

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THIAGO CONSIGLIO

TRADUZINDO SABERES EM EMERGÊNCIA:
POR UMA EPISTEMOLOGIA ANARQUISTA DA EDUCAÇÃO MUSEAL BRASILEIRA

SOROCABA
2025

THIAGO CONSIGLIO

TRADUZINDO SABERES EM EMERGÊNCIA:
POR UMA EPISTEMOLOGIA ANARQUISTA DA EDUCAÇÃO MUSEAL BRASILEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
stricto sensu em Educação da Universidade Federal de
São Carlos – *campus* Sorocaba para obtenção de título
de doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Silvio Cesar Moral Marques.

SOROCABA

2025

Consiglio, Thiago

Traduzindo saberes em emergência: por uma
epistemologia anarquista da educação museal brasileira
/ Thiago Consiglio -- 2025.
303f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Silvio Cesar Moral Marques

Banca Examinadora: Jorge Mascarenhas Menna Barreto,
Renata Silva Almendra, Karlla Kamylla Passos, Lucia
Maria Salgado dos Santos Lombardi

Bibliografia

1. Educação Museal. 2. Epistemologia. 3. Tradução. I.
Consiglio, Thiago. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Thiago Consiglio Cruz, realizada em 08/12/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques (UFSCar)

Profa. Dra. Karlla Kamylla Passos (UFOP)

Prof. Dr. Jorge Mascarenhas Menna Barreto (UC Santa Cruz)

Profa. Dra. Renata Silva Almendra (UnB)

Profa. Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar esses agradecimentos reconhecendo a principal pessoa que possibilitou o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa: eu mesmo. Começo de forma bem-humorada, meio narcísica, mas, na verdade, estou reconhecendo as diversas pessoas que eu fui durante esse processo. Porque essas subjetividades passadas continuaram acreditando mesmo quando a solução mais aparente era desistir, eu devo tudo a elas. Essa é para você(s), Thiago, por ter conseguido atravessar esse tsunami simbólico que te derrubou várias vezes, carregando o doutorado como uma âncora, tendo se perdido algumas vezes e se encontrado outras. Você chegou até aqui e isso importa. Dizem que também importam os contatos e as redes que traçamos pelo caminho. Nesse sentido sou profundamente grato à orientação do prof. Dr. Silvio Cesar Moral Marques que teve um papel essencial no percurso da pesquisa tanto de apoio quanto de respeito. Obrigado pela paciência. Também sou grato aos membros da banca de qualificação, professoras Dra. Fernanda Castro e Dra. Lucia Lombardi. Seus apontamentos foram como *faróis-guia* que me ajudaram a atravessar a paisagem nebulosa e desértica da finalização da pesquisa. Outros guias, em sentido transcendental, são também os docentes que fizeram parte da minha trajetória e que fizeram a passagem para outro plano durante meu percurso acadêmico na pós-graduação. Desde o prof. Dr. Paulo Schettino, da época do mestrado, até os professores Dr. Francisco Evangelista e Dra. Rita de Cássia Lana. Devo muito também a outros nomes, citados ao longo do trabalho, mas aqui faço a menção geral a todos aqueles que encontrei nos eventos coletivos durante esse período e que dividiram comigo um espaço de presença significativa. Valorizo demais esses encontros. Destaco ainda as amizades improváveis estabelecidas com as pessoas Me. Saulo Moreno Rocha, Ma. Mona Ribeiro do Nascimento e Dra. Kamylla Passos; ter me sentido pertencente a essa pequena rede interestadual de agentes me fez acreditar que fazia sentido continuar, vocês são incríveis. Também agradeço às pessoas que reencontrei pelo caminho durante esse período de perda de si e de reinvenção de significado. As pequenas palavras trocadas me fizeram uma enorme diferença, saibam. Por fim também preciso agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão de bolsa de estudo, pelo período aproximado de 1 ano e meio, e que foi extremamente relevante. À minha família, continuo agradecendo, esteja onde estiver. Obrigado por existirem.

A todos que contribuíram para a minha tradução do mundo.

Só existe um problema filosófico realmente sério: o suicídio. Julgar se a vida vale ou não vale a pena ser vivida é responder à pergunta fundamental da filosofia. (Camus, 2009, p. 17).

Essa loucura ascética, contudo, tem razões que nos interessam. Elas traduzem no plano estético a luta, já descrita, entre a revolução e a revolta. Em toda revolta se descobrem a exigência metafísica da unidade, a impossibilidade de apoderar-se dela e a fabricação de um universo de substituição. A revolta, de tal ponto de vista, é fabricante de universos. Isto também define a arte. A bem dizer, a exigência da revolta é em parte uma exigência estética (Camus, 2008, p. 293).

O verbo “traduzir” vem do verbo latino *traducere*, que significa “conduzir ou fazer passar de um lado para o outro”, algo como “atravessar” (Campos, 1986, p. 07).

Pode-se até mesmo dizer que habitar realmente uma língua implica não apenas conhecer as regras, mas conhecer as metarregras que me dizem como violar as regras explícitas: não implica não cometer erros, mas cometer o tipo certo de erros (Žižek, 2024, p. 123).

Sinto que a tarefa de traduzir sempre leva à fusão de tudo com tudo. Uma hora de concentração e discussão sobre um texto e já estamos nadando no vasto oceano da forma e do conteúdo (Wittner, 2023, p. 17).

Um símbolo é sempre genérico e, por mais precisa que seja sua tradução, um artista só lhe pode restituir o movimento: não há tradução literal. [...] Um símbolo sempre ultrapassa aquele que o usa e o faz dizer na realidade mais do que tem consciência de expressar (Camus, 2009, p. 145).

Nesse sentido, defendendo (e praticando) uma leitura violenta, uma leitura que dilacera (o que aparece como) unidades orgânicas e as passagens que cita fora de seu contexto, estabelecendo novas ligações inesperadas entre fragmentos (Žižek, 2024, p. 25).

Traduzir é seguir vivendo (Wittner, 2023, p. 79).

RESUMO

Essa pesquisa tem como tema central o conceito Educação Museal e sua epistemologia. Considerando o estado atual do campo de atuação enquanto em fase de consolidação, há desafios teóricos a serem enfrentados em direção de sua emergência como a precarização da área ou falta de reconhecimento entre os pares. Para isso o trabalho se utiliza da metodologia da tradução que possibilita a articulação entre pontos de vista da diferença, inspirada por um anarquismo tanto político quanto epistemológico. A tese é apresentada a partir da narrativa de um trajeto simbólico percorrido que se inicia no *deserto* das dificuldades, traduzindo as limitações atuais do campo; depois para se recuperar e se hidratar, vai em busca das *fontes* como fontes históricas para se estabelecer uma relação de apropriação, traduzindo a autonomia e a criação; em seguida o trajeto adentra a *floresta* para descrever o processo educativo da descoberta, traduzindo linguagem como ação educativa; adiante é apresentado o *Mapa de Navegação*, metáfora estruturante do trabalho que organiza a elaboração epistemológica, traduzindo uma ferramenta de orientação como instrumento de ação; a partir dessa base teórico-metodológica inicia-se um processo de cartografia para se pensar as possibilidades de emergência desse conceito que será composto a partir de um território e um assentamento, espaço de articulação política entre perspectivas dispersas com o objetivo de reconhecimento coletivo; por fim, há um *desvio pela mata* que parte em exploração de uma subjetividade insurgente para caracterizar a proposta de Educação Museal sendo experimentada neste trabalho.

