

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE ARTES E COMUNICAÇÃO SOCIAL  
PRODUÇÃO CULTURAL

JESSICA MARINHO LOPES

**POTÊNCIA DO AFETO NA VIDA PÚBLICA DAS INSTITUIÇÕES  
CULTURAIS**

Abordagem spinozista sobre as mediações integradas entre gestão, curadoria  
e educação

Estudo de Caso do Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea

Niterói

2017

JESSICA MARINHO LOPES

**POTÊNCIA DO AFETO NA VIDA PÚBLICA DAS INSTITUIÇÕES  
CULTURAIS**

Abordagem spinozista sobre as mediações integradas entre gestão, curadoria  
e educação

Estudo de Caso do Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea

Projeto de monografia  
apresentado ao Curso de  
Graduação em Produção Cultural  
da Universidade Federal  
Fluminense, como requisito  
parcial na obtenção do Grau de  
Bacharel.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Guilherme Vergara

Niterói  
2017

L864 Lopes, Jessica Marinho.  
Potência do afeto na vida pública das instituições culturais.  
Abordagem spinozista sobre as mediações integradas entre  
gestão, curadoria e educação. Estudo de caso do Museu Bispo do  
Rosário Arte Contemporânea / Jessica Marinho Lopes. – 2017.  
76 f. ; il.

Orientador: Luiz Guilherme Vergara.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Produção  
Cultural) – Universidade Federal Fluminense. Departamento de  
Arte, 2017.

Bibliografia: f. 73-76.

1. Spinoza, Benedictus de, 1632-1677. 2. Afeto (Psicologia). 3.  
Redes sociais. 4. Poder (Ciências Sociais). 5. Mediação. 6.  
Educação. 7. Museologia. I. Vergara, Luiz  
Guilherme. II. Universidade Federal Fluminense. Departamento de  
Arte. III. Título.



**ATA DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHO FINAL DO CURSO DE PRODUÇÃO CULTURAL**

<b>IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO</b>	
Nome do Candidato: <b>JÉSSICA MARINHO LOPES</b>	Matrícula: 210.33.059
Título do Trabalho: <b>"POTÊNCIA DO AFETO NA VIDA PÚBLICA DAS INSTITUIÇÕES CULTURAIS. ABORDAGEM SPINOZISTA SOBRE AS MEDIAÇÕES INTEGRADAS ENTRE GESTÃO, CURADORIA E EDUCAÇÃO. ESTUDO DE CASO DO MUSEU BISPO DO ROSÁRIO ARTE CONTEMPORÂNEA"</b>	
Orientador: <b>Dr. Luiz Guilherme Vergara</b>	
Categoria: <b>Monográfica</b>	Data da Apresentação: <b>24/07/2017</b>

<b>BANCA EXAMINADORA</b>
1º Membro (Presidente): <b>Dr. Luiz Guilherme Vergara</b>
2º Membro: <b>Dr. Pierre Crapez</b>
3º Membro: <b>Drª. Neide Aparecida Marinho</b>

<b>AVALIAÇÃO:</b>
Análise / Comentário <i>A banca reconhece a relevância do trabalho apresentado tanto pelo tema quanto também pela construção encaixada de escrita na experiência prática. Ressalta desta forma a abordagem conceitual bem elaborada, considerando o valor de imersão da estudante diretamente na vivência das instituições em foco. Além disso, a monografia estabelece conceitos de mediação e educação em museus a partir do caso do Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea com bases em Espinoza</i>
Nota Final (média dos três integrantes da Banca Examinadora): <b>10,0 (DEZ)</b>
ASSINATURAS <i>Luiz Guilherme</i> 1º Membro (Presidente) <i>[Assinatura]</i> 2º Membro <i>[Assinatura]</i> 3º Membro

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Ana e Antônio, as duas pessoas mais importantes da minha vida, sem os quais eu não existiria, por todo o amor, apoio, dedicação e paciência. Muito obrigada por me permitirem sonhar meus próprios sonhos, por acreditarem neles tanto quanto eu e me ajudarem a fazê-los acontecer.

Ao meu orientador, Luiz Guilherme Vergara, por todas as reflexões durante as aulas em trânsito de Museu e Sociedade, onde aprendi parte fundamental desse projeto – derrubar muros. Obrigada por embarcar comigo nesse projeto, pela generosidade e incentivo.

Aos meus professores que me apoiaram e inspiraram durante toda a trajetória universitária, especialmente, Pierre Crapez, por me despertar as melhores ideias, Leonardo Guelman, por me apresentar a filosofia de Spinoza e Neide Marinho, pelo carinho, atenção e por aceitar meu convite para fazer parte desta banca.

Aos colegas que dividiram essa caminhada comigo, especialmente àquela que se tornou uma amiga para toda a vida e responsável por me indicar o curso de educadores no MBRAC, Bruna Freire. Muito obrigada pela amizade, cuidado e boas recordações.

A grande rede afetiva que foi tecida a partir do MBRAC, se espalhou por toda Colônia Juliano Moreira e que desde 2015 não para de crescer – multiplicando-se através do amor potente que transborda desse lugar e acolhe quem chega, no coração. Muito obrigada, Bianca Bernardo, Raquel Fernandes, Suzana, Josiane, Nicolas, Alexandre, Daniel, Érika e tantos outros por compartilharem comigo suas vozes e olhares.

A todos aqueles que, ao me encontrarem, sempre perguntavam – quando você termina mesmo essa faculdade? – deixo aqui o meu muito obrigada, essas palavras foram parte do meu combustível.

## RESUMO

Norteadado pela ética de Spinoza aliado a ideia de formação de redes de afetos, o presente projeto tem como objetivo questionar o sentido público dos museus de arte no mundo contemporâneo através da proposta de uma mediação vista como ferramenta política e social, capaz de redirecionar ou até mesmo desmontar as redes de poder hegemônicas e promover o aumento de potência de vida do homem comum. Para articular a proposta teórica com a prática, o cenário escolhido para observar os desdobramentos desse método foi o Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea durante a realização do primeiro curso de formação de educadores oferecido pela instituição em 2015 e as atividades desenvolvidas por ele posteriormente.

**Palavras-chave:** Spinoza; teoria dos afetos; potência; redes; poder; mediação; educação; museologia social.

## **ABSTRACT**

Based on the ethics of Spinoza allied to the idea of networks of affection, this project aims to question the public sense of art museums in the contemporary world through the proposal of a mediation seen as a political and social tool, able to redirect or even dismantle the hegemonic networks and promote the increase of potency of life of the common man. In order to articulate the theoretical proposal with the practice, the chosen scenario to observe the unfolding of this method was the Museum Bispo do Rosario Contemporary Art during the first training course of educators offered by the institution in 2015 and the activities developed later.

**Keywords:** Spinoza; theory of affects; potency; networks; power; mediation; education; social museology.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BRASS	Bispo do Rosário Associação Cultural
BRT	Transporte Rápido por Ônibus
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CCBB	Centro Cultural do Banco do Brasil
CFMA	Campus Fiocruz Mata Atlântica
EUA	Estados Unidos da América
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
ICOM	Conselho Internacional de Museus
IMASJM	Instituto Municipal de Assistência à Saúde Juliano Moreira
INEPAC	Instituto Estadual do Patrimônio Cultural
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MAR	Museu de Arte do Rio
MBRAC	Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1.	Mapa dos museus da Zona Oeste do Rio de Janeiro	41
Figura 2.	Arthur Bispo do Rosário vestindo o Manto Anunciação, bordado, em parte, com as linhas dos uniformes desfiados.	46
Figura 3.	Vista externa do prédio do MBRAC	48
Figura 4.	Hall de entrada do MBRAC	48
Figura 5.	Uma das galerias de exibição do MBRAC	49
Figura 6.	Roda de conversa no Jardim do Casa França Brasil sobre as experiências vividas no MAR e CCBB	58
Figura 7.	Rede de conexões da Colônia Juliano Moreira	62
Figura 8.	A caminho do Polo Experimental	62
Figura 9.	Polo Experimental de Convivência, Educação e Cultura	63

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	10
<b>1. MUSEUS E A NATUREZA DE SUAS ATRIBUIÇÕES</b>	13
1.1. Surgimento da dimensão educativa	15
1.2. Transição de uma função educativa para a Nova Museologia	19
1.3. A hierarquização da educação e suas consequências	23
<b>2. MEDIAÇÃO: UM INSTRUMENTO DE POTÊNCIA</b>	30
2.1. Uma mediação baseada na teoria de afetos de Spinoza	31
2.2. Formação de redes de afeto	36
<b>3. UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DO MUSEU BISPO DO ROSÁRIO ARTE CONTEMPORÂNEA</b>	40
3.1. Zona Oeste e a Colônia Juliano Moreira	40
3.2. Arthur Bispo do Rosário	42
3.3. Museu Bispo Do Rosário Arte Contemporânea	47
3.3.1. Exposição Um Canto Dois Sertões e o Curso de Educadores	49
3.3.2. Rede Cultural da Colônia Juliano Moreira: Circuito Histórico	60
3.3.3. O Museu Que Nós Queremos – 2015	63
3.3.4. Merendeira cor-de-rosa: Rumo à expedição - 2016	67
3.3.5. Novos projetos e as fontes de financiamento - 2017	68
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	70
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	73
<b>ANEXOS</b>	74

## INTRODUÇÃO

Durante muito tempo os museus acreditaram ter um papel consolidado e inabalável: preservar os registros de memória, uma espécie de guardião das artes. Hoje, esse papel não cabe mais, uma instituição que se mantém fria, distante e incomunicável não tem mais espaço na contemporaneidade. A nova proposta de diretrizes para a museologia, que surge da percepção dessa mudança de paradigmas, tem atualmente um pouco mais do que quarenta anos de história de trabalho para a implantação do projeto de uma museologia social: um processo de ressignificação e democratização – não me refiro aqui apenas à democratização do acesso aos museus instituídos, mas sim de democratizar o próprio museu, compreendo-o em toda sua potência como catalisador de mudanças sociais, ferramenta de trabalho e dispositivo estratégico para uma relação nova, criativa e participativa entre passado, presente e futuro.

Contudo, são muitos os desafios encontrados pelas instituições museais que se dispõem a enfrentar a longa trajetória desse processo de adequação, conceber o museu como um organismo vivo e conectado com a sociedade, onde memória, identidade e pertencimento deixam de ser conceitos e se realizam de maneira genuína, exige traçar estratégias dinâmicas para lidar com problemas que não se restringem aos muros do museu mas que ainda sim, o afetam diretamente.

Nosso atual contexto sócio econômico e a latente sensação de impotência política tem agravado essa situação, contribuindo para um cenário de instabilidade, desconfiança, desafeto e desconexão, no entanto, o mecanismo para reverter esse quadro parece estar intimamente ligado à restauração dos laços sociais enfraquecidos pela lógica vigente do capitalismo em rede que tem sequestrado o direito ao amplo acesso às redes, não apenas no sentido tecnológico mas também social – as redes da vida – monetizando-as e impondo pedágios inviáveis para grande parte da população. Essas que antes pertenciam ao âmbito social e tinham seu acesso intrínseco pelas tradições, direitos de passagem, relações de comunidade, trabalho, religião, e que hoje, tem migrado cada dia mais para o âmbito comercial (PELBART, 2003). Essas questões, mostram suas reverberações dentro dos museus, e ao invés de um espaço onde

ecoam múltiplas vozes o que percebemos é um esvaziamento – ecos do vazio – de visitantes e de significado.

O que podem os museus na tarefa de reatar os laços sociais e na elaboração de políticas que atendam as verdadeiras demandas da sociedade? Os museus são equipamentos com capacidade de responder as questões que afligem a sociedade fora de seus muros e oferecer abrigo, fortalecer a representação de identidades culturais, de memórias, questionar as narrativas hegemônicas e cultivar planos de empoderamento na esfera micropolítica, que é onde os projetos ganham sentido pleno e se realizam com escolhas e adesões voluntárias dos indivíduos, esforço coletivo e envolvimento de múltiplos agentes sociais que contribuem para a melhoria das condições de vida (TEIXEIRA, 2014).

Perseguindo esse objetivo, a abordagem e métodos utilizados se tornaram o próprio processo e conteúdo da pesquisa. A partir de uma extensa pesquisa bibliográfica norteada pela obra *Ética* de Spinoza atrelada a ideia de formação de redes, esse trabalho é resultado de inúmeras conversas iniciadas com expectativa de explorar outras possibilidades de estabelecer relações entre museu e sociedade, baseadas na troca de conhecimento e outros afetos – sem estabelecer atribuição de valor ou relação hierárquica para o conhecimento, partindo da premissa que cada encontro deve ser considerado como oportunidade valiosa de aumentar a potência de vida – para dizer nas palavras de Spinoza. Isso significa dizer que esta pesquisa não busca uma produção de conhecimento absoluto e universal, mas sim saberes produzidos por encontros onde a pesquisadora é parte do campo pesquisado.

O cenário escolhido para desenvolvimento desse método foi o Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea, por três motivos: primeiramente, como moradora do subúrbio da Zona Oeste do Rio de Janeiro, pertenço à demanda e reconheço a importância dessa instituição cultural para a região; segundo porque tive a oportunidade de participar de um curso de formação de educadores oferecido pela equipe de direção, curadoria e educação durante duas semanas no mês de março de 2015, o que veio a constituir a própria produção participativa de conteúdo dessa pesquisa; por último, foi a partir dessa experiência que pude reconhecer diretamente o valor ímpar do trabalho que este museu tem realizado no âmbito da memória, identidade e pertencimento.

Através da arte e educação, a diretora Raquel Fernandes, o curador Ricardo Resende e a gerente de educação Bianca Bernardo, uniram seus esforços para transformar a visão preconceituosa que o MBRAC e seu entorno carregam, devido a sua ligação com o sistema manicomial iniciado na década de 20, e propor uma arte que transborda os muros do museu dentro de um lugar que historicamente trancava, reprimia e padronizava.

Para tal, esse trabalho foi estruturado em três capítulos, o primeiro trata, de maneira mais abrangente, das questões fundamentais das atribuições das instituições museais com destaque nas mudanças críticas que envolvem o papel da educação e o surgimento da museologia social inspirada em Paulo Freire; uma reflexão sobre a hierarquização existente entre o ensino formal, não-formal e informal além de falta de consenso terminológico. O segundo capítulo é dedicado à mediação em uma análise da tríade mediador, política e ética curatorial em transição para uma condição participativa – a instituição como agente de mediação; seguido da apresentação da filosofia de Spinoza somada à teoria de formação de redes como uma possibilidade metodológica. E por último, o capítulo que descreve e analisa em detalhes o MBRAC e as atividades desenvolvidas pelo educativo do museu.

## 1. MUSEUS E A NATUREZA DE SUAS ATRIBUIÇÕES

O desafio efetivo presente no campo cultural encontra-se na matéria fluida de seu próprio objeto de reflexão. Bauman norteia seu livro *Modernidade Líquida* (2001, p.8) com um pensamento que tomaremos emprestado: “ao descrever os sólidos, podemos ignorar inteiramente o tempo; ao descrever os fluidos, deixar o tempo de fora seria um grave erro; descrições de líquidos são fotos instantâneas, que precisam ser datadas”, e admitindo a fluidez da cultura, constatamos que sua definição e de seus substratos dependem diretamente do tempo histórico em que estão inseridos, embora, isso não signifique que haja necessariamente consonância de significados dentro de um período. Encontraremos agentes que constroem e disputam essas definições, e dessas relações resultam a escolha do que é relevante para cada grupo.

Talvez seja difícil em um primeiro momento, associar a fluidez descrita por Bauman à instituições seculares como os museus, porém, estes tem tido não só sua definição mas também suas diretrizes alteradas ao longo dos anos numa tentativa de acompanhar as mudanças da sociedade e atender às novas demandas exigidas por ela; por esse motivo, é comum que as análises se iniciem com um conceito definido para o objeto a fim de nortear o discurso – e aqui não será diferente.

Em um documento recém lançado pela UNESCO – *Recomendação referente à Proteção e Promoção dos Museus e Coleções, sua Diversidade e seu Papel na Sociedade*<sup>1</sup> – é utilizada a definição adotada pelo ICOM desde 2007 que estabelece que museu é:

“Instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e exhibe o patrimônio material e imaterial da humanidade e de seu ambiente para os propósitos de educação, estudo e entretenimento”

---

<sup>1</sup> Documento aprovado em 17 de novembro de 2015 mas que foi lançado apenas esse ano pela Conferência Geral da UNESCO em sua 38ª sessão, elaborado a partir de comentários recebidos dos Estados-membro e com estreita cooperação do ICOM. Trata-se da segunda e mais recente iniciativa da UNESCO para elaboração de um documento com cooperação internacional desde *Recomendação sobre os Meios Mais Efetivos de Tornar os Museus Acessíveis a Todos*, em 1960.

Nesse mesmo documento, as ditas funções primárias comumente atribuídas a ele são tratadas em quatro tópicos. Primeiramente, a preservação do patrimônio que envolve desde a aquisição à gestão de coleções, incluindo a segurança, conservação e restauração a fim de garantir sua integridade. Segundo, a pesquisa, o que inclui o estudo das coleções, que pode ou não ser conduzida em colaboração com outros museus e desempenha um papel fundamental para que se ofereça oportunidades de reflexão sobre a história em um contexto contemporâneo, assim como para a interpretação, a representação e a apresentação de coleções. É através do conhecimento obtido nessas pesquisas, segundo consta nesse documento, que o museu pode alcançar seu potencial máximo e colocá-lo a serviço do público.

Em seguida está listada a comunicação, que tem como objetivo estabelecer um canal eficiente com a sociedade para a divulgação de seu acervo através de exposições, eventos públicos, atividades culturais ou qualquer outro meio, físico ou digital e esclarece ainda que as políticas de comunicação desenvolvidas devem levar em consideração a integração, o acesso e a inclusão social, e devem ser conduzidas em colaboração com o público, incluindo grupos que normalmente não visitam museus.

Por último, temos a educação, que deve atuar contribuindo com o ensino formal, informal e na aprendizagem ao longo da vida, através do desenvolvimento e da transmissão do conhecimento com programas educacionais e pedagógicos em parceria com outras instituições, especialmente escolas, primariamente para educar diversos públicos acerca dos tópicos de suas coleções e sobre a vida cívica, bem como ajudar a desenvolver consciência sobre a importância de se preservar o patrimônio e impulsionar a criatividade.

Ao nos debruçarmos sobre essas concepções das atribuições primárias, podemos perceber alguns problemas. As indicações sobre a função educativa dos museus fazem parecer que escola e museus são instituições destinadas ao trabalho em parceria, quando na verdade, essa conexão se deu – e ainda se dá – historicamente de forma complexa e não natural. Além disso, essa publicação coloca o museu em posição de instrumento paralelo em uma relação de colaboração que segue uma lógica de oferta – que pode nem sempre ser permeável ao diálogo – em que cabe ao museu oferecer “produtos” às

instituições de educação (KÖPTCKE, 2001, p.16), quando na verdade a natureza dessa relação não é fixa e tem caráter dinâmico.

Por fim, o mais curioso parece ser o fato de que, mesmo sendo um documento recente, a missão de estabelecer uma conexão entre museu e sociedade aparece como uma tarefa delegada especificamente à comunicação, mesmo que, a missão de estabelecer laços com o visitante se inicie muito antes do primeiro contato com a sala de exposição e seus esquemas de disposição das obras. Não se trata de diminuir o papel da dimensão comunicativa, mas de reconhecer a importante função desempenhada pela educação – é através dela que torna-se possível despertar o sentimento de pertencimento no público e fazer com que esse ocupe as galerias dos museus e, uma vez que isso aconteça, caberá a comunicação buscar juntamente com a educação, a melhor maneira de acolher esses visitantes.

### 1.1. SURGIMENTO DA DIMENSÃO EDUCATIVA

A percepção dos museus como instrumento de educação é recente em comparação ao tempo de existência dessas instituições, segundo Allard e Boucher (1991, apud MARTINS, 2006, p.21) é um processo que está dividido em três etapas. A primeira teve início no começo do século XVII, muito antes do museu ser concebido como um serviço público, o potencial educativo das coleções privadas começava a ser reconhecido e lentamente elas foram sendo colocadas à disposição de instituições de ensino formal, nesse caso, universidades.

Uma das primeiras a passar por esse processo foi a Universidade de Oxford, que recebeu obras doadas pelo nobre inglês John Tradescant, em 1659, provenientes de seu gabinete de curiosidades sob a condição de que fosse construído um edifício específico para acomodá-las e que essas servissem aos artistas e estudantes com finalidade educativa e científica – apenas seis anos depois da doação, a Universidade já havia acomodado as coleções como previsto tendo e, além disso, anexado uma biblioteca e um laboratório. E em 1683, foi então inaugurada a construção onde lia-se na entrada – *Musaeum ashmolianum, Schola naturalis historiae, Officina chimica*, ou seja, Museu

Ashmolean, Escola de História Natural e Departamento de Química – considerado o primeiro museu pedagógico da história (GENOWAYS E ANDREI, 2009).

Sobre essa aproximação com as universidades – que ficava mais forte à medida em que o desenvolvimento da história da arte, enquanto ciência, e das ciências naturais determinaram critérios de organização dos objetos colecionados – Köptcke<sup>2</sup> diz:

Embora o espírito enciclopédico e as correntes educativas do final do século XVII enfatizassem a necessidade de colocar-se as coleções a serviço da educação do povo e dos artistas, o primeiro tipo de relação entre a educação formal e os museus referia-se ao ensino superior, no contexto da museologia da história da arte e das ciências naturais. Tratava-se de uma relação de coabitação entre “especialistas”, caracterizada pelo conhecimento íntimo dos conteúdos e pela manipulação dos objetos. (KÖPTCKE, 2001, p.20)

Os acontecimentos acumulados ao longo do século XVIII durante o período iluminista, mostraram-se decisivos para o papel dos museus – a ascensão progressiva da burguesia enquanto se observava a contínua queda de poder da nobreza e a dessacralização dos objetos de arte – cujo valor passou a equiparar-se aos objetos científicos e pedagógicos (SICARD, 2001 apud ALMEIDA, 2005) – desencadearam um processo de democratização do patrimônio cultural e transformaram o museu em um referencial na busca pela obtenção de conhecimento (POULOT, 1983; ALLARD e BOUCHER, 1991 apud MARTINS, 2006). Esse fenômeno levou a multiplicação dos números de museus existentes até então, impulsionado, principalmente, pelos bens patrimoniais oriundos dessa nobreza decadente que – confiscados ou doados – foram para o controle do Estado. Isso fez com que este fosse considerado “o século de ouro” dos museus, no que concerne à França, tiveram um aumento de 3000% em apenas cem anos, passando de vinte museus no ano de 1800, para seiscentos na virada do século.<sup>3</sup>

Desta forma, o que antes estava restrito a minoria da elite, agora era considerado propriedade da nação e deveria servir a educação moral, histórica,

---

<sup>2</sup> Luciana Sepúlveda Köptcke é doutora em Museologia e pesquisadora da Fundação Oswaldo Cruz atuando principalmente nos seguintes temas: estudos de público, educação em museus, parceria educativa escola-museu e museus-brasil.

<sup>3</sup> KÖPTCKE, *ibid.*

artística e científica e cuja exposição serviria para a instrução dos visitantes e conseqüentemente ao progresso da sociedade – com a instauração da República, “a retórica democrática onde a utilidade substituía a curiosidade e cuja tendência essencial era de esgotar toda mitologia sacra, todo mistério, lastrando uma sociedade ‘civil’ perfeitamente homogênea onde a ação social fundamental era o ‘tornar público’” (POULOT, 1981 apud KÖPTCKE, 2001, p.20) – surgem então os museus públicos<sup>4</sup> e temos o início da segunda etapa.

Como dito anteriormente, o esperado, ainda dentro de um ideal iluminista, era que a arte trouxesse desenvolvimento a sociedade. No entanto, o primeiro estágio desse momento de abertura para um público não especialista, não garantiu a mudança no método utilizado para alcançar esse objetivo. Ainda segundo Köptcke<sup>5</sup>, acreditava-se que o público absorveria conhecimento através da mera contemplação das obras, o que resultava em visitas praticadas apenas por minorias, já que, as exposições demandavam um certo domínio prévio de saberes e referências para serem compreendidas, ou seja, se por um lado os museus eram considerados depósitos de conhecimento, por outro, ironicamente, era necessário conhecimento prévio para acessá-lo. A função educativa ainda era distante e passiva, muito diferente do que atualmente concebemos como educação, como lembra a pesquisadora no seguinte trecho:

É importante ressaltar que existe uma grande diferença entre conceber-se o museu como instituição intrinsecamente educativa e desenvolver-se, nestas instituições, um atendimento específico para atender aos diferentes públicos explicitando objetivos pedagógicos precisos. Esta etapa não foi efetivamente alcançada antes do final do século XIX. Perseguindo o ideal democrático do século anterior, o museu do século XIX pretendia ser um espaço pedagógico de vulgarização, de difusão e de aculturação inserido num esforço geral de modernização da sociedade (KÖPTCKE, 2001, p. 20).

Esse cenário começou a mudar principalmente quando as instituições museais passaram a ser vistas pelo Estado como uma forma de atenuar as tensões sociais em meio aos processos engatilhados pela Revolução Francesa. Aproveitando o potencial educativo surgiram projetos governamentais

---

<sup>4</sup> São criados, neste momento, os quatro grandes museus parisienses: o Louvre para as belas artes, o Museu dos Monumentos Franceses, local de celebração da riqueza cultural e histórica da nação, o Museu de História Natural de Paris, que substitui o Jardim de plantas medicinais real e o Conservatório de Artes e Ofícios, destinado às ciências e técnicas.

<sup>5</sup> Ibid.

estabelecendo que, para a educação formal obrigatória, os museus seriam excelentes ferramentas complementares e trariam vantagens pedagógicas já que os alunos teriam a oportunidade de ver de perto o que era ensinado em sala de aula (MARTINS, 2006, p.22). No entanto, os professores não estavam preparados para usar o museu como extensão das aulas pois nem sempre dominavam o conteúdo da exposição, enquanto os curadores tinham dificuldade em comunicar com uma plateia infantil de não especialistas.

Para resolver esse impasse era fundamental uma adequação do discurso entre as instituições. A inspiração veio dos museus ingleses, responsáveis pelo desenvolvimento de diversas ações voltadas para o público escolar – eles contribuíram para o fomento das primeiras reflexões sobre o papel educacional dessas instituições frente à educação escolar, além das melhores maneiras de se trabalhar com esse público dentro dos museus (GARCÍA BLANCO, 1999 apud MARTINS, 2006). Esse processo resultou nos chamados serviços educativos, que consistiam numa colaboração entre escola e museu com visitas guiadas caracterizadas por um atendimento diferenciado e no empréstimo de objetos às instituições de ensino.

A terceira e última fase acontece a partir do século XX, quando os museus demonstram-se cada vez mais comprometidos em democratizar a cultura e com participação ativa na sociedade. Agora cientes de que não bastava expor suas obras para que o ciclo da experiência museal fosse completo. As exposições vão aos poucos se tornando mais compreensíveis para o público não especialista – é nesse momento que surgem as etiquetas acompanhando os objetos expostos – e há ofertas de visitas guiadas não só para grupos escolares, numa tentativa de assegurar que os visitantes entendessem e realmente apreciassem a exposição.

Essas três etapas pensadas e os marcos estabelecidos por Allard e Boucher apresentados aqui, são válidos à medida que nos fornecem uma dimensão diacrônica da relação entre museu e o visitante para propósito de análise em uma perspectiva histórica. No entanto, Jacobi e Copey (1995, apud KÖPTCKE, 2001, p.24) nos lembram que na verdade, as ligações mantidas entre museu e educação foram de natureza diversa e ocorreram de forma simultânea ao longo da trajetória dessas instituições, variando de acordo com as circunstâncias específicas ligadas, em grande parte, às características de cada

instituição museal e, ainda, segundo os interesses políticos envolvidos. Essas relações oscilam entre colaboração, coabitação, complementaridade ou ainda de contradição, essa última, pode ser explicada pelo fato de ambas as instituições estarem incumbidas de uma tarefa em comum – promover a difusão do conhecimento em um determinado espaço e tempo – porém nem sempre calcados nos mesmos princípios e valores.

Assim sendo, podemos perceber que, embora hoje seja muito comum a associação entre museus e escolas, nas origens dessa relação, os primeiros beneficiados foram as instituições de ensino superior para depois se propagar – engatilhado pelos ideais de democratização da educação e da cultura – como prática para os outros níveis de ensino.

## 1.2. TRANSIÇÃO DE UMA FUNÇÃO EDUCATIVA PARA A NOVA MUSEOLOGIA

Como vimos, em sua gênese, a dimensão educativa dos museus, além de estar intimamente ligada às instituições de educação formal, apresentava um modelo de exposição e mediação centrado na coleção e de caráter contemplativo e passivo. Mesmo após muitas tentativas de modificar a maneira como os objetos eram expostos e de estabelecer um relacionamento com o público, foi apenas na segunda metade do século XX que os museus passaram a ser reconhecidos formalmente como instituições intrinsecamente educativas (KÖPTCKE, 2001) - isso aconteceu a partir do momento em que as abordagens utilizadas passaram a ter um caráter interdisciplinar levando em consideração a vocação social e política dos museus. Dentre os fatos que contribuíram para essa mudança destacam-se: a criação do *International Council of Museums* (ICOM) na França, as conclusões do Seminário Regional da UNESCO no Rio de Janeiro e a Mesa-Redonda de Santiago do Chile.

O ICOM, criado em 1948, foi a primeira associação internacional de profissionais de museus a surgir, tinha como presidente eleito Georges-Henri Rivière, criador do conceito de ecomuseu<sup>6</sup>. Em 1958, dez anos mais tarde, a

---

<sup>6</sup> Na definição original elaborada por Georges-Henri Rivière e Hugues de Varine adotada em 1971 durante a IX Conferência do ICOM que tinha como tema – O Museu a Serviço do Homem,

UNESCO realizou em parceria com este mesmo conselho, o Seminário Regional no Rio de Janeiro onde o objetivo central era discutir a função educativa dos museus na sociedade e contou com a participação do próprio Rivière. O documento elaborado por ele ao final desse encontro definiu a museologia como disciplina científica e apresentou a museografia como área técnica da museologia, responsável pelo desenvolvimento das exposições e reforçou a importância dos profissionais da equipe descrevendo as atribuições de algumas funções – orientava, por exemplo, que em resposta ao crescente destaque dos museus na educação, a instituição deveria ter um profissional na área da pedagogia ou um serviço pedagógico à disposição responsável pela elaboração do material didático e que este trabalhasse em conjunto com o curador e o museólogo na realização dos programas pedagógicos e exposições educativas. A interatividade também era uma questão, foi incentivado o uso de tantos recursos quanto necessários a fim de proporcionar uma experiência agradável que fosse propositiva ao invés de impositiva (RIVIÈRE, 1958, apud COELHO, 2015).

Parcerias entre o ICOM e a UNESCO tornaram-se frequentes, eram organizadas regularmente “mesas-redondas” de museologia ao redor do mundo. No entanto, a Mesa-Redonda de Santiago do Chile, realizada em 1972 aparece em destaque, foi a primeira que teve especialistas convidados originários da própria região, “habitualmente, eles eram escolhidos, sem exceção, na Europa e na América do Norte, e nem mesmo conheciam a região que deviam ‘catequizar’ museologicamente” (VARINE, 1984, p. 142). A escolha pelo Chile não foi aleatória, a “plena experiência democrática sob a Unidade Popular de Salvador Allende”<sup>7</sup> e o destaque internacional recebido em seus programas de alfabetização, elaborados por Paulo Freire – e que graças a eles, recebeu da UNESCO uma distinção que o apontava como uma das cinco nações que melhor superaram o problema do analfabetismo<sup>8</sup> (FREIRE, 1996 apud ALVES e REIS,

---

Atualidade e Futuro - o Papel Educativo e Cultural – descrevia, em linhas gerais, um museu aberto para o que está além de seus muros, convidativo, conectado com a natureza e que funciona como um espelho onde a população pode se reconhecer e procurar explicação para o território que ocupa e desta forma, buscar uma melhor compreensão de si próprio enquanto indivíduo parte de uma sociedade.

<sup>7</sup> Id. ibid, p. 142.

<sup>8</sup> Exilado político, Paulo Freire viveu no Chile de novembro de 1964 a abril de 1969 e participou do governo de Eduardo Frei, trabalhou como assessor do *Instituto de Desarrollo Agropecuario* e do Ministério da Educação do Chile e como consultor da UNESCO no *Instituto de Capacitación*

2013); sinalizavam que o país estava em um contexto particularmente favorável para a realização do encontro.

Ao todo, foram doze museólogos representando museus de diferentes países, escolhidos entre os mais dinâmicos e abertos à mudança. A escolha dos debatedores também se deu em uma nova lógica, foi solicitado que não museólogos falassem aos museólogos sobre o mundo contemporâneo, “urbanismo, agricultura, tecnologia e educação, quatro temas que podiam resumir os aspectos maiores do desenvolvimento da América Latina”<sup>9</sup>.

Inicialmente, a ideia era que Paulo Freire participasse do encontro e refletisse sobre uma nova concepção do museu como instrumento a serviço da libertação do homem e do desenvolvimento, inspirado por sua célebre teoria e método de alfabetização, que era norteada pelos seguintes princípios: a concepção de homem como sujeito histórico e inacabado; a noção de educação como ação transformadora; o desenvolvimento da consciência crítica como possibilidade ontológica do oprimido; o conhecimento crítico como ação de troca transformadora do mundo e por último, a observação de que nada destacado anteriormente é possível sem o diálogo como possibilidade pedagógica de construção intersubjetiva (CONTRERAS, 2004 apud ALVES e REIS, 2013, p.122). Infelizmente, o mesmo regime militar que expulsou Freire em 1954, vetou sua participação, mas sua teoria permaneceu forte nas bases do encontro como inspiração<sup>10</sup>.

As propostas nascidas na Mesa de Santiago foram tão importantes, que acredita-se que ela tenha inaugurado o que convencionou-se chamar Museologia Social, ou a Nova Museologia. Responsável por introduzir duas noções inovadoras: museu-integral/integrado e museu enquanto ação – integral à medida que aborda aspectos além das tradicionais funções técnicas de proteger, conservar, documentar, pesquisar e comunicar, uma vez que esses

---

*e Investigación en Reforma Agrária do Chile* (ICIRA). O método de Paulo Freire passou a ser utilizado em todos os programas oficiais de alfabetização do Chile a partir de 1965.

<sup>9</sup> Id. *ibid.*, p.142.

<sup>10</sup> O convite para a participação de Freire veio depois que Varine o conheceu em Genebra, entre 1970-1971, enquanto trabalharam juntos na criação do Instituto Ecumênico para o Desenvolvimento dos Povos (INODEP) que foi muito ativo durante quase vinte anos na Europa, África, Ásia e América Latina. Durante essa experiência entrou em contato com doutrina e método freiriano e teve o desejo de adaptá-los às práticas museológicas e museográficas.

não são mais suficientes para satisfazer as demandas contemporâneas, e por isso cruza as fronteiras e enfrenta as resistências conservadoras a fim de atender às necessidades dos indivíduos e promover o desenvolvimento cultural da sociedade a qual pertence; integrado partindo do princípio que é visto como um “elemento integral e orgânico de uma estrutura social e cultural maior, como um elo de uma corrente e não mais como uma fortaleza ou ilha com acesso restrito a um grupo pequeno de privilegiados”(TRAMPE, 2012, p.103); e enquanto ação pois é considerado um instrumento dinâmico de mudança social.

Esses conceitos reafirmavam o compromisso da ação museal com as questões sociais e a sua missão pedagógica que deveria contribuir para a produção de conhecimento com o objetivo de aumentar a consciência e a capacidade de iniciativa dos grupos a fim de proporcionar experiências transformadoras, ou seja, museus como atores vivos da sociedade que contribuem na área da educação e do desenvolvimento social.

Dentre as propostas feitas para alcançar esses objetivos havia, assim como o documento anterior, apontamentos sobre a necessidade de se integrar novos especialistas às equipes para reforçar o olhar interdisciplinar nos processos e práticas museais; a necessidade de modernização das técnicas museográficas tradicionais para melhor comunicar a exposição ao visitante; e da implantação de um sistema para avaliação das exposições com a opinião dos visitantes. De maneira geral, o resultado desse encontro pode ser apreendido na análise feita por Alan Trampe<sup>11</sup>:

Essa reunião traz à tona novamente a discussão sobre a disputa entre o museu tradicional e um novo tipo de museu. As reivindicações da nova museologia refletem-se claramente no espírito da Mesa de Santiago. Seus participantes sonham com museus permeáveis e translúcidos que favoreçam o reencontro com as comunidades por meio de uma comunicação mais calcada no diálogo e inclusiva; museus que assumam a responsabilidade por questões territoriais e por novos, múltiplos e diversos patrimônios; museus que sejam reconhecidos como agentes de mudança e promotores do desenvolvimento, que deem um salto qualitativo para se tornarem plataformas sólidas de gestão com vistas a ajudar a melhorar a qualidade de vida das pessoas.

---

<sup>11</sup> Id. ibid, p.103

Essa nova proposta pedia que as instituições museais repensassem sua trajetória, redefinindo seu papel perante a sociedade e redesenhando seus limites, que agora, não poderiam mais serem demarcados por seus muros – para alcançar a sociedade era preciso se manter aberto, acolhedor e integrado com o entorno. No entanto, como era possível prever, essas novas diretrizes não foram abraçadas por todos, alguns museus ainda hoje mostram-se relutantes na tarefa de se tornarem dispositivos conectados com a sociedade – perpetuando o caráter organizacional do museu tradicional estruturado na lógica disciplinar e que muitas vezes deixa transparecer a participação em jogos de poder, fazendo uso de discursos homogêneos como forma de subtrair as vozes e os olhares que não se adequam ou mostram-se relevantes aos interesses da instituição (CHAGAS, 2001 apud AQUINO, 2006).

Para aqueles que mergulharam nesse desafio, a função educativa continuou desempenhando o papel principal, acreditando e investindo no seu poder catalisador de mudanças e, buscando novos meios de aperfeiçoamento. Os debates continuam ocorrendo, algumas vezes parecendo avançar, outras, retroceder, trata-se de um exercício constante de reinvenção e adequação que deve ter as “trocas” – de conhecimento, ideias, experiências e também das dificuldades e particularidades – como combustível.

### 1.3. A HIERARQUIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS

A hierarquização da educação é uma questão de origem política e econômica que tem grande impacto nos museus, justamente por serem equipamentos que desempenham papel educativo que oscila entre formal, não-formal e informal – o que reflete diretamente na forma pela qual são vistos pela sociedade, seus gestores e até mesmo pelos investidores. No Brasil, a maioria das publicações convencionaram o entendimento de museus e centros de ciência como espaços de educação não-formal<sup>12</sup>, embora para aqueles que

---

<sup>12</sup> Seguindo a orientação do grupo de pesquisa liderado por Martha Marandino na Faculdade de Educação da USP (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Divulgação em Ciência).

lidam diariamente com a prática da experiência museal, isso esteja longe de ser tido como dado ou definitivo.

Na literatura anglofônica, usualmente, todas as formas de educação não escolar – caracterizado por todo tipo de educação que pode acontecer em lugares como museus de ciência e tecnologia, zoológicos, jardins botânicos, trabalho ou em casa – são consideradas como educação informal e utilizam-se os termos *informal science education*<sup>13</sup> ou *informal science learning*<sup>14</sup> (MARANDINO, 2008, p.12) – o que faz parecer que são os muros da escola o critério utilizado para a divisão, separando as atividades entre tudo que acontece dentro desse espaço em oposição a tudo que acontece fora dele. Enquanto isso, na literatura lusofônica, principalmente entre autores brasileiros, a educação que ocorre fora da escola está dividida em dois grupos: educação não-formal e educação informal.

Essa divisão tem sua origem associada aos acontecimentos do final da década de 60, mais precisamente no ano de 1968, durante a Conferência Internacional de Williamsburg nos Estados Unidos, quando a educação não formal tornou-se parte do discurso internacional sobre a política educacional – o motivo do amplo debate que se sucedeu nesse encontro, tinha como foco uma crise educacional mundial. Foram apresentadas ideias para as principais preocupações do setor, que se estendiam de currículos inadequados, escassez de empregos, até o crescimento econômico e educacional em descompasso – nesse cenário, muitos países consideravam difícil, tanto na esfera política quanto na econômica, arcar com a expansão da educação formal (COOMBS, 1968 apud SMITH, 2001). Sobre esse encontro:

A conclusão era que o sistema de educação formal se adaptou muito devagar as mudanças sócio econômicas ao seu redor e que foi atrapalhado não apenas pelo seu próprio conservadorismo mas também pela própria inércia das sociedades. E ainda, se aceitarmos que a formulação de políticas educacionais tende a seguir em vez de liderar outras correntes sociais, podemos concluir que a mudança teria que vir não somente do ensino formal, mas da sociedade em geral e de outros setores dentro dela (FORDHAM 1993, apud SMITH, 2001, tradução nossa).

---

<sup>13</sup> Educação informal em ciências, tradução nossa.

<sup>14</sup> Aprendizagem informal em ciências, tradução nossa.

Alguns anos depois, em 1972, um documento intitulado *Learning to be – The Faure Report*, lançado pela UNESCO, veio para selar essas diferenças. Resultado de debates acerca dos termos *lifelong education* e *learning society*<sup>15</sup>, esse documento toma o conceito de *lifelong learning*<sup>16</sup> – uma junção de ambos – como peça central que deveria moldar todos os sistemas educacionais e fez emergir a influente categorização mencionada anteriormente, que é melhor descrita pelo trabalho de Combs com Prosser e Ahmed (1973 apud SMITH, 2001) – a educação formal foi caracterizada como um sistema de educação hierárquico, estruturado, com currículo definido, que abrange da escola primária à universidade, estava incluído nessa categoria também os diversos programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional que seguem esse mesmo perfil.

A educação não-formal por sua vez, seria qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, com o objetivo de aprendizagem mas que apresentam outras características, como por exemplo, um currículo mais flexível, tempo diferenciado e de caráter não avaliativo. E por último, a educação informal que foi descrita como “o verdadeiro processo de aprendizagem realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio – na família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa”<sup>17</sup>

Essa distinção foi em grande parte administrativa – a educação formal passou a abrigar em sua chancela as escolas e instituições de treinamento, não-formal ficou com os grupos comunitários e outras organizações e o informal abrangia o que não se encaixava em nenhuma dessas categorias, como por exemplo as interações sociais, no entanto, o que ocorria na prática é que essas

---

<sup>15</sup> Educação contínua e sociedade de aprendizagem, tradução nossa.

<sup>16</sup> Aprendizagem ao longo da vida, trata-se de um conceito problemático que, como vimos, surge numa tentativa de amenizar uma crise educacional, política e econômica, mas que ainda assim é relevante e permanece ativo no campo dos debates. Partindo de uma premissa interessante – a de que os estudos não podem pretender apreender todo o conhecimento necessário para a vida, já que tudo que uma vez foi aprendido deve continuar sendo reinventado e renovado em um aprendizado constante onde a sociedade é inserida como fonte de novo conhecimento. Mas que no entanto, carrega em si um mecanismo de exclusão e controle, em uma economia baseada no conhecimento, aqueles com menos ferramentas e menor capacidade de se manterem atualizados estão fadados a desvantagem. Cf. Smith, M. K. (2001) ‘Lifelong learning’, *the encyclopedia of informal education*.

<sup>17</sup> Id. *ibid*, s.p.

categorias se confundiam com frequência, ou seja, apesar dessas definições serem suficientes em alguns casos, tornavam-se problemáticas ao serem aprofundadas em termos de processo (MARANDINO, 2003, p.6). Essa divisão da educação – que era artificial de muitas maneiras – apenas refletia, no caso de alguns países – o fosso entre a provisão governamental do sistema escolar, e as necessidades e interesses das populações a margem do sistema (GRAHAM-BROWN, 1991 apud SMITH, 2001).

Dentre os muitos autores espanhóis que discutem, principalmente, o papel das instituições culturais e mais especificamente os museus no âmbito da educação, tampouco essas definições são um consenso – como por exemplo, Trilla (1993, apud MARANDINO, 2003) refere-se a essas instituições sob três pontos de vista: primeiramente trata do aspecto informal ao associá-las a meios de comunicação que propiciam efeitos educativos, a segunda faceta seria a da educação não-formal quando se refere a ações educativas específicas desenvolvidas pelas respectivas equipes, e por último o aspecto formal que leva em consideração as atividades realizadas em função do currículo escolar. E desta forma, o autor esboça as diversas relações possíveis entre esses três âmbitos educacionais: complementaridade, substituição, reforço, colaboração e de interferência – um ponto de vista que se conecta com a própria natureza confusa das relações dos museus com outros equipamentos já explorada anteriormente.

Traçado esse panorama, no qual parecemos distante de um consenso, convencionaremos aqui, apenas refletir sobre as consequências dessa hierarquização para os museus – as possíveis vantagens e desvantagens de se enquadrar em cada categoria. Começando essa análise pela educação formal, pode-se dizer que embora ela própria esteja passando por um período de transição, buscando uma reinterpretação de seus métodos, essa ainda está legalmente<sup>18</sup> vinculada à salas de aula, grade de horário, disciplinas definidas, o que parece aproximar as escolas de instituições prisionais, assim como

---

<sup>18</sup> Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

observado por Mosé<sup>19</sup> (informação verbal)<sup>20</sup>. Nesse cenário, o museu acaba funcionando como um instrumento de apoio fundamental para os estudantes e professores, que sufocados por uma didática tecnicista – que tenta impor cada vez mais conteúdo em um tempo cada vez menor, sem esboçar preocupação em distinguir informação dada de conhecimento adquirido – buscam meios de trazer uma abordagem mais sensível, artística, cultural e criadora de subjetividades através de parcerias com as instituições museais. Diferente da posição de “oferecer produtos”, aqui o museu oferece oportunidade de diálogo até então sufocado pelo ensino formal. Desta forma, pode-se dizer que ocupar a categoria de educação formal ainda significa estar inserido em um sistema rígido e pouco flexível.

Em oposição a esse cenário, as categorias não-formal e informal permitem a experimentação, um lugar onde se tem maior liberdade e autonomia ao elaborar estratégias para adequar os conteúdos à realidade sociocultural dos alunos, utilizando métodos alternativos ou lúdicos, em um tempo que reconhece as particularidades e dificuldades de cada indivíduo – essa fluidez associada a essas categorias permite que os museus respondam aos desafios contemporâneos, uma vez que, sem as amarras da “escolarização” é entendido como um espaço cultural que viabiliza, fomenta, incentiva a troca, a aprendizagem, a construção coletiva do conhecimento de uma forma dinâmica, oferecendo propostas ricas em experiências visuais, estéticas e de criação artística e que, por esse motivo, se adequa de forma mais eficiente as diretrizes da Nova Museologia.

Encerramos esse capítulo traçando um paralelo entre os dois acontecimentos aqui explorados, ambos datados de maio de 1972 e realizados em parceria com a UNESCO – as conclusões da Mesa-Redonda de Santiago do Chile e *Learning to be – The Faure Report*. Quando refletimos sobre seus conteúdos temos, de uma lado um documento que busca um atalho para sair de uma crise política e econômica que afetava diretamente a educação desde seus fundamentos até o mercado de trabalho, fazendo uso de artifícios como delegar

---

<sup>19</sup> Viviane Mosé é doutora em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, psicóloga e psicanalista, especialista em elaboração de políticas públicas pela Universidade Federal do Espírito Santo

<sup>20</sup> Palestra para o canal Café Filosófico do Instituto CPFL, sobre o tema: os desafios da educação, no dia 23 de junho de 2015.

a outros dispositivos parte da responsabilidade pela educação; por outro lado temos um grande encontro que está pensando a instituição museal como um organismo sem muros, que rompe o isolamento e enxerga aquela reunião uma oportunidade de “unir as duas categorias de especialistas, especialistas em museus e especialistas no desenvolvimento econômico e social, para buscar a solução de um único problema, o da integração dos museus ao desenvolvimento”<sup>21</sup>. Porém, com uma ressalva:

(...) sobre o papel dos museus na educação, mas devemos estar cientes das ambiguidades e perigos inerentes a essa ideia. A educação escolar e universitária está atualmente sendo alvo de críticas, acusada de impor ao homem uma série de conhecimentos sem permitir-lhe exercer seu espírito crítico e seu espírito de criatividade. Dessa forma, o meu receio é que o museu, tal como acontece hoje com bastante frequência, imponha ao seu público um passado muitas vezes incompreensível para eles. A educação, por outro lado, deve significar libertação: *o aluno não deve ser objeto de ensino, mas o sujeito da construção de novos valores para o homem*. Estou seguro de que o museu ocupa um lugar privilegiado nessas formas de educação, já que nele os objetos expostos nas paredes e nas vitrines permitem que o visitante seja, mais facilmente que em outros locais, um verdadeiro sujeito (grifo nosso)<sup>22</sup>.

Ou seja, ambos estavam discutindo assuntos complementares, a área museológica sendo movida fortemente inspirada pela teoria educacional de Freire – que embora não estivesse presente, estava palpável na menção a transformação do homem-objeto em homem-sujeito – e apresentando-se como instrumento a serviço do desenvolvimento social enquanto as emergências da área educacional clamavam por um olhar atento.

No entanto, o que deveria ter culminado no encontro de desejos em comum se desdobrou, no âmbito museológico, em uma dispersão das iniciativas, ausência de intercâmbio de experiências (COELHO, 2015, p.41), e na relutância de algumas instituições em reconhecer as novas práticas em um cenário onde o conservadorismo acabou por se impor<sup>23</sup>. Enquanto na educação, o fato de conseguirmos enxergar no discurso de Varine as mesmas observações que

---

<sup>21</sup> Parte do discurso de abertura de Hugues Varine na Mesa-Redonda de Santiago do Chile, em 1972.

<sup>22</sup> Id. *ibid.*

<sup>23</sup> VARINE, *ibid.*

acabamos de elencar ao analisar o cenário da educação levando em consideração o panorama atual, nos mostra o pouco que avançamos.

Tendo como base essa reflexão, utilizaremos o próximo capítulo para pensar sobre os possíveis caminhos a serem seguidos, ou melhor, desenhados a fim de estabelecer, na prática, uma maneira para que os museus sejam percebidos – pois só assim serão acionados – como potentes instrumentos catalisadores de mudanças sociais.

## 2. MEDIAÇÃO: UM INSTRUMENTO DE POTÊNCIA

Essa nova concepção sobre as instituições museais instaurou em suas bases todo o caos da contemporaneidade, e diante dessa expansão conceitual os museus precisavam também aprimorar seus mecanismos de funcionamento – mas como e com quais ferramentas? Nessa situação, Bauman (2016) usaria um de seus termos favoritos, *interregnum*, para definir esse estado de transição onde as ferramentas conhecidas disponíveis para lidar com os desafios impostos não funcionam mais e as novas ferramentas adequadas ainda não foram inventadas. No entanto, Guattari (1996), nos apresenta uma outra possibilidade de lidar com o mundo contemporâneo e seus desafios quando cita o trabalho de um químico que lida diariamente com os mesmos elementos, ou o de um pintor que compra sempre suas tintas em uma mesma loja – o que importa nesses cenários é o que ambos farão desses materiais, como vão combiná-los para gerar algo novo.

Podemos pensar dessa mesma forma sobre as inúmeras teorias, conceitos, métodos e modelos existentes no campo da mediação, oriundos de diferentes áreas do conhecimento – educação, filosofia, comunicação, psicologia, ciências sociais, direito, só para citar alguns – que vem influenciando e modificando a forma como essa prática é desenvolvida pelas instituições, desde o seu surgimento até os dias atuais.

Nesse contexto, o essencial é evitar qualquer impulso de serialidade e focar na combinação adequada a cada caso, ou seja, ao invés de replicar modelos devemos combiná-los e adequá-los a realidade museal em questão, dando vida as particularidades e peculiaridades de cada equipamento ao invés de reprimi-las ou apagá-las para que se encaixem em um determinado padrão – sem esquecer, durante esse processo, de que na existência de cada museu está incluído todo seu entorno, uma vez que, o museu é uma instituição a serviço do meio.<sup>24</sup>

Baseados nisso, refletiremos agora sobre uma proposta de mediação que ultrapassa a relação visitante e mediador, para se espalhar por todas as relações

---

<sup>24</sup> VARINE, *ibid*, p.142.

estabelecidas dentro do museu, transbordando seus muros e se conectando com outros equipamentos – mediando com o mundo.

Conceber uma instituição museal com essa sinergia, implica fundamentalmente em conhecer o outro que a visita – suas motivações, expectativas, desejos. Para tal precisamos ir além dos tradicionais métodos de pesquisa e questionários pré-formatados, replicados como um padrão em diferentes momentos e espaços que, embora sejam capazes de gerar de forma rápida e eficaz uma importante base de dados para pesquisa, não são capazes de dar conta de todas as variáveis que envolvem a ida de um indivíduo ao museu. Até mesmo quando trata-se de uma entrevista, onde em teoria é possível obter dados mais minuciosos, essa ainda obedece a um roteiro, ou seja, ainda que haja mais liberdade na elaboração das respostas, as perguntas aplicadas costumam ser as mesmas com propósito de comparação e no fim o que foge do padrão durante a compilação dos dados, costuma ser apresentado no resultado da pesquisa somente como “outros” ou “não obtivemos resposta”, sem maiores explicações para se compreender as recusas e os desvios relevados.

Partindo da premissa de que nossas necessidades, muitas vezes, não são inteligíveis – para nós e menos ainda para o outro – e tampouco definitivas, mas são na verdade, em sua maioria, um emaranhado labiríntico de paredes vivas, onde não há um caminho pré-definido e nem apenas uma única saída; examinaremos a filosofia de Spinoza a fim de extrair um método exploratório possível desse labirinto – uma proposta que compreenda a experiência museal conectada a vida do indivíduo, e as reverberações daquelas vivências adquiridas, na vida dele e na daqueles ligados a ele.

## 2.1. UMA MEDIAÇÃO BASEADA NA TEORIA DE AFETOS DE SPINOZA

A filosofia spinozista torna-se encantadora à medida que se percebe estar diante de uma teoria possível do ponto de vista prático, ao mesmo tempo que é atemporal é atual e possui potencial para transformar a vida real através de seus ensinamentos. Por trás de proposições secas e diretas no que ele denominou “método geométrico”, como antecipa no título de sua obra – *Ética demonstrada segundo a ordem geométrica* – encontramos uma filosofia imanente e não

transcendente que pensa a vida e considera o conhecimento como o mais importante dos afetos, algo completamente incomum da tradição filosófica.

Ultrapassando qualquer norma de conduta, sua obra aponta para um entendimento voltado para compreensão da totalidade, ou seja, conhecimento não só da realidade, mas de si próprio e das potencialidades inerentes a cada um através da análise do corpo, espírito, capacidade de afetação das paixões e do poder que exercem sobre nós. Segundo Guelman, podemos dizer que sua obra está orientada para as possibilidades do homem existir, constituir-se, compreender-se e tornar-se cada vez mais apto a desenvolver-se e fortalecer-se no mundo (informação verbal)<sup>25</sup>.

A teoria da Origem e da Natureza dos Afetos<sup>26</sup>, de maneira geral, fala do homem como um corpo que é constantemente submetido à força das afecções através de encontros e fornece meios para ordená-las e até refreá-las de modo que o resultado seja o aumento na força de existir. No entanto, é preciso ficar claro que o filósofo não trata o termo afecção (*affectio*) como um correlato de afeto (*affectus*) – termo até então pouco utilizado no léxico filosófico da época. O primeiro refere-se àquilo que se dá no corpo, as modificações de um corpo causadas pelo encontro com outro corpo; enquanto que o segundo trata dos desdobramentos dessas modificações na alma, ou ainda “à passagem de um estado a outro, tendo em conta a variação correlativa dos corpos afetantes” (DELEUZE, 2002, p. 50 apud LEME, 2013, p. 111).

Essa variação correlativa mencionada por Deleuze refere-se ao fato de que os corpos não são todos afetados da mesma forma nesses encontros. Spinoza não aceita a polarização bem<sup>27</sup> e mal<sup>28</sup> e alerta que estes não podem ser generalizados, e quando o são não podem pretender a verdade – uma só coisa pode ser ao mesmo tempo boa e má, são relativos. O filósofo explica que não existe o bem, e sim o bom para si, que é tudo aquilo que convém a nossa natureza, da mesma forma que não existe o mal, e sim o que é mau para si, que

---

<sup>25</sup> Comunicação feita pelo professor Leonardo Guelman durante sua aula na disciplina de Ética e Estética no curso de Produção Cultural da Universidade Federal Fluminense em Niterói, Rio de Janeiro, s.d.

<sup>26</sup> Parte III de Ética

<sup>27</sup> “Por bem compreenderei aquilo que sabemos, com certeza, nos ser útil” (Parte IV, Definições, p. 267)

<sup>28</sup> “Por mal compreenderei, por sua vez, aquilo que sabemos, com certeza, nos impedir que desfrutemos de algum bem” (Parte IV, Definições, p.267)

é tudo que não convém a nossa natureza, ou, dito de outra forma, aquilo que aumenta a potência do homem é por ele considerado um bem e aquilo que diminui é tomado como um mal. Desta forma, somos apresentados a uma ética que nega a esses conceitos a qualidade transcendente a elas comumente atribuída, aquela que seria, “na ação moral, imposta de fora, ou perseguida pelo homem de forma pretensamente livre”.<sup>29</sup>

Os encontros pressupõe ao menos dois corpos e, uma vez que os corpos se caracterizam por seus movimentos e repousos<sup>30</sup>, a ética dependerá sempre da possibilidade de composição e conjugação de vários corpos<sup>31</sup>. Spinoza reconhece nesse processo três afecções primárias<sup>32</sup>: desejo, alegria e tristeza – dessas três afecções básicas se originam todas as outras, sendo o desejo<sup>33</sup> o responsável pelo movimento dos corpos, é a impulsão que nos dirige aos encontros. Uma vez que cada indivíduo é um “grau de potência” ocorre que ora afirmamos uma maior força de existir e em outros uma menor força de existir.

Essa variação na própria vitalidade a partir daquilo que o desejo nos lança, traduz os afetos de alegria e tristeza. A alegria é o afeto pela qual a alma passa a uma perfeição maior – afirma uma maior força de existir – e a tristeza é o afeto pela qual a alma passa a uma perfeição menor – afirma uma menor força de existir. Devemos considerar que Spinoza entende força de existir e a potência de agir como a mesma coisa. Assim sendo a alegria é um sentimento de potência de aumento de vida e de poder de realização, enquanto a tristeza traduz o contrário.

Do efeito desses encontros podemos ser ativos ou passivos. Os afetos passivos, também chamados de paixões<sup>34</sup> acontecem quando não somos a causa de nossos afetos, ou apenas causa parcial. Eles são causa necessária de

---

<sup>29</sup> LEME, *ibid*, p.123.

<sup>30</sup> “Os corpos se distinguem entre si pelo movimento e pelo repouso, pela velocidade e pela lentidão, e não pela substância” (Parte II, Lema 1, p.99)

<sup>31</sup> “O corpo humano compõe-se de muitos indivíduos (de natureza diferente), cada um dos quais é também altamente composto” (Parte II, Postulados, p. 105)

<sup>32</sup> “Reconheço, pois, apenas três afetos primitivos ou primários, a saber, a alegria, a tristeza e o desejo. (Parte III, p. 241)

<sup>33</sup> “O desejo é a própria essência do homem, enquanto esta é concebida como determinada, em virtude de uma dada afecção qualquer de si própria, a agir de alguma maneira. (Parte III, Definição dos afetos, p. 237)

<sup>34</sup> “O afeto, que se diz *pathema* [paixão] do ânimo, é um ideia confusa, pela qual a mente afirma a força de existir, maior ou menor do que antes, de seu corpo ou de uma parte dele, ideia pela qual, se presente, a própria mente é determinada a pensar uma coisa em vez de outra.”(Parte III, Definição geral dos afetos, p. 257)

um mundo que se impõe em nossos corpos. Com as paixões somos cada vez menos causa de nós mesmos e cada vez mais, causados externamente. Estes afetos são inconstantes e podem ser alegres, tristes ou ambos – da noite para o dia, aquilo que nos dava alegria pode, no momento seguinte, nos trazer tristeza – o que o filósofo chama de flutuações de ânimo<sup>35</sup>. Um homem nesse condição é para ele marionete das paixões, puxado de um lado para o outro.

“Chamo de servidão a impotência humana para regular e refrear os afetos. Pois o homem submetido aos afetos não está sob seu próprio comando, mas sob o do acaso, a cujo poder está a tal ponto sujeitado que é, muitas vezes, forçado, ainda que perceba o que é melhor para si, a fazer, entretanto, o pior” (SPINOZA, 2007, p.263)

O tipo de encontro ideal seria então aqueles nascidos de afetos ativos – estes sempre alegres, não dependem do acaso, e sim, de ações. Trata-se da mudança de um estado de passividade para atividade, que pressupõe o conhecimento do poder que os afetos exercem sobre o indivíduo para utilizá-los como expansão de potência. Para Spinoza esses encontros constituem o caminho para a liberdade.

“Passo, por fim, à outra parte da ética, que trata da maneira, ou seja, do caminho que conduz à liberdade. Nessa parte, tratarei, pois, da potência da razão, mostrando qual é o seu poder sobre os afetos e, depois, o que é a liberdade ou beatitude da mente. Veremos, assim, o quanto o sábio é mais potente que o ignorante.” (SPINOZA, 2007, p.365)

Nesse sentido, o homem, na medida em que é racional pode, pelo esforço da razão, exercitar-se para escapar do fluxo do acaso das afecções, e evoluir para outro modo de vida em que se esforçará, conscientemente, para organizar seus encontros de forma a ser afetado mais por alegrias do que por tristezas. Um afeto que até então era paixão, deixa de ser a partir do momento que formamos dele uma ideia clara e distinta. “Portanto, um afeto está tanto mais sob o nosso poder, e a mente padece tanto menos, por sua causa, quanto mais nós o conhecemos”.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> Parte III, p. 237

<sup>36</sup> Id.ibid, p. 371

Para alcançar esse estado de beatitude é necessário passar pelas três dimensões do encontro. Em um primeiro momento, os bons encontros proporcionados por afetos passivos alegres<sup>37</sup> geram em nossa mente os conhecimentos de primeiro gênero: resultado de opinião, imaginação ou aqueles originados do que ele chama de experiência errática baseada em signos. Este constitui o próprio estado das ideias inadequadas, onde as coisas se apresentam mutiladas, confusas e sem ordem própria do intelecto.

A possibilidade de atuar sobre este estado de passividade e determinação externa, constitui a passagem para o segundo gênero do conhecimento que reside no fato de termos noções comuns e ideias adequadas das propriedades das coisas, a razão propriamente dita – que afasta o homem das superstições e o apresenta ao conhecimento das causas e efeitos. Agora, ao contrário do grau anterior, passamos a organizar os afetos de acordo com o que nos compõe ou decompõe.

O terceiro gênero, ou ciência intuitiva, trata-se da própria adequação da ideia em seu mais alto grau, o próprio pensamento constituído por tudo que lhe unicamente adequado. Nesse grau o entendimento se dá por si, na afirmação de si e não na adequação de uma paixão – vale destacar que, o conhecimento adquirido nessa perspectiva, torna-se eterno<sup>38</sup>.

A saída do estado de servidão – primeiro gênero do conhecimento – para a liberdade através do conhecimento – terceiro gênero do conhecimento – transforma o homem, segundo Spinoza, em um homem mais livre também na sociedade civil onde vive de acordo com as leis comuns da sociedade, pois, aquele que se conduz pela razão não é levado a obedecer pelo medo e à medida que se esforça para viver livremente, deseja manter o princípio da vida e das utilidades comuns, o que para ele significa que, sob a condução da razão, nós necessariamente, nos esforçaremos para que os homens vivam sob essa mesma condução.

---

<sup>37</sup> “Entre todos os afetos que estão relacionados à mente à medida que ela age não há nenhum que não esteja relacionado à alegria ou ao desejo. (Parte III, Proposição 59, p. 235)

<sup>38</sup> “O terceiro gênero de conhecimento tem a mente, à medida que a própria mente é eterna, como sua causa formal. (Parte V, proposição 31, p. 397)

## 2.2. FORMAÇÃO DE REDES DE AFETO

Para alguns, a filosofia spinozista, pode parecer agora diferente da forma da qual foi apresentada – como uma filosofia possível na prática – afinal, no mundo contemporâneo, as coisas tendem a se apresentar de maneira cada vez mais rápida e desordenada, fazendo parecer que estão fora do nosso controle, o que acaba nos levando a questionar a possibilidade de existência dessa sociedade civil retratada por ele no último capítulo de *Ética*.

No entanto antes de descartá-la diante de uma aparente dificuldade de implantação em um cenário supostamente desolador, devemos enxergá-la como um plano de implantação para uma rede de afetos baseada na disponibilidade dos corpos para se encontrarem e se afetarem, ou seja, diferente da ideia de rede social atual que se restringe ao mundo virtual – onde não há encontro de corpos. Se fosse possível comparar, a experiência vivida em uma rede social virtual seria um conhecimento de primeiro gênero sobre o outro corpo, uma ideia confusa gerada pela impossibilidade do encontro. Alguns teóricos, como Bauman, ainda destacam outra dimensão desse fenômeno – o fato de que se utilizadas de maneira indevida, acabam por atuar inversamente a proposta de conexão, gerando na verdade inúmeros blocos de iguais sem abertura para diálogo com o que está do lado de fora e lhe é diferente (informação verbal).<sup>39</sup>

Segundo Pelbart<sup>40</sup>, o que vivemos atualmente, é na verdade, um capitalismo em rede, que ao mesmo tempo que enaltece as conexões, produz novas formas de exploração e exclusão, novas elites e novas misérias e sobretudo a angústia do desligamento, como explica no seguinte trecho:

Em outras palavras: se antes a pertinência às redes de sentido e de existência, aos modos de vida e aos territórios subjetivos dependia de critérios intrínsecos tais como tradições, direitos de passagem, relações de comunidade e trabalho, religião, sexo, cada vez mais esse acesso é mediado por pedágios comerciais, impagáveis para uma grande maioria. O que se vê então é uma expropriação das redes de

---

<sup>39</sup> Palestra para o evento Educação 360 dos jornais Extra e o Globo, sobre o tema: Desafios líquidos modernos para a educação, realizada no dia 12 de setembro de 2015 na Escola Sesc no Rio de Janeiro.

<sup>40</sup> Peter Pál Pelbart é filósofo, ensaísta e professor no Departamento de Filosofia e no Núcleo de Estudos da Subjetividade do Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC-SP. Estudioso da obra de Deleuze, escreveu sobre a relação entre filosofia e loucura e sobre a relação entre política e subjetividade.

vida da maioria da população pelo capital, através de mecanismos cuja inventividade e perversão parecem ilimitadas. (PELBART, 2003, p.21)

A existência de redes como essa contribuem para a sensação de impotência política e incapacidade de atuar sobre a própria vida. No entanto, ela só prevalece se considerarmos o poder como algo que existe em um plano superior – e que de lá, governa e toma as decisões que impactarão a vida dos indivíduos – como um elemento transcendente, ou pior, místico (HARDT e NEGRI, 2001). Essa sensação inverte-se quando pensamos na proposta de Spinoza – onde o poder reside no próprio indivíduo. Ainda seguindo os rastros do raciocínio do filósofo, que afirma que “todo aquele que busca a virtude desejará, também para os outros homens, um bem que apetece para si próprio”<sup>41</sup>, podemos concluir que, aquele que toma consciência de sua potência tende a compartilhar, temos então a prerrogativa para formação de redes.

Redes de afetos que se mantém unida – não pelo capital – mas pela afetação recíproca que procura aumentar a força de existir, e é expandida pela busca – ou necessidade de manutenção – do estado de beatitude que só ocorre na promoção de novos encontros. Redes sem moral – o que definitivamente não é um atributo negativo. Como visto, não há bem e mal para Spinoza, apenas bom e mau para cada indivíduo – então, aquele que tem conhecimento não faz julgamento de valor, porque sabe que os afetos agem de forma diferente para cada um – e respeitando a constituição dos corpos e suas particularidades, a formação de redes nessa perspectiva carrega a característica de multiplicidade, de abarcar diferentes vivências, olhares, desejos sem jamais reduzir ou moldar outros corpos, aceitando e permitindo o desenvolvimento de identidades das mais diferentes culturas.

Associar a teoria dos afetos aos museus parte do princípio que esses espaços são lugares de memória, conhecimento, arte, educação, cultura, mas antes de tudo – são lugares de encontro – desta forma, propor Spinoza significa instaurar um conceito que também é prática metodológica, que se retroalimenta entre construções e desconstruções, porque diferente de outros métodos, é desenvolvida de forma dinâmica e mútua, e só permanece ativa através das trocas entre os envolvidos e o meio em que estão inseridos – funcionando como

---

<sup>41</sup> SPINOZA, *ibid*, p. 305.

guia, ou melhor, uma pista para encontrar uma trilha que leve ao coração do labirinto – uma conexão em nível afetivo.

Pode-se dizer que é nesse patamar onde deixamos de acumular números sobre os visitantes e transformamos as informações obtidas em conhecimento relevante para uma maior compreensão da experiência vivida por eles. Transformando o museu em um dispositivo que é parte de um processo poético, inserido na própria arte que abriga, e não simplesmente como paredes de exposição – e que, assim como a arte, compartilha de seu melhor atributo, é livre e vivo, assim como o dispositivo idealizado por Guattari (1996, p.125-126) ao debater sobre outras formas de organização e articulação:

(...)dispositivos que permitem criar tanto estruturas de defesa, como estruturas mais ofensivas; dispositivos que permitem criar aberturas e contatos, impossíveis de se realizar no isolamento (quando se está isolado, fica-se desprovido de meios e a tendência, nesse caso, é dobrar-se sobre si mesmo, para se proteger). São dispositivos vivos, porque encarnados no próprio campo social, em relações de complementaridade, de escoramento – enfim, em relações rizomáticas (...) que não parte de um ponto central que vai dispor os elementos, esquadrihar, fazer a ordem do dia, mas que, pelo contrário, deixa os diferentes processos singulares tentarem um desdobramento. (grifo do autor)

Um dispositivo que permita desenvolver um processo de reflexão e análise – de percepção das situações e compreensão das posições singulares – acompanhando as problemáticas à medida que elas aparecem e crescendo a partir do investimento coletivo de desejos. Ou seja, contribuindo ativamente para o aumento da potência de vida da sociedade, em um sistema de afetação recíproca, produção de laços, capacidade de invenção de novas crenças, de novas associações e novas formas de cooperação, onde cada indivíduo tem consciência de seu poder e sabe que a invenção não é prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é a potência do homem comum inseridos em uma economia afetiva, onde a subjetividade não é efeito ou superestrutura etérea, mas força viva, quantidade social, potência psíquica e política (PELBART, 2003, passim).

Nesse cenário, ainda segundo Pelbart, é possível desenhar as linhas para uma democracia biopolítica – onde entende-se que, em uma adaptação do termo forjado por Foucault para designar uma das modalidades de exercício do poder sobre a vida, vigentes desde o século 18:

A biopolítica deixa de ser prioritariamente a perspectiva do poder e de sua racionalidade refletida tendo por objeto passivo o corpo da população e suas condições de reprodução, sua vida. A própria noção de vida deixa de ser definida apenas a partir dos processos biológicos que afetam a população. Vida inclui a sinergia coletiva, a cooperação social e subjetiva no contexto de produção material e imaterial contemporânea, o intelecto geral. Vida significa inteligência, afeto, cooperação, desejo. (...) É ao descolar-se de sua acepção predominantemente biológica, ganha uma amplitude inesperada e passa a ser redefinida como poder de afetar e ser afetado, na mais pura herança espinosana. Daí a inversão, em parte inspirada em Deleuze, do sentido do termo forjado por Foucault: biopolítica não mais como o poder sobre a vida, mas como a potência da vida. (PELBART, 2003, p.40)

Sendo assim, a mediação se torna mais do que uma prática restrita às galerias e ganha contornos de ato político e social – que não só derruba os muros do próprio museu mas também desenha alvos em outros existentes na sociedade – para através da arte, potencializar as redes de afeto e contribuir para que toda a multiplicidade de vozes e olhares nascidos ali não sejam absorvidos nem destruídos por outros muros mas que sejam capazes de perfurá-los e quem sabe até derrubá-los.

### **3. UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO MUSEU BISPO DO ROSÁRIO ARTE CONTEMPORÂNEA**

Visto que, encerramos o capítulo anterior refletindo sobre uma instituição museal potente que não só derruba seus muros mas também outros, iremos explorar agora o Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea – que se apresenta como um caso extraordinário em ambos os sentidos, incrível e inesperado. Situado em uma área periférica do subúrbio do município do Rio de Janeiro, o museu cuida de um acervo que inclui obras do artista Arthur Bispo do Rosário – que produziu boa parte de suas obras enquanto esteve internado na Colônia Juliano Moreira, complexo de saúde mental – e também trabalhos de outros internos que frequentavam o ateliê de arte terapia dessa mesma instituição.

Através de uma abordagem única, o museu trabalha para subverter o sentido histórico de seus muros que antes da reforma psiquiátrica, trancava, reprimia e padronizava, mas que hoje encara como sua missão promover a articulação entre a arte e loucura sem apontar uma ‘arte louca’ ou definir a loucura na arte”, nas palavras da diretora geral da instituição, Raquel Fernandes; e a partir disso, questionar as formas de organização social e seus mecanismos de exclusão para com aqueles que não se adequam a ordem vigente – mecanismos perversos que não estão mais restritos as práticas ocorridas dentro dos muros de um manicômio como em outrora, nem são tão fáceis de identificar ou apontar, mas que estão espalhados pela sociedade em um esforço constante na tarefa de diminuir a potência do homem comum.

#### **3.1. ZONA OESTE E A COLÔNIA JULIANO MOREIRA**

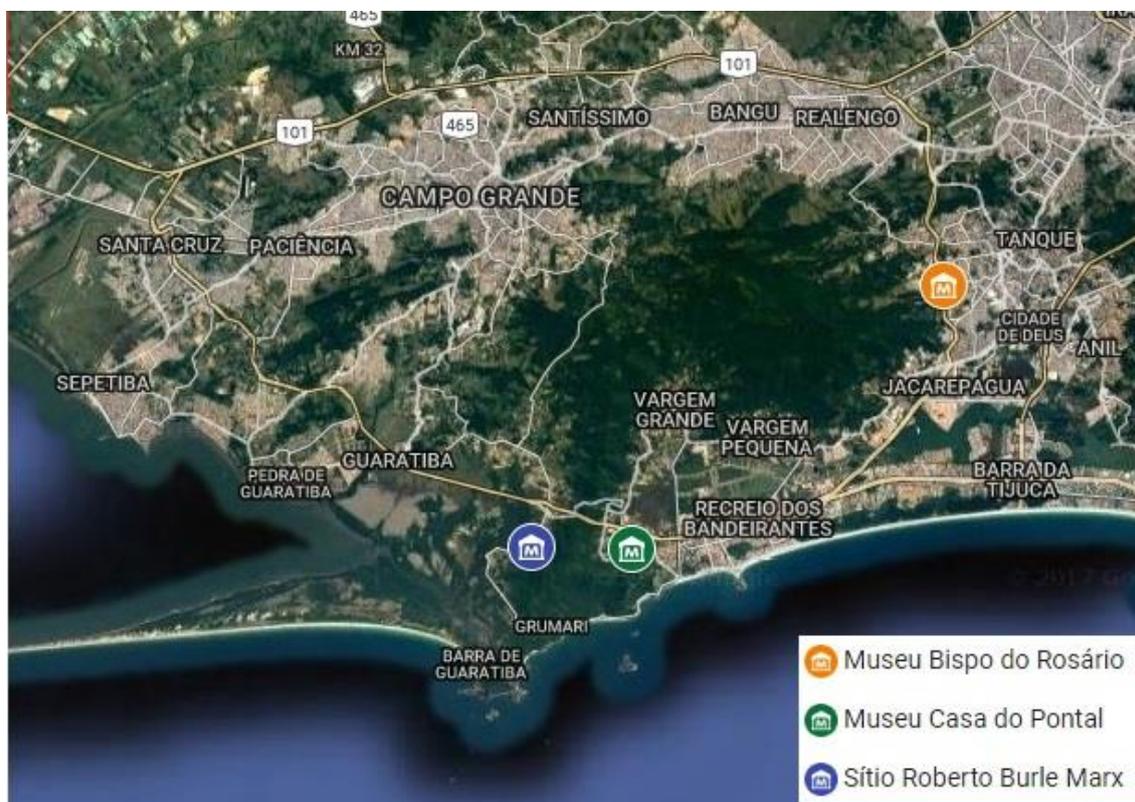
A Zona Oeste do Rio de Janeiro concentra 41,36% do total de habitantes do município do Rio de Janeiro, no entanto é a região que possui o menor índice IDH em comparação com as outras regiões e aquela com a pior oferta de equipamentos culturais da cidade<sup>42</sup> – não só no quesito quantidade mas também

---

<sup>42</sup> Dados do Instituto Rio

na distribuição, com uma concentração considerável nos bairros mais ricos. O único ponto em comum entre áreas ricas e pobres é a escassez de museus – são apenas três<sup>43</sup> no total para atender todos os 2.614.728 moradores da região.

Figura 1. Mapa dos museus da Zona Oeste do Rio de Janeiro



Fonte: elaborado pela autora no Google Maps

Localizado em Jacarepaguá, o Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea, é um dentre esses três únicos museus existentes. Situado dentro do Instituto Municipal de Assistência à Saúde Juliano Moreira, complexo de saúde mental conhecido como “Colônia” – essas duas instituições tiveram suas linhas do tempo costuradas simultaneamente, e começa com a origem do apelido Colônia, que deriva de seu nome original – Colônia de Alienados Homens – dado pelo médico progressista Juliano Moreira.

Inaugurada em 1924, tratava-se de um projeto avançado e inovador para a época que indicava os problemas da vida moderna e crescente urbanização como fatores desencadeadores do sofrimento psíquico. Inspirado pela

<sup>43</sup> Dados do último levantamento realizado em 2013, pela Secretaria de Cultura do Rio de Janeiro que deu origem a publicação Museus – um guia de memórias e afetividades.

experiência da aldeia de Geel, na Bélgica, Moreira propôs um novo modelo de tratamento fundamentado em dois eixos centrais, onde primeiramente os pacientes eram afastados do ambiente “adoecedor” das cidades e levados para um local com menos exigências, onde pudessem exercer atividades simples do ambiente agrícola – a chamada praxiterapia, e em seguida eram inseridos no programa de assistência hetero-familiar, que consistia no incentivo ao contato sistemático entre doentes e pessoas saudáveis, nesse caso, os próprios funcionários e que ocorria através das instalações apelidadas de “casinhas higiênicas” (VENANCIO, 2011, p.40)

Mas apesar das boas intenções, podemos perceber que essas ideias não se sustentaram e, rapidamente, a Colônia passa a receber quantidades cada vez maiores de internos. De colônia agrícola torna-se um hospital-colônia, seguindo o modelo institucional que foi implantado na década de 1940 que, na prática, a transformou em um depósito fim de linha para conter loucos e desajustados que não se adaptavam as normas de convívio social. (FERNANDES, 2016, p.24)

Para corroborar a estigma que se abateria sobre o bairro e se arrastaria até os dias atuais, adicionava-se o fato de estarem na mesma região: o Hospital Colônia de Curupaiti, para leprosos e o Complexo Sanatorial de Curicica, para tuberculosos. Naquele época – com os limites tão imprecisos entre a “normalidade” e a “loucura” – vivia-se com a preocupação real da possibilidade de ser exilado atrás dos muros da Colônia. Visto naquela época como único tratamento possível, os manicômios, mostravam-se um caminho sem volta para aqueles que não se encaixavam no padrão.

### 3.2. ARTHUR BISPO DO ROSÁRIO

Segundo Ricardo Aquino (2006), psiquiatra, psicanalista doutor em memória social e ex-diretor do MBRAC<sup>44</sup>, falar da obra de Arthur Bispo do Rosário torna-se difícil à medida que essa se confunde com a própria vida do artista. Hoje ele é uma referência no cenário das artes plásticas contemporâneas

---

<sup>44</sup> Assumiu a direção de 2000 e se manteve até 2012.

no Brasil e no mundo, mas ainda causa espanto e doses de preconceito quando se traça um rápido panorama da trajetória desse homem, negro, neto de escravos, sem escolaridade ou qualquer familiaridade com o mundo das artes e que construiu boa parte de sua obra como interno de hospitais psiquiátricos.

Nascido no interior do estado de Sergipe, se mudou com a família para Bahia onde serviu a Marinha, lá praticou boxe e mais adiante veio para o Rio de Janeiro onde trabalhou de caseiro, porteiro, funcionário da Light<sup>45</sup> e segurança de político, entre idas e vindas em asilos psiquiátricos na cidade até ser internado intermitentemente durante quase 50 anos na Colônia onde recebeu o diagnóstico de esquizofrenia-paranoide.

No entanto, sua obra não pode ser explicada nem por esse diagnóstico, nem pela Psiquiatria – que ao longo de sua internação, pouco tinha a falar sobre ele, como mostra seu prontuário onde constava menos de trinta palavras – “isso não deve ser motivo de espanto e sim da óbvia constatação de que a sua vida e sua obra encontram entendimento na arte e não na loucura, na criação artística e não na doença mental” (AQUINO,2006, p.53).

Esse ponto de vista, recusa a reduzir o artista à contradição entre arte e loucura, e entende a criação artística como exercício da vontade de potência de vida, assim como explicitado por Deleuze (2004, apud AQUINO, 2006, p.65), “não se escreve com as próprias neuroses; a neurose, a psicose não são passagens de vida, mas estados em que se cai quando o processo é interrompido, impedido, colmatado. A doença não é processo, mas parada de processo.” Desta forma, destaca-se que nem o diagnóstico de uma doença mental, nem o fato de ter permanecido recluso em um hospital psiquiátrico tem relevância para o entendimento, explicação e reflexão sobre a sua obra artística.

Falamos aqui de potência de vida porque sua criação é resultado do seus desejos e necessidades próprias, e não fruto de solicitação ou autorização de técnicos da saúde mental. O Bispo criou toda sua obra sem frequentar os ateliês de arte terapia ou de terapia ocupacional, assim como se recusava a fazer uso de medicamentos e estabeleceu assim, sua própria dinâmica de vida e saúde, enquanto criava, clinicava a si mesmo e ao mundo, que enriquecia com a sua criação.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Empresa de fornecimento de energia elétrica do Rio de Janeiro.

<sup>46</sup> Id.ibid.

Indo na direção oposta ao entendimento da arte como expressão da saúde, a Psiquiatria a via como sintoma da doença mental e utilizava as oficinas de arte terapia como uma maneira de trazer à tona o mundo interior do paciente e conseqüentemente a doença, através de palavras escritas ou objetos fabricados, que serviriam como material de pesquisa onde em teoria encontrariam pistas para o tratamento<sup>47</sup>.

Nesse contexto podemos dizer que o que existe é um estímulo ao fazer artístico mas não à criação, e como resultado a fabricação de objetos, visto que são atividades regidas sob uma lógica de que quem orienta detém o monopólio da razão, do saber científico e ocupa um lugar de poder sobre aquele que é tomado como louco, que é observado, julgado, e tem sua criação desqualificada de originalidade ao mesmo tempo que é fiscalizada a procura dos desvios psicológicos sintomas de uma doença – essa abordagem serviu apenas para disseminar rótulos como: arte psicótica, arte degenerada, arte psicopatológica ou imagens do inconsciente como era chamada pela psiquiatra Dra. Nise da Silveira.

O reconhecimento de sua arte não tardou apenas no âmbito psiquiátrico mas no artístico também. Depois de sua morte, quando seu trabalho tornou-se conhecido pelo mundo, enfrentou o mesmo problema em ter sua arte rotulada – se dentro dos muros do asilo era descrito como psicótica, fora deles não sabiam em que categoria se encaixava: *art brut* para Jean Dubuffet, arte virgem ou arte inconsciente para Mário Pedrosa, na Inglaterra *outsider art* e nos EUA, *folk art* que incluía na mesma categoria, a arte produzida por negros e índios – ou seja, enquanto o campo psiquiátrico negava o caráter artístico, o campo artístico desqualifica esta criação como uma arte menor, uma não arte e assim buscavam exercer uma ação de controle e de exclusão sobre esse segmento artístico. Diante desse posicionamento, defendia-se a ideia que a criação de pacientes de hospitais psiquiátricos não deveria ser relegada a um gênero estético específico

---

<sup>47</sup> As melhoras experimentadas pelos pacientes nos ateliês de arte terapia eram reflexo do convívio em grupo com conversas e circulação de afeto, a identificação e troca de experiências em um ambiente com maior atenção dedicada ao paciente, ruptura do ócio, ou seja, não está ligado a nenhum processo criativo e sim ao direcionamento para a fabricação artística de objetos que posteriormente poderiam se transformar em enfeites para o asilo ou revertidos em renda, contribuindo para a autoestima dos pacientes – mas definitivamente não é uma obra artística.

por causa de uma falta de intenção compartilhada com seus criadores, uma vez que não existe, nem deve existir, a rigor, uma uniformidade de procedimentos estéticos que enfeixem estes criadores e a sua criação num segmento ou corrente estética.<sup>48</sup>

Isso tudo leva Aquino a propor outra discussão – a que caracteriza a obra do Bispo do Rosário como arte contemporânea, enquanto criação original, com características atribuídas aos artistas de vanguarda que:

(...) percorre os distintos momentos da arte no século vinte, ela [obra] contém todas as grandes questões e embates travados. É por isso que tantos se jubilaram por reconhecer entre as suas obras tantas semelhanças com a de outros artistas, dos quais e de cujos desenvolvimento ele nunca ouvira falar. Pode-se citar: Duchamp, Arman, Hélio Oiticica, entre outros (...) Ele criava a partir de um compromisso ético que norteava a sua vida, o de realizar a catalogação do universo. Cada obra exprime um conceito. Conceito esse que possibilita a sua incansável repetição. O nosso artista não se resumiu a criar o conceito; ele o operacionalizou repetidamente. (AQUINO, 2006, passim)

Destaca-se também o aspecto performático presente nas obras – por performatividade entende-se uma ação que possibilita novas formas de afirmação da identidade, e identidade entendida como um tornar-se e não mais como ser, pois esse passa a ideia de algo estático e imutável – no caso do Bispo, como uma resistência ao controle, pela abertura que o processo de criação engendra de constituição de novas subjetividades não regidas pelo poder. (BUTLER, 1999 apud AQUINO, 2006).

Como vimos nos capítulos anteriores, o reconhecimento do próprio poder resulta no aumento da potência de agir, estabelecendo uma ação de resistência, a esse exercício Foucault e Deleuze (apud AQUINO, 2006, p.91) chamaram de dobra.

A dobra é uma ação performática do indivíduo reiterada, em respostas distintas, à interpelação social. Com isso, ultrapassa a dicotomia identidade-diferença. Não interessa no caso dos usuários dos serviços de saúde mental (...) permanecer aprisionado na polarização saúde versus doença mental e buscar uma ação afirmativa da diferença. Interessa, ao contrário, a afirmação de novas subjetividades que se constituam numa linha de fuga dos termos dessa polarização.

---

<sup>48</sup> Id. *ibid*, passim.

Desta forma, podemos perceber ao traçar um paralelo, onde a instituição manicomial e suas práticas psiquiátricas são a representação de um Estado de controle e detentor do poder que tem como objetivo diminuir a potência do homem comum – nesse caso, o interno da Colônia – que, mantendo-o alienado ao conhecimento e eliminando as subjetividades consegue a manutenção do poder e controle de sua posição. Nesse cenário, o Bispo cria através de sua arte a dobra, uma forma de escapar a uma dinâmica de poder que tentava diminuir e padronizar, recuperando assim sua potência de agir.

Essa afirmação fica clara à medida que somamos ao fato dele nunca ter frequentado os ateliês de arte terapia e aceitado os tratamentos, a informação de que ele usava sua arte para subverter um dos principais símbolos de um sistema de controle – os uniformes – uma das matérias primas para seus bordados, eram os fios desfiados dos uniformes, que em seus mantos e estandartes adquiriam um novo significado. A apreensão desse contexto também serviu de inspiração para nortear as diretrizes do MBRAC que busca utilizar a história e as memórias da instituição como engrenagem questionadora de sistemas que aprisionam e reprimem como forma de não repetir velhas práticas.

Figura 2. Arthur Bispo do Rosário vestindo o Manto Anunciação, bordado, em parte, com as linhas dos uniformes desfiados.



Fonte: Walter Firmo

### 3.3. MUSEU BISPO DO ROSÁRIO ARTE CONTEMPORÂNEA

O primeiro registro de uma organização de natureza museal no local remete ao ano de 1952, quando foi criado um departamento para abrigar a produção artística dos ateliês de arte terapia então existentes. Esse novo setor recebeu o nome de Egas Moniz em homenagem ao médico português criador da lobotomia<sup>49</sup>. No final dos anos 80, com os avanços da reforma psiquiátrica, o museu passa a se chamar Nise da Silveira<sup>50</sup>, psiquiatra que introduziu um novo olhar para o cuidado dos doentes mentais que reformulou a maneira de compreender a loucura.

Com a morte de Arthur Bispo do Rosário em 1989, a Colônia Juliano Moreira se viu diante do desafio de decidir o destino das obras de seu principal artista, produzidas por ele durante os 49 anos que esteve internado intermitentemente. O conjunto da sua criação foi abrigado pelo então Museu Nise da Silveira. Em 2000, 11 anos após o falecimento do Bispo, a instituição altera o seu nome para Museu Bispo do Rosário, agora, homenageando o principal artista de seu acervo e em 2002, agrega “Arte Contemporânea” à sua denominação, voltando-se para os debates em torno da arte atual, criando assim um diálogo entre os mundos da arte e da loucura.

Tomando para si o desafio de se relacionar com seu entorno e se apresentar como um dispositivo cultural potente para a Zona Oeste, o MBRAC procurou ampliar sua área de atuação social na Colônia, e, desde 2013, incorporou a memória como diretriz fundamental no desenvolvimento de seus projetos e atividades e, com isso, iniciou a construção de mecanismos de preservação dos temas que tocam a memória do local e do próprio museu – uma difícil tarefa que envolve lidar principalmente com o fio condutor de toda essa história – a loucura e o preconceito em torno dela.

---

<sup>49</sup> Método de cirurgia irreversível de secção no lobo frontal cerebral que deixava os pacientes agressivos em um estado de baixa reatividade emocional e que garantiu a Egas Moniz, o Nobel de Fisiologia ou Medicina em 1949.

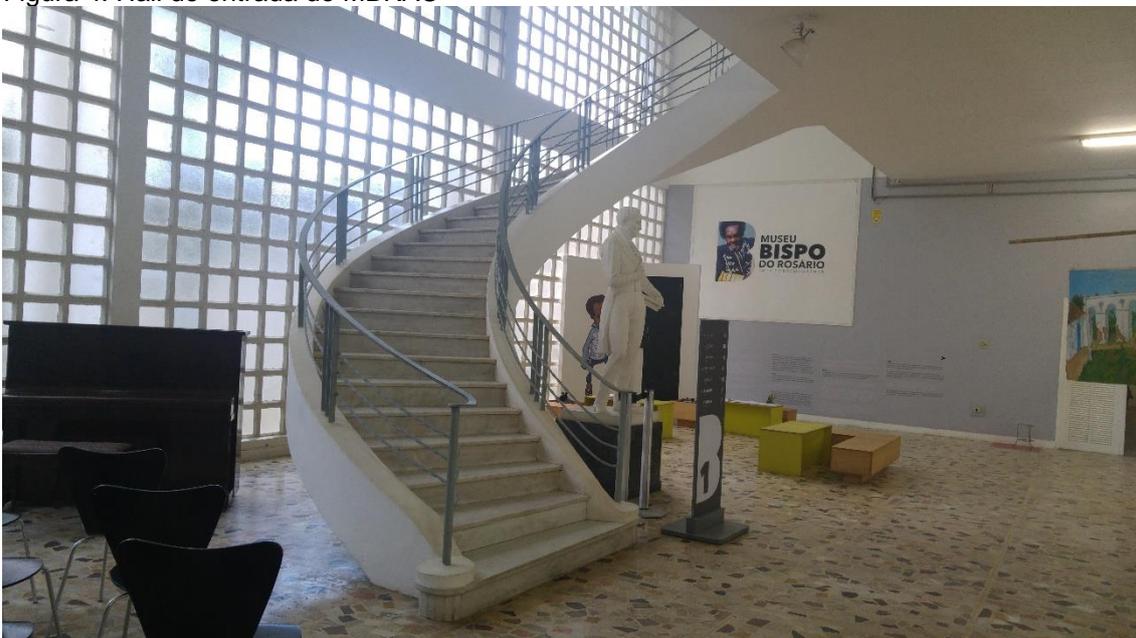
<sup>50</sup> A doutora Nise nunca trabalhou na Colônia e criou o seu próprio museu, sob o nome de Museu de Imagens do Inconsciente, dentro do Centro Psiquiátrico Pedro II, no Engenho de Dentro. O museu alterou seu nome apenas como homenagem àquela que tanto lutou pelos doentes mentais.

Figura 3. Vista externa do prédio do MBRAC



Fonte: Google Maps

Figura 4. Hall de entrada do MBRAC



Fonte: a autora

Figura 5. Uma das galerias de exibição do MBRAC



Fonte: a autora

### 3.3.1. EXPOSIÇÃO UM CANTO DOIS SERTÕES E O CURSO DE EDUCADORES

Em 2015, os anos de trabalho desdobraram-se no que mais tarde se tornaria um marco para a instituição, o projeto da exposição Um Canto, Dois Sertões: Bispo do Rosário e os 90 anos da Colônia que tinha como concepção conectar a cidade natal do Bispo, Japaratuba, com Jacarepaguá, onde ele esteve a maior parte da sua vida, redescobrimo seus passos através do entrelaçamento de memórias, histórias e tradições dessas cidades e seus personagens. Essa exposição veio como a materialização do futuro sonhado para o museu – um lugar que, percebendo o poder da memória, a utiliza como instrumento de mudança. Para executar essa tarefa, o MBRAC ofereceu seu primeiro Programa de Formação de Educadores<sup>51</sup> que tinha como alvo:

(...) estudantes do ensino médio e universitários, professores, educadores de museus, agentes sociais, assim como moradores da região que tenham interesse em aprofunda-se nas práticas e teorias

<sup>51</sup> Posteriormente alterado para arte-educadores. No entanto, optamos por não utilizá-lo, empregando o termo mediação – sem o acréscimo da palavra cultural – apenas por entender que dessa forma sustenta de forma mais adequada a ideia do museu como um instrumento potente e ao mesmo tempo fluido de mediação com o mundo.

de mediação educativa, arte contemporânea e história da arte e loucura a fim de contribuir para a construção poética e o olhar sensível com o público visitante e a comunidade do entorno. (MBRAC, 2015)

Foi com essa chamada, que o museu conseguiu proporcionar o encontro de indivíduos absolutamente diferentes que estavam unidos apenas pela arte e loucura – inicialmente. É a partir desse primeiro encontro que analisaremos as informações que se seguem, que nada mais são, do que o resultado de vários encontros. Desempenhando muitos papéis, eu era nessa experiência: uma moradora da região visitando o MBRAC pela primeira vez, apreciadora e frequentadora ávida de museus, estudante da graduação de produção cultural e uma das pessoas inscritas no curso de educadores. E agora, assumindo a posição de mediadora, narrarei aqui desde a primeira impressão até a abertura da exposição *Um Canto, Dois Sertões*, através de um discurso sem neutralidade – pois como ato sociopolítico não acredito ser possível nesse contexto – mas orientada pela ética de Spinoza, o que significa dizer que as observações aqui apresentadas são resultado da conjugação de muitos outros corpos – múltiplas vozes e olhares que se complementam sem jamais se anular ou moldar – de indivíduos que compartilharam comigo essa jornada.

Afastado do caos do centro de Jacarepaguá, no meio de uma grande área verde, a Colônia tem sete milhões de metros quadrados – o equivalente ao tamanho de Copacabana – e abriga o Núcleo Histórico Rodrigues Caldas que é formado por construções antigas, reminiscências do período colonial<sup>52</sup> (ANDRADE, 2010, p.36). Toda essa atmosfera contribui para transportar o visitante para um tempo diferente do resto da cidade, onde a natureza ainda é audível e a beleza do que se vê não tem qualquer ligação com a quantidade de pixels de uma tela.

Para algumas pessoas do grupo, principalmente os moradores de regiões próximas, era sabido a estigma do bairro por ter sua história ligada ao sistema

---

<sup>52</sup> Antes de se tornar um dos maiores manicômios do Brasil, funcionava ali, desde 1653 um dos mais antigos engenhos de cana-de-açúcar e fubá da região de Jacarepaguá. Posteriormente, a sede da fazenda e a Igreja de Nossa Senhora dos Remédios, foram tombadas pelo INEPAC em 1990, são remanescentes do século 19. Destaca-se do conjunto de bens patrimoniados a estrutura em ruínas do antigo sistema de abastecimento de água do engenho, erguido por escravos e conhecido como Aqueduto dos Psicopatas, que teve seu trecho final, uma estrutura em arcos, tombado pelo IPHAN em 1938.

manicomial. No entanto, outros desconheciam o fato de que aquele lugar permanecia ativo e desempenhando um papel fundamental na saúde mental da população da cidade – o que costuma gerar uma situação interessante logo no primeiro contato com o lugar, onde até o mais preconceituoso dos visitantes pode se descobrir de repente em um bate papo animado com alguém que poderia ser tomado como outro visitante mas que na verdade é um paciente usuário do sistema de saúde mental – esse detalhe, quando descoberto costuma causar grande surpresa e provocar reflexão sobre quão tênue é o limite entre a sanidade e a loucura.

Encontros como esse, são passíveis de ocorrer em todo o território da Colônia e isso inclui as galerias do museu, uma vez que, como parte do tratamento, eles são incentivados a andarem livremente e interajam com outras pessoas<sup>53</sup> – assim como idealizado inicialmente por Juliano Moreira e que hoje é visto como uma alternativa possível aos manicômios. Sendo assim, aquele visitante que chega ao museu sem muito conhecimento sobre as novas práticas psiquiátricas pode pensar que encontrará a loucura guardada atrás de quatro paredes brancas mas acaba surpreendido ao confrontá-la em uma oportunidade livre de estereótipos antes mesmo de efetivamente entrar nas dependências do museu.

Pensado para ocorrer ao longo de duas semanas, a programação do curso girava em torno de encontros com intensas conversas com a equipe<sup>54</sup> e alguns convidados e oficinas<sup>55</sup> – nada parecido com aulas tradicionais, ficávamos em rodas que constantemente se moviam entre as galerias e o jardim e aceitavam a participação de quem mais estivesse por ali e quisesse contribuir para uma experiência de imersão na vida do Bispo, sua obra e história de vida, detalhes sobre a concepção da exposição, arte contemporânea, o patrimônio histórico presente no bairro e os desafios da mediação. Durante esse período, fomos incentivados a percorrer e conhecer cada canto do museu e da Colônia – houve, por exemplo, uma visita a reserva técnica e um “expedição” pelos pontos

---

<sup>53</sup> O museu também absorve alguns pacientes como funcionários em uma parceria com o sistema de saúde mental, que oferece treinamento e acompanhamento.

<sup>54</sup> Fizeram parte do projeto: Marcelo Campos, historiador e curador da exposição; Ricardo Resende, curador do mBrac; Cláudia Costa, museóloga; Guilherme Marcondes, sociólogo e educador assistente e Bianca Bernardo, gerente de educação.

<sup>55</sup> Foram oferecidas oficinas de fotografia e de expressão corporal.

históricos até o campus FIOCRUZ Mata Atlântica, conhecido como antigo Pavilhão Agrícola da Colônia, ou seja, a única ordem era vivenciar tanto quanto possível tudo o que aquele lugar tinha para oferecer.

Buscando enriquecer a experiência – estética e de mediação – dos participantes, foi promovido um intercâmbio entre museus e mediadores; o grupo visitou o Museu de Arte do Rio e o Centro Cultural Banco do Brasil com o objetivo de conversarem com os moderadores das exposições, a equipe do educativo para trocar informações sobre o papel do mediador, suas expectativas e receios, ou seja, invertendo momentaneamente o foco de interesse – que comumente está voltado para as dimensões experimentadas pelo visitante – para o mediador. Isso contribuiu para um outro olhar àqueles profissionais e possibilitou a percepção de detalhes até então ocultos. A fim de melhor apresentar essas descobertas, dividiremos essa experiência em dois momentos que chamaremos de dimensão visitante e dimensão mediador das respectivas visitas – uma vez que essa vivência permitiu uma análise em perspectiva – para depois seguirmos com uma reflexão sobre o panorama geral.

Dentro da dimensão visitante no museu do MAR, as impressões se iniciaram logo na entrada da construção, nova, imponente e muito moderna, que imediatamente contrastava com um entorno de muita sujeira e abandono<sup>56</sup>. Um museu guardado por altos muros de vidro e com muitas seguranças na porta. O primeiro contato, não pareceu promissor, e também não demonstrou a criação de qualquer vínculo com o grupo, muito pelo contrário, a impressão criada era de abismo, onde quem olhava de fora, observava uma construção que não parecia pertencer aquele lugar e quem olhava de dentro, observa um mundo a qual não pertence. Se traçarmos um paralelo com a demonstração matemática de Spinoza, poderíamos descrever a sensação tal qual os símbolos contido e não contido da matemática – o MAR contém a Zona Portuária, no entanto, a Zona Portuária não está contido nele.

Dentro das galerias, a exposição aberta era – ironicamente – sobre a história da Zona Portuária, mostrando em paralelo, a trajetória do próprio museu.

---

<sup>56</sup> É um fato conhecido, que o MAR foi um museu construído em torno de muita polêmica resultado de um processo de gentrificação na Zona Portuária do Rio de Janeiro, o assunto foi muito debatido por especialistas de diversas áreas, inclusive a cultural e de planejamento urbano, que ressaltavam principalmente a falta de diálogo com o entorno durante o processo.

Como pode-se imaginar, não havia naquele traçado, qualquer menção ao processo de gentrificação da qual o próprio museu era parte. Observado isso, o grupo propôs o debate com o mediador, que se viu em uma posição desconfortável e optou por evitar o assunto e não emitir uma opinião a respeito. Essa atitude, do ponto de vista dos visitantes, além de altamente frustrante, apenas serviu para reforçar a ideia passada pela imagem física da instituição – que como vimos era fria, distante da realidade que a cerca e que não aceita repensar a si própria. Desta forma, o percurso da exposição se encerrou, mostrando um perfil de mediador apático, que se limitava a reproduzir a fala de um roteiro, sem incentivar a reflexão do grupo ou esboçar qualquer debate – muito embora soubesse que aquelas pessoas estavam ali não só pela exposição, mas também para trocar experiências e observar a didática da mediação oferecida pelo museu.

Agora, quando invertemos os papéis e olhamos para a dimensão do mediador, podemos perceber que esta situação se dá por um conjunto de fatores: (1) falta de interesse da própria instituição em trocar informações, visto que tudo havia sido agendado previamente pela equipe do MBRAC, no entanto, o mediador que acompanhou o grupo parecia despreparado para participar desse processo, na verdade, mostrou-se despreparado para realizar a mediação com qualquer outro visitante, o que pode evidenciar uma (2) falta de preparo desse funcionário por parte do museu, (3) falta de compatibilidade com a exposição gerada por uma contradição pessoal, (4) falta de compatibilidade com as diretrizes da própria instituição.

Desta forma, quando analisamos a visita ao MAR e os pontos problemáticos supracitados, de maneira geral, todos mostram-se de alguma forma relacionados à falta de diálogo – que, podem ou não, esconder em suas bases problemas ligados às relações de poder estabelecidas dentro da instituição, o que atingiria não só seus funcionários mas também os visitantes.

Na formação da equipe, por exemplo, cabe destacar o fato de que, assim como muitas outras instituições museais, o MAR opta por contratar estagiários para desempenhar a função de mediador, e costuma ser uma prática frequente, delegar ao roteiro da exposição, a tarefa de “ensinar” o necessário para a realização da mediação, como vimos, o resultado é um mediador despreparado, conseqüentemente inseguro que só repete informações, nessa situação, o

exercício dessa função pode acabar tomando dois rumos possíveis – um mediador leitor de textos impressos e etiquetas, ou um mero guardião que está ali para repreender condutas consideradas inapropriadas pela instituição. Podemos ainda, somar a esse cenário, o fato de que a mediação não parece ser uma função muito valorizada por algumas instituições, não percebendo que, na verdade, o papel do mediador é o mais importante, pois na frente do visitante ele se torna a personificação dos valores da própria instituição que o guiará em uma experiência – idealmente – propositiva. No entanto, quando esse mediador não é bem orientado ou está em conflito com as diretrizes do museu ou com a proposta da exposição, torna-se impossível a realização de um bom encontro.

Por último, vamos analisar um cenário onde a impossibilidade de um bom encontro e a realização de uma experiência propositiva não tem ligação com a falta de treinamento da equipe, mas é um reflexo da postura assumida pela instituição em relação aos seus funcionários que, optando por uma gestão controladora, mantém seu poder – logo, isso inclui o discurso – centralizado e imposto de forma unilateral. Nesse contexto, observa-se um efeito dominó que vai desde a ética curatorial – ou melhor, não ética – que deixa transparecer em suas exposições a opção por deixar de ver, ouvir, mostrar e problematizar tudo o que não está de acordo com a norma vigente, até seus funcionários, que desprovidos de qualquer poder ou autonomia, se limitam a repetir, reprimir e padronizar, em um lugar que deveria promover exatamente o contrário; resultando em uma instituição que perpetua um sentimento de desconexão, incapaz de se comunicar com sua própria equipe, sem qualquer afinidade com seus visitantes, fechada em si mesma, sem espaço para diálogo ou reinvenção e recusando oportunidades de intercâmbio de experiências entre instituições.

Para um museu que se define como uma instituição que “promove uma leitura transversal da história da cidade, seu tecido social, sua vida simbólica, conflitos, contradições, desafios e expectativas sociais”<sup>57</sup>, o MAR precisa estar aberto para ser mais do que uma missão escrita mas que não se realiza na prática – seja pelos seus muros de vidro que trazem uma falsa sensação de integração, seja pela falta de capacidade de aceitar a si própria como parte de um processo que deve ser debatido, perpetuando um cenário de contradição, impossibilitando

---

<sup>57</sup> Informação retirada do próprio site do museu na aba, O MAR. Acesso em 10 de julho de 2017.

a criação de vínculo até que por fim se torne um espaço vazio de visitante e de significado.

O segundo espaço cultural visitado foi o CCBB, a exposição era Kandinsky: tudo começa num ponto, o grupo foi inicialmente recebido pela equipe responsável pelo educativo onde todos foram apresentados em uma dinâmica de grupo – todos mostraram-se bem preparados e abertos a responder as questões propostas. Designaram um mediador que se apresentou como graduado na área de artes plásticas, mas havia na equipe do educativo funcionários das mais diversas formações – pedagogia, cinema, artes, produção cultural, teatro, etc. A visita foi conduzida de maneira dinâmica, pois além do roteiro básico, o mediador fazia questão de acrescentar observações pertinentes a sua área de formação, o que enriqueceu a visita.

Exercendo uma prática que tende a não ser apreciada por todos os visitantes, o mediador arriscou uma construção coletiva de significado com o grupo, perguntando a cada um suas primeiras impressões sobre a obra antes de aprofundar os dados sobre a mesma. Notou-se de início um certo constrangimento – principalmente por parte daqueles que estavam vivendo naquele dia, suas primeiras experiências museais – que podemos atribuir ao fato de que historicamente os museus de arte eram considerados um mundo acima da realidade cotidiana que só poderia ser compreendida por uma minoria iniciada (ALMEIDA, 2005) – um engano que infelizmente encontrou terreno fértil na postura de algumas instituições museais e que até hoje essa crença acaba por reprimir interpretações, divagações e construções por acreditarem que na arte existe um certo e um errado – quando na verdade, estes não existem.

Na dimensão mediador dessa visita, podemos destacar um ponto que embora positivo, ainda não é o ideal. Como destacado anteriormente, a equipe do educativo era formada por pessoas das mais diferentes formações, no entanto, durante a visita, os comentários sobre o conteúdo acabam girando em torno somente da área de formação do mediador que apresenta a exposição, ou seja, (5) a abordagem é interdisciplinar e não multidisciplinar – o que parece ser um desperdício de uma grande oportunidade de proporcionar uma experiência baseada em uma perspectiva mais ampla.

Mesmo com esse percalço, olhando o cenário como um todo, essa foi a visita mais produtiva para o grupo, onde mediador e visitantes estavam

nitidamente alegres, positivamente afetados, trocando ideias, experiências e conhecimento. Essa visita não deixou transparecer nenhum desconforto ou desconexão entre a equipe, os indivíduos – corpos – integrantes, mostravam-se como parte de um todo e moviam-se em sintonia, o que não significa de forma alguma, a presença de discursos homogeneizados, existia espaço para posicionamentos críticos de ambos os lados – visitante e mediador. A única ressalva fica exatamente por conta da característica interdisciplinar – tão enfatizada durante os encontros promovidos na área museológica – hoje, faz-se necessário pensar na aplicação prática – um método – para que esses vários “olhares” disponíveis na equipe cheguem até ao visitante em um contexto multidisciplinar, já que por enquanto, estes tem existido apenas dentro dos currículos das equipes.

Depois dessa experiência os alunos retornaram as atividades no MBRAC até a chegada do dia de exercitar o que foi apreendido, realizando a mediação na abertura da exposição, isso serviria para que os participantes vivenciassem a experiência da mediação e para a equipe idealizadora, como uma maneira de avaliar seu próprio método empregado durante o curso. Ora, e qual seria esse método? Em resumo, o grupo esteve imerso durante duas semanas em aulas pouco convencionais, sem provas ou avaliações, não foram apresentados a nenhum roteiro da exposição, teoria ou método que contasse passo a passo os meandros de como realizar uma mediação. Um tanto quanto inseguros e apreensivos, pairava a dúvida se seriam capazes de encarar esse desafio. É curioso pensar em, como a falta de uma avaliação nos moldes tradicionais – refiro-me aqui justamente as características atribuídas à educação formal que vimos nos capítulos anteriores – tardou a percepção da potência do conhecimento adquirido através daquelas experiências vivenciadas, comumente tidas como não convencionais.

Até a véspera da abertura o grupo ainda não estava completamente ciente de que tinha em mãos as únicas ferramentas necessárias – as descobertas através das explorações pela Colônia, as memórias reveladas através de seus caminhos, do mergulho no acervo e das histórias contadas pelos moradores que, ao acessarem suas lembranças, tornavam-se personagens capazes de transmitir sensações que permitiam uma aproximação com a experiência narrada – ligações afetivas que ajudaram a reconstruir vivências e

que propiciaram uma base importante para conduzir uma experiência de mediação onde a memória não significa estar aprisionado no passado e sim uma via de condução para o enfrentamento de problemas atuais, ou seja, uma força que leva a ação, e fortalecendo a formação de redes de relacionamento onde é possível envolver diferentes gerações de um mesmo grupo social e que tem seu acesso mediado pelo desejo de aumentar a potência de existir (SPINOZA, 2016; PELBART, 2003; VON SIMSON, s.d.).

Diante disso, o mais importante ferramenta de mediação mostrou-se na forma de uma profunda ligação afetiva – entre a equipe e com o lugar. A alegria era palpável, todos extremamente felizes e orgulhosos pela oportunidade de convidar outros visitantes para o que agora consideravam também sua própria casa, e retribuir o mesmo gesto de acolhimento e bons afetos que receberam ao chegar naquele lugar pela primeira vez.

Embora alguns teóricos na área museológica, como Marandino (2008) e Köptcke (2001) só para citar alguns, ressaltem a importância – diante da infinidade de perspectivas pedagógicas existentes – de se ter clareza sobre quais concepções embasam as práticas para uma maior eficiência da atividade, isso parece ser uma preocupação reservada àqueles que tentam traduzir a experiência da visita em números e porcentagens através de modelos inspirados em mecanismos avaliativos do espaço escolar – esse ponto de vista não nos interessa aqui, à medida que entendemos a experiência museal como uma oportunidade de aumento de potência de vida do visitante e dessa forma o conhecimento acontece através das trocas afetivas proporcionadas por bons encontros – com o lugar, com a arte que abriga e com o mediador.

Talvez, a única orientação recebida, tenha sido algo que veio como um presente em um dos encontros – logo após as visitas ao MAR e CCBB – Bianca Bernardo, gerente de educação e companheira de todo o processo aconselhou que diante de um público tão heterogêneo o mediador deve “sentir” o visitante e realizar uma mediação “sob medida” de acordo com a especificidade de cada um, mas que de maneira geral, deveria deixar que as experiências vividas na colônia, as memórias e histórias do lugar, aliados a vontade de descobrir junto com o visitante as obras ali expostas guiassem a mediação.

Figura 6. Roda de conversa no Jardim do Casa França Brasil sobre as experiências vividas no MAR e CCBB



Fonte: equipe educativo do MBRAC

A explicação para um conselho norteado pela palavra “sentir”, expõe um cuidado com a subjetividade de cada visitante e nasce da percepção da Bianca, que como artista, concebe a mediação, antes de tudo, como um encontro de corpos onde o mediador está em uma posição que se assemelha a de um performer (informação verbal)<sup>58</sup>, à medida que desempenham programas complexos, criativos, individuais e coletivos para estabelecer uma ligação entre o visitante e a obra de arte, ou seja, o próprio ato de mediar é visto por ela como uma proposta artística onde o mediador apresenta criações espontâneas e verdadeiras durante um processo que tem como objetivo promover intercâmbios comunicacionais (GLUSBERG, 2013) Uma percepção que apreende que no exercício da mediação, não é apenas a boca que fala e comunica, o corpo também, além de se adequar de forma muito apropriada à obra do Bispo, que como vimos também carrega o atributo da performatividade.

---

<sup>58</sup> Informação concedida a autora durante uma conversa sobre as práticas educativas desenvolvidas no mBrac no dia 05 de julho de 2017.

Esse ponto de vista complementa a ideia implantada por Aquino em 2000, dezessete anos atrás, quando assumiu a direção do museu que, quando analisada, nos dá ainda mais certeza de que a missão de se estabelecer como dispositivo potente e afetivo já está registrado nas bases do MBRAC, uma vez que suas diretrizes mostram-se consistentes, contínuas e perduram apesar das trocas de gestão e transições de governo, algo raramente visto na história política brasileira.

A criação levou-nos também a repensar as práticas de ação educativa. Para nós, não se trata mais de oferecer uma narrativa fechada sobre as obras e nem informações sobre a trajetória de vida ou de doença de cada artista. Também não consideramos que a ação educativa deva visar uma “iniciação”, no sentido das seitas aqueles neófitos nos segredos e meandros da obra e do mundo da arte. Parece-nos que a função maior daquilo que se denomina de “Cri-Ação” educativa seja reconhecer que a verdadeira arte provoca em cada um que esteja em contato com ela ressonâncias artísticas. Assim, o momento de visita de uma exposição é aquele de entrar em contato com a obra, de ser afetado e a cenografia recusa o papel de oferecer qualquer refúgio para a razão, agora açoitada pela emoção. Portanto nada de papéis para ler, nada de textos no contexto cenográfico, nada de aulas antes, durante ou após. A Cri-Ação educativa que se oferece é a oportunidade de cada visitante entrar em contato com as suas emoções, afloradas pelas obras, e de poder ser estimulado também, ele mesmo, a criar a partir destas ressonâncias afetivas e artísticas (AQUINO, 2006, p.57)

Daquele grupo que havia iniciado o curso, apenas alguns permaneceram depois da abertura da exposição – não havia verba disponível para manter todos os participantes<sup>59</sup> – porém, esse mantinha as características iniciais já desenhadas desde o anúncio do curso, um grupo diversificado nas áreas de atuação, faixa etária, origem e classes sociais – eles eram o próprio reflexo do que viriam a encarar no exercício da mediação. Esse grupo formado lidaria com o público espontâneo e também com as atividades desenvolvidas pelo educativo em parceria com as escolas da região, ou seja, propostas de mediação que embora complementares são distintas, podendo ser considerado um novo desafio.

A agora equipe de arte-educadores, convencionou iniciar as mediações com uma questão – o que é loucura? – e através da arte exposta em suas

---

<sup>59</sup> A cada nova exposição, o museu inscreve um projeto para concorrer em um edital de fomento à cultura com o objetivo de conseguir verba para a contratação da equipe de mediadores e para as atividades do educativo em parceria com as escolas da região, ou seja, os mediadores são contratados por período de exposição.

galerias e de caminhadas apelidadas de “conversas em deslocamento” que convidavam os visitantes a descobrir o patrimônio histórico, arquitetônico e natural da Colônia – o que incluía hospitais, centro de convivência, ateliê de arte terapia, entre outros – os mediadores teciam suas conversas que iam desmistificando narrativas e desconstruindo preconceitos – sobre aquele lugar, os artistas, a arte ou o que mais surgisse pelo caminho. Ao final, se reuniam em uma roda e compartilhavam as impressões sobre a experiência vivida ali enquanto se perguntavam novamente o que é a loucura. Não havia questionários pós visita, o que poderia ser observado como uma falha, mas que, optaremos aqui por perceber o resultado do encontro, assim como Spinoza, tendo a alegria como parâmetro, ou dito de outra forma por Oswald de Andrade, “a alegria é a prova dos nove” e diz muito mais do que qualquer questionário.

### 3.3.2. REDE CULTURAL DA COLÔNIA JULIANO MOREIRA: CIRCUITO HISTÓRICO

Falamos aqui que a ideia da construção da Colônia tinha como inspiração a aldeia de Geel e que sua localização periférica era justificada pela percepção já na década de 20 – e ainda muito atual – de que o caos urbano seria um dos causadores do sofrimento psíquico, no entanto, Aquino discorda e argumenta que a construção era apenas reflexo do posicionamento da Liga Brasileira de Higiene Mental e sua política higienista, racista e xenófoba, para isso, se apoia no discurso de Gustavo Riedel no dia do lançamento da pedra fundamental da Colônia, onde dizia que aquele lugar destinava-se “ao recolhimento dos degenerados de toda a ordem: tarados, mendicantes ociosos, alucinados pelo delírio vermelho e fanáticos anarquistas e comunistas, doentes mentais, desordeiros, figuras anti-sociais, etc”.

Talvez tenha sido a junção entre intenções realmente boas por parte da proposta de Juliano Moreira que fatidicamente mostraram-se muito convenientes às estratégias das políticas públicas da época. O fato é que, independente das intenções que firmaram a Colônia onde ela está, acabaram por proporcionar um dos mais importantes legados para a região. Em um mundo com cada vez menos áreas verdes e tempo para apreciar a natureza, o MBRAC herdou uma enorme área fértil – de verde e de capacidade de expansão.

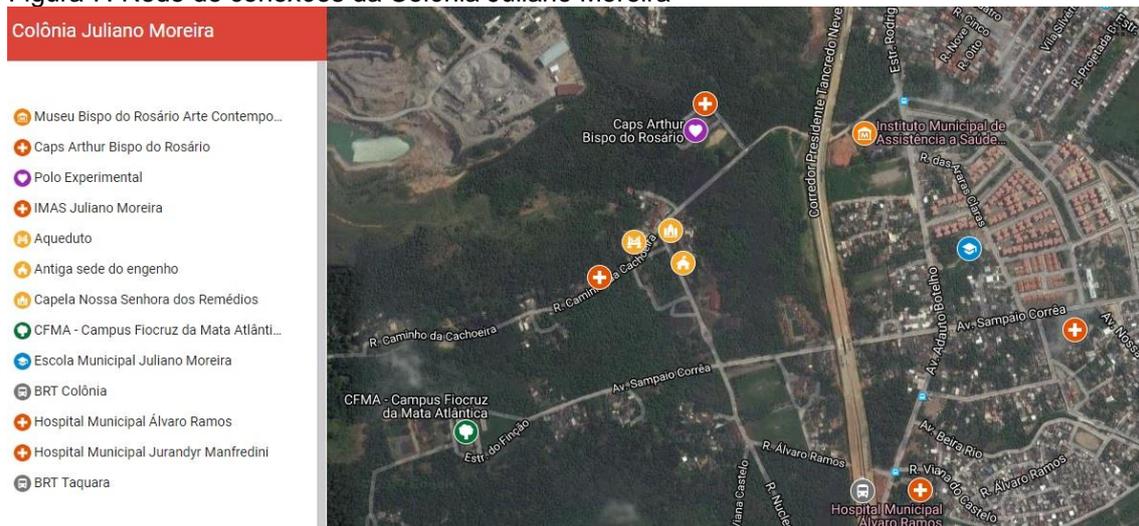
Desta forma, reservamos esse capítulo para explorar a área da Colônia e apresentar os outros lugares, serviços e mecanismos que estão conectados ao MBRAC e fazem parte do roteiro do Circuito Cultural Colônia, demonstrando através de um exemplo real as propostas feitas no segundo capítulo sobre um museu integrado com seu entorno, participativo e potente, inserido em uma rede que se fortalece em relações afetivas que impulsionam e incentivam o desenvolvimento social.

Remodelado, o Antigo Pavilhão de Reintegração e Inserção Social deu lugar ao atual Polo Experimental de Convivência, Educação e Cultura que funciona como uma extensão do museu e foi inspirado nos modelos de centros de convivência advindos do período da reforma psiquiátrica. Situado ao lado do Centro de Atenção Psicossocial Bispo do Rosário, tem como finalidade estimular, ampliar e solidificar redes sócio afetivas e culturais entre os usuários da rede de saúde mental e a comunidade.

Essa construção também abriga, (1) a Escola Livre de Artes que, diferente dos ateliês de arte terapia mencionados anteriormente, tem como diretriz a criação e propõe um novo fluxo – da psiquiatria para a arte, do projeto terapêutico para a afirmação do estilo criador; (2) a Casa B de residência artística que é um programa de domicílio de artistas visitantes que desdobram suas pesquisas através do diálogo com a comunidade e com outros programas desenvolvidos pelo MBRAC e divulgando anualmente convocatórias e editais; (3) o Atelier Gaia, um espaço de arte e criação que estimula a prática artística e profissional de seus frequentadores - atualmente composto por artistas residentes da Colônia que, em outrora, foram internos do antigo sistema manicomial e que hoje possuem sua autonomia garantida pela reforma psiquiátrica; (4) o programa de geração de renda Arte, Horta & Cia, que visa desenvolver ações que estimulem a reinserção social através do trabalho baseado em noções do cooperativismo; (5) o Lazer Pedra Branca, um programa de atividades que reforça a ideia do direito ao lazer e do pertencimento social, buscando estimular a vivência crítica, cidadã e criativa do lazer como instrumento de transformação social através da realização de atividades de circulação pelo bairro, pela cidade, pelo estado e até mesmo para outros estados do Brasil, incentiva apropriação dos espaços urbanos; e por último, (6) Campus Fiocruz Mata Atlântica, que não está dentro do Polo Experimental mas ainda sim está inserido nessa rede de trocas, fica

localizado em um prédio projetado pelo arquiteto José Zanine Caldas, conhecido por desenhos arquitetônicos integrados à natureza, onde são desenvolvidos projetos de pesquisa e desenvolvimento nas áreas de Saúde e Ambiente; Educação, Cidadania e Tecnologias Sociais; e de Gestão Territorial e Articulação de Políticas Públicas.<sup>60</sup>

Figura 7. Rede de conexões da Colônia Juliano Moreira



Fonte: elaborado pela autora no Google Maps

Figura 8. A caminho do Polo Experimental



Fonte: a autora

<sup>60</sup> As informações sobre as atividades e lugares apresentados aqui, são provenientes de dados coletados durante as visitas ao Polo, informações verbais fornecidas em entrevista pela diretora Raquel Fernandes à pesquisadora no dia 27 de junho de 2017, material de comunicação impresso do Circuito Cultural Colônia, e do próprio site do museu.

Figura 9. Polo Experimental de Convivência, Educação e Cultura



Fonte: a autora

### 3.3.3. O MUSEU QUE NÓS QUEREMOS - 2015

O projeto O Museu que Nós Queremos começou a ser desenvolvido logo após o encerramento do ciclo do curso de formação de educadores do MBRAC, e foi parte de um programa continuado realizado com quatro escolas municipais da região de Jacarepaguá, da educação infantil e do ensino fundamental ao longo de seis meses. Com o objetivo de estreitar os laços com essas crianças e jovens através da obra do Bispo que, para Ricardo Resende, é uma ferramenta para se entender a arte, a condição humana de confinamento e, aliado a isso, o desejo expresso do artista em organizar o caos do mundo. Uma sensação, segundo ele, também experimentada pelas crianças em sua infância – momento em que são mais curiosas na ânsia de descobrir o mundo – e deparam-se com uma enxurrada de novas informações, transformando o conhecimento em caos.

Resende tem seu viés pedagógico orientado pelos ensinamentos de Paulo Freire e os toma como norte ao desenvolver seu trabalho como curador, o que remete ao compromisso assumido pelas instituições museais em Santiago, conforme expresso na declaração abaixo:

Essa obra (Bispo) é perfeita para pensarmos na “pedagogia do oprimido”, do educador brasileiro Paulo Freire, que queria aproveitar

a inquietação do aluno para tudo e provocar sua criatividade e aprendizado. Principalmente, sobre as coisas que nos oprimem. Sobre a ordem única que quer nos reger. Sobre o nosso destino no mundo. Enfim, o que ele queria mesmo era que o aluno se conscientizasse de sua existência e se perguntasse o que seria o homem livre da opressão, de maneira que buscasse a sua libertação(...) tirar a criança e o jovem de sua docilidade, de sua passividade diante do conhecimento massificado e imposto por uma política educacional alienante que impede o aluno de refletir, pensar e investigar sua criatividade e inteligência e desenvolver o seu poder de transformar o mundo. Nas escolas, cada vez mais tecnicistas, se desenvolve apenas a ganância de ser e querer ter mais do que somos e temos, faltam arte e cultura. (RESENDE, 2016, p.13)

Carregando a responsabilidade de se mostrar com um equipamento cultural potente, democrático e que estimula ao pensamento crítico, o MBRAC começou com diversas indagações sobre o papel e o futuro dos museus – O que quer um museu? Para que serve? Como despertar a curiosidade sobre aquilo que ele abriga? Como fazer para que os visitantes se sintam representados? Como despertar o sentimento de pertencimento? – essas perguntas, ao mesmo tempo que eram feitas dentro da instituição por seus próprios funcionários, também era feita aos jovens, em uma tentativa de traçarem juntos, o caminho para se tornar o museu que Jacarepaguá quer.

Como não poderia deixar de ser, o projeto girava em torno dos encontros. O primeiro deles foi o curso de complementação voltando para os profissionais de educação das escolas envolvidas no projeto – professores, coordenadores pedagógicos e diretores – mas também estava aberto para outras escolas da cidade que tivessem interesse em participar. Segundo Bianca Bernardo a ação tinha como objetivo:

Operar como um laboratório de intercâmbio de experiências e capacitação sensível, estabelecendo um canal permanente de escuta, comunicação e avaliação com a equipe de educadores. Assim, foi possível conhecer as necessidades de cada escola, e por meio desse mapeamento, criar uma ação conjunta e complementar ao conteúdo programático desenvolvido por elas (...) e contribuir na formação desses educadores não apenas no processo do programa,

mas também ao longo da prática de sua docência. (BERNARDO, 2016, p.18)

A segunda etapa do processo consistia no encontro entre os jovens das escolas participantes e o próprio museu, que ao adentrarem pela primeira vez as instalações do MBRAC – para muitos era também a primeira vez entrando em um museu – foram estimuladas a explorar todo seu território e conhecer seus profissionais. A atividade tinha como finalidade provocar a reflexão sobre as atuais funções desempenhadas dentro de uma instituição museal e quais as possíveis barreiras que afastam o museu de seu público.

Assim como ocorreu no curso de formação de educadores, as crianças e professores, tiveram a oportunidade de visitar outros espaços culturais da cidade – dentre eles, o Museu Casa do Pontal e o Sítio Roberto Burle Marx, que são os outros dois únicos museus da Zona Oeste da cidade – e tinha como objetivo não só ampliar o repertório estético de alunos e professores mas também:

Inserir os estudantes mais amplamente nas diversas instancias da sociedade através das instituições de arte, de maneira a tornar esse trânsito natural e fluido para eles (...) As saídas culturais sensibilizaram o olhar e a interlocução entre as diferentes concepções de museus, tecendo um pensamento sobre a geografia da cidade, arquitetura, especificidade das coleções e exposições (BERNARDO, 2016, p.18-19)

Durante essas visitas, as crianças foram incentivadas a criarem suas próprias narrativas museológicas, como base para desenvolvimento de seus futuros “museus imaginários” inspirado no conceito de André Malraux – que viria a ser a próxima atividade desenvolvida no projeto. A proposta de elaboração de projetos autorais dos grupos escolares participantes foi promovido através de seis encontros com cada grupo, alternando entre encontros na escola e no MBRAC. Os educadores do museu elaboraram ações conduzidas no universo das obras do Bispo em um ambiente lúdico, que estimulasse a imaginação, provocasse desejos e aspirações – próprio do infanto-juvenil.

Para Guilherme Marcondes (2016), o processo desse projeto se deu como a ideia da Dádiva – presente em Sistema de Prestações Totais de Mauss – onde é concebido que dentro de um sistema de inúmeras trocas simbólicas, existem ações, ao mesmo tempo obrigatórias e voluntárias, de dar, receber e de retribuir; assim, a Dádiva seria uma dívida que é voluntariamente mantida: pois quando se dá algo, deve-se receber algo; quando se recebe algo, deve-se retribuir com algo. E partindo da ideia, ele acredita que, tratando a educação em que alunos e professores, assim como museus e visitantes, estejam em um diálogo que implique em reciprocidade, como um sistema total de trocas simbólicas, é possível enxergar os alunos como seres que possuem múltiplas potencialidades a serem descobertas e desenvolvidas, ação que pode ser, efetivamente, libertadora.

Do ponto de vista dos professores que participaram, esse projeto foi descrito como uma “reinvenção” do que se compreendia como educação e uma abertura para fugir da rigidez da grade escolar, que como discutimos anteriormente, não tem proporcionado oportunidades de desenvolver as potencialidades das crianças através de atividades criativas e propositivas. A cumplicidade e diálogo entre os membros da escola e do MBRAC permitiu a esses professores ampliar os horizontes e os inspiraram a reformular suas práticas didáticas. Nas palavras de uma das professoras que participaram do projeto:

Como professora da rede municipal (especialmente pelo fato de buscar desenvolver (des)caminhos pedagógicos com turmas de Projetos) experimento a angústia e a urgência de reformulação do conceito de EDUCAÇÃO. Para além da sistematização de conteúdos, busco mecanismos que possibilitem lecionar com HUMANIDADE. (CARVALHO, 2016, grifo do autor)

O final desse projeto, era também seu ápice – a abertura da exposição O Museu Que Nós Queremos com os projetos elaborados por cada grupo no decorrer do projeto e a certeza de ter fincado alicerces poderosos. Ao lançarem as indagações iniciais sobre que tipo de museu aqueles jovens queriam – questões difíceis, com implicações políticas, econômicas, sociais, morais, estéticas – não poderiam imaginar qual seria o resultado – que veio de forma

poética responder ao desinteresse, ao preconceito, à exclusão, à violência e tantas outras questões igualmente difíceis, que aqueles jovens tem que lidar diariamente, mostrando que eles não desistiram e ainda carregam uma perspectiva positiva sobre o futuro.

#### 3.3.4. MERENDEIRA COR-DE-ROSA: RUMO À EXPEDIÇÃO - 2016

Essa foi mais uma atividade desenvolvida pelo educativo do MBRAC, no entanto, essa estava vinculada a proposta de uma nova exposição do museu – Das Virgens em Cardume e da Cor das Auras. Tratava-se também de um programa continuado que ocorreu entre os meses de março a dezembro – período letivo das escolas – no ano de 2016. No total, quinze escolas da Zona Oeste com crianças entre 5 e 12 anos de idade, foram convidadas para um encontro especial – realizar expedições pelo território da Colônia.

Nesse projeto, o ato de visitar o museu, se transformava em uma plataforma de aventuras e descobertas, onde o objetivo principal era aproveitar o olhar curioso, a criatividade, a imaginação, a invenção, o sentir e o experimentar como ferramentas para a exploração do desconhecido em um processo de aprendizagem onde as crianças eram as protagonistas. Equipados com uma mochila rosa que continha uma lanterna, bússola, garrafa d'água, papel e lápis, as crianças iniciavam as expedições a partir do convite – Vamos à caça ao tesouro! – e partiam rumo à descobertas, onde o guia era a curiosidade em desvendar os traços da memória do Bispo escondidos naquele lugar, ao mesmo tempo em que novas memórias eram produzidas. Ao final da expedição, as crianças puderam reviver a experiência através de ilustrações e poesias desenvolvidas por eles posteriormente em sala de aula.

Esse projeto, assim como a maioria das ações em parceria com as escolas promovidas pelo educativo do MBRAC, tem seus recursos provenientes de editais de fomento da cultura, um meio notoriamente concorrido onde é comum que, ao submeter um projeto para apreciação, seu texto incluía uma previsão em números das pessoas impactadas em contraponto ao montante de dinheiro solicitado, numa tentativa de justificar os gastos. Bem, nesse caso em números totais foram 15 escolas participantes, 30 professores envolvidos, 30

profissionais da equipe do MBRAC e 688 estudantes, no entanto, o impacto... Esses números não podem pretender captar o verdadeiro alcance desse projeto, pois seus desdobramentos são infinitos. Aquelas crianças que percorreram o território da Colônia e do museu e o inspecionaram minuciosamente com uma lupa, desvendaram mistérios, ocuparam os espaços e se apropriaram da memória do lugar – criaram laços – foram afetadas positivamente e como já vimos, a alegria tende a ser compartilhada, com os familiares, com os amigos – a tal rede de afetos se mostra realidade e ao invés de mera utopia museal.

#### 3.4. NOVOS PROJETOS E AS FONTES DE FINANCIAMENTO – 2017

O MBRAC é uma instituição ligada à Secretaria de Saúde do município do Rio de Janeiro que mantém seu funcionamento através do repasse, o qual divide com o IMASJM, dessa mesma Secretaria; editais de fomento, esses vinculados à Secretaria da Cultura; parcerias público-privada; e da verba oriunda de sua política de empréstimos que consiste em um sistema onde – assim como o nome sugere – o museu empresta suas obras e em troca pede uma contribuição para manutenção e restauração das mesmas.

Dentre os projetos que estão em andamento no momento temos, a mostra Arqueologia Arthur Bispo do Rosário, parte do Projeto Inventário do Mundo que realizará um processo de catalogação, inventário, higienização e restauro das obras do Bispo. No que diz respeito a catalogação e ao inventário, esses estão sendo financiados através de uma parceria público-privada entre o MBRAC, a Bispo do Rosário Associação Cultural (BRASS) e a galeria paulista Almeida e Dale e resultará na edição do Catálogo *Raisonné* de Arthur Bispo do Rosário com tiragem de 1000 exemplares que servirão de referência para consulta e controle da obra do artista. A parte da higienização e restauro é de recurso próprio do museu proveniente da política de empréstimos, será realizado pela equipe do museu em conjunto com outros especialistas, fazendo uso de serviços e logísticas especiais, dentre os métodos aplicados nesse processo, merece destaque a desinfestação por anóxia da coleção, realizada segundo os padrões museológicos internacionais.

Recentemente, a instituição foi contemplada em um edital da Secretaria de Cultura, mas devido a atual crise financeira vivida pelo Estado, o museu não recebeu o repasse, o que tem impossibilitado o desenvolvimento de ações do educativo, e contratação de uma nova equipe de mediadores – que hoje só conta com a gerente de educação e um mediador – que é bolsista em um programa de parceria com o sistema de saúde mental da Colônia, onde também é usuário – em apenas dois dias da semana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como em sua gênese, esse projeto traz em suas considerações finais, questionamentos, provocações, ideias e mais do que tudo, o desejo – esse que nos move – de inspirar outras reflexões sobre o papel das instituições museais na contemporaneidade e principalmente sobre a importância da mediação como uma potente ferramenta a ser explorada. Refazendo nossos passos até esse ponto, pudemos analisar os distanciamentos, as aproximações e até a falta de uma delimitação consensual entre as funções atribuídas aos museus e os papéis desempenhados de fato – desde o que convencionamos chamar aqui de, nascimento da função educativa e seus desdobramentos, até um posicionamento que estabelece a necessidade de uma atuação sociopolítica atrelado ao surgimento de uma nova museologia.

Dentro desse novo contexto, observamos na trajetória de algumas instituições a repetição de uma abordagem educativa que remontava antigas estratégias – focadas nas coleções, com roteiros pré-estabelecidos e discursos homogeneizados – ao mesmo tempo que procurávamos refletir sobre outras maneiras de estabelecer uma conexão entre o visitante e a instituição, e dessa com o seu entorno, ou seja, uma maneira que entendesse a educação como algo além de uma ferramenta para aprendizagem focada na transmissão de determinada quantidade de informação durante um tempo pré estabelecido – assim como observamos na prática escolar. Uma das alternativas sugeridas foi pensar a teoria dos afetos spinozista, como uma proposta de conexão fundamentada em trocas, onde museu e visitante desejam aumentar sua potência de vida com ações educativas e mediações que entendem que educação só se realiza quando conectada com a vida do indivíduo.

Nesse contexto a instituição museológica não desempenha um papel de apoio operacional ao sistema educacional formal, ele é uma potente ferramenta sociopolítica de empoderamento que não se restringe às galerias do museu e funciona em uma dinâmica de redes multiplicadoras de potência que, assim como vimos no MBRAC, não limita suas relações a instituições com viés educacional ou cultural – como escolas, bibliotecas ou teatro, que seriam seus correlatos mais óbvios para formação de redes – e se conecta também à clínicas, hospitais, igrejas, ou melhor, tudo que o cerca, oferecendo abrigo e encontros.

Com isso, se beneficiou do conhecimento adquirido através do contato com áreas que em um primeiro momento pareciam não carregar muita afinidade mas que no fim, contribuíram para aumentar sua potência – o que nos remete à advertência de Bauman ao se constituir redes de iguais que não comunicam com o diferente. Ao elencar os benefícios dessa abertura, podemos destacar a proximidade com os termos laços sociais, exercício de escuta e atendimento humanizado e acolhimento, comuns à área da saúde mas que também se adequam de forma muito apropriada no contexto museal, deixando claro que podemos aprender muito através dessas trocas.

Desta forma, ao se abrir para o entorno, o MBRAC encontrou a matéria-prima para suas atividades, viu que dentro da história da Colônia, da obra do Bispo e das bases da reforma psiquiátrica estavam o fio condutor para elaboração de suas diretrizes e desta forma encontrou sua própria maneira de mediar a arte que abriga, escapando do paradoxo de carregar a chancela de um museu de arte contemporânea que expõe obras desconectadas da realidade do contexto local. Encontrou em meio a tantos preconceitos, em uma conturbada linha histórica, um novo sentido para uma rede que antes tinha suas relações mantidas como engrenagens, partes de um sistema de aprisionamento e dominação mas que hoje funcionam como rede colaborativa de troca de afetos e empoderamento.

É preciso lembrar que, embora o MBRAC tenha surgido como um importante caso a ser explorado, esse trabalho não pretendeu apresentá-lo como modelo a ser seguido e sim contribuir com outras pesquisas, propostas e inspirar outras instituições museais a praticar o exercício de olhar para o lado de fora, e assim encontrar seu próprio fio que conduz ao centro do labirinto, ou seja, sua própria forma de mediar com o mundo e finalmente, tomando agora emprestado o nome do projeto, se tornar o museu que nós queremos – que é aquele que não se perde no próprio reflexo, deslumbrado com sua aparência exterior, bela arquitetura e nas obras de renome; não estabelece certo ou errado na arte e entende que isso não significa dizer que a arte pode ser qualquer coisa, apenas que, ela não será a mesma coisa para cada indivíduo; e por fim, não se deixa contaminar por jogos de poder e homogeneiza seu discurso, mesmo sabendo que não há neutralidade nas políticas, move-se a partir de um único

desejo, promover bons encontros com o intuito de contribuir para o aumento de potência da sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Adriana Mortara. *O contexto do visitante na experiência museal: semelhanças e diferenças entre museus de ciência e de arte*. In: História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v. 12 (suplemento), p. 31-53, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12s0/02.pdf> Acesso em: 10 jul. 2017

ALVES, Vânia Maria; REIS, Maria Amélia. Tecendo relações entre as reflexões de Paulo Freire e a Mesa Redonda de Santiago do Chile, 1972. In: Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio/ MAST - v. 6 n. 1, 2013. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/253/220> Acesso em: 10 jul. 2017

ANDRADE, Inês El-Jaick. *Ruínas do Antigo Engenho Novo no Núcleo Histórico Rodrigues Caldas da Colônia Juliano Moreira: pesquisa histórica e iconográfica*. In: Revista de História da Arte e Arqueologia da Unicamp, v. 13, jan/jul de 2010. Disponível em: <http://www.unicamp.br/chaa/rhaa/downloads/Revista%2013%20-%20artigo%203.pdf> Acesso em: 10 jul. 2017

AQUINO, Ricardo. Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea: da coleção à criação. *MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia*. Rio de Janeiro: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, n.3, p. 50-59, 2007. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/01/Musas3.pdf> Acesso em: 10 jul. 2017

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 274p.

BERNARDO, Bianca. *Merendeira Cor-de-Rosa: Rumo à Expedição!* Rio de Janeiro: BRASS, 2016. 48p.

BERNARDO, Bianca. Processos artísticos em formação: a construção de O museu que nós queremos. In: *O Museu que nós queremos*. Rio de Janeiro, 2016.

BROWN, Nicholas; SZEMAN, Imre. O que é a Multidão? Questões para Michael Hardt e Antonio Negri. Tradução Milton Ohata. In: *Novos estudos - CEBRAP*, n. 75, p. 93-108, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n75/a07n75.pdf> Acesso em: 10 jul. 2017

CAMPOS, Marcelo (Org.) *Um canto, dois sertões: Bispo do rosário e os 90 anos da Colônia Juliano Moreira*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2016. 200p.

CARVALHO, Aleksandra. EducArte: (Re)descobrimos olhares com Arthur Bispo do Rosário. In: *O Museu que nós queremos*. Rio de Janeiro, 2016.

COELHO, Daniela Vicedomini. *O museu do holocausto de Curitiba sob a perspectiva da museologia contemporânea*. Tese (Mestrado em Museologia) Lisboa, 2015. 279 p. Disponível em: [http://www.museologia-portugal.net/files/upload/mestrados/daniela\\_vicedomini.pdf](http://www.museologia-portugal.net/files/upload/mestrados/daniela_vicedomini.pdf) Acesso em: 10 jul. 2017

FERNANDES, Raquel. Afinal, o que é museu? In: *O Museu que nós queremos*. Rio de Janeiro, 2016.

GENOWAYS, Hugh; ANDREI Mary Anne. *Museum Origins: Readings in Early Museum History and Philosophy*. Routledge, 2009

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. Coleção Debates. 2013

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 326p.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Tradução Berilo Vargas. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. 494p.

JACOBUCCI, Daniela. *Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica*. In: Em Extensão, Uberlândia, v. 7, p. 55-66, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao%20/article/viewFile/20390/1086> Acesso em: 10 jul. 2017

KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda. *Analisando a dinâmica da relação museu-educação formal*. In: Caderno do Museu da Vida, p. 16-25, 2001. Disponível em: [http://www.museudavida.fiocruz.br/images/Publicacoes\\_Educacao/PDFs/CadernosdoMuseudaVida2002002.pdf](http://www.museudavida.fiocruz.br/images/Publicacoes_Educacao/PDFs/CadernosdoMuseudaVida2002002.pdf) Acesso em: 10 jul. 2017

LÁZARO, Wilson (Org.) *Arthur Bispo do Rosário – Século XX*. Rio de Janeiro: Réptil Editora, 2012. 304p.

LEME, André Paes. Spinoza: o conatus e a liberdade humana. In: *Cadernos Espinosanos / Estudos Sobre o século XVII*. São Paulo: Departamento de Filosofia da FFLCH-USP, v. 28, jan-jun 2013, p. 109-127. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/espinosanos/article/viewFile/81262/84907> Acesso em: 10 jul. 2017

MARANDINO, Martha (Org.) *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo: Geenf/FEUSP, 2008. 48p. Disponível em: <http://parquecientec.usp.br/wp-content/uploads/2014/03/MediacaoemFoco.pdf> Acesso em: 10 jul. 2017

MARANDINO, Martha et al. *A educação não formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz?* In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2003, 13p. Disponível em:

<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL009.pdf>  
Acesso em: 10 jul. 2017

MARCONDES, Guilherme. Trocas, Reciprocidades e Liberdade na Educação. In: *O Museu que nós queremos*. Rio de Janeiro, 2016.

MARTINS, Luciana Conrado. *A relação museu-escola: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP*. Tese (Mestrado em Educação). São Paulo, 2006. 237 p. cap. 2, p. 17-35. Disponível em: <http://parquecientec.usp.br/wp-content/uploads/2014/03/DissertacaoLucianaConradoMartins.pdf> Acesso em: 10 jul. 2017

PELBART, Peter Pál. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2003. 252p.

RESENDE, Ricardo. Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea e a educação infantil: que Museu queremos mesmo? In: *O Museu que nós queremos*. Rio de Janeiro, 2016.

SMITH, Mark K., *What is non-formal education?* 2001. Disponível em: <http://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education/> Acesso em: 10 jul. 2017

SOUZA, Willian; CRIPPA, Giulia. *A cidade como lugar de memória: mediações para a apropriação simbólica e o protagonismo cultural*. In: Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio Unirio, v. 2, n. 2, jul/dez de 2009, p. 61-72. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppqpmus/article/viewFile/72/74> Acesso em: 10 jul. 2017

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução Tomaz Tadeu. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 422p.

TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues. *As rede de trabalho afetivo e a contribuição da saúde para a emergência de uma outra concepção de público*. In: Research Conference, Rethinking "The Public" in Public Health: Neoliberalism, Structural Violence, and Epidemics of Inequality in Latin America Center for Iberian and Latin American Studies University of California, San Diego, California, 2004. Disponível em: <http://www.corposem.org/rizoma/redeafetiva.htm> Acesso em: 10 jul. 2017

TRAMPE, Alan. Recuperando um tempo perdido. In: *Mesa redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo: Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972*. Brasília: Ibram. 2012. v.1 , 235 p. Disponível em: [http://www.ibermuseum.org/wp-content/uploads/2014/09/Publicacion\\_Mesa\\_Redonda\\_VOL\\_I.pdf](http://www.ibermuseum.org/wp-content/uploads/2014/09/Publicacion_Mesa_Redonda_VOL_I.pdf) Acesso em: 10 jul. 2017

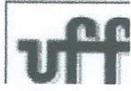
VARINE, Hugues de. A museologia se encontra com o mundo moderno. In: *Mesa redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo*

*contemporáneo*: Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972. Brasília: Ibram. 2012. v.1, 235 p. Disponível em: [http://www.ibermuseus.org/wp-content/uploads/2014/09/Publicacion Mesa Redonda VOL I.pdf](http://www.ibermuseus.org/wp-content/uploads/2014/09/Publicacion_Mesa_Redonda_VOL_I.pdf) Acesso em: 10 jul. 2017

VARINE, Hugues de. Em torno da mesa-redonda de Santiago. In: *Mesa redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo*: Mesa Redonda de Santiago de Chile. 1984. Disponível em: [http://www.ibermuseus.org/wp-content/uploads/2014/09/Publicacion Mesa Redonda VOL I.pdf](http://www.ibermuseus.org/wp-content/uploads/2014/09/Publicacion_Mesa_Redonda_VOL_I.pdf) Acesso em: 10 jul. 2017

VENANCIO, Ana Teresa. *Da colônia agrícola ao hospital-colônia*: configurações para a assistência psiquiátrica no Brasil na primeira metade do século XX. In: *História das Ciências e da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz*, v.18, supl.1, p.35-52, dez-2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v18s1/03.pdf> Acesso em: 10 jul. 2017

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. *Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento*: o exemplo do Centro de Memória da Unicamp. In: *Revista Eletrônica Nas Redes da Educação*. Laboratório Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais LITE/FE/UNICAMP. s.d. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/revista/vonsimson.pdf> Acesso em: 10 jul. 2017



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PRODUÇÃO CULTURAL

---

## AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DE MONOGRAFIA

---

Niterói, 24/07/2017

Eu, **JÉSSICA MARINHO LOPES**, CPF 130.544.957-17 formando(a) do curso de Graduação em Produção Cultural da Universidade Federal Fluminense, autorizo a divulgação do conteúdo da monografia (texto integral e/ou fragmentos, respeitada a autoria) intitulada **“POTÊNCIA DO AFETO NA VIDA PÚBLICA DAS INSTITUIÇÕES CULTURAIS. ABORDAGEM SPINOZISTA SOBRE AS MEDIAÇÕES INTEGRADAS ENTRE GESTÃO, CURADORIA E EDUCAÇÃO. ESTUDO DE CASO DO MUSEU BISPO DO ROSÁRIO ARTE CONTEMPORÂNEA”** defendida nesta data, em bibliotecas e sítios de divulgação de resultados científicos e acadêmicos. Para tal, comprometo-me a entregar a presente monografia em versão digital, em PDF.

*Jessica Marinho Lopes*

---

**JÉSSICA MARINHO LOPES**