

**Artigo****Mediação e aprendizagem num espaço poroso: tibuns com/no
MAR (Museu de Arte do Rio)****Gallery education and learning in a porous space - plunges with/in to MAR
(Rio Art Museum)****Mediación y aprendizaje en un espacio poroso: zambullidos con/en el MAR
(Museo de Arte do Rio)****José Alberto Romaña Díaz¹, Angélica Vier Munhoz²**

Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado-RS, Brasil

Resumo

O presente artigo é o recorte de uma investigação realizada no Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, no período de 2017-2018. Trata-se de uma imersão no MAR – Museu de Arte do Rio, no Rio de Janeiro, Brasil. Inaugurado em 2013, o MAR foi instalado em dois prédios – Pavilhão de Exposições e Escola do Olhar, com a finalidade de articular, física e simbolicamente, os campos educacional e artístico. Mergulhar no MAR teve como propósito buscar compreender de que modo um museu pode tornar-se um espaço poroso, produtor de processos de aprendizagem. Aprendizagem, mediação, transcrição e porosidade foram as noções operadas nesta investigação. Autores da Filosofia da Diferença como Gilles Deleuze (1988, 2003), serviram como aportes teóricos para o estudo. A imersão no MAR consistiu em “tiburgar” – processo que implicou mergulhar e retornar, ir e voltar, traçar mapas, tornando-se o próprio procedimento metodológico da referida investigação. Os resultados da investigação ajudaram a compreender que práticas educativas inventivas, construídas por educadores/mediadores de museus, podem ser produtoras de novas experiências de ensinar e aprender. Além disso, apontaram para pensar o museu como um espaço poroso, capaz de produzir experiências de mediação e aprendizagem *com* o seu público, seja ele professores ou demais envolvidos.

¹ Bolsista PROSUC/CAPES do Doutorado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates,

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8922-0194>E-mail: jose.diaz@univates.br

² Docente do Centro de Ciências Humanas e Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, Líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2644-043X>Email: angelicavmunhoz@gmail.com

A presente investigação foi realizada em consonância com o Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM).

Agência financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), código de financiamento 001.

Abstrac

This paper is part of a dissertation carried out in the Masters in Teaching of the University of Vale do Taquari - UNIVATES, in the period of 2017-2018; it is about an immersion into MAR – the *Museu de Arte de Rio de Janeiro* (Brazil). Founded in 2013, it comprises two buildings – the Exhibition Pavilion and the Looking School –, which show a physical and symbolic articulation between the educational and the artistic fields. Plunge into MAR was an attempt to understand how a museum can become a porous place that produces learning processes. Learning, mediation, transcreation and porosity are the notions used in this study. Authors of the Philosophy of Difference, such as Gilles Deleuze, provided theoretical support for this study. The immersion into MAR consisted in plunging – a process that involved diving and coming up, leaving and coming back, and tracing maps, which thus became the methodological procedure of this investigation. The results of this investigation have contributed to the understanding that inventive educational practices designed by museum educators/mediators may produce new teaching and learning experiences. Furthermore, they helped us regard the museum as a porous space that can produce experiences of gallery education and learning *with* its visitors, whether they are teachers or other people.

Resumen

El presente artículo es una parte de una investigación realizada en la Maestría en Enseñanza de la Universidad del Valle del Taquari -UNIVATES, en el período de 2017-2018. Tratase de una zambullida en el MAR — *Museu de Arte do Rio*, Brasil. Inaugurado en 2013, el MAR cuenta con dos edificios - Pabellón de Exposiciones y *Escola do Olhar* (Escuela de Mirar) - dicho museo presenta un deseo de articulación, física y simbólica, entre los campos educativo y artístico. Zambullir en el MAR tuvo como propósito comprender cómo un museo puede convertirse en un espacio poroso, productor de procesos de aprendizaje. De esa forma aprendizaje, mediación, transcreación y porosidad se convirtieron en las nociones centrales. Los autores de la Filosofía de la Diferencia, como Gilles Deleuze, sirvieron como aportes teóricos para esta investigación. Zambullir en el MAR consistió en: hundirse y salir, ir y volver, trazar mapas; convirtiéndose así en el procedimiento metodológico de esta pesquisa. Los resultados de esta investigación ayudaron a comprender que las prácticas educativas inventadas, construidas por educadores/mediadores de museos, pueden ser productoras de nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, posibilitaron pensar el museo como un espacio poroso, capaz de producir experiencias de mediação y aprendizaje *con* los visitantes, sean profesores, o público en general.

Palavras-chave: Museu de Arte do Rio, Aprendizagem, Mediação, Porosidade.

Keywords: Museu de Arte do Rio, Learning, Gallery education, Porosity.

Palabras claves: *Museu de Arte do Rio*; Aprendizaje; Mediación; Porosidad.

Introdução

O presente artigo trata do recorte de uma investigação realizada no Mestrado em Ensino, PPG Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, no período de 2017-2018, a qual se constituiu em meio a uma imersão no MAR- Museu de Arte do Rio, no Rio de Janeiro.

Na aproximação do MAR, ecoaram algumas noções que se encontram integradas e serão aqui desenvolvidas, tais como: Aprendizagem, Mediação, Porosidade. De início, é possível perceber que o museu, como instituição cultural público-privada - no caso do MAR um museu de arte e cultura visual - se encontra

enredada em uma trama de movimentos político-econômicos dos quais se traçam diretrizes para o funcionamento da instituição. Na operatividade dessas diretrizes, vão se tecendo, sincronicamente, pelos integrantes da instituição, outros movimentos de tipo micro. Nesses movimentos micros, que não existem sem os movimentos macros, os educadores e gestores do museu encontram espaços de criação, em meio a uma porosidade que perpassa os muros do museu e se espalham pela cidade do Rio de Janeiro.

Dessa forma, mergulhar no MAR permitiu-nos registrar depoimentos com os educadores e gestores do museu, os quais abordam questões que envolvem os processos de aprendizagem. Partindo desses encontros (e desencontros) e também dos afetos que estes encontros produziram, pretendemos apresentar, num primeiro momento, o contexto e as generalidades do MAR, além da travessia contínua pela rota metodológica dos primeiros mergulhos e impressões. Em seguida, lançamos os principais conceitos com os quais operamos no referido estudo: mediação, aprendizagem e museu poroso, assim como alguns desdobramentos. Para tal percurso, contamos com o auxílio dos pensadores da Filosofia da Diferença, tais como Gilles Deleuze (1988, 2003) e de comentadores dessa perspectiva teórica, como Sílvio Gallo (2012). Além disso, para compreender as questões que tangem os espaços museais, aproximamo-nos de autores, como Carmen Mörsch (2009) e George Yúdice (2010).