Palavras-chave: Educação Museal; Epistemologia; Tradução; Linguagem; Anarquismo

ABSTRACT

This research takes as its central theme the concept of Museum Education and its epistemology. Considering the current state of the field in a phase of consolidation, there are theoretical challenges to be faced on the path toward its emergency, such as the precarious conditions of the area or of the lack of recognition among peers. For this the study utilizes translation as its methodology which enables the articulation of different points of view, inspired by an anarchism, both political and epistemological. The thesis is presented through the narrative of a symbolic journey that initiates in the *desert* of difficulties, translating the current limitations of the field; after this, in order to heal and rehydrate, it seeks out the *fountains*, historical fountains to establish a relationship of appropriation, translating autonomy and creation; continuing, the path goes into the *forest* to describe the educational process of discovery, translating language into educational action; further ahead, it presents the Navigation Map, as a structuring metaphor of the work organizing epistemological elaboration, translating an orientation tool into an instrument of action; from this theoretical-methodological basis, a process of cartography is initiated to imagine the possibilities of the emergence of this concept, composed of a territory and a settlement, a space of political articulation among dispersed perspectives with the goal of collective recognition; in the end, the path takes a *detour into the woods* to explore an insurgent subjectivity which characterizes the proposal of Museum Education as it is experimented within this work.

Keywords: Museum Education; Epistemology; Translation; Language; Anarchism

ATRAVESSAMENTOS

Primeiro – Programa da Tese	18
Segundo – Léxico das seções da Tese	53
Terceiro – Léxico da seção <i>Depois do Deserto, As Fontes: Breve Trajeto da Tradução da Melancolia à Transcrição</i>	68
Quarto – Léxico da seção <i>Adentrando a Floresta das Coisas Sensíveis: Educação e Linguagem</i>	78
Quinto – Léxico da seção <i>Horizonte de Mobilização Epistemológica: Resistência Como Re-Existência do Campo</i>	86
Sexto – Léxico da seção <i>Farol, Ponto de Referência em um Mar Agitado</i>	109
Sétimo – Léxico da seção <i>Horizonte de Mobilização Epistemológica: Revolta Como Imaginação Epistemológica</i>	113
Oitavo – Léxico da seção <i>Bússola: Ferramenta Para Não se Perder, Mesmo em Crise</i>	133
Nono – Léxico da seção <i>Manual de instruções: Funcionamento de um Mapa em Multiplicidade</i>	157
Décimo – Léxico da seção <i>As Fronteiras e as Expedições: Em Busca de Algo que Não Se Sabe</i>	183
Décimo primeiro – Léxico da seção <i>Ato Político em Epistemologia: Cartografando o Campo de Possibilidades para um Conceito-Insurgente</i>	206
Décimo segundo – Léxico da seção <i>O Assentamento da Educação Museal: Articulando Perspectivas</i>	249
Décimo terceiro – Léxico da seção <i>Há Ainda Um Desvio Pela Mata, Explorando uma Subjetividade Pós-Anarquista</i>	279

PERCURSOS

	PRIMEIRAS PALAVRAS: DELINEANDO OS CONTORNOS DA TESE	11
0	A TRAVESSIA DO DESERTO. UMA NARRATIVA DO LUTO	22
1	DEPOIS DO DESERTO, AS FONTES: BREVE TRAJETO DA TRADUÇÃO, DA MELANCOLIA À TRANSCRIÇÃO	54
2	ADENTRANDO A FLORESTA DAS COISAS SENSÍVEIS: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM	70
3	MAPA DE NAVEGAÇÃO: TRADUZINDO UMA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSEAL BRASILEIRA EM EMERGÊNCIA	80
3.1	Horizonte de Mobilização Epistemológica: Resistência Como Re-Existência do Campo	84
3.1.1	<i>Farol, Ponto de Referência em um Mar Agitado</i>	86
3.2	Horizonte de Mobilização Epistemológica: Revolta Como Imaginação Epistemológica	111
3.2.1	<i>Bússola: Ferramenta Para Não se Perder, Mesmo em Crise</i>	114
3.2.2	<i>Manual de Instruções: Funcionamento de um Mapa em Multiplicidade</i>	134
3.2.3	<i>As Fronteiras e as Expedições: Em Busca de Algo que Não Se Sabe</i>	158
3.2.4	<i>Ato Político em Epistemologia: Cartografando o Campo de Possibilidades para um Conceito-Insurgente</i>	184
4	O ASSENTAMENTO DA EDUCAÇÃO MUSEAL: ARTICULANDO PERSPECTIVAS	208
5	HÁ AINDA UM DESVIO PELA MATA, EXPLORANDO UMA SUBJETIVIDADE PÓS-ANARQUISTA	255
	CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	285
	REFERÊNCIAS	293

PRIMEIRAS PALAVRAS: DELINEANDO OS CONTORNOS DA TESE

Num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação (Deleuze; Guatarri, 2011, p. 18).

Esta é uma tese de doutorado em Educação gerada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd – da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, campus Sorocaba, e vinculada à linha de pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação Escolar e Não-Escolar. Esta tese também teve apoio parcial com bolsa da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – pelo período de aproximadamente 1 ano e meio.

O principal problema a ser enfrentado pelo trabalho é o conceito denominado *Educação Museal* e a sua arena é *Epistemológica*. Deste ponto de vista, o empenho fundamental do trabalho é que ele se some a um esforço coletivo de diversos agentes contribuindo para o desenvolvimento do campo de atuação em direção de seu reconhecimento – ou seja, processo de subjetivação.

Vale destacar dois acontecimentos recentes da área de atuação que também mobilizam essa pesquisa: a publicação da 1ª política pública de âmbito nacional da área, a *Política Nacional de Educação Museal* – PNEM (Brasil, 2017), e o 1º *Encontro Nacional de Educação Museal* – Emuse (2023) realizado na cidade de Cachoeira na Bahia em julho de 2023, sediado no campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

O 1º Emuse foi um espaço de aprendizado privilegiado porque reuniu pela primeira vez uma multiplicidade de agentes de diversas origens do território nacional ao mesmo tempo em que teve como missão apresentar e debater aspectos do 1º levantamento de indicadores sociais para a área através da *Pesquisa Nacional de Práticas Educativas dos Museus Brasileiros* – Pem-BR¹ – realizada pelo Instituto

1 O relatório final da pesquisa e o painel de dados interativo encontram-se no site: <<https://www.gov.br/museus/pt-br/assuntos/politicas-do-setor-museal/politica-nacional-de-educacao-museal-pnem/pembrasil/pembrasil>>. Acesso em 04 jan 2024.

Brasileiro de Museus – Ibram – em parceria com o Observatório da Economia Criativa da Bahia – Obec.

Naquele contexto de Cachoeira houve uma certa inquietação dos presentes quando, em uma mesa de debates, apareceu a seguinte pergunta-provocação: “qual é afinal, a definição da Educação Museal?”² Pondero que este incômodo não passou a existir naquele momento porque já existia para muitos. Aqui, destaco a intervenção como uma situação de visibilidade para o questionamento naquele ambiente coletivo. Uma convergência geral entre os presentes foi a de que não tínhamos uma resposta sólida ainda, portanto, precisávamos caminhar nesta direção para também fomentar um debate de sustentação das políticas públicas.

Para registrar que a inquietação a essa pergunta já era viva, também destaco outro território de articulação, o *Grupo de Pesquisa em Educação Museal: conceitos, história e políticas* – GPEM, vinculado ao Ibram e ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – e que conta com a linha de pesquisa, da qual faço parte, denominada *Perspectivas conceituais, teóricas e metodológicas da Educação Museal*.

O próprio Grupo, em artigo (Castro *et al.*, 2020, p. 72), considera a *Educação Museal* como um “conceito em construção” e é mais ou menos a partir daí que anuncio a mobilização que vai sobrevoar todo o percurso da tese; buscar responder à **pergunta-problema: de que forma o procedimento de tradução pode ser utilizado como fundamento para uma epistemologia e um conceito da Educação Museal brasileira em emergência?**

Considerando o desafio de se analisar um conceito a partir de um campo de atuação em consolidação, portanto ainda sem referenciais consensuais, serão apontados os

2 Essa pergunta aqui é uma “tradução” minha a partir da fala apresentada pelo pesquisador Frederico Barbosa, vinculado ao IPEA – Instituto de Planejamento e Pesquisa, em que originalmente questionou a “ambiguidade” e a dificuldade de entendimento do “desenho conceitual” do termo *Educação Museal* no contexto do lançamento da Pem-BR no evento. A mesa de debates foi transmitida pela TV UFRB – sua fala, consta a partir de 2 horas e 14 minutos –, cf. <<https://www.youtube.com/live/vcVEKH2U8-g?si=HotWWYOIE-bc56mz&t=8095>> Acesso em 07 jan. 2024.

objetivos para a elaboração de um mapeamento de análise que possibilite uma reflexão crítica sobre a educação museal, considerada também em estado de emergência.

A reflexão se orienta assim na direção da elaboração de uma teoria epistemológica possível e articulada, ou seja, dentro dos limites de uma pesquisa com tempo de duração determinado e que articula pontos de vistas múltiplos. Esse projeto teórico vai fomentar e sustentar a condição de aparição de um *conceito-insurgente* para a Educação Museal, que representa seu contexto situado e contingente, ou seja, América Latina, Brasil, 2025.

A área em que o trabalho presente se insere, portanto, é a da Educação Museal em sua interface com a da Epistemologia em Educação. Neste sentido, proponho analisar as práticas discursivas de educadoras³ museais – através do procedimento de *tradução*, que representa uma perspectiva metodológica que possibilita a articulação entre pontos de vista múltiplos.

Objetivo geral: Construir, através do procedimento de tradução, uma epistemologia pluralista da educação museal brasileira em situação de emergência.

Objetivos específicos: **1)** Aprofundar o procedimento de tradução enquanto metodologia que vincula linguagem e educação, relacionando a tradução literária com a tradução educativa, estabelecendo a base para uma teoria possível da educação museal brasileira; **2)** Mapear os fundamentos metodológicos para uma epistemologia no campo da educação museal traduzindo o termo como Resistência e Revolta e; **3)** Assentar o terreno em direção de um conceito-insurgente para a Educação Museal através da análise de práticas discursivas de educadoras museais, explorando seu processo de subjetivação.

3 Aqui, acompanho a crítica à linguagem de caráter normativo, incluindo nesta representação tanto os gêneros masculino e feminino quanto os que escapam às classificações, como os não-binários. Como se verá adiante, a grande maioria dos agentes que atuam no campo são do gênero feminino, portanto o termo genérico será sempre problematizado no texto.

Enfrentando a pergunta-problema, acredito que é possível elaborar como *hipótese provisória da pesquisa* a ideia de que a tradução pode ser usada como fundamento para uma epistemologia da educação museal brasileira no sentido em que ela se refere à prática de articulação entre perspectivas cosmológicas com o objetivo de fortalecer a subjetivação dos atores da área em direção de seu reconhecimento.

Do ponto de vista analítico o trabalho se esboça também por uma proposta de articulação entre pontos de referência através da *tradução epistemológica*. Será significativo derivar dessa epistemologia pluralista um *conceito-insurgente* para a Educação Museal que também considere o agente educador como um tradutor, que articula linguagem e comunicação através de um movimento de apropriação da tradição.

O ato de tradução, como parte estruturante da linguagem comunicativa, cria o seu enunciado em uma situação de subjetivação. Esse movimento constitutivo se desdobra em ato político e pode ser visto como estratégia para enfrentar o problema do reconhecimento do campo. Incluo como desafios para a consolidação do campo de atuação, tanto a ideia de *precarização* da área (Silvia, 2017) quanto a falta de *reconhecimento* dos demais atores no campo museológico/artístico (Barbosa, 2009).

Falar de educação museal por si só, já significa uma tomada de posição política também porque se pode considerar que os agentes desta prática são “ausentes” ou “inexistentes”, enquanto categoria autônoma. O movimento deste trabalho vai na direção de se buscar criar condições metodológicas para que estes se tornem “presentes”, que passem à existência e tenham condição de falar por si.

Sendo assim, também me mobilizo pela ideia macro de contribuir em fortalecer a caracterização geral de que os museus são espaços essencialmente de aprendizado, ao mesmo tempo em que observo o micro, a partir de um movimento específico para o reconhecimento da área em direção de sua consolidação.

O trabalho que se segue, estruturado, principalmente em seu núcleo, a partir da metáfora do *Mapa de Navegação*, está sustentado por uma perspectiva de *dissenso*. O dissenso é um movimento da tradução que produz um “curto-circuito”, uma desestabilização em que em vez de convergir ele diverge, em vez de fechar, ele abre.

Ainda nesse sentido dissensual, será possível perceber uma diferença de formato de escrita durante o percurso da tese. Essa característica corresponde a uma aplicação da metodologia da tradução em que representa uma função *experimental*⁴ da escrita.

Por fim, gostaria de destacar que a partir da preocupação geral do trabalho em relação à linguagem e o uso das palavras, antecipo aqui uma distinção que será utilizada no trabalho presente entre o uso dos termos *educação museal* e *Educação Museal*. O primeiro caso, de letras minúsculas, representa de forma genérica o *campo de atuação* como substantivo comum, enquanto o segundo caso se refere à ideia de um termo ou *conceito específico*, portanto nomeado como substantivo próprio⁵.

OS CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS PELO TEXTO

Considerando que a tese está organizada a partir da noção de *percursos*⁶, cada seção do texto representa um trajeto a ser caminhado e experienciado⁷. A partir do “ponto zero”, será apresentado o ponto de partida necessário para o desenvolvimento da pesquisa. Ele tem como objetivo estabelecer uma narrativa individual que antecipa algumas das escolhas feitas durante o trajeto do trabalho a

4 Em termos linguísticos-textuais menciono, por exemplo, que há uma tentativa anunciada de experimentação que se encontra na subseção *Bússola: Ferramenta para Não Se Perder, Mesmo em Crise* através do emprego localizado de símbolos matemáticos.

5 Outra questão gramatical central do termo *Educação Museal* será retomada na seção *O assentamento da educação museal* em que farei uma problematização do termo interno *Museal* enquanto adjetivo e substantivo.

6 Aqui essa escolha de reposicionar o termo-padrão *sumário*, que normalmente indica as seções do trabalho acadêmico, também se justifica pela inspiração *anarquista* do presente trabalho e, como se verá, articulada com a tradução.

7 Destaco o comentário na banca de defesa, do avaliador Jorge Menna Barreto, de que essa metáfora “espacial” dos trajetos provoca um desdobramento de que o campo analisado pode ser considerado como “um campo em travessia e deslocamento contínuo”.

partir de fontes biográficas pessoais. Este trecho foi pensado para dar conta de um dos limites do trabalho em sua fase de desenvolvimento já que não foi possível realizar as entrevistas anteriormente previstas. Para apresentar um lado mais concreto e humano, escolhi esmiuçar essa perspectiva através da experiência e trajetória pessoal. Porque a narrativa é acompanhada por um sentimento de crise – que se reflete tanto existencial quanto profissional –, a paisagem elaborada nesta seção é a de uma travessia pelo deserto.

O momento seguinte do trabalho, representa o encontro com diversas fontes depois da travessia. As fontes são referência à característica da tradução literária que retorna à tradição para se apropriar dela, buscando a criação de novos textos autorais. O objetivo deste contexto será o de apresentar um breve percurso na história da tradução literária para poder sustentar uma perspectiva comum do termo “tradução”, ou seja, *traduzindo a tradução*.

Em seguida, buscarei apresentar a relação do conceito de tradução com o contexto de ensino-aprendizagem. Esta seção dos percursos é representada pela entrada na floresta das coisas sensíveis que desloca o termo tradução para o processo de descoberta e de afirmação da diferença.

Continuando, será apresentado o mapeamento dos fundamentos para uma epistemologia da educação museal, elaborado pela imagem do *Mapa de Navegação* que se desdobra a partir de dois direcionamentos distintos mas complementares, representados pela figura dos *Horizontes de Mobilização Epistemológica*. Por considerar sua importância estruturante ao trabalho, esta seção, a mais longa do trabalho, foi mantida em diversas subdivisões para não comprometer a sua linha de raciocínio.

O primeiro horizonte da seção, se refere a um primeiro mapeamento das práticas discursivas da educação museal. Aqui será realizado um levantamento histórico através de marcos de referências. Como complemento a esse mapeamento retorno

às práticas discursivas através de pesquisas acadêmicas realizadas na área, na seção adiante *O assentamento da educação museal*.

Já o segundo horizonte se refere ao trecho teórico-metodológico desta pesquisa que tem a dupla função de estabelecer: 1) quais os quadros de referência que a pesquisa se utilizará; e 2) quais os possíveis fundamentos epistemológicos para o conceito em emergência, foco da tese. Em outras palavras, esta seção busca articular os pressupostos metodológicos e o tema central; o fundamento epistemológico e a perspectiva teórica. Em seguida, apresento uma delimitação para o campo em estado de consolidação, buscando cartografar o território de possibilidades para observar o conceito em situação de emergência. Esse contexto estabelecerá as condições de aparição para um *conceito-insurgente* da Educação Museal.

A próxima passagem nos percursos da pesquisa fará um esforço de assentamento neste terreno delimitado a partir das práticas discursivas do campo da educação museal apresentadas em pesquisas acadêmicas que discutem o conceito Educação Museal. O objetivo será demonstrar o estado atual das pesquisas com o enfoque conceitual, considerando tanto as divergências e convergências.

Por fim finalizo este trajeto a partir da imagem de uma trilha pela mata que buscará explorar uma subjetividade pós-anarquista para a proposta de um *conceito-insurgente* da Educação Museal a partir do desenvolvimento epistemológico levantado pela tese.

Em um sentido metodológico, buscarei ainda condensar algumas das reflexões propostas em cada seção dos percursos pela intervenção de um *atravessamento*. Ele representa um breve deslocamento do texto com o propósito de revisitar ou reelaborar o caminho percorrido através de um mapeamento organizacional em léxicos de palavras. Neste sentido, esboço de uma forma geral, no atravessamento abaixo, o caminho que será percorrido adiante pela pesquisa.

Primeiro Atravessamento – Programa da Tese

Seção	Tema	Objetivo
0	Narrativa autobiográfica	Estabelecer o ponto de partida pessoal da escrita da tese, utilizando da experiência prática como fonte para apontamentos múltiplos enquanto educador-pesquisador.
1	Tradução	Apresentar o ato de tradução a partir da tradução literária, caracterizando a tradução textual como modo de leitura da tradição.
2	Educação	Aprofundar o procedimento de tradução enquanto fundamento metodológico do trabalho educativo, articulando linguagem e comunicação.
3	Epistemologia	Apresentar os pressupostos teóricos-metodológicos da pesquisa; Elaborar o desenho esquemático de uma teoria possível para a epistemologia da educação museal brasileira.
4	Educação Museal	Mapeamento cartográfico de pesquisas que discutem o conceito da Educação Museal e articulação de práticas discursivas.
5	Subjetivação Anarquista	Articulação propositiva de uma subjetividade pós-anarquista para um conceito-insurgente da Educação Museal.

Fonte: Elaboração do autor.

MAIS ALGUMAS PALAVRAS SOBRE TRADUÇÃO

Ainda como parte introdutória desta pesquisa gostaria de antecipar e sintetizar o ponto de vista da *tradução* considerando sua importância estrutural para a pesquisa. A linguagem, como se verá nas seções 01 e 02, estrutura o modo de se pensar e agir no mundo que implica três movimentos do ato de traduzir: 1) um reconhecimento de si no contato com e assimilação do objeto do conhecimento; 2) uma apreensão do Outro feita através da linguagem, da comunicação e da educação e; 3) uma articulação geral entre cosmologias distintas.

A perspectiva tanto *tradutória* quanto *tradutiva*⁸ desta linguagem que explícito é um marcador que atravessa a situação linguística como um todo no sentido de abertura e de contingência. Assim é possível uma divisão do ato de traduzir em três frentes respectivas: 1) de dimensão cognitiva; 2) de dimensão educativa e; 3) de dimensão epistemológica.

8 “Tradutivo” significa a adjetivação que descreve as qualidades dos tradutores, enquanto “tradutório” se refere às traduções, descrevendo o processo de tradução (Pym, 2017 p. 100).

Do ponto inicial então, a relação com o objeto do conhecimento abre uma *dimensão cognitiva* que habilita um movimento incessante de descoberta. Quando marcada pela tradução, esta apreensão é atravessada também por um trabalho de *leitura da realidade*. Essa tradução, portanto, é inspirada pela área da literatura que, em seu momento contemporâneo, dá condições para que o agente tradutor, no contato com um determinado conteúdo, possa se apropriar da tradição – assim como o tradutor o faz quando cria um texto novo, autônomo.

Quando considerada a apreensão do Outro, a linguagem representa uma *dimensão educativa* porque parte de um movimento de comunicação *dialógica*. Quando marcada pela tradução, essa apreensão compreende que o diálogo se faz entre dois iguais, sejam espectadores ou sujeitos, em um momento contingente. Essa tradução, inspirada pela intersubjetividade, possibilita que cada ato de tradução seja único, considerando o contexto local, temporal e corporal. Ao mesmo tempo cada falante *responde* – em silêncio ou não – e transforma a comunicação, realizando assim uma abertura indeterminada.

Por fim, essa indeterminação intersubjetiva também estabelece um campo múltiplo de relações entre cosmologias, significando um movimento pela *dimensão epistemológica* de articulação entre pontos de vistas da *diferença*, incomensuráveis, entre tradições e saberes. Quando marcada pela tradução esta apreensão significa uma multiplicidade feita de abismos que não são ignorados, mas incorporados. Cada salto de um mundo cosmológico a outro significa considerar que o abismo é em si parte integrante dessa pluralidade, e o movimento da tradução busca uma mobilização em que cada mundo se abre através de fendas e rachaduras.

Portanto, o primeiro o ato de tradução deste trabalho será entendido como uma *estratégia*, com o propósito de responder à pergunta-problema da pesquisa. Em busca de uma epistemologia para a educação museal pretendo *traduzir* o termo em duas direções distintas e complementares.

Estas direções são também horizontes que mobilizam as traduções, marcando o posicionamento político de fortalecer o campo de atuação em estado de consolidação e construir uma metodologia por seu reconhecimento. Os *horizontes* são: 1) educação museal como *Resistência*; 2) educação museal como *Revolta*.

O primeiro *horizonte* se inspira por um movimento de *unificação* de uma definição em torno de uma causa social e pragmática. *Educação museal enquanto Resistência* significa uma diferenciação com aquilo que já existe considerando que o termo, apesar de recente, não é *novo* porque surge em contato com a tradição. No sentido de uma causa coletiva é possível unificar a educação museal através do território das políticas públicas, buscando uma articulação – seja a partir do Estado ou da sociedade civil – em um campo comum em direção de sua consolidação que considera marcos históricos e coletivos, definições, indicadores sociais e referências consolidadas.

O próximo *horizonte de mobilização* se inspira por um movimento de *plurificação*⁹ para um *conceito-insurgente* em emergência. *Educação museal enquanto Revolta* significa a busca por algo novo na esfera do indeterminado, ao mesmo tempo em que enfrenta a condição de subalternidade em busca de seu reconhecimento. No sentido de *plurificação*, a educação museal pode ser reconhecida em uma direção da multiplicidade da diferença através de um movimento de articulação em alianças que busca fortalecer a sua luta política por reconhecimento ampliando seu campo de possibilidades de configuração futura.

Voltando à pergunta-problema da pesquisa; *de que forma o procedimento de tradução pode ser utilizado como fundamento para uma epistemologia e um conceito da Educação Museal brasileira em emergência?* Considero que a tarefa de traduzir uma educação museal brasileira passa por uma dimensão histórica e epistemológica.

9 Utilizo a palavra híbrida – entre *pluralidade* e *unificação* – seguindo o movimento da tradução linguística que propõe a *transcrição* enquanto estratégia de apropriação que incentiva uma relação mais inventiva e criativa com a linguagem.

A tradução como ato político alimenta a *imaginação epistemológica* em direção que não se pode ainda prever. O ponto de partida em um sentido contra-hegemônico torna-se possibilidade de se pensar uma teoria plural para a educação museal brasileira enquanto campo de atuação em emergência e insurgência.

Como mobilização, não pretendo representar os agentes do campo nem normativizar um conceito da Educação Museal. Aqui está somente um esforço de apreensão que se apresenta através de uma estratégia concreta e em paralelo também é como um convite para que outros atores encontrem outras formas de trilhar seus percursos pelo reconhecimento. Há vários caminhos possíveis.

É aprendendo a habitar esta incerteza que acredito que o campo da educação museal pode agir em um estado de Resistência e de Revolta em busca de seu reconhecimento.

0 A TRAVESSIA DO DESERTO. UMA NARRATIVA DO LUTO

Esse universo, doravante sem dono, não lhe parece estéril nem fútil. Cada grão dessa pedra, cada fragmento mineral dessa montanha cheia de noite forma por si só um mundo. A própria luta para chegar ao cume basta para encher o coração de um homem. É preciso imaginar Sísifo feliz (Camus, 2009, p. 141).

[Eu vou chegar até o fim.]

Talvez seja irônico abrir um trabalho com a sinalização de seu final. Do ponto de vista da leitura o texto está somente se iniciando, mas enquanto escrita o trabalho está terminando¹⁰.

Normalmente a parte introdutória de um trabalho faz vários apontamentos sobre o que se lerá adiante nas demais seções textuais. Então a introdução é desenvolvida por um lado *a posteriori* porque emerge a partir de uma fase de consequência. Por outro lado a introdução também é uma abordagem que “introduz”, ou seja, faz um apanhado das fontes que originaram o trabalho adiante.

Nessa direção, não dá para falar da pesquisa em si sem falar de seus pressupostos. Aqui, não estou falando ainda dos pressupostos teórico-metodológicos, seção de um trabalho acadêmico em que se consolida o pensamento-base paradigmático de que se parte.

O pressuposto que apresento aqui significa que antes de um trabalho ser desenvolvido, ele parte de um corpo. E esse corpo carrega uma história. Nesse sentido o “corpo” – palavra que sintetiza um sentido narrativo – produziu esta pesquisa e se anuncia como ponto de partida.

Neste mesmo sentido de ponto de partida, gostaria de mencionar a escolha de se iniciar esta seção com o número “zero” de seu título. Aqui me inspiro no comentário

10 Na verdade, a primeira frase desta seção pode ser considerada intermediária, nem início e nem fim. Ela está escrita desde a banca de qualificação como uma projeção para me lembrar da necessidade de conseguir finalizar este trabalho. Ela permaneceu simbolicamente como um desabafo.

crítico do filósofo esloveno Slavoj Žižek sobre o momento vivido durante a pandemia de covid-19 nos Estados Unidos enquanto “desintegração do espaço público”. Segundo ele, há uma diferença entre a Europa e os Estados Unidos em relação com a tradição histórica. O autor (2024, p. 423) comenta que essa diferença pode ser ilustrada por um fato do cotidiano cultural de ambas regiões: “na Europa, o piso térreo de um edifício é contado como 0, de modo que o piso acima dele é o primeiro andar, enquanto nos Estados Unidos o primeiro andar fica no nível da rua”, ou, fazendo sua tradução-leitura em termos históricos;

os europeus estão conscientes de que, antes de se iniciar uma contagem, tem de haver uma “base” de tradição, uma base que é sempre-já dada e, como tal, não pode ser contada, enquanto os Estados Unidos, uma terra sem tradição histórica pré-moderna propriamente dita, carece de tal base.

Sendo assim, inicio o conteúdo desta tese a partir de um “ponto zero” que representa a própria instância de produção do texto, a autoria, ou seja, o corpo que antecede a escrita. E com isso há uma primeira condição que acompanha esse corpo, uma situação de “luto”. Ela representa tanto uma inspiração melancólica quanto uma motivação política. Porque essa situação significa também uma “crise pessoal”, a imagem que acompanhará essa narrativa biográfica será a de uma travessia do deserto – que também retorna e reafirma a ideia de uma base como limpeza simbólica do terreno de partida, enquanto ponto zero.

Estar em situação de luto aqui, começa a ser desdobrada a partir de um olhar do dissenso, considerando a dimensão aberta e múltipla da linguagem. O conceito de *dissenso* será importante para o desenrolar da pesquisa como um todo e vai nos acompanhar durante todo o trajeto. A partir dele já é possível destacar que “toda situação é passível de ser fendida no interior, reconfigurada sob outro regime de percepção e significação” (Rancière, 2012, p. 49).

UMA BREVE NARRATIVA: DO LUTO À LUTA

Gostaria de iniciar essa espécie de diálogo com a pessoa leitora, a partir desta apresentação pessoal. Ela começa como uma justificativa mas também se adensa

em uma perspectiva de análise. Esta seção tem por objetivo apresentar os múltiplos caminhos que me levaram até aqui, ao mesmo tempo em que faz apontamentos de forma retroativa aos próximos trechos que serão percorridos no presente trabalho.

Como se verá, a pesquisa está mobilizada o tempo todo pela perspectiva da tradução. A primeira coisa a se considerar antecipadamente é a de que o agente da tradução está implicado no texto que produz. Por isso, esta narrativa introdutória é também uma elaboração do percurso biográfico que possibilitou a realização da pesquisa. Há, portanto, um processo de subjetivação que acompanha a reflexão inicial – e que retornará tematicamente na finalização do trabalho.

Pensar a palavra “luto” e seus desdobramentos significa também pensar *traduções* desta palavra. Estar em posição de luto se traduz tanto como luto enquanto processo de perda, quanto luto enquanto ação de mobilização. Há uma certa dialética entre esses dois pólos aparentemente opostos que não será sintetizada mas considerada enquanto lacuna irreduzível. Esta lacuna também será outro tema analítico que retornará da seção *Mapa de Navegação* a partir dos desdobramentos analíticos dos *Horizontes de Mobilização Epistemológica* da Resistência e da Revolta.

Então, o luto da melancolia reflete uma luta de caráter pessoal. Essa pesquisa se iniciou formalmente em fevereiro de 2021, praticamente em plena pandemia de covid-19. Somando-se a isso, uma cadeia de eventos: desemprego, perda de parente próximo, duas mudanças de cidade, separação etc. Cito esses acontecimentos para dizer que houve uma condição fragilizada de saúde mental durante o percurso da pesquisa.

Quantas vezes pensei em desistir?¹¹ Eu sei que essa reflexão é comum na pós-graduação porque há diversos processos de sofrimento psíquicos entre os pós-graduandos, um sintoma do sistema acadêmico contemporâneo. Por outro lado,

11 A falta de resposta a essa pergunta foi destacada na banca de defesa pela professora Dra. Lucia Lombardi. Acredito que o exercício metodológico permanente de “sustentar” a pergunta acompanha o trabalho como um todo.

esse luto da perda também se constata em uma perda de si. Por causa dessas incertezas, além da instabilidade, fui obrigado a realizar o trancamento regimental do curso em dois semestres. Movimentos necessários para “salvar” o processo de pesquisa.

Então, o luto da perda também se reflete dialeticamente no luto da mobilização. Depois que me perdi eu tive que me reencontrar. Ainda não sei se me encontrei de fato, mas sinto que essa luta é uma luta que continua valendo a pena.

Quando inscrevi meu projeto de pesquisa no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação, em 2020, ainda estava atuando em um museu, portanto, minha reflexão sobre a prática estava pulsante. Minha demissão aconteceu antes mesmo de iniciar o vínculo como aluno da universidade, então é possível pensar em uma condição aparente de desamparo da pesquisa com a realidade prática do campo de atuação.

Apesar de distante da prática do “chão de museu” – como costumamos chamar o espaço simbólico em que atuam as educadoras¹² – eu acredito que continuei mobilizado em diversos contextos de articulação política e de pesquisa. Também penso que essa atuação “pelas bordas” institucionais potencializou o caráter epistemológico da pesquisa. Isso significa que o tema e seu contexto de produção – ou seja, seu “corpo” narrativo – são uma única e mesma coisa interligada.

Considerar esse espaço de atuação acadêmica enquanto um não-lugar, um espaço ausente, será relevante para a reflexão adiante que reflete sobre o próprio lugar do agente da educação museal. Emprestando a análise do filósofo esloveno Slavoj Žižek (2015, p. 32), no momento contemporâneo deveríamos ampliar a categoria social de desempregados¹³. No caso de que parto, me considero representado na

12 As vezes a expressão é tornada como “chão de fábrica” do museu. Há uma conotação implícita nessa expressão que também aponta para uma condição “subalterna” do educador museal que será desenvolvida no trabalho.

13 O autor (2015, p. 31) considera as categorias sociais a partir do filósofo estadunidense Fredric Jameson: “1) os trabalhadores; 2) exército de reserva dos (temporariamente) desempregados; 3) os (permanentemente) desempregados e 4) os ‘formalmente empregados’ mas não empregáveis”. O autor esloveno acrescenta à lista: os “ilegalmente empregados” e os

sua categoria de “desempregados instruídos” em que “hoje em dia, toda uma geração de estudantes quase não tem chance de encontrar empregos adequados, o que leva a protestos em massa”. Segundo o autor ainda, “esses estudantes não empregáveis estão destinados a desempenhar um papel-chave na organização dos futuros movimentos emancipatórios”.

Quero dizer com isso também que valorizo a hipótese de que a minha demissão naquele momento em 2020 aconteceu por motivos de instrução, seja acadêmica ou política¹⁴. Naquele momento, o museu em que atuava passava por uma mudança organizacional institucional prévia à reabertura presencial para públicos no contexto da pandemia. A equipe educativa que contava com mais de 10 integrantes foi sendo dispensada nos meses seguintes da minha demissão, sendo que eu fui o primeiro e era também o mais experiente – e o único com mestrado.

A pesquisa coletiva de Adriana Mortara Almeida, Lília Abadia, Fernanda Maziero Junqueira, Susana Gomez Pohia, Jessica Norberto Rocha, Gabriela da Fonseca, Fernanda Castro e Luciana Conrado Martins (2021, p. 241) – destaca a situação de precariedade dos educativos no contexto pandêmico em que houve demissões e suspensões de contratos, além de que a pandemia “empurrou educadores museais para trabalhar em suas casas forçando-os, ainda que sem o auxílio de equipamentos e formação adequadas, a desenvolver novos conteúdos para as mídias sociais e plataformas digitais”.

Nesse sentido, desde o início do doutorado estive em um movimento de busca a partir de um processo pessoal de perda, que me levou a um território desconhecido e que precisou ser transformado. Essa noção de um processo de subjetivação, será inspiração para o trabalho adiante, e se intensifica aqui também a partir deste breve resgate histórico e biográfico.

“desempregados instruídos”.

14 Essa característica me acompanhou nos anos seguintes. Mesmo durante o doutorado continuei procurando trabalhos na área e em níveis diferentes recebi essa impressão, esse não-dito, em alguns dos processos seletivos que participei.

Voltando à perspectiva retroativa da presente seção em relação ao texto da tese, penso ser significativo que minha primeira atuação na área se deu em 2013 – ano de protestos sociais em massa no Brasil –, naquele momento, na exposição *Sombras e Esbatimentos – A Pintura de Marco Giannotti*¹⁵ do *Museu de Arte Contemporânea de Sorocaba – MACS*¹⁶.

Por um lado, na exposição havia em destaque a série de 14 pinturas, *Via Crúcis*¹⁷, inspiradas na história cristã de desamparo. Por outro lado, este primeiro trabalho permitiu relativa independência para que eu participasse ativamente como parte da organização dos protestos de junho de 2013 em Sorocaba, a partir do coletivo social *Movimento ContraCatraca*¹⁸. Aliás, por conta dessa experiência fui convidado a integrar uma mesa no evento anual em 2015, do PPGEd da UFSCar Sorocaba: *VII Semana de Pedagogia, III Seminário de Pesquisa do PPGEd-So e II Encontro de Egressos do PPGEd-So* (Martins; Gatti; Giacon, 2015). Ali estive com Ari Leme Pinheiro Júnior – na época aluno do mestrado – representando o coletivo *ContraCatraca* na mesa *Movimentos Sociais e Ações Coletivas no contexto atual: trajetórias, bandeiras, princípios e desafios*.

Em 2013, as manifestações que tomaram proporção nacional e pautas diversas, se conflagraram a partir de uma pauta política específica contra o aumento da tarifa de ônibus, ou seja, era centrada na discussão do direito à cidade. Como o geógrafo britânico David Harvey (2013, p. 33) aponta, o direito à cidade “não é apenas um direito condicional de acesso àquilo que já existe, mas sim um direito ativo de fazer a cidade diferente, de formá-la mais de acordo com nossas necessidades coletivas”, e também, “se nosso mundo urbano foi imaginado e feito, então ele pode ser reimaginado e refeito”.

15 Cf. Matéria do programa cultural “Metrópolis” da TV Cultura sobre a exposição: <<https://www.youtube.com/watch?v=9x7kMnjNDT8>> Acesso em 15 jul. 2025.

16 Neste período inicial de trabalho no museu, tive a oportunidade de trabalhar como educador em outras três exposições, além da citada: “Um acervo em formação” em 2013; “Futebol Arte” em 2014 e “Novidades do Acervo MACS 2015”.

17 Cf. entrevista com o artista sobre a série, realizada por mim através da ação “Falando de Arte: Entrevistas” e publicada no canal do YouTube do Museu: <<https://www.youtube.com/watch?v=qBMkL0T5Ggg>>. Acesso em 6 ago. 2025.

18 Cf. Matéria do Jornal local sorocabano “Z Norte”: <<https://jornalznorte.com.br/sorocaba/pannunzio-recebe-movimento-contracatraca-e-marca-audiencia-com-a-urbes>>. Acesso em 15 jul 2025.

Então, minha entrada no universo da educação museal – ainda com a função denominada de “mediação cultural” em contexto de uma “educação não-formal”¹⁹ – aconteceu acompanhada por uma autoformação cultural e política. Como se verá na pesquisa, não há uma formação unificada para a pessoa educadora museal, o que possibilita que cada indivíduo busque sua formação a partir de zonas particulares de interesse.

Outra característica da área que me acompanhou na experiência profissional foi a fragmentação em trabalhos temporários que, em contrapartida, abre espaço para novas perspectivas de formação relacionadas com instituições diversas ao mesmo tempo em que se fomenta o desenvolvimento de uma noção pessoal de interesse de pesquisa na área – processo de subjetivação. Nos primeiros anos, trabalhei, além do MACS, em itinerâncias realizadas em Sorocaba, pelo *Museu da Língua Portuguesa – Estação da Língua* no Espaço Cultural São Bento – e pela *Fundação Bienal de São Paulo – 31.ª Bienal de São Paulo, Obras Selecionadas* na sede da Secretaria de Cultura de Sorocaba²⁰.

Então, nesses primeiros anos fui mobilizado por um deslumbre em descobrir uma área nova de atuação para o contexto da cidade sediada no interior. Considerando que o campo de atuação da educação em museus, é centralizado, historicamente, em experiências a partir dos grandes centros urbanos – eixo Rio de Janeiro e São Paulo – considero um privilégio em ter conhecido essas oportunidades no contexto do interior. Ao mesmo tempo, considero relevante para a presente pesquisa esse olhar para a área que parte de um ponto de vista descentralizado, também não hegemônico.

19 Mais sobre as controvérsias das classificações da *educação museal* serão apresentadas na seção *O assentamento da educação museal*.

20 Mais sobre os eventos, cf. matérias do Portal G1 de Notícias: <<https://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2013/10/exposicao-leva-atraco-es-do-museu-da-lingua-portuguesa-sorocaba.html>>; <<https://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/especial-publicitario/prefeitura-de-sorocaba/sorocaba-em-noticias/noticia/2015/11/exposicao-da-bienal-de-artes-entra-em-sua-ultima-semana-em-sorocaba.html>>. Acesso em 15 jul. 2025.

Nesse sentido destaco também que essa situação no território local foi consequência de um período pulsante para a cultura regional, que culminou na construção participativa e publicação da 1.^a política pública cultural de longo prazo na cidade, o Plano Municipal de Cultura de Sorocaba (Sorocaba, 2016).

Outro projeto cultural que reverberou na efervescência local – e que tive a satisfação de atuar – foi a Trienal de Artes *Frestas* realizada pelo Serviço Social do Comércio – Sesc – em seu centro cultural de Sorocaba. A 1.^a edição da *Trienal*²¹ aconteceu entre 2014 e 2015 e representava desde o início um olhar descentralizado para a arte contemporânea. Financiada pela Gerência estadual e administrada pelos agentes locais do Sesc, a 1.^a edição de *Frestas* amplificou o papel da mediação cultural na cidade pelo que avalio serem dois motivos principais: 1) a ênfase na política institucional de visitas escolares à exposição e 2) visibilidade do corpo educativo.

Em ambas situações, considero nesse projeto a representação de um verdadeiro “oásis” na paisagem cultural local. Através da política institucional, o *Sesc Sorocaba* fornecia ônibus para os grupos escolares que queriam visitar a exposição. Esse tipo de abordagem, vale mencionar, até hoje é discutida em diversos contextos culturais, mesmo na capital paulista, quando se considera o aspecto da mobilidade urbana e os longos deslocamentos das escolas até os espaços culturais. Isso sem contar os custos que normalmente ficam a cargo das escolas, o que já separa a realidade do acesso entre o ensino particular e público às exposições.

Além disso, o outro aspecto que considero destaque foi a visibilidade que o trabalho educativo deu para o papel da mediação cultural. A equipe era composta por 50 estagiários, 2 supervisores, 1 coordenadora e 3 curadores (Sesc, 2015). Essa experiência me marcou bastante porque, além de ter sido meu primeiro trabalho na função de supervisor educativo, foi também o primeiro contato que tive com a temática da tradução no contexto educativo.

21 Para mais detalhes, cf. o site institucional do projeto: <<https://frestas2014.sescsp.org.br/>>. Acesso em 15 jul. 2025.

Essa temática está representada na proposta da “desleitura” enquanto curadoria educativa da 1.^a edição de Frestas, realizada pelo time de “artistas-curadores” brasileiros, Ana Teixeira, Jorge Menna Barreto e Samantha Moreira – acompanhados pela artista-coordenadora Ana Helena Grimaldi Semeghini (Semeghini, 2015, p. 10).

Antes de avançar, recorro ao educador brasileiro Luiz Guilherme Vergara (2018, p. 42) para contextualizar o termo “curadoria educativa”. Segundo Vergara, “uma curadoria educativa tem como objetivo explorar a potência da arte como veículo de ação cultural”, e essa ação cultural “supõe a dinamização da relação arte/indivíduo/sociedade – isto é, a formação da consciência e do olhar. Pode-se dizer que essa questão é muito embrionária no Brasil”. A figura da pessoa curadora já está consolidada em diversos contextos do circuito artístico e a sua derivação educativa é a novidade destacada por Vergara.

Um exemplo fundamental desta posição de curadoria educativa é o caso da Fundação Bial de São Paulo em sua 29.^a edição realizada em 2010. Segundo indicado na pesquisa da educadora brasileira Elaine Fontana (2024, p. 170) ao assumir o papel de curadora educativa, a educadora Stela Barbieri foi encarregada de desenvolver um trabalho de continuidade entre exposições, a partir de uma equipe de Educativo permanente – ainda que as curadorias artísticas e temáticas educativas se renovassem em cada edição da mostra.

Voltando à 1.^a edição de Frestas, aquela noção de *desleitura* como temática educativa tem como fonte primária a pesquisa e trabalho artístico de Jorge Menna Barreto (2012). Este conceito – que será aprofundado na seção seguinte sobre a perspectiva histórica da tradução literária – é o nome de um trabalho artístico de Barreto (2012, p. 131-132) chamado “Desleitura”, originalmente de 2011, e que consiste no procedimento de criação de “palavras híbridas que foram impressas em tapetes de boas-vindas” feitos “de borracha” em “medida comum a capachos de porta”²².

22 Aqui gostaria de mencionar a generosidade do artista-curador que gentilmente doou os tapetes à equipe educativa da exposição após seu encerramento. A edição que fui presenteado, curiosamente, é da palavra híbrida: “Faltografia”.

Essa noção, incorporada em uma perspectiva temática radical na curadoria educativa possibilita um filtro que renova a ação educativa enquanto ação cultural, assim como no exemplo citado e consolidado da Bienal de São Paulo. A partir dessa perspectiva, foi elaborado – ou seria des-elaborado? – todo um léxico renovado para se pensar as ações educativas.

A formação da equipe educativa, por exemplo, foi batizada de “Desmontagem” buscando compreender a “máquina educativa” e suas engrenagens, no sentido de reposicioná-las, “a partir de desejos específicos das pessoas para o lugar onde ela iria funcionar”, além de incorporar o erro e o acaso nessa remontagem (Semeghini, 2015, p. 29).

O próprio termo “educador” foi ressignificado na proposta de “desleitor” (Semeghini, 2015, p. 14; p. 28-30) considerando que estes não deveriam “explicar” a obra mas propor “conversas dialógicas e não pedagogizantes”. Essa rearticulação metodológica parte de uma crítica a uma pedagogia normativa que segundo Ana Teixeira – citada por Ana Helena Grimaldi Semeghini – é parte de uma tradição brasileira de um histórico de educativos em museus e exposições.

Outra proposta incorporada nesta curadoria que buscou nadar contra a corrente hegemônica foi a chamada “Caixa Matéria”, material educativo destinado a professores²³. Como prática corrente desenvolvida pelas grandes instituições culturais, cada exposição acompanha um material físico e/ou digital que normalmente traz questões e propostas a serem desenvolvidas em sala de aula com a intenção de aprofundar e reverberar temas que são abordados nas visitas educativas. A Caixa Matéria foi inovadora “no sentido de não se apoiar em obras e artistas, mas sim em conceitos e propostas”, alargando assim o “tempo e espaço na exposição” (Semeghini, 2015, p. 11).

23 Para acesso e download do material, cf.: <<https://frestas2014.sescsp.org.br/educativo/material-online.html>>. Acesso em 16 jul. 2025.

Outra ideia tradicional ressignificada neste contexto, foram os “roteiros” que acompanham as visitas educativas agendadas. A partir desta curadoria educativa estes se tornaram “trilhas” a serem propostas de forma autoral pelos desleitores e percorridas – desbravadas – em conjunto com os visitantes, sendo que “esses percursos podiam ser muitas vezes instáveis e arriscados” (Semeghini, 2015, p. 34).

Sendo assim, para encerrar o breve relato desta experiência fundamental em meu percurso biográfico, gostaria de reverberar a autocritica que os curadores fizeram no momento posterior à realização do trabalho e que também reverberou comigo no dia a dia da supervisão educativa. Em um certo sentido essa desmontagem-desconstrução da “máquina educativa” reverberou de diversas formas no corpo educativo. Como eram muitos atores envolvidos neste processo, talvez houvesse uma expectativa de que muitos estivessem alinhados à desleitura. Mas “se não havia leitura anterior, o que desler?” (Semeghini, 2015, p. 32).

Essa pergunta diz muito sobre um trabalho educativo profundo e potente como esse, desembarcar em uma cidade como Sorocaba. Já chamei a atenção para a reverberação e visibilidade que esse trabalho teve no território local – e que depois continuou tendo outras curadorias educativas nas edições subsequentes da Trienal – mas em termos de tradição, foi possível perceber que o contexto do interior falou mais alto. Para muitos ali, era a primeira experiência dentro de um educativo – lembrando também a condição da ampla maioria dos integrantes do educativo serem estagiários.

Mais significativo talvez seja pensar a primeira experiência que muitos *visitantes* tiveram ao entrar em contato com o educativo em que os educadores eram chamados de “desleitores”, sendo muitas vezes também o primeiro contato com arte contemporânea. Essa estratégia por ressignificar termos é poética e provocadora, gera incômodos, mas esse incômodo precisa ser levado com cuidado porque pode se virar contra e afastar. Da mesma forma, entendo que a tradição “pedagogizante” criticada por Ana Teixeira também poderia ter uma intenção de aproximação e

produzir uma experiência limitada, afastando. É preciso assim, sempre, buscar um “caminho do meio”.

Voltando ao meu percurso biográfico, gostaria de refletir que talvez esse “caminho do meio” seja um caminho que “atravessa”, que parte “de dentro”. Neste contexto me sinto representado também na figura das “aves migratórias” desenvolvida pela educadora Valquíria Prates (2018, p. 58) que representa o processo desenvolvido por educadores e mediadores a partir dos trabalhos temporários. Ou seja, em cada instituição que atua, a pessoa educadora carrega consigo uma bagagem de experiências e interesses de pesquisa.

Nesse contexto, pude conhecer uma nova “curadoria educativa”, de outro tipo, quando tive a oportunidade ir trabalhar em outro território do interior do estado de São Paulo, na exposição individual de 2017, *O Grivo – Objetos de Medida* realizada no Sesc Jundiaí²⁴. Em vez de um discurso “curatorial” educativo propriamente dito, ali conheci o trabalho de duas empresas de arte/educação que organizaram a formação e coordenaram os trabalhos do educativo temporário da exposição. Acredito que essas empresas também podem se enquadrar na concepção de “aves migratórias”.

Para citar mais detalhes do contexto de atuação das ações educativas do Sesc, cito o trabalho de João Carlos Doescher Fernandes, *Educativos em trânsito: as concepções das empresas de ação educativa para as exposições do Sesc SP* (2018, p. 290). Aqui ele cita a orientação institucional de compor equipes diversas, a partir da contratação de empresas que vão acompanhar o trabalho dos educadores, sendo estes divididos entre estagiários, educadores formados e supervisores. Dentre as várias empresas que o trabalho de Fernandes cita, naquele contexto de Jundiaí tive a oportunidade de trabalhar com a *Verde Oliva Projetos Culturais* e a *Colchete Produções*, representadas nas figuras das educadoras Anny Lima e Auana Diniz.

24 Para ver o catálogo informativo da exposição, cf.: <http://www.ogrivo.com/og/wp-content/uploads/2017/08/OGRIVO_Catálogo_05_05.pdf>. Acesso em 16 jul 2025.

O encontro entre esses atores diversos possibilita a composição de um corpo educativo temporário sim, mas também como um “acontecimento”. A “equipe educativa é uma das cédulas subjetivas constituintes da mediação junto aos demais sujeitos que, assim como as obras, são também a própria exposição”, considera ainda Fernandes (2018, p. 298). O que quero destacar com isso, é que apesar do caráter provisório dessas equipes educativas, há sempre uma presença implicada de corpos diversos – seja a partir de suas identidades individuais subjetivas ou dos corpos coletivos que modificam a instituição que as recebem. O termo “transitório” é usado também por Fernandes (2018, p. 305) para destacar esse aspecto de mobilidade transformativa.

Além dessa experiência em um outro “interior”, o que possibilitou ampliar minha perspectiva no campo da educação em museus, foi quando retornei ao MACS, desta vez como coordenador educativo, que decidi também me integrar à *Rede de Educadores em Museus de São Paulo – REM-SP*. Ali, em 2017, pude cada vez mais me entender como “ave migratória”, como educador e pesquisador, que desenvolve um trabalho autoral de forma independente da instituição ou do território de atuação.

Nesta oportunidade de me envolver com o coletivo independente REM-SP, integrei a comissão organizadora do evento *II Encontro da Rede de Educadores de Museus de São Paulo (REM-SP)* realizado no *Centro de Pesquisa e Formação do Sesc-SP*²⁵ na capital paulista. O evento que contou com apresentações de comunicações, gerou posteriormente o livro digital e-book *Rede de Redes: diálogos e perspectivas das redes de educadores de museus no Brasil* organizado por Joselaine Tojo e Lilian Amaral (2018).

Participar de encontros como este, que envolve atores de diversas realidades em territórios diferentes, eles contribuíram para ampliar minha percepção acