar do *espaçotempo* dos objetos e das histórias possíveis de serem contadas.

Retomo, aqui, com Gaspar Neto (2009, p. 9): “Se para Bretch o *gestus* é político e social, para Deleuze ele é igualmente estético, musical e pictural. Assim como as atitudes sociais, os sons e as cores são igualmente atitudes do corpo; seu fio condutor, a sua coordenação se encontra na composição estética.”

Com os corpos que produzem gestos e narrativas encontro, então, pistas de modos possíveis como são tecidas as práticas de educação no/com os cotidianos do MAR. O gesto mínimo do olhar, amplia-se com um gesto do olhar com todo o corpo, com todos os sentidos e sensibilidades e que cria, inventa, narra experiências outras, não só de ver, mas sentir, pensar, tocar, imaginar, significar, cheirar, dançar.

Pegamos um grupo que não estava marcado para nosso horário, no entanto mesmo com os imprevistos conseguimos pensar em estratégias poéticas de aproximação na exposição Guignard e o Oriente. [...] A diretora salientou para trabalharmos em torno das provocações presentes nas obra de Guignard. Levamos os tecidos, cheiros, pedras. Tocamos chão, fizemos vento gelado e vento quente. Fomos animais da floresta. Nos precipitamos feito chuva e nuvens de trovoadas. O mar se tornou rio. E algumas vezes nosso grupo se encontrava. Ah, teve o momento cura, depois que uma menina se machucou, eu e o grupo esquentamos as mãos e começamos a passar

sobre o corpo dela. Ela sorriu, foi aquecida. (Relatório de visita do educador Max Morais)

Estratégias poéticas como metodologia de visita, pensada e desejada por Max no relato acima, nos levam a buscar uma produção de gestos-estética, pelo toque, pelo sentir, pela imaginação. As obras e objetos das exposições não podem ser tocados e sentidos, literalmente pelo corpo, mas podem ser imaginados. O toque é incentivado pelo educador, que leva para o encontro, tecidos, cheiros e pedras, que narram as obras de arte e as imagens, com e pelos corpos. Quando podem ser, então, nuvens, chuvas, mar, rio, vento...

São esses e tantos outros encontros que emergem a todo o tempo com as práticas de educação tecidas com e pelos corpos no museu. O que nos dizem e como esses encontros nos ajudam a *pensarfazer* – e sentir – outras pedagogias do MAR? A essa pergunta, tentarei responder – sabendo que não encontrei respostas definitivas, verdades, mas apenas pensamentos, ideias – no próximo capítulo, me apropriando, cada vez mais, das narrativas dos educadores.

5 RELATOS QUE INVENTAM MÚLTIPLAS MANEIRAS DE PRATICAR E APRENDERENSINAR NO/COM O MAR

No capítulo anterior, conhecemos alguns movimentos, não retilíneos, incontrolláveis, por vezes expansivos, dos corpos que tecem práticas no/com os cotidianos do Museu de Arte do Rio. Com esses corpos, percebemos alguns gestos de estar, *pensarfazer* e praticar o museu, como os gestos de olhar, caminhar, correr, escutar, meditar, imaginar, rastejar, narrar com seus gestos, os praticantes tecem, cotidianamente, a educação praticada no museu, assim como tecem conhecimentos sobre sua função e modos possíveis de praticá-la. Esse último, o gesto de narrar, enredado aos relatórios de visitas dos educadores do museu – e apropriados, aqui, como relatos – tornam-se o foco desse capítulo.

A partir das maneiras de *fazerpensar* que emergem com os múltiplos gestos, e as quais Certeau (2014) chama também de artes de fazer, trabalho os relatos, então, como sendo a arte de dizer sobre essas artes de fazer. Ora, mas se esses relatos, como já percebido, são gestos de narrar, são eles a própria arte de fazer e, para Certeau (2014, p.140) também, a arte de pensar. “Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte.” Nessa perspectiva, com seus relatos, os educadores produzem sentidos e conhecimentos agindo, dizendo, criando e lembrando, em um movimento que Alves (2008, p.15) chama de *prácticateoriaprática*. Para perceber a tessitura das *prácticasteoriaspráticas* pelos e com os relatos dos educadores, proponho, antes, uma conversa com Certeau para pensarfazer o MAR, como um espaço praticado pelos passos dos visitantes e também por relatos, os quais, conforme indica o autor (2006), fabricam o que se propõem a descrever, comentar e interpretar.

5.1 O espaço *praticadopensado* do MAR: relatos de caminhantes.

Com os passos tecidos com os corpos daqueles que, com Certeau, chamo de caminhantes do museu, descobrimos, até aqui, que uma visita ao MAR começa pelo pilotis, com seu amplo espaço de gramado e a presença da instalação do Morrinho, bastante fotografada. Elevadores nos levam para um terraço, com uma vista panorâmica e uma escada em caracol que nos conduz para as catracas e uma passarela, conectada a outro prédio

chamado Pavilhão de Exposições. Percebemos também que uma visita ao museu não se reduz somente ao Pavilhão de Exposições, mas inclui as correrias pelo pilotis, a expectativa da rua ou a euforia dentro dos elevadores. Tudo é vivido, experienciado no contexto da saída coletiva para o passeio individual ao museu. São visitas no *dentrofora* do MAR.

Foram diferentes maneiras de pensar as práticas educativas e os modos de *aprenderensinar* no/com o museu apresentadas até aqui, ao longo dessa dissertação. Com minhas próprias narrativas engendradas nos cotidianos do MAR, como educadora de projetos, apresentei, principalmente ao longo dos dois primeiros capítulos, o que conheço estruturalmente, o que sinto, o que toco e o que me toca no museu. Conversei também com os educadores que, em seus relatórios de visitas narram, pensam e inventam suas práticas. Buscamos também narrar, pensar e inventar o MAR, ao longo do texto, com imagens, como as fotografias produzidas por alguns desses praticantes e que circulam em redes sociais, como Instagram e Facebook. Com Certeau (2014, p.182) penso que essas múltiplas narrativas tecem modos de experimentar o espaço e produzir sentidos sobre o lugar. Os relatos “atravessam e organizam lugares; eles os selecionam e os reúnem num só conjunto; deles fazem frases e itinerários. São percursos de espaços.”.

As narrativas apresentadas até agora, embora organizem esses lugares, não estão preocupadas com uma lógica linear, para descreverem um percurso objetivo das/para visitas, com uma estabilidade, pois elas produzem outros modos de viver o museu, em múltiplas direções e tempos, transformando esse lugar em tempos habitados, vividos, relatados e, assim, reinventados e plenos de sentidos. O MAR, como museu de arte e cultura visual, tem a lógica de sua concepção embaralhada, deslocada e recriada com as narrativas de seus caminhantes que, ao narrarem, não estão preocupados em seguir a mesma direção, velocidade e tempo aos roteiros de visitação postas pelo lugar, legíveis e indicadas por meio de uma narrativa própria sugeridas pela arquitetura, pela montagem das exposições ou pela educação. A caminhada, para Certeau (2014, p. 170), “seleciona e fragmenta o espaço percorrido; ela salta suas ligações e partes inteiras que omite”, modifica esses lugares e os reorganizam ao seus modos. Sendo assim, lugar está implicado em uma condição de estabilidade, enquanto o espaço segue vetores de direção, de velocidade (CERTEAU, 2014, p.184), de formas nem sempre estáveis. São, então, os relatos que transformam os lugares em espaços e os espaços em lugares (CERTEAU, 2014, p.185).

O grupo era composto por crianças que possuíam uma vivência rural muito maior do que urbana; isso proporcionou um contexto de descoberta com "objetos" característicos da paisagem. Andar de elevador era algo realmente novo. Foi muito

divertida a descoberta de coisas nas galerias. (Relatório de visita dos educadores Rodrigo Batista e Daniel Bruno)

Pensemos com o relato acima: um grupo de crianças com uma vivência diferente àquela esperada ao espaço do MAR, que é um museu localizado em meio à fortes transformações urbanas, experimenta o museu articulado ao conteúdo exposto nesse lugar, as paisagens sugeridas dentro do museu, e às suas próprias vivências rurais. Elas criam seus próprios percursos, movidos por desejos e interesses produzidos com suas experiências de vida. Sua curiosidade se volta, etnã, para “coisas novas da galeria”, coisas que não sabemos o que são, mas que parecem surpreender os educadores. É marcante também o que é novo para elas: o elevador. Embora o MAR intencione oportunizar contemplação e conhecimentos sobre a arte, cultura visual e a cidade, é possível que o que essas crianças tenham vivido de mais interessante nessa visita seja o andar de elevador, uma experiência nova e que as desloca de seus contextos cotidianos. Essa é um forma também de conhecer a cidade. De experimentar a cidade e produzir outros sentidos para ela.

Perceber o elevador como algo novo surge com a visita ao museu, o que acabei de atribuir às crianças, é uma produção do relato não das crianças, mas dos educadores, com o qual inventei, aqui, meus próprios sentidos. Criamos narrativas coletivas, produzindo e compartilhando autorias de múltiplas outras narrativas sobre o que é o pensar-fazer a educação praticada no/com o MAR. É importante ter em mente que, esse emaranhado de sentidos, que se atravessam em *tempoespaços*, são produzidas também com narrativas que criam também ficções, não pretendendo ser, então, verdades que falam em nome do real. Pensar com Certeau (2011) as narrativas como ficções é pensar os relatos numa perspectiva não representacional.

“De fato, apesar do quiproquó de seus sucessores ou simultâneos, a ficção – sob suas modalidades míticas, literárias, científicas ou metafóricas – é um discurso que da forma “*informe*” ao real, sem qualquer pretensão de representa-lo ou ser credenciada por ele.” (CERTEAU, 2011, p. 48) Trata-se, portanto, de compreender com Certeau que os relatos fabricam aquilo que pretensamente refletem ou descrevem, ou seja, instituem possíveis o que não foi ainda experienciado, mesmo que suponham referir-se, unicamente, ao vivido.

As relações rizomáticas não-lineares e, por vezes, confusas de *tempoespaços* nas narrativas, se dão também em função da memória. Os relatos dos caminhantes tecem os lugares tendo como matéria prima fragmentos de um passado, daquilo que surge como lembranças, por vezes de uma experiência coletiva, em diversas maneiras e momentos.

A dispersão dos relatos indica já a do memorável. De fato, a memória é o antimuseu: ela não é localizável. Dela saem clarões nas lendas. Os objetos também, e as palavras, são ocos. Aí dorme um passado, como nos gestos cotidianos de caminhar, comer, deitar-se, onde dormitam revoluções antigas. (...) O que impressiona mais, aqui, é o fato de os lugares vividos serem como presenças de ausências. O que se mostra designa aquilo que não é mais: “aqui vocês veem, aqui havia...”, mas isto não se vê mais. Os demonstrativos dizem do visível suas invisíveis identidades: constitui a própria definição do lugar, com efeito, ser esta série de deslocamentos e de efeitos entre os estratos partilhados que o compõem e jogar com essas espessuras em movimento. (CERTEAU, 2011, p.175)

Quando penso o andar no elevador como narrativa de uma experiência no/com museu, não o faço unicamente a partir do relato dos educadores, mas em conjunto com algumas lembranças de situações vividas por mim, como os gritos de euforia que eventualmente ouço, quando ando pelos corredores do museu, vindos dos elevadores (não vou negar que me assustei na primeira vez que ouvi os gritos. Essa situação, no entanto, já se tornou recorrente e, por isso, interpreto aqui como gritos eufóricos). São com essas lembranças reinventadas e costuradas entre si que, tanto eu, nessa dissertação, quanto os educadores, em seus relatórios, criamos nossas narrativas do que se *aprendeensina* no /com o MAR

(...) os relatos de lugares são bricolagens. São feitos com resíduos ou detritos de mundo. Mesmo que a forma literária e o esquema actancial das “superstições” respondam a modelos estáveis (...) o material é-lhe fornecido pelos restos de denominações, de taxionomias, de predicados heroicos ou cômicos etc., ou seja, fragmentos de lugares semânticos dispersos. Esses elementos heterogêneos, ou até contraditórios, preenchem a forma homogênea do relato. Algo do mais e do outro (detalhes e acréscimos provenientes de outro lugar) se insinua no quadro recebido, ordem imposta. Tem-se assim a própria relação das práticas do espaço com a ordem construída. (CERTEAU, 2014, p.174)

Em seus relatos, os educadores insinuam um pensar-fazer suas práticas, negociando com práticas já lhe ensinadas e instituídas. Essas negociações podem também subverte-las, ou mesmo reinventá-las, instituindo novas práticas. Converso, então, com Oliveira e Geraldini (2010, p.24), que defendem múltiplas formas de narrativas como conhecimentos e formas de expressões legítimos para um fazer-pensar práticas e teorias:

Um dos objetivos do trabalho com narrativas é, nesse sentido, o de fazer emergir realidades epistemológicas e expressivas diferenciadas a partir do estudo “dos universos caóticos” encontrados nas práticas sociais, nas situações da vida cotidiana, nas narrativas românticas, imagéticas, musicais, etc., dos quais emergem realidades “auto-organizadas”, tecidas a partir das possibilidades de intervenção dos sujeitos as prescrições normativas e sobre o mundo social concreto.

Com isso, entendo que das narrativas dos educadores são também bricolagens românticas, imagéticas, musicais, etc., com as quais emergem novas realidades

epistemológicas, estéticas e políticas e que engendram a invenção de conhecimentos e subjetividades. Conversando com Vargas Netto (2015), compreendendo essas realidades outras, que forjadas com os relatos, como aberturas para se *pensarfazer* as práticas educativas no/com o MAR, como processo afetivo e inventivo.

A visita sucedeu como num dia de outono. Pessoas caíam pelos cantos, outras se aglomeravam e as folhas voavam numa promessa de fim. e outono nos deixa também próximos. (Relatório de visita do educador Max Morais)

As possíveis realidades que emergem com esses relatos negociam, subvertem ou reinventam modos de fazerpensar já conhecidos e instituídos, intervindo, problematizando-os, abrindo espaços para novas experiências e percepções. Em seu relatório de visita, Max não informa ou comunica, no sentido já instituído de comunicação, o que aconteceu na visita em si. Seu relato, por si só, instituí uma outra estética. Sua narrativa não tenta expressar com palavras exatas uma experiência vivida, difícil de ser expressada pela linguagem verbal, como aponta Quéré (2010). Seu próprio texto constitui uma experiência e, quem sabe, uma experiência estética. Se os relatos são também práticas, sendo a arte de dizer uma arte de fazer, quando uma nova forma estética é inventada por esses relatos, também o são as práticas.

O espaço praticado com e pelos os relatos dos caminhantes e, em específico, de seus educadores, então, não reproduz unicamente o percurso geográfico ou arquitetônico do MAR, mas uma rede de significações tecidas com a arquitetura, as informações, os as obras de arte, os sons, os cheiros, as texturas, enfim, tudo que emerge das múltiplas práticas inventadas, com gestos e relatos, cotidianamente pelos educadores e visitantes.

5.2 A potencia criativa e formativa dos relatos dos/para os educadores do MAR

A criação de uma nova estética com os relatos significa também a criação de novos modos de ser educador. Os relatos são também pensamentos sobre o que e quem são esses educadores que, quando narram sobre si e sobre suas práticas, estão também jogando com, questionando e/ou aceitando o que já se está instituído como função e atuação de um educador de museu. Ao pensar, negociar, problematizar, imaginar, criar, eles instituem modos de

praticar educação no museu, bem como maneiras complexas e paradoxais de conceber o que é ser educador naquele lugar.

Esta foi a primeira visita do grupo a um museu e como acordado com a responsável, realizamos um percurso sobre as questões do eixo práticas artísticas contemporâneas na exposição do Kurt Klagsbrunn. Esta foi a minha (Bruno) primeira visita com um grupo escolar agendado, dentro de uma faixa etária ao qual eu me vejo com certas dificuldades (7 - 9 anos) mas que com o auxílio do próprio grupo, ocorreu sem grandes problemas. Me percebi com certas limitações ao qual irei trabalhar mais fortemente para quebrá-las e pensamentos de como posso me articular melhor dentro da proposta dos eixos e exposições escolhidas.

A experiência foi enriquecedora e me fez de fato, me deparar com as questões de um educador no museu. Estimo mais experiências como tal para, com a construção de um repertório a partir das práticas, melhor me articular.// Ótima experiência de autoconhecimento e conhecimento do outro. (Relatório de visita do educador Bruno Oliveira)

Ao pensarem a produção de si na relação com o outro, como reflete o educador Bruno, os relatos são também processos de auto formação. Uma formação que se tece em rede, no entrecruzamento de *saberesfazeres* criados em vários contextos cotidianos, seja sua formação acadêmica, história de vida, objetos do museu, imagens, palavras, sons ou mesmo o que se aprende e vive nos encontros com os grupos. É interessante observar a vivência dos grupos são evocadas, ou mesmo percebidas, com frequência para uma relação com o museu.

O grupo estava muito interessado em compartilhar coisas sobre o cotidiano da escola. (Relatório de visita do educador Ismael Gonçalves)

O que aconteceu nessa visita, o percurso realizado pelo museu, onde passaram, o que viram, pouco sabemos, afinal o relato do educador se conteve nessa única frase. Entretanto, as redes de conhecimento engendradas nos cotidianos da escola, arrisco dizer, significaram algo para o educador, a ponto de destaca-las como única lembrança relevante da visita.

O grupo era de uma escola na Maré, chegaram bastante dispersos e deixaram claro que não queriam visitar o museu, mas a partir do momento que eu contei que também vim da Maré, começamos a conversar sobre as ruas de lá e a relação deles com a visita mudou completamente, tudo se tornou bem mais leve e produtivo. (Relatório de visita do educador Wallace Ramos)

A aproximação com os *espaçostempos* do grupo também são mecanismos possíveis de diálogo com os educadores que, como já percebemos em relatos anteriores, se incomodam com a falta de interação e não participação. O grupo descrito acima estaria claramente desinteressado com a visita ao museu, que parecia algo distante da sua realidade. O lugar construído historicamente para o museu não corresponde a certos *espaçostempos* da cidade

considerados democráticas e destinadas a todo mundo, o que torna complexo o desafio de praticar para esse lugar. O grupo em questão, moradores da Maré, complexo de favelas no Rio de Janeiro, desinteressados em relação ao museu, se aproximou do educador, que veio do mesmo lugar que eles, a partir de relatos comuns das ruas e locais de seu bairro. Narrando sobre si, então, é que eles narraram o museu e a partir daí, começa-se uma relação, considerada pelo educador, mais leve e produtiva. Seus relatos criam conhecimentos sobre possibilidades de encontros.

As crianças e os moradores de bairros da chamada periferia, geralmente tem uma percepção, frequentemente relatada, de que museus, assim como outros equipamentos culturais urbanos “não são para eles”. Talvez porque venham sendo excluídos ou discriminados desses lugares por não jogaram o jogo da conveniência, exercendo os códigos gestuais ou linguísticos adequados.

Talvez, o fato do educador ter nascido na favela da onde vinha o grupo, tenha sido um fator importante para estabelecer uma cumplicidade e produzir um relaxamento na tensão e na atitude de defesa gerada por uma expectativa de exclusão e discriminação. Talvez, o relato que relaciona favela/periferia e equipamentos culturais urbanos diga respeito, antes de mais nada ou também, ao próprio educador, suas questões, trajetórias e percursos à mudarem de posição e de visão em relação a esses *espaçostempos*. Talvez esse relato seja uma oportunidade para o educador informar e se situar nesse contexto.

Sentamos. Respirei. Falei que antes morei perto de VK (Vila Kennedy) – lugar de onde as pessoas do grupo vieram –, em Santíssimo, uma pequena favela semi-urbana. Levei dois espelhos e pedi para elas olharem o espelho como forma de apresentação de si. Peguei um espelho e me afastei do grupo e fui à rua. Virei-o para elas. Virei-o para o pé e foi assim. Voltei. Apenas três meninas quiseram se apresentar com o espelho. Depois perguntei o que era o espelho e o espelho virou um buraco... e depois uma menina disse que o tronco no Rio Setecentista queria entrar dentro do espelho - por isso rachou. Não sei descrever a visita, no entanto olhar nos olhos e uma tentativa de entrar. (Relatório de visita do educador Max Morais)

As potências dessas vivências dentro do museu são percebidas e sentidas pelo educador e, na tentativa, de organizá-las, criam novas metodologias de condução das visitas que, por sua vez, proporcionam outras experiências, as quais destacam a necessidade de um contato efetivo com o outro como uma tentativa de entrar... Entrar no museu? Na realidade do outro? No seu mundo? No seu pensamento? Na relação?

Seguem, abaixo, outros relatos que buscam valorizar invenções dos educadores em suas práticas cotidianas, construindo conhecimentos sobre a educação praticada no museu.

Um dos grupos tinha alunos bastante quietos. Já em outro, o entusiasmo e euforia eram nítidos./ Foi muito maneirooooo! Experimentamos, dentro de algumas narrativas, a exploração investigativa de formas, cores e cheiros, tanto dos espaços quanto de determinados objetos levados pra galeria. (Relatório de visita dos educadores Rodrigo Batista e Wesley Ribeiro)

Levei material para realização de uma atividade que consistia em montar coletivamente uma cidade dos desejos. Visitamos Rossini afim de visualizar como o artista havia construído as diversas cidades presentes na exposição a partir de imagens e desejos da imaginação. Depois nos juntamos para construir nossa cidade, negociando os muitos desejos do grupo. Foi interessante perceber a disputa entre os alunos para ver como se construiriam essas imagens, e ajudá-los a encontrar um acordo. Foi lindo.// Manda mais grupo pro Luis. BJKS (Relatório de visita do educador Luis Otávio Campos)

A atividade criada com esse último relato possibilita, ou pelo menos deseja possibilitar, que as múltiplas narrativas das vivências do grupo construam imagens junto com as obras da exposição. O educador se descobre, então, no papel de ajudá-los a negociar entre seus desejos e as narrativas de cidades e, mais que isso, o educador desfruta desse papel de mediador, como se estivesse descobrindo também o que é possível *fazerpensar* com/em um processo auto-formativo. Sua empolgação é tamanha que, em seu relatório, ele pede por mais grupos. Afirma o desejo de ser esse educador narrado por si.

Nesse processo de auto-formação dos educadores, através da produção de narrativas percebo também desejos de diálogos com práticas de educação já instituídas e reconhecidas, mais fortemente, a escola. Comemoram quando percebem, nas reflexões sobre suas próprias práticas, uma contribuição visível entre o que pode ser criado no museu e o que virá a ser nas escolas:

As professoras estavam conhecendo a turma, pois estamos no início do ano letivo, e elas observaram que há alunos que em sala de aula ficam muito acanhados e que no museu se mostraram muito mais soltos e extremamente inteligentes e sagazes, e disseram que vão ver formas de trabalhar as múltiplas inteligências na turma. (Relatório de visita da educadora Pâmela Nunes)

Ou ainda uma outra relação, mais conflituosa, quando a maneira de fazer da escola não é àquela que o educador deseja criar e na qual a negociação de práticas acaba se fazendo valer:

Levei o grupo para Guignard, ele estavam muito curiosos e se encantaram com as pinturas. A professora achou que a exposição era muita adulta para eles, mas eles provaram o contrário. Para minha tristeza a professora falou no final da visita que poderia passar uma prova. Para ajudar os alunos entreguei os folders da exposição para os alunos. (Relatório de visita da educadora Anielly de Jesus)

Embora não concorde com a posição da professora que, primeiro, acha a exposição do museu adulta demais para seus alunos e, segundo, anuncia uma prova, a educadora negocia com essas condições e assume uma postura colaborativa e solidária, especialmente com os estudantes. Ela consegue realizar a visita na exposição indesejada pela professora, mas, ao mesmo tempo, para colaborar com a possível prova, mesmo discordando desta, ela entrega o folder da exposição como fonte para o estudo dos alunos.

Esse espaço de negociação produzido pela educadora, não necessariamente está preocupado com uma suposta hierarquia de aprender ou ensinar, pois o encontro, minimamente instigado por uma curiosidade ou encantamento com as pinturas, é o que a motiva, inclusive quando confrontada pela ameaça de uma prova. Também fogem a essa lógica de aprendizagem, as cidades de desejos, a proposta investigativa de formas, cores e cheiros, o deixar cair dos corpos como as folhas de outono e tantas outras práticas narrativas que conhecemos por e com alguns relatos até aqui e que buscam produzir aberturas estéticas, epistemológicas e políticas que visam produzir outras oportunidades para o pensamento e, dessa forma, para o conhecimento.

Com Vargas Netto (2015, p. 30), penso:

Essa abertura estética se constitui, portanto, também como uma abertura epistemológica: os saberes produzidos e partilhados na sociedade deixam de ser tomados como verdades fixas e abrem-se ao pensamento e, sobretudo, à prática, à performance do pensamento daqueles enredados no jogo das narrativas. Assim, portanto, também, aqueles que produzem as verdades são reconfigurados. Somos nós, em diálogos com os outros, com as tecnologias, com o mundo e com nós mesmo, os responsáveis por redefinir os possíveis do pensamento. Não se trata, portanto, de um aprender. Será preciso, ao contrário, não aprender o que pode ser verificado através de um exame. Trata-se de um enxame. Um enxame de ideias, de imagens, de sons, de linguagens, de pessoas pensantes.

Tais práticas pensadas, tecidas, reinventadas com esses relatos, no/com o MAR, não podem ser medidas por exames. Se é que podem ser medidas. A produção e constante atualização dessas práticas se dão em meio a enxames de ideias, de imagens, de sons, de linguagens, de acasos, de encontros com pessoas e coisas, nos quais se forjam pensamentos, significações, sentidos, imprevisíveis e incontroláveis.

Penso, então, que as aberturas possíveis de uma educação praticada com/pelos encontros imprevisíveis, de ideias, objetos, pessoas, sons, imagens nos/com os cotidianos do MAR, em diferentes intensidades, se dão também por experiências estéticas que, conversando com Gumbrecht (2010), são produzidas em processos de apropriação, troca, compartilhamento e produção, não só de sentidos, mas de presença substancial. Pensar a

experiência estética vinculada a uma presença, pressupõem-se que ela só pode ser sentida e imaginada pelo corpo. Esse corpo que percorre, toca, sente, rasteja, vive e proporciona experiências estéticas que tecem práticas de educação no/com os cotidianos.

Gumbrecht (2010) fabula relações possíveis entre o campo da estética, da história e da pedagogia, e que trago aqui para *fazerpensar* as possibilidades de aberturas de uma educação praticada no/com o museu. Tanto o campo da estética como o do conhecimento histórico partilham da ideia de presença. Se a experiência estética se dá por uma experiência do vivido, corpórea e presencial, a experiência histórica, por sua vez, emerge da presentificação de mundos passados proporcionada por sensações ilusórias de se vivenciar esse passado. No que tangencia ambas experiências ao campo do ensino, das pedagogias, Gumbrecht (2010, p.123) diz que “nem a experiência estética, nem a experiência histórica (...) dispõem de nenhum potencial que pudesse resultar numa orientação superior ao comportamento e à ação, tanto em nível individual quanto coletivo.”. Para ele, essa orientação ao comportamento e à ação também não é uma função de uma pedagogia, embora seja tendência em muitos modelos de ensino. A aproximação do campo da estética e da história, na perspectiva de Gumbrecht, com o processo de *ensinoaprendizagem*, ou mesmo o próprio entendimento desse processo como experiência, possibilita aberturas para o imprevisível, que não pode ser calculado por uma orientação prévia, uma vez que o embate do corpo engendrado na produção de presença escapa à uma definição fechada, pois são da ordem do sentir.

No MAR, em exposições históricas como “Rio Setecentista, quando o Rio virou capital” (2015), há muitos objetos de outros tempos e de usos cotidianos distantes que suscitam o interesse dos visitantes. Uma situação frequente nessa exposição é o educador acionar a museologia para fechar, dentro dos devidos padrões museológicos – com luvas – um baú de viagem do século XVIII, que em exposição deve-se estar sempre fechado e não pode ser tocado. No entanto, é recorrente que o educador encontre o baú aberto, provavelmente gesto de algum visitante curioso que, aproveitando, a ausência do olhar do educador, ou mesmo sem perceber essa possível vigilância, abriu o baú. Sugiro alguns motivos que os levam a isso: ver o que tinha dentro, qual o tamanho, se é forrado por dentro, para descobrir se o tampo é pesado – pois a legenda indica ser madeira com metal – ou quem sabe imaginar como seria usá-lo para transportar roupas em viagens...

A relação da presentificação, da experiência estética com um conhecimento histórico, se dá, dentro dos *espaçostempos* de um museu, por exemplo, no embate direto com os objetos expostos. Ainda com Grumbretch (2010, p. 155), penso a relação da produção de sentido com a de presença diante dessas obras do museu:

Em vez de perguntar o que tais objetos, tornados objetos históricos, podem ‘querer dizer’ (...) em vez de perguntar por um sentido, a presentificação empurra noutra direção. O desejo da presença nos leva a imaginar como teríamos relacionado intelectualmente, e os nossos corpos, com determinados objetos (em vez de perguntar o que esses objetos ‘querem dizer’) se tivéssemos encontrado com eles nos seus mundos cotidianos históricos.

Entendendo que a experiência estética se dá, além de uma produção de sentidos, também pela produção da presença, pela necessidade de tocar e vivenciar o outro tempo no presente; o educador, o visitante e quem quer que entre nesse jogo do encontro *dentrofora* da exposição, se move, então, pela instabilidade de presenças e ausências dessas experiências estéticas, históricas e pedagógicas. Deslocam e reinventam possibilidades de práticas, com e por experiências que necessitam tocar, quando não se pode tocar.

Por fim, trago um último relato, que na minha avaliação diz sobre modos possíveis de pensar, narrar e inventar a educação praticada no/com o MAR.

Então de início nos reunimos para o abraço e a afetação. Pelo que me lembro houve aquele misto de estranhamento e aproximação, todos giravam os olhos e sorriam mundos. Estremeci. Aqueles pequenos serem descobrindo o corpo e o outro me surpreendia em diversos momentos. Levei o tecido e a vontade de se revirar. Fizemos mar e fomos montanha para nos aquecermos e para a não dispersão ventiva. Tocamos no prédio velho e perguntei a sensação sentida, também a grama e falaram "quente". Ainda no pilotis olhamos nossas mãos nas gramas, nossos olhos nos olhos, nosso cabelo no olho. Falei de como estávamos próximo. Pedi para aproximar mais e mais. Deitamos, o céu ficou perto de nós. Estávamos agitadas, porque tal como disse Thaís era a primeira vez. Descemos a rampa de ligação dançando funk e mãozinhas pro alto, "no miudinho", virando e revirando o corpo. (...) Em Tarsila fomos vento delicado, olhando pra uma obra-onda (e fomos onda), para uma obra-montanha (fomos montanha), para uma obra-navio (fomos navio) e nos reviramos animais distintos. Teve gritos e batuques nos pés. Variei minha vibração. Perguntei como animal que sou vento, qual animal elas seriam/gostariam - isso perto do Bicho de Lygia - e de lá, propus uma música partindo dos seus sons animais e bichos inventados. Daí fizemos um funk e voltamos a dançar no miudinho, mãozinhas pra cima e pra baixo. Nos encobrimos no tecido e nos tornamos invisíveis. Percorremos "Carmen Miranda – uma Ópera da Imagem" como vento delicado. E antes de chegar nas esculturas de Maria Martins pedi pra que as nossa mãozinhas fossem do chão - se revirando - até passar pelo corpo, indo à cabeça, se espremendo no outro, voltando em si sumindo na gente - falei que agente podia chamar isso de "pensamento", que passa por tudo e vezes some em lugares distantes. Fomos pra sala de Tarsila e falei de Tarsila do Amaral como falasse de um planta desconhecida para alguns jardins. O nome não foi citado, no entanto propus olhar pro homem de grandes pernas, e falei "momento pé grande": deitamos e sacudimos os pés pro telhado, o que me importava era desse estranho e mágico momento surgir o encontro e a vida. A obra como esse caminho de passagem potencializando "o outro em si mesmo". Aliás, fiz do momento respiro e do momento ouvir as coisas um apaziguar a ansiedade (porque queríamos muito) e todo tempo em seu silêncio nos rende a espera e a dádiva. Uma obra de Tarsila, foi cabelo, cobra, minhoca, e ventou... batemos os pés no chão e algum momento entre olhar e viajar em outra coisa. Manu pediu o "morrido", quando estávamos sentados. Peguei a palavra e disse "morrido", caímos no chão; depois, "vivos", levantamos. Daí no miudinho cantando e dançando o funk dos animais fomos saindo - gritava umas como leão outra como sapo inda como borboleta e assim... Me senti alimentado, e exausto de um momento pensando em eternidades. Daí lembrei de Clarice Lispector falando da dádiva, não

lembro bem o que ela quis ou disse, sei que há dias e outros não que quando tocamos esse sabor estranho, o efêmero nos marca. /// tocar o chão ir à cabeça revirar aquilo outro em si mesmo deixar ir. (Relatório de visita pelo educador Max Morais)

Esse relato não busca nos apresentar objetivamente uma visita estruturada em informações, conteúdos ou valores pré estabelecidos da arte. Sugere um pensamento praticado no/com museu, percorrendo por ele, não apenas com o olhar, mas com todos os sentidos: olfato, audição, tato, com o corpo produzindo afetos. Novamente, concordo com os questionamentos de Vargas Netto (2015, p.20-21) quando problematiza a respeito da expectativa criada para uma prática considerada como educativa.

Seria preciso dar a forma de uma didática às suas linguagens e aos seus fazeres? Seria preciso mostrar aos alunos esse como fazer ao nosso gosto? Mostrar esse como fruir ao nosso gozo? Seria um problema de constituir um repertório? Ao darmos os limites de uma pedagogia ao repertório proposto não estaríamos, por ventura, traindo as aberturas estéticas, epistemológicas e políticas nas quais os gestos tecnológicos poderiam nos lançar?

Explico que a noção de gesto tecnológico, citado acima por Vargas Netto, emerge no contato de sua pesquisa sobre formação com professores a partir de experiências com o Youtube. Aqui, conversamos com os gestos de olhar, caminhar, sentir, fruir e narrar os *espaçostempos* de um museu de arte. Conversando com os gestos pedagógicos inventados pelos educadores do museu com suas práticas e narrativas.

Conversamos, portanto, com as narrativas dos educadores somando-as como conhecimentos que foram/vão sendo criados sobre essas práticas e que nos dão indícios para pensar possibilidades para trabalho do educador e para o setor de educação do museu, bem como as redes de *saberesfazeres* que lá vão sendo tecidas.

Nesse sentido, e para finalizar, entendo que as redes de *saberesfazeres* no/com o MAR, são tramadas em diferentes *espaçostempos dentrofora* do museu, ao sabor dos encontros e do acaso, do propósito e do que lhe escapa, por/entre/pelos educadores, visitantes, arquitetura, objetos, cheiros, sons, ruídos, dançar, histórias contadas e outras inventadas. Assim, entendo que ainda que essas redes de *saberesfazeres* lá tecidas são incontroláveis, ingovernáveis, excedem o planejável e previsível e não podem ser capturadas, medidas, examinadas e enquadradas, sem prejuízo para a compreensão de sua força e beleza.

A potencia dessas redes de *saberesfazeres* tecidas com a educação praticada no/com o MAR está nos afetos que criam, nos desejos que engendram, nos sentidos que forjam e na

poética que instituem em meio a efemeridade dos encontros com a arte e as artes de fazer com os outros.

Seriam, então, as redes de *saberesfazeres* tecidas no/com o MAR como o pensamento, que para Max e seu grupo, *passa por tudo e vezes some em lugares distantes?*

Figura 14 - Escultura de Maria Martins que, em visita, tornou-se o movimento do pensamento.



CONSIDERAÇÕES FINAIS: RASTROS DE UMA PESQUISA

O lenço que tece sozinho

Malay Magic, 1900

A mitologia malaia fala de um lenço, *sansistah kalah*, que se tece sozinho e a cada ano ganha uma fileira de pérolas finas; e, quando esse lenço estiver terminado, será o fim do mundo.

Chego aqui, então, ao que se configura como final dessa dissertação, mas que reconheço não ser o fim de um suposto lenço que se tece nos/com os cotidianos do Museu de Arte do Rio. A mitologia malaia fala, segundo o conto fantástico de W. W. Skeat, sobre um lenço que se tece sozinho. Conversando com tal mitologia e produzindo meus próprios sentidos, penso nesse lenço sendo tecido apenas “aparentemente” sozinho, pois as redes que o tecem – as quais integramos ao longo dessa dissertação – podem ser quase invisíveis ao olho nu, mas, continuam, permanentemente, sendo tramadas.

Com Alves (2010) aprendi que são as práticas cotidianas de *fazersaber* que tecem as redes de conhecimentos. Com Certeau (2014) conheci algumas maneiras de *pensarfazer* tais práticas. Seriam elas de ordem tácita, criadas, muitas vezes, ao acaso e na oportunidade de uma ocasião, como gestos hábeis do ‘fraco’ em meio a uma ordem estabelecida, estrategicamente, pelo ‘forte’. Os modos de *fazersaber* dos sujeitos ordinários, praticantes, entre outras coisas, de aparelhos culturais oferecidos e de postos para consumo, constituem uma arte. A “arte de dar golpes no campo do outro, astúcias de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polifórmicas, achados alegres, poéticos e bélicos” (CERTEAU, 2014, p. 98). Valendo-me dos ensinamentos de Alves e Certeau, “usei” alguns dos procedimentos propostos para esse tipo de pesquisa, experimentando e reinventando, à maneira como me foi possível, alguns movimentos por eles sugeridos para *pensarfazer* as práticas de educação com/nos cotidianos do MAR. Movendo-me *dentrofora*, com e apesar das normas instituídas pelo museu, conheci, convivi e dialoguei, ao longo desse trabalho, com corpos moventes que teceram, de forma tácita, quase invisível, com seus gestos e relatos, múltiplas formas de praticar os *espaçostempos* do Museu de Arte do Rio, tecendo conhecimentos e relações. Tratou-se de buscar trazer à tona artes de fazer e artes de dizer que inventam e instituem

outras pedagogias possíveis para o que é chamado de “educativo” no museu. Sobre tais movimentos, Certeau (2014, p. 98-99) nos diz:

Haveria uma proliferação de manipulações aleatórias e incontroláveis, dentro de uma imensa rede de coerções e seguranças socioeconômicas: miríades de movimentos quase invisíveis, operando na textura sempre mais fina de um lugar homogêneo, contínuo e próprio a todos. Seria já o presente ou ainda o futuro de uma grande cidade?

Seria o presente ou o futuro do museu? Essas manipulações aleatórias e incontroláveis são invisíveis, penso eu, a olho nu. Com Alves (2010) também percebi que fomos ensinados a priorizar o olhar pelos modos que se tornaram hegemônicos no *pensarfazer* o conhecimento na modernidade. Com essa pesquisa, me motivei a *pensarfazer* os movimentos aleatórios e incontroláveis dos corpos que praticam a educação no/com o MAR com tentativas não de torná-los visíveis ao olho – já não percebo mais o olhar como o modo hegemônico nesse *pensarfazer* – mas sim de senti-los, correndo, rastejando, tocando, cheirando, ouvindo, meditando, rolando, subindo e descendo de elevador e vivenciando, de diferentes e combinadas formas, o museu.

Pensarfazer a importância do corpo nos processos de comunicação, percepção e criação de conhecimentos, é, com Gumbrecht (2010), apostar na produção da presença, questionando também a hegemonia que o pensamento ocidental nas ciências humanas confere à identificação, ou mesmo à atribuição, de sentidos na relação das pessoas com as coisas que estão no mundo. Esse autor nos desafia a pensar no que há de não conceitual no mundo, em caminho intelectuais que não se reduzem às práticas de significação, no que é possível experimentar, primordialmente, fora da linguagem. Reconhecendo que a interpretação é parte integrante e necessária do nosso estar-no-mundo, mas também que este, assim como a nossa relação com ele, não se reduz à hermenêutica, Gumbrecht (2010) propõe uma análise que promova a tensão entre presença e sentido. Presença, para este autor, é o que está acessível ao nosso corpo, o que pode tocar e ser tocado por ele. Nessa perspectiva, ele sugere “que concebamos a experiência estética como uma oscilação (às vezes, uma interferência) entre ‘efeitos de presença’ e ‘efeitos de sentido’ ” (GUMBRECHT, 2010, p. 22). Foi o que busquei nessa dissertação, também com a ajuda de Certeau (2014), ao enfatizar alguns dos gestos e dos relatos que tecem conhecimentos e relações nos *espaçostempos* do museu, considerando ainda as materialidades como condições aos processos de significação.

Nos/com os cotidianos do MAR, onde me vejo mergulhada, emergem múltiplos questionamentos, sentidos e atos, com os quais negocieei ao escrever essa dissertação.

Pensando junto com Certeau (2014, p. 269), “eu me interrogo sobre o que fabrico, pois o ‘sentido’ ali está, escondido no gesto, no ato de escrever.”. Chego aqui, como educadora do MAR e pesquisadora, buscando perceber o que me resta do que ficou escondido pelo ato da escrita. Interrogo-me sobre o que tenho para continuar, daqui, um *pensarfazer* sobre as práticas de educação nos/com os cotidianos, já que tal lenço, diante de um mundo que não chegou ao seu fim, continua sendo tecido ano após ano. Para isso, busco alguns vestígios de cada capítulo desse trabalho.

Na introdução, situei o Museu de Arte do Rio no contexto da cidade, me apresentando também como Educadora de Projetos no MAR, função na qual atuo no museu e que me motivou e ainda me motiva – uma vez que o lenço continua a ser tecido – como pesquisadora, a um *pensarfazer* sobre a educação praticada no/com seus cotidianos. Apresentei também meu feliz encontro com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação, que pensam e valorizam *saberesfazeres* tecidos pelas práticas cotidianas, indicando que buscaria com essa pesquisa, sobre as práticas de educação do MAR, o que nos dizem os gestos e narrativas dos praticantes, especialmente dos educadores do museu.

No primeiro capítulo, chamado “Tanto mar, tanto MAR: é preciso, pois, navegar, navegar”, teci as primeiras andanças dessa dissertação pelos *espaçostempos* do MAR. Apresentei mais detalhadamente o museu com suas linhas de atuação dentro do programa de educação Escola do Olhar, protagonista do projeto do museu, bem como a equipe de educadores, que nos acompanhou durante todo o processo. Assim, falei sobre como funcionam as regras e roteiros do museu previamente definidos para orientar, controlar ou, ao menos, indicar percursos possíveis e desejáveis em seus *espaçostempos*. Com Certeau (2014), pensei, então, os modos pelos quais os corpos de seus educadores, visitantes, funcionários, vizinhos – com seus passos, gestos e relatos – questionam, subvertem, deslocam ou reorganizam esses *espaçostempos* definidos pelo museu. Ainda no primeiro capítulo, discuti também com Certeau, Giard e Mayol (2011), noções de memória e patrimônio da cidade para abordar uma possível mítica do museu.

O segundo capítulo, “Um mergulho no MAR: nadar por entre redes, objetos, restos e criaturas”, foi um diálogo mais a fundo com os movimentos de pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Ali me vi enredada em dois movimentos indicados por Alves (2010): sentimento de mundo e beber de todas as fontes. Defini quais eram minhas atitudes como pesquisadora e narrei como criei, em meio aos cotidianos do MAR, metodologias e procedimentos que me possibilitassem sentir, olhar, pensar, ouvir, degustar – pesquisar com meu corpo inteiro, e não somente com meus olhos – o que me propus a estudar. Nesse capítulo também conversei com

Agamben (2007) e Vargas Netto (2015) para apresentar a ideia de gestos, a qual me apropriei para pensar os gestos que, junto com as múltiplas narrativas – que aprendi a valorizar com Alves e Oliveira (2010) – produzidas pelos relatórios dos educadores, tecem as práticas educativas no MAR .

No terceiro capítulo, “Histórias Universais para possíveis práticas de educação em museus”, contei algumas histórias já instituídas sobre educação em museus, contextualizando o cenário do engendramento das práticas indicadas e mencionadas, apontando para algumas pistas que os educadores do MAR, em seus gestos e relatos, nos dão para pensar outras possibilidades para a atuação do educativo do museu. Para pensar o contexto político em que emerge a figura dos educadores em museus, dialoguei com Morsch (2010), educadora e artista. Ela nos apresenta reflexões críticas sobre o aparecimento dessa atividade, tida como necessária para a adequação dos comportamentos dos visitantes ao que era desejável pelos administradores dos museus, as quais eu trouxe para a dissertação com a perspectiva de reforçar a necessidade da tessitura de repertórios teóricos para pedagogias em museus. Morsch é, para mim, uma referência nesse campo e, por isso, conversei com ela para *pensarfazer* essa pesquisa.

Ainda no terceiro capítulo, discursivei sobre alguns funcionamentos e expectativas sobre a atuação da função de um educador nos museus de arte e sobre algumas lógicas instituídas nesse *espaçotempo*. Com Certeau (2014), pensei a ordem estabelecida pelo ‘forte’ e os modos de funcionamento impostos pelo poder proprietário do museu. Com alguns relatos dos educadores do MAR e conversando com Vargas Netto (2015), destaquei aberturas produzidas pelas práticas dos educadores, dentro dessa ordem estabelecida pelo ‘forte’, como sendo aberturas estéticas, epistemológicas e políticas. Com tais aberturas, acirrei alguns questionamentos que já estavam comigo desde a introdução e que seguiram para os próximos capítulos. Quem aprende? Quem ensina? Porque se ensina? Foram questões que me moveram a *pensarfazer* as possibilidades de pedagogias outras instituídas pelas práticas dos educadores no/com os cotidianos do MAR e, com isso, pensar também sobre a função e formação do educador de museu.

No capítulo seguinte, “Nossos corpos no museu: sobre tessitura das práticas educativas e formativas no MAR”, apresentei possíveis gestos produzidos pelos corpos que praticam o museu, já dialogando, diretamente, com relatórios de visitas realizadas pelos educadores. Destaquei alguns movimentos de corpos que entraram em conflito com normas instituídas pelo museu, negociando, de forma tácita, com outras formas presentes *dentrofora* da instituição, modos de se mover pelo museu, deslocando, modificando e recriando o lugar e as

possibilidades para o conhecimento lá engendradas. Gestos que vão além de um primeiro e único gesto de olhar, pressuposto e instituído historicamente ao comportamento desejável em um museu, e que se configuram em gestos de correr, tocar, escutar, deitar, rolar, meditar, rastejar, crer, beijar e narrar. O gesto de narrar, por fim, transborda para o quinto e último capítulo.

“Relatos que inventam múltiplas maneiras de praticar e *aprenderensinar* no/com o MAR”, foi uma conversa mais aguçada com os relatórios dos educadores. Novamente com Certeau (2014), pensei sobre as maneiras de dizer e como elas também tecem espaços praticados. No caso, trabalhei especificamente com os relatórios dos educadores, apropriados, nessa pesquisa, como relatos, destacando a sua potencia criadora, pois ao narrarem/imaginarem práticas, inventam, cotidianamente, outras possibilidades a educação praticada nos *espaçostempos* do MAR.

Nesse último capítulo, convoquei um *pensarfazer* educação necessário não apenas para atender às expectativas de uma função estipulada previamente para educação em museus, inclusive porque já percebi que mesmo se quiséssemos unicamente atender a essas expectativas algo fugiria, uma vez que as práticas cotidianas são incontroláveis. O ir além de uma concepção de educação em museus, na qual as práticas educativas se restringem a “passar informações”, vigiar e desenvolver ações para adequar o comportamento do público ao lugar, privilegiando unicamente, o gesto mínimo de olhar, foi, talvez, o motivo que me moveu a tecer esse texto e deixa-lo como rastro de uma caminhada coletiva em busca de *pensarfazer* outras e novas práticas possíveis no MAR, para além dos modos já instituídos e recomendados. Para pensar os movimentos de astúcia, dos quais nos conta Certeau (2014), jogando com o que está instituído nos programas educativos do museu, destaquei a emergência de práticas educativas que levam os visitantes a experimentar o museu com o corpo, valendo-se de todos os sentidos, e que se legitimam a partir de uma expectativa comum, sobre a qual falei no terceiro capítulo dessa dissertação: o bom atendimento ao público.

Em diferentes relatos que partilham de um imaginário de museu, principalmente um museu como o MAR, inserida em um contexto de muitas inovações tidas como interessantes, pude perceber encantamentos com descobertas de objetos, narrativas e experiências. “Uau!”, “Que maravilha”, “Que legal”, “Muito bonito!”, são expressões mais do que desejadas como respostas diretas dos visitantes do museu e muitas vezes narradas pelos educadores quando falam sobre as visitas que organizam. O público bem recebido é aquele que sai do museu com seus olhos brilhando e esse encantamento, certamente, que move muito das nossas ações

como educadores. Morsch (2013, p. 15), no entanto, vai dizer que “os olhos brilhantes não são a única coisa pelo que se luta”. Ao longo dessa dissertação tentei explorar o que está para além dos olhos brilhantes, que se pode perceber e sentir pelo/nos/com os gestos e relatos dos educadores do museu, instituindo, outras evidenciando a complexidade das suas redes de *saberesfazeres*.

Com e pelos relatos dos educadores, engendrando suas práticas no/com o MAR, busquei pensar a função do educador de museu. Como educadora, entendi que com nossas tácticas cotidianas, marcando com nossas práticas desvios em relação ao que estava posto, produzimos diferenças que instauram aberturas estéticas, epistemológicas e políticas em um processo de formação – e auto formação – permanente. São motivos para lutar, para além dos olhos que brilham pelo museu. Penso a potencia no carácter invisível – ao olho nu – dessas práticas, com corpos que se movimentam com astúcia com as normas, pelas normas e apesar das normas instituídas por um poder proprietário do museu. O que é visível ao olho nu pode ser capturado, medido, examinado ou enquadrado; enquanto o que é sentido, tocado, afetado, constantemente metamorfoseado, nos escapa. Ao que nos escapa, que é incontrolável e não é capturado, não podemos, então, encerrar ou concluir, estabelecer o fim do lenço que se tece (e lembrando que para a mitologia, seria isso também o fim do mundo).

No entanto, longe de um fim, as redes de *saberesfazeres* no/com os cotidianos do MAR foram, são e serão produzidas pelas práticas de educação que se tecem permanentemente na Praça Mauá, número 5, aqui, nas tramas dessa dissertação, ou aí, nos sentidos produzidos pela leitura desse texto. Nesse trabalho germinam tentativas de *pensarfazer* alguns movimentos que me atravessam, mas que percebo ser incapaz de conter ou organizar em conclusões. São múltiplas as maneiras de praticar e *aprenderensinar* no/com o MAR que vislumbramos ao mergulhar nos cotidianos desse museu.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. O autor como gesto. In: AGAMBEN, G. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 55-63.
- BORGES, J. L. O Idioma Analítico de John Wilkins. In: BORGES, J. L. **Prosa completa**. Barcelona: Bruguera, 1985. v. 3, p. 109-113.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes**. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 15-38.
- _____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes**. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 39-48.
- CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- _____. **História e psicanálise: entre ciência e ficção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- CERTEAU, Michel de; GIARD, Lucy; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2: morar e cozinhar**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- HONORATO, C. **A formação de mediadores e um currículo da mediação**. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/comites/eav/Cayo%20Honorato.pdf>>. Acesso em: 01/12/15.
- FERRAÇO, C. E. **Pesquisa com cotidiano**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>>. Acesso em: 03/12/2015.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FRANÇA DE ANDRADE, R. V. **Experimentações curriculares e juventudes em redes conexionalistas e inventivas na contemporaneidade**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- GASPAR NETO, F. A. O gesto entre dois universos: a noção de gestus no teatro de Bertolt Brecht e no cinema dos corpos de Giles Deleuze. **R.cient./FAP**, Curitiba, v. 4, n. 1 p. 1-15, jan./jun. 2009
- GUMBRECHT, H. U. **Produção da presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2010.
- YUDICE, G. Museu Molecular e Desenvolvimento Cultural. **Economia de Museus**. Disponível em: <http://works.bepress.com/george_yudice/3/>. Acesso em: 26/11/15

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MESQUITA, A. Escuta. In: RIBAS, C. (Org.) **Vocabulário político para processos estéticos**. Rio de Janeiro, 2014, p. 135-139. Disponível em: <http://vocabpol.cristinaribas.org/wp-content/uploads/2015/01/vocabpol_links-completo.pdf>. Acesso em: 03/12/2015.

MORSH, C. **Trabalhar na contradição**. Disponível em: <<http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/pt8622710.htm>>. Acesso em: 10/12/2015.

_____. **Contradecirse una misma**: la educación en museos y mediación educativa como práctica crítica. Disponível em: <<http://www.mediacioncomunitaria.gob.ec/assets/contradecirse-una-misma.pdf>>. Acesso em: 20/11/15.

OLIVEIRA, I. B. de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes e saberes. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 48-64.

OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes e saberes. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 9-14.

OLIVEIRA, I. B. de; GERALDI, J. W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: DP & A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 13-28.

QUÉRE, L. O caráter impessoal da experiência. In: LEAL, B. S.; MENDONÇA, C. C.; GUIMARÃES, C. (Orgs.). **Entre o sensível e o comunicacional**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 19-38.

RANCIÈRE, J. O espectador emancipado. In: RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2014. p. 7-26.

SOARES, M. da C. S. **A comunicação praticada com o cotidiano da escola**: currículos, conhecimentos e sentidos. Vitória: Espaço Livros, 2009.

SKEAT, W.W. O lenço que se tece sozinho. In: BORGES, J. L.; CASARES, A. B.; OCAMPO, S. (Orgs.). **Antologia da literatura fantástica**. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 392

STAPLEDON, O. Histórias universais. In: BORGES, J. L.; CASARES, A. B.; OCAMPO, S. (Orgs.). **Antologia da literatura fantástica**. São Paulo: Cosac Naify, 2013. p. 392-393

VARGAS NETTO, M. J. **Gestos tecnológicos**: o que pensa o Youtube em um curso de formação de professores de uma universidade na cidade do Rio de Janeiro? 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.