2. Do MAR

A cidade do Rio de Janeiro tem sido cenário de eventos de grande porte. A preparação para estes eventos inclui grandes obras de intervenção ao longo da cidade; entre elas, aparece a Operação Urbana Porto Maravilha (OUPM). A empresa de capital misto Companhia de Desenvolvimento Urbano da Região Portuária (CDURP) administra a Operação Urbana do Porto Maravilha, que é uma iniciativa da Prefeitura do Rio de Janeiro para “revitalizar” a Região Portuária e reintegrá-la à cidade (SEBRAE-RJ, 2013). Com o objetivo de reconstruir e remodernizar a infraestrutura urbana, construída de acordo com os critérios ambientalmente adequados, esta visão da OUPM contempla a importância da conservação do patrimônio, “[...] na medida em que representa a memória de um lugar. A cidade é, sobretudo, espaço onde o modo de vida de seu povo acontece. Onde pessoas fazem a sua história” (SEBRAE-RJ, 2013, p.13). Na revista digital do Porto Maravilha, edição de dezembro de 2016, é apresentada a “revolução cultural” (PORTO MARAVILHA, 2016, p.6), a qual integra dez segmentos culturais: Centro Cultural José Bonifácio, Igreja de São Francisco de Prainha, Sociedade Dramática Particular Filhos de Talma, Galpões da Gamboa, Laboratório Aberto de Arqueologia Urbana, Orla Conde, Museu do Amanhã, Museu de Arte do Rio, Cais do Valongo e Circuito Histórico e Arqueológico da Herança Africana.

Figura 1 – Limpeza Étnica³.



Fonte: Arquivo MAR (2018)

O MAR é concebido em meio a uma perspectiva de revitalização da zona portuária, especificamente na Praça Mauá, local onde se encontra o MAR. Havia, nessa região, uma pretensão macropolítica de reconfiguração urbanística e de revalorização do contexto local, mediante uma atrativa oferta econômica, cultural e habitacional (figura 1). Além disso, o Rio de Janeiro sediou os Jogos Olímpicos de 2016, motivo que contribuiu para a gentrificação, considerando tudo o que consequentemente se gera ao redor destes eventos de massa mundial. Esse olhar mais macropolítico situa o museu como uma âncora cultural na Praça Mauá. Contudo, no nível micro, o museu parece incluir outras premissas, como afirma o diretor do MAR, Paulo Herkenhoff⁴: “[...] não é um museu de eventos, senão de processos com o intuito de construir um lugar simbólico para a arte, para a educação” (MAR, 2015a). O MAR foi pensado como um museu para a cidade do Rio de Janeiro, portanto, um museu público, com especial atenção para a rede pública municipal de ensino – um museu que discuta o Rio e que seja do Rio. Novamente, citam-se as palavras de Herkenhoff: “[...] É um museu de produção de pensamento” (CANÔNICO; CYPRIANO, 2013)⁵.

O MAR abriu suas portas no dia 01 de março de 2013, como um espaço dedicado à arte e à cultura visual, buscando articular educação e arte. Tais ações se incluíam em um propósito de pensar o Rio de Janeiro por meio de uma leitura transversal da história da cidade, assim como desenvolver atividades que envolvem coleta, registro, pesquisa e preservação de bens culturais e sua devolução à comunidade (MAR, 2016).

Vale ressaltar que o que interessou para a referida pesquisa foi a Escola do Olhar. Sediada em um dos prédios do MAR, cuja fachada é feita de paredes ininterruptas de vidro, a Escola do Olhar (figura 2) é o espaço onde se pensam as ações educativas do museu, lugar onde opera a gerência de educação, que tem como proposta o desenvolvimento de um programa educativo que conjugue arte e educação. Constituído como um espaço de formação continuada dos professores

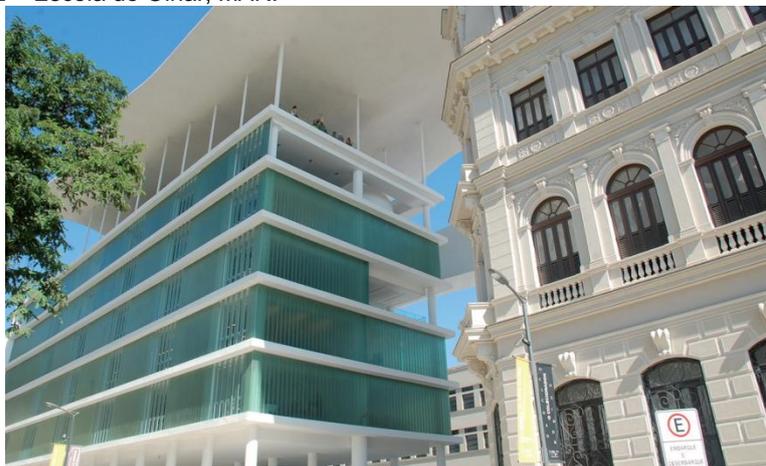
³ Foto promocional do Curso Performance no Museu: (Auto)ficção e intermedialidade. Disponível em: <https://goo.gl/Wqbvuc>

⁴ O renomado curador e crítico de arte Paulo Herkenhoff atuou como diretor do MAR desde 2013 até 2016.

⁵ Entrevista de Paulo Herkenhoff à Folha de São Paulo, em fevereiro de 2013, semana prévia à abertura do MAR.

da rede municipal de ensino e de recebimento dos estudantes das escolas públicas e de outros visitantes, a Escola do Olhar propõe-se a estimular e disseminar a sensibilidade e o conhecimento. Suas proposições partem da compreensão da educação como prática de criação e experimentação (MAR, 2016).

Figura 2 – Escola do Olhar, MAR.



Fonte: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (2014)⁶

Herkenhoff, referindo-se à Escola do Olhar, menciona: “isso aqui é uma escola” (MAR, 2015b). Trata-se, portanto, de um museu de arte em que as pessoas vão não somente para visitar e conhecer ou apreciar as exposições, mas para interagir, experimentar, aprender. Ensinaríamos os educadores do MAR também a olhar? Este questionamento remete-nos a uma história relatada por Galeano (2002):

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002, p.12).

Muitos visitantes do museu (sejam crianças, jovens, professores, cariocas ou visitantes de outros lugares de dentro e fora do Brasil), talvez peçam aos educadores ajuda para olhar, tal qual Diego. Ante esse pedido, os educadores do MAR veem-se desafiados a pensar práticas de mediação que provoquem fissuras no espaço que se situa entre a obra e o espectador, propiciando uma multiplicidade de olhares. Como uma conversa de mão dupla entre as narrativas ditas oficiais ou olhares congelados para as obras e narrativas ou olhares produzidos a partir das práticas de mediação feita pelos educadores do MAR, há uma interação que possibilita pensar outras relações entre arte e educação.

⁶ Disponível em: <https://bit.ly/2IXLE28>

3. Tibungar

Tibum! Esta é a palavra que melhor imita o som que faz um corpo ao mergulhar no MAR; em outras palavras, é a onomatopeia da queda em uma massa de água: tibum! Nesse caso, esse tibum é o som que ecoa depois dos mergulhos no MAR. Essa ação de tibungar em um espaço de investigação implica um movimento repetitivo, de ir e voltar. O tibungar é uma ação temporal e de intensidade, tempo limite, limite que não atua como barreira, senão como potencializador de possibilidades – intensas e não limitadas às experiências. Tibungar é aqui compreendido como um procedimento capaz de inventar mundos e não simplesmente fazer o mapeamento de um mundo já existente. Trata-se de percorrer as marcas do MAR, marcas que carregam histórias, ausências, silêncios, sons, suor, lágrimas, sal, coisas ditas e não ditas. Marcas preestabelecidas de rastros de configurações, de modos de habitar tal espaço. Configurações que estabelecem modos de ser/estar e vivenciar o museu. Intensas e ilimitadas experiências que se tecem em torno de compreender e problematizar o modo como um museu que se diz um espaço poroso pode ser produtor de processos de aprendizagem.

Tibungou-se no campo empírico da pesquisa, por meio de diferentes estratégias e registros de diários de bordo. Para o acompanhamento dos processos pedagógicos desenvolvidos pelos educadores e gestores no MAR, foram realizados: análise dos materiais educativos do referido espaço de Arte; observações e registros em diários de bordo durante os tibuns no museu; entrevistas semi-estruturadas com responsáveis pelo programa educativo do MAR e com diferentes atores participantes (gestores e educadores) nos programas na Escola do Olhar. Cabe destacar que o fluxo organizacional⁷ que segue a Escola do Olhar está diretamente ligado à Gerência de Educação do museu, que inclui: gerente; coordenadora pedagógica; cinco Educadores de Projetos, responsáveis pelos projetos da Escola do Olhar; quatro Educadores I, que são referências dos 20 Educadores II; e oito Educadores Estagiários. Na presente investigação foram entrevistados gestores e educadores I e II da gerência de Educação. Assim, todas essas estratégias visaram um mapeamento dos modos como as articulações entre mediação e aprendizagem vêm sendo pensadas no MAR. Para efeitos desta investigação foram incluídas excertos das entrevistas com duas gestoras que atuam como coordenadora pedagógica e como gerente de conteúdo correspondentemente. Compõem também, o campo de entrevistados 4 alunos de licenciaturas que atuam no museu como educadores II e I. As nossas conversas giraram em torno das concepções de mediação, aprendizagem, das suas práxis cotidianas, da porosidade, dos encontros de formação, das suas relações com artistas e curadores, da relação com os vizinhos do MAR, entre outros temas.

O primeiro abeiramento do MAR deu-se em fevereiro de 2015. Naquela oportunidade, amara-se desde a doca para o Museu de Arte do Rio, afastando-se da terra conhecida para o desconhecido. Assim, dentre vários projetos vivenciados no MAR nesse período, o Projeto Morrinho⁸ serviu de recepção ao primeiro abeiramento do MAR, e logo a opção por olhar adentrou na Escola do

⁷ Essa estrutura esteve vigente até 2017, período da investigação no MAR.

⁸ O Projeto Morrinho é um projeto social e cultural baseado na favela Pereira da Silva. Disponível em <<https://goo.gl/nA8VuW>>.

Olhar, lugar onde residem as ações educativas do museu. Juntamente com uma educadora de projetos do museu, percorreu-se o espaço educativo, que é a condição *sine qua non* para se chegar ao espaço expositivo. Esta visita foi breve e muitas questões foram provocadoras do desejo de uma imersão mais longa.

Em maio de 2016, um novo mergulho mais prolongado no MAR permite um melhor avizinhamo com os programas educativos, ações, espaços de formação, escolas, professores, guias turísticos de algumas escolas privadas, museólogos, curadores, educadores, turistas, visitantes estrangeiros e cariocas, artistas, obras, coordenadora pedagógica, gerente de conteúdo e de educação, vizinhos do MAR, política do museu, história com a cidade, outras experiências de espaços de artes visuais, oficinas com mediações, aprendizados, pensamentos (próprios, de outros, misturados e recriados), vivências, incômodos, afetos, enfim, inúmeras experiências com o MAR.

Em 2017, uma nova imersão no MAR ocorre com o objetivo de, participar do V Curso de Formação de Mediadores⁹. Uma nova questão aparece fortemente na proposta do MAR: “o MAR é um museu poroso”. O que seria um museu poroso? Um território poroso em meio a movimentos macro e micropolíticos?

Destarte, mergulhou-se no MAR à espera de pesquisar acontecimentos, emergências que partam de ações que criem rupturas, pontos de fuga, porosidades no já existente, precedentes fluxos, a partir da seguinte questão que movimentou a referida pesquisa: de que modo um museu pode tornar-se um espaço poroso, produtor de mediação e processos de aprendizagem? Em que medida o MAR se constitui como esse espaço poroso produtor de aprendizagens?

Tibum 1 - Aprendizagem

Neste mergulho, depara-se com uma cena, chamada aqui de MAR em fragmentos: o fragmento problematiza como a criação e o pensamento se movimentam mediante enigmas e desafios. Esta experiência é transversalizada por uma perspectiva de aprendizagem que se constitui por meio das forças dos signos, a partir do pensador Gilles Deleuze (1988; 2003).

Em uma perspectiva deleuziana, mais especificamente nas obras *Diferença e repetição* (1988) e *Proust e os signos* (2003), a aprendizagem é pautada na criação de problemas e na criação de conceitos. Nessa visão, o ato de aprender não se constitui meramente em uma passagem ou transição natural de um estado de não saber para um estado de saber. Ele se dá em um contexto de experimentação e esta possibilita certa equivalência entre pensar e criar, o que ocorre em meio à violência exercida pelos acontecimentos portadores de signos. Para Deleuze e Guattari (1992, p.143), “pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela”. Por outra via, só há criação se houver experimentação ou dito de outro modo, sem experimentação não há criação, pois “criar implica entrar em zonas instáveis da experiência” (ZORDAN, 2010, p. 03). É sobre essas zonas instáveis que os problemas e conceitos são criados.

⁹ V Curso de Formação de Mediadores - Mediação e Processos Participativos, oferecido pelo Museu de Arte do Rio, entre os dias 25 de janeiro e 10 de fevereiro de 2017.

Nesse encontro, com pessoas ou coisas, há um percurso enigmático que escapa de nossa consciência devido à sua intensidade. Só após essa ocorrência do encontro, algo faz sentido, recorrendo à percepção do que se aprendeu (GALLO, 2012). Na ótica deleuziana, é possível afirmar que o aprender está permeado por outro elemento: a imprevisibilidade. O imprevisível é o que garante a singularidade do pensamento, a subjetividade do ato de aprender, o ímpar do acontecimento do aprender para cada sujeito. Para cada um na relação com o outro.

Desse modo, é preciso estar sensível aos signos para aprender, pois, sendo o aprender um “[...] acontecimento, ele demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque por inteiro. E exige relação com o outro. Entrar em contato, em sintonia com os signos é relacionar-se, deixar-se afetar por eles” (GALLO, 2012, p.6). Assim, nessa perspectiva deleuziana, a aprendizagem encontra-se na relação com a arte, pois, como afirma Deleuze (2003, p.48), “[...] a arte é o destino inconsciente do aprendiz”. Percebe-se uma passagem da dupla conhecimento-inteligência para a violência do signo-aprendizagem (pensar, criar), da reconhecimento à decifração.

De volta ao museu vivenciamos a seguinte prática do “MAR em fragmentos”: acompanha-se uma turma de crianças de uma escola da rede municipal. Na sala de exposições, um mediador. Em volta dele, uma espiral – no primeiro nível, 25 crianças; no segundo círculo, duas professoras; no terceiro, mais interno, nós e um professor pesquisador; em outro círculo, externo, as obras de arte. O educador toma como ponto de partida o seguinte raciocínio: os nomes são parte de narrativas inventadas sobre as coisas. Sendo assim, se criarmos outras narrativas para as obras, podemos inventar novos títulos para elas? A proposta desta atividade é criar novos nomes para as obras a partir da perspectiva de um personagem. O educador pega um baralho e convida para um sorteio da seguinte forma: cada participante pode sortear um personagem, que determinará seu modo de relacionar-se com lugares e coisas: se sou sapato, por quanto tempo permaneço em frente a uma pintura abstrata? E, se sou um canário, de que ponto de vista observo uma escultura? E se, de uma hora para outra, eu começasse a olhar o mundo com os olhos da minha mãe? Que narrativas eu poderia criar sobre a cidade a partir da perspectiva de um robô, um louco, uma rainha ou uma melancia? (MAR, 2016).

– *Então, vocês vão pegar a carta, e a tarefa é “Pense como... Sereia, baleia, cientista, monstro, poeta, louco, sua mãe...”*. – O sorteio é interrompido pelo furo dos pneus: – shhhhh.

– *Pense como robô, cavalo...* – E de novo a atividade é interrompida por uma voz professoral:

– *Fulano, ciclano...*

Novamente:

– *Pense como: baleia, eu, baleia. Agora, vocês vão permanecer com essa carta e vocês vão ter um tempinho para percorrer a sala.*

Burburinho professoral. Passados uns minutos, o professor pesquisador diz: “hummm, já era”.

Em meio a esse caos, o educador chama os alunos para explicar a proposta:

– *Cada um pegue a sua carta, o personagem da carta determinará seu modo de pensar as obras desta sala. Por exemplo, você. Qual é a personagem que você ganhou?*

– *Eu ganhei um sapato* – diz uma criança.

– *Perfeito! Então, você vai pensar e olhar para a obra que você gostou como um sapato. E você?* – Pergunta o educador do MAR.

- *Eu ganhei a minha mãe... Tenho que olhar para a obra que eu gostei como a minha mãe?* – Pergunta outra criança.

Ainda no viés deleuziano sobre o pensar e o aprender, compreende-se que o pensamento se movimenta mediante enigmas e desafios, mediante o processo de decifrar, de explicar, de interpretar, de traduzir (DELEUZE, 2003). Diante desse processo de decifrar os signos, emitidos por uma interrogação, o pensamento não busca uma verdade, uma resposta certa, mas provoca-nos a pensar na ordem do absurdo. O absurdo em estado natural, espontâneo, aquele que está na passagem ora da decepção, ora da admiração. Ora frustração, ora descoberta, ora curiosidade. Ora interrogação, ora tradução. Ora palavra grosseira, ora palavra de admiração. Ao propor novas situações dentro do museu, o absurdo surge como possibilidade inventiva no processo de ressignificação das coisas. Contudo, tais possibilidades inventivas só são possíveis na medida em que se afirmam outras formas de ver e perceber o mundo se fundam outras relações entre sujeitos e objetos; interpretações predeterminadas ou de uma única verdade, norma ou modelo, são abandonadas ou desconstruídas.

No museu, os participantes de “Pense como...” são incentivados a criar novas legendas para descrever as obras, a partir da perspectiva de seu personagem. A legitimidade da legenda é posta em questão em prol de novos sentidos e significações. Deleuze (1988) destaca que o desafio de pensar o enigma é libertá-lo da doxa, deslocá-lo do mundo das representações e arrastá-lo a outro lugar, onde seja permitido o erro como um catalisador de formulação, ou melhor, de criação de novos problemas que movimentam o pensamento. Este é um exercício difícil e desafiador que, muitas vezes, passa despercebido na academia e nos processos de formação e nos mantém no círculo vicioso de pensar um modo correto de agir, refletir, formular questões, problematizar, criar novos problemas.

Nessa medida, o acaso do absurdo, do estranho, do enigma, força-nos a decifrar, traduzir, interpretar, explicar. O absurdo que, na maior parte das vezes, é visto como perda de tempo é, contudo, o processo que rompe com a homogeneidade, que rompe abruptamente o controle e que nos lança a caminhos desconhecidos e erráticos, por onde passam o pensamento, a criação, a aprendizagem.

Tibum 2 - Mediação

Em relação às práticas de mediação em museus, podemos destacar alguns movimentos: a mediação pedagógica, a mediação cultural e a mediação comunitária (colaborativa). No caso específico do educador do MAR, percebemos outro movimento, que talvez esteja mais do lado de uma contaminação estética (MARTINS, 2014), de outro modo de experienciar a educação em museus.

Na mitologia grega, Hermes (conhecido como Mercúrio na mitologia romana, encarregado de levar as mensagens do deus Júpiter) é entendido como o deus mensageiro de Zeus. Isso enfatizava a sua função, entre muitas outras, de mediador entre os mortais e os deuses. Essa imagem, de início, pode nos ajudar a pensar a mediação pedagógica que privilegia a sua forte tradição como transmissão de conhecimento. Autores como Moran, Masetto e Behrens (2000) argumentam que a mediação pedagógica estaria mais do lado de uma atitude e comportamento do professor que atua como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, ou seja, aquele que, de forma dinâmica, ajuda o aprendiz a atingir os seus objetivos. Nessa perspectiva, a mediação pedagógica estaria colada à imagem de Mercúrio, mensageiro que leva a informação, que medeia a informação entre um e outros. A mediação ficaria, então, circunscrita ao plano das aplicações, ilustrações ou simples transmissões (CORAZZA, 2015).

Certamente, a mediação pedagógica não se restringe somente à mera transmissão de conhecimentos, pois há outras percepções mais amplas que expandem essa visão e que se propõem a “[...] oferecer meios para que cada sujeito que participa de uma ação mediadora possa criar, e que sua criação alimente a criação de todos, construindo diálogos que permitam esta ampliação de pontos de vista que tanto enriquece” (MARTINS et al., 2014, p.260). Contudo, cabe deixar claro aqui que estamos nos referindo à concepção de mediação pedagógica enquanto prática de transmissão de conteúdo.

Assim, o movimento da mediação pedagógica como transmissão de conteúdos está relacionado à monitoria em museus, conforme evidencia Honorato (2013), prática que, tal como mencionamos, remete a uma postura mercuriana – Mercúrio é o monitor, professor, educador. Essa mediação propicia e aumenta, segundo Honorato (2013), as fendas socioculturais.

Com a preocupação de minimizar essas fendas, surgem, no contexto dos museus, a mediação cultural e a mediação comunitária. Subverter a lógica do museu como cubo branco (DUNCAN, 1995; CASTRO; NIKITA, 2009) onde a obra repousa, com a menor interferência entre a obra e o observador, é o propósito da mediação cultural. Essa forma de mediação busca ir ao encontro da democracia cultural, “[...] almejando o reconhecimento da diferença e da expressão cultural autônoma, inicialmente aplicada às categorias socioeconômicas mais desfavorecidas, antes de se expandir para todos os grupos socioculturais” (LAFORTUNE, 2016, p.2). A mediação cultural, portanto, apresenta um desafio que exigiria um esforço mancomunado de curadores, artistas e mediadores (educadores) no processo de educação. Essa perspectiva de mediação cultural procura dar visibilidade para outras culturas que não são consagradas. Dessa forma, a mediação cultural evidencia a “[...] precariedade das identidades culturais não reconhecidas no plano político e a necessidade de renovação da cultura à margem da consumação de produtos padronizados” (*ibid*, p.6). O que estaria em jogo seria uma transição de uma postura autoritária para uma postura de acompanhamento que possibilite encontros dos visitantes com as expressões artísticas, indo além dos conteúdos. Ademais, a mediação cultural pretende propiciar o diálogo, a troca, a participação, ao mesmo tempo em que se tem o cuidado de não incorrer na monitoria (HONORATO, 2013). O fomento ao diálogo e à troca, assim como uma participação ativa por parte do público, é um dos objetivos da mediação cultural.

De outro modo, a mediação comunitária ou colaborativa procura articular as demandas e aspirações coletivas, o que geraria condições para o diálogo e a participação diante das políticas institucionais e culturais com e além das paredes do museu (CEVALLOS; MACAROFF, 2013). Deste ponto de vista, a mediação colaborativa apresentaria pontos comuns com a mediação cultural, pois ambas estariam procurando diminuir o distanciamento sociocultural, no qual a participação seria a chave. Contudo, a questão que ainda se coloca é: como realizar uma mediação colaborativa e/ou cultural em um espaço ainda tão elitista e excludente? Nessa perspectiva, destaca-se que as relações de poder são, na maioria das vezes, diametralmente opostas, pois a instituição é percebida como superior à comunidade ou coletivo com que se quer trabalhar; as relações de saber (implicadas nas relações de poder) produzem verdades.

Em síntese, ao situarmos os três tipos de mediação – pedagógica, cultural e colaborativa/comunitária –, podemos perceber que a primeira estaria mais próxima de uma perspectiva mercuriana, no sentido de privilegiar a transmissão entre a informação passada e a aprendizagem. Já a segunda, a mediação cultural, foca no diálogo e na troca e está mais preocupada com o envolvimento ativo dos públicos na instituição museu. Finalmente, a mediação colaborativa concentra-se no que se pode fazer juntos (instituição e comunidade ou coletivo), no sentido de articular as demandas e aspirações coletivas, confrontando as relações de poder e saber que historicamente têm acompanhado as instituições culturais na sua relação com os públicos e que, sempre, vão além dos limites da instituição.

Vale ressaltar que a ordem de apresentação das perspectivas de mediação/educação em museus obedece mais a condições históricas, e não a condições de “evolução”, pois não se trata de uma escala de valores ou de uma linha evolutiva de trabalho educacional em instituições culturais. Embora alguns desses movimentos sejam mais recentes que outros, não se encontram relacionados ao tempo de existência das instituições de arte, de modo que instituições novas, muitas vezes, se valem de alguns movimentos mais antigos, assim como instituições mais antigas se inserem em ou movimentos mais atuais ou os produzem.

Em instituições culturais percebe-se que os movimentos desenvolvidos no espaço da educação/mediação¹⁰ “[...] implicam um enfrentamento das concepções de arte, cultura e educação, [...] e precisamos refletir sobre esses modos e sobre essas concepções” (COUTINHO, 2013, p.53). Às vezes, esses enfrentamentos de concepções se dão em um “território potente e de tensões que abrangem estranhamentos, surpresas, choque, indignação, afinidades, gostos, resistências, aberturas, diálogos, trocas, percepções ampliadas, empatia, alteridade” (MARTINS, 2018, p.85).

Pode-se perceber na educação/mediação vivenciada no MAR em “[...] um mediador que desafia para a leitura e produção artística/estética” (MARTINS, 1992, p.2); ao mesmo tempo que possibilita “[...] estar entres, em meio a, com o

¹⁰ Vale salientar o uso do termo *educador* no MAR, e não *mediador*, como é comum em muitos museus. Em uma nota introdutória, Mörsch (2009) apresenta a similitude dos dois termos na bibliografia internacional: o termo “*gallery education*”, em inglês, assemelha-se ao termo “*Kunstvermittlung*”, em alemão, ambos usados para denominar tanto a educação em museus e centros de arte quanto a mediação. Assim, os dois termos são usados para designar mediação e educação em museus.

olhar/corpo inteligente, sensível, aberto e em vigília criativa; somando vozes para ver mais, ouvir mais, pensar mais” (MARTINS, 2016, p.39). Trata-se, portanto, de um mediador/educador capaz de tomar/tornar a sua prática criadora. Nesse sentido, na medida em que o educador rompe com a imagem de mediador e transmissor do conteúdo, produz outros movimentos que rompem com a ideia do mediador/educador como mero repetidor do discurso do artista e/ou do curador “[...] em programas de educação em museus, eu conheço muitos grupos de educação que se colocam no lugar de coadjuvantes, de repetidores do discurso curatorial, institucional e político [...]”. (Gestor A).

Com efeito, outras competências, às vezes, outros saberes, reputados como reflexivos, críticos e criadores, possam ser desenvolvidos na mediação. Assim, lança-se “[...] um convite para vermos vendo, sentirmos sentindo, percebermos pensando” em meio a “[...] um consciente estado de vigília no “estar entre muitos” (MARTINS et al., 2014, p.260).

[...] Em relação ao programa de exposições, é muito importante, porque é o que dá ao trabalho educacional do MAR as condições para não se tornar repetidores do discurso curatorial. Obviamente, além da inteligência, do senso crítico, da sensibilidade das pessoas que fazem parte do grupo de Educadores [...] (Gestor B)

Mas, em que medida seria possível que o mediador/educador se pensasse como aquele que transcria e transcultura os elementos científicos, filosóficos e artísticos, reconhecendo a sua própria produção? Ainda mais, seria aceitável que os mediadores/educadores não reproduzissem uma prática com base nas referências às obras, à exposição, ao acervo, ao artista, ao curador, à instituição?. Talvez o desafio para o mediador/educador esteja em manter

[...] disponibilidade e abertura frente ao que lê e interpreta com seus próprios referenciais ampliados no diálogo e na multiplicidade de camadas de sentidos que a arte, os objetos, o patrimônio e as manifestações culturais evocam, nos espaços em que são preservados, expostos e divulgados. (MARTINS, 2018, p.85)

De certa forma, quiçá haja aí uma atitude de disponibilidade e abertura, um modo de agir que parte de uma tradução poética em um espaço de arte (também poético?). Dessa forma, a mediação/educação vivenciada no MAR, tomada pelo viés criativo-poético, implicaria um tempo de vivência no espaço, em meio ao qual acontece uma partilha infiel a um conteúdo original. É nessa medida que tal educação/mediação se pretende poética, pois perpassa o espaço e o tempo formal de um museu, bem como rompe com as práticas usuais, faz com que cada mediador/educador se aproprie de uma matéria que carrega no espaço da visita para fazer junto com o(s) visitantes(s), no encontro com o(s) visitante(s).

[...] A nossa prática pode ganhar em algum sentido, ela vai ter um ressignificado e ao mesmo tempo ela vai estar perdendo alguns outros sentidos originais. Eu acho que a gente cria outras coisas a partir dela [discurso da curadoria], podem ser coisas parecidas. Primeiro que é uma criação coletiva, um grupo, às vezes também pode ser algum trabalho individual, a gente cria atividades,

conversa, troca ideias, quanto à criação e composições [...] (Educador A)

Mesmo ciente de que é valoroso promover ao público releituras e processos de prolongamento criadores, esse mediador tradutor também compreende que não se trata de refutar o discurso curatorial, pois essa ação empobreceria toda a história da arte, as pesquisas curatoriais e os contextos nos quais as obras foram criadas. Além disso, tal ação afundar-se-ia em certa oposição de forças presentes na relação curatorial e educativa. Assim, em uma prática de educação/mediação criativa e poética, é necessária uma apropriação da obra/texto antes de sua transformação. Para além disso é possível perceber que o educador do MAR busca explorar outras formas de mediação, diferentes da mera transmissão de conhecimento, como podemos perceber no fragmento abaixo:

[...] pode ser uma obra de não sei o quê, e criar um contradiscurso, no sentido de ser outro discurso, que está descolado, muitas vezes, do conteúdo da exposição, ou pode ser efetivamente um contradiscurso dentro da exposição. Assim, às vezes, dependendo da proposta da visita, [tanto] quanto da relação com o público que se tem nas exposições, [as mediações] são totalmente subvertidas e mesmo criticadas e meio que tensionadas pelos educadores. (Educador B)

Em meio a esses encontros, os educadores do MAR vão planejando as suas mediações, compondo as suas práticas educativas, à medida que “[...] experimentam, inventam, fabulam práticas entre o museu e o público, ora professores e alunos de escolas, ora público espontâneo, em visita ao museu” (MUNHOZ; COSTA; GUEDES, 2016, p.373). Nessas práticas, é possível perceber uma tentativa de fazer com que os estudantes e outros públicos construam suas próprias narrativas sobre os processos pedagógicos por meio da interação com a arte (JOVÉ; FERRERO; SELFA, 2017), ou, como afirma um dos educadores:

[...] propor que a gente faça coisas juntos, e pode ser uma coisa física, às vezes pode ser uma coisa do próprio corpo, a gente negociar: “vamos fazer juntos esse percurso, vamos construir esse percurso”. (Educador C)

Tibum 3 - Porosidade/Poroscidade

Com a água do MAR ainda grudada no corpo, a ideia da porosidade ressoa no MAR, sobretudo porque: “[...] O MAR apresenta-se como um museu poroso que se constitui na relação com os professores no exercício de valorização das diferenças e de estabelecimento de zonas de contato e de trocas entre elas” (MAR, 2016, p.11).

No intuito de compreender do que trata essa porosidade, percebe-se que o MAR toma emprestado este conceito do Museu de Arte Contemporânea de Barcelona (MACBA - *Museu d’Art Contemporani de Barcelona*), o qual, assim como o MAR, é concebido a partir da perspectiva de revitalização. Ambos os

museus nasceram no contexto de revitalização, e de realização de eventos internacionais. Em relação à revitalização e/ou gentrificação, tanto no bairro degradado de Raval, onde se localiza o MACBA, quanto na zona portuária, especificamente na Praça Mauá, local onde se encontra o MAR, havia uma pretensão macropolítica de reconfiguração urbanística e de revalorização do contexto local mediante uma atrativa oferta econômica, cultural e habitacional. Não há dúvidas de que o ambiente circundante de um museu provoca tensões e contradições. Essa proposição aos museus anuncia-se a partir da perspectiva chamada de “[...] ‘nova museologia’ latino-americana, que busca integrar as comunidades como participantes e até donos dos museus e não apenas audiências” (YÚDICE, 2010, p.22). Nesse viés, a participação das comunidades não é compreendida como uma visão paternalista, mas como investimento no seu potencial; as instituições culturais encontram-se sempre enredadas por tensões de poder, enquanto instituições que se caracterizam por serem detentoras de um determinado saber. Assim, a estratégia de privilégio das relações do MAR com a cidade integra a comunidade, de tal modo que os atores ativos exigem uma reconfiguração, mixagem e filtragem nas práticas dos projetos educativos e de conteúdo.

Figura 3 – Bandeira Performance no MAR¹¹.



Fonte: Frente 3 de Fevereiro (2015)

Não há dúvidas de que o ambiente circundante de um museu provoca tensões e contradições (figura 3), mas é em meio a esse contexto que o MAR atua, tomando as contradições como parte do seu interesse, de modo que “[...] O museu traslada o seu interesse no objeto à comunidade, no sentido de converter a comunidade no foco de interesse do museu.” (DECARLI, 2004, p.25, tradução nossa). Entendemos que é complexa a situação de instituições culturais concebidas em meio a processos de gentrificação; dessa forma não é a pretensão deste texto discutir as diversas fases que envolvem os ditos projetos de reconfiguração urbanística. Assim, nosso foco se concentra nas potencialidades de práticas educativas inventivas que são pensadas no Museu de Arte do Rio.

O MAR criou uma estratégia que denomina de “Vizinhos do MAR”, programa voltado para o relacionamento com os moradores da Região Portuária.

¹¹ Disponível em: <https://goo.gl/4KujDF>

O convívio com os vizinhos do MAR tenta ser o mais horizontal possível, pois os moradores da região portuária vivenciam o museu, não só como simples consumidores, mas também como propositores das/nas ações educativas e das/nas atividades realizadas no MAR, fortalecendo os vínculos entre museu e território (MAR, 2016). Os vizinhos se reúnem no primeiro sábado de cada mês, para tomar café, discutir temas comuns, visitar as exposições, pensar ações de intervenção, fazer conversas de galerias, entre outras atividades, em um espaço-tempo onde os vizinhos afetam e são afetados pelos encontros, produzem trocas, experiências, aprendizagens. Esse espaço também serve de plataforma para evidenciar alguns artistas locais.

Uma pequena mostra foi a intervenção dos Vizinhos do MAR na obra Tarsila e as Mulheres modernas. Na exposição Tarsila e as mulheres modernas, voltada para a representação da mulher na história da arte, o programa de educação do MAR promove um programa de seminários sobre gênero e temas afins. Nessa exposição havia nomes de algumas mulheres importantes nas paredes. Uma das ações dos vizinhos do MAR foi incluir com post-its o nome de várias mulheres invisíveis, desconhecidas, mas que não eram tão renomadas, e as mulheres podiam escrever seu nome também. Vários post-its estavam ao lado dos nomes de mulheres - artistas e literárias famosas como: Lygia Clark, Clarice Lispector, entre outras. Junto a esses nomes incluíam-se os nomes de Maria, Angela, Stefani..., mulheres comuns. A respeito dessa intervenção a equipe do MAR problematiza:

[...] é uma crítica importante à ideia da invisibilidade, e aí o lugar da curadoria foi dizer: essa é uma ação, mas não tirem daí vamos manter esses papéis na exposição até o final [...] a exposição começou a ficar tosca por causa desses papéis, mas é isso mesmo é um embate entre o tosco que é a resistência ao lugar da luta. (Gestor A)

Trata-se do museu como lugar de encontro e intermediação de múltiplos atores, que dariam lugar a formas inéditas de experienciar um museu (YÚDICE, 2010). Pode-se talvez pensar que no encontro do MAR com o Rio de Janeiro, um poroso se forma da maresia na cidade dando lugar a uma *porosidade*. Dessa forma, o desafio da porosidade/*porosidade* faz com que o MAR borriفة a sua umidade sobre os códigos pré-estabelecidos no museu, na cidade estendendo os seus limites, gerando zonas férteis e complexas nas quais é possível negociar, tencionar, colaborar, tecer experiências com/na cidade. Contudo a porosidade/*porosidade* tal e como acontece no MAR se dá em meio às tensões macro, pois nem tudo o que acontece no museu poroso está isento de negociações com poderes públicos, ou com instituições que recorrem ao marketing e ao branding (YÚDICE, 2010).

Por fim, a porosidade/*porosidade* do MAR é um convite a experienciar “[...] um museu que põe em questão os conceitos, processos e programas do museu: arte, artista, patrimônio, coleção, conservação, educação, acesso, público, expertise” (YÚDICE, 2010, p.23). Mas será mesmo possível que as gotículas do MAR borrifaram os microporos da cidade do Rio de Janeiro? Será que as gotículas levadas pelo vento conseguem por meio de estratégias micropolíticas atingirem as estruturas mais rígidas do entorno e da cidade?

4. Considerações finais... Ao sabor do vento e das ondas do MAR

Destaca-se o potencial de desenvolvimento de ações que visam a integrar arte e educação no Museu de Arte do Rio, na Escola do Olhar, cujo trabalho está atrelado a uma rede de atividades e práticas educativas encaminhadas à articulação entre temas pertinentes aos campos educacional e artístico, sendo tal intento corroborado pela posição porosa da instituição. Práticas que vão se tecendo, sincronicamente, pelos educadores da Escola do Olhar, por meio de movimentos micro em meio a movimentos macro. Os educadores do museu constroem territórios de criação em meio a uma porosidade que perpassa os muros do museu e se espalha pela cidade do Rio de Janeiro. É possível perceber que o educador do MAR busca explorar outras formas de mediação, diferentes da mera transmissão de conhecimento, como podemos perceber no fragmento abaixo:

[...] é muito raro encontrar projetos de educação que, além da mediação e das atividades educativas dentro da exposição, tenham também outro braço de ação. É raro você ver os programas de educação agirem curatorially; normalmente, eles estão sempre sendo parte de um processo curatorial. Eles em si não agem curatorially e aqui [no MAR] eles [educadores] agem, porque eles curam seminários, programas, cursos, atividades, inclusive exposições. (Gestor A)

Ao pensar as práticas que tornam o MAR um espaço poroso, produtor de processos de mediação e aprendizagem, compreende-se que tais práticas educativas constituídas em meio à arte são produtoras de novas experiências de ensinar e aprender. Nessas práticas educativas, os educadores do MAR buscam estabelecer “[...] nexos, sustentar alguns conflitos e estimular que o público se aproprie e ressignifique os museus e seus acervos” (MARTINS, 2018, p.84). Ao mesmo tempo, capta-se uma renúncia à mera repetição de um discurso curatorial ou da fala do artista, que resiste a tornar-se eco.

Possivelmente, os museus, como espaços atravessados pela arte, podem ser um lugar de criação de problemas, de dinamização do ato de pensar, por meio de práticas de mediação/educação que possibilitem outras e novas aprendizagens mediante as forças dos signos. Tudo isso, em meio às tensões e contradições que se dão no contexto do museu e da própria cidade.

Finalmente, uma das questões que ressoa é a das tensões que se forjam na relação Educação e Arte, pois a aposta por uma Educação/Mediação em museus é reconhecida no campo curatorial como prática autônoma de produção de conhecimento (MÖRSCH, 2009). Outra tensão professor/educador pode ser evidenciada na fala do diretor do museu, Herkenhoff: “o professor não é o que não sabe, é o que pode. Se você diz que uma curadoria é um saber superior, você diz que o professor, que rala com a criança, não sabe. Claro que ele sabe, inclusive dar a dimensão da incomunicabilidade” (CANÔNICO; CYPRIANO, 2013). Destruir as relações de tensão que possam apresentar-se entre professor e educador do museu parece ser um reflexo da tensão arte versus educação

[...] eu imagino que o grande barato da visita seja tanto os alunos integrados, e o professor também, não adianta só os alunos estarem integrados, porque isso é uma pedrinha, que você joga e vai reverberando no lago, e aí se reverberou aqui no museu, isso vai reverberar depois na sala de aula, ou na escola, então precisa do professor também, é um processo que se faz em conjunto, não dá para você só usar os alunos, o professor precisa estar integrado também aqui, porque a visita não é somente com os alunos, claro que os alunos são importantes e fundamentais [...]. (educador D)

Nessa mesma linha de raciocínio,

[...] o professor não vai saber mais, eu não vou saber mais que o professor, cada um tem seu saber, e é um processo de desconstrução minha, também deles, e isso vai reverberar depois nas visitas com os alunos, e eu acho que é fundamental é essa relação com o professor para que a visita também com os alunos seja potente [...]. (educador C)

Talvez fosse necessário explorar possibilidades de co-construção de um território conjunto entre professores e educadores dos museus, o qual possa ser transitado, questionado, reinventado, quantas vezes forem possíveis, pois “[...] aprender além da sala de aula possibilita a cada professor em formação certificar-se das poucas vezes que os alunos da escola saem para aprender do entorno no qual estão inseridos e a perguntar-se o que eles fazem ao sair das aulas” (JOVÉ; FERRERO; SELFA, 2017, p.7, tradução nossa). “[...] Portanto, diríamos que utilizar os museus e centros culturais em relação ao currículo é uma oportunidade de expandir as possibilidades curriculares e, dessa forma, se alia à vida, à história, ao conhecimento” (GONZÁLEZ; SEGURA, 2016, p.199, tradução nossa), para “[...] praticar uma educação, não somente para a arte, mas para a vida” (BOING, 2016, p. 20).

Referências

BOING, Maria Clara B. **A educação praticada no/com o MAR: o que nos dizem gestos e narrativas dos educadores do museu?** 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2016.

CANÔNICO, Marco Aurélio; CYPRIANO, Fabio. Leia a íntegra da entrevista com Paulo Herkenhoff, diretor do Museu de Arte do Rio. **Ilustrada, Folha de São Paulo**. São Paulo, 28 fevereiro 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/XVv3oo>>. Acesso em: 5 de maio de 2018.

CASTRO, Maria do Mar V.; NIKITA, Dhawan. Breaking the Rules: Education and Post-Colonialism. **Diaphanes**, Zürich, v. 12, p. 317-332, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/AHFfZc>>. Acesso em: 15 de jul de 2017.

CEVALLOS, Alejandro; MACAROFF, Anahi. **Contradecirse una misma**, Museos y mediación educativa crítica. Quito: Alcaldía de Quito. 2013, 213 p. Disponível em: <<https://goo.gl/fTvHfY>>. Acesso em: 10 de out de 2016.

CORAZZA, Sandra. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições**. v. 26, n. 1. Campinas, SP. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/JCSKJ7>>. Acesso em: 22 set 2017.

COUTINHO, Rejane Galvão. O educador pesquisador e mediador: questões e vieses. **PÓS**. Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 46-55, maio, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/k4sHn4>>. Acesso em: 25 fev 2017.

DECARLI, Georgina. **Un museo sostenible**: Museo y comunidad en la preservación activa de su patrimonio. Costa Rica: UNESCO, 2004, 168 p.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988, 284 p.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, 173 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munõz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DUNCAN, Carol. **Civilizing rituals**: inside public art museums. New York: Routledge, 1995, 178 p.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 9 ed, 2002, 219 p.

GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender... In: Congresso de Educação Básica - COEB: aprendizagem e currículo. **Anais do...** Florianópolis: COEB, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/NTN2Zw>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

GONZÁLEZ, María D. S.; SEGURA, Francesc R. Entrevista realizada a Glòria Jové Monclús. In: GONZÁLEZ, María D. S.; ARÉVALO, Almudena B (Org). **Rizoma trans**: Ser, cambio educativo, las sociedades necesitan una ciudadanía global. Valencia: Florencia Universitària. 2016, 128 p.

HONORATO, C. A formação de mediadores e um currículo da mediação. In: 22º Encontro Nacional da ANPAP. **Anais do...** Belém, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/oaaNr3>. Acessado em 01 de jul de 2016.

JOVÉ, Glòria MONCLÚS; FERRERO, Mireia Oliva; SELFA, Moisés Sastre. A la derriba: una propuesta de enseñanza y aprendizaje a través del arte contemporáneo. **ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación**. Málaga/ESP, n. 12, p. 15-25, 2017. Disponível em: < <https://goo.gl/es7Vpm>>. Acesso em: 15 de agos de 2018.

LAFORTUNE, Jean Marie. Da mediação à mediação: o jogo duplo do poder cultural em animação. Diego de Kerkove (trad). **Periódico Permanente**. São Paulo, nº6, Fevereiro, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/A7MYGS>>. Acesso em: 16 de mar 2017.

MARTINS, Mirian Celeste. **Vírus estético**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992, 125 p.

MARTINS, Mirian Celeste et al. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista GEARTE**. Porto Alegre, v. 1, n. 3, p.248-264, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/7f7vVj>>. Acesso em: 25 fev 2017.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediação cultural: [entre]laçamentos de territórios da arte e cultura e curadorias educativas. **Revista Matéria-Prima**. Lisboa, v. 4, p. 30-39, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/prTMBF>>. Acesso em: 25 fev 2017.

MARTINS, Mirian Celeste. Verbete Mediação. In: Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018, 132 p.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

MÖRSCH, Carmen (Org.). At a Crossroads of Four Discourses, documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation. In: _____. Between Criticam Practice and Visitor Services Results of a Research Project. Zürich, v. 2. **Diaphanes**, 2009, p.9-31. Disponível em: <<https://goo.gl/UrJESm>>. Acesso: em 10 de ago 2017.

MUNHOZ, Angélica V.; COSTA, Cristiano Bedin da; GUEDES, Betina. Notas sobre uma Residência Pedagógica no Museu de Arte do Rio. **Revista Gearte**. Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 367-381, set/dez, 2016.

MUSEU DE ARTE DO RIO (MAR). Conversa de Galeria– Zona de Poesia Árida. **Youtube**, 3 fev. 2015a. Disponível em <<https://goo.gl/EwKL2E>>. Acesso em: 17 mar. 17.

MUSEU DE ARTE DO RIO (MAR). Conversa de Galeria – Zona de Poesia Árida - Primeira Rádio Debate. **Youtube**, 5 fev. 2015b. Disponível em <<https://goo.gl/m5TttA>>. Acesso em: 17 mar. 17.

MUSEU DE ARTE DO RIO (MAR). **Escola do Olhar**: práticas educativas do Museu de Arte do Rio 2013-2015; Melo, Janaina (Org). Rio de Janeiro: Instituto Odeon, 2016, 103 p.

PORTO MARAVILHA. A revolução Cultural. **Revista Porto Maravilha**. nº 22, dezembro. Rio de Janeiro, p.6-7, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/3ZkP7J>>. Acessado em: 17 de abr. 2017.

SEBRAE-RJ, Observatório. **O porto maravilha e os desafios da reintegração econômica da região na dinâmica da cidade**. Rio de Janeiro, Boletim semestral, n.3, jul. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/mE4StG>>. Acessado em: 27 de ago. 2017.

YÚDICE, George. Museu molecular e desenvolvimento cultural. In: NASCIMENTO JUNIOR, José do (Org.). **Economia de museus**. Brasília: MINC/IBRAM, 2010, p.21-54.

ZORDAN, Paola. Criação na perspectiva da diferença. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**. UFSM, n. 5, 2010, p. 01-12. Disponível em: <<https://bit.ly/2NiAIV6>>. Acessado em: 17 de dez. 2018.

Enviado em: 06/novembro/2018
Aprovado em: 24/junho/2019
Ahead of print em: 31/outubro/2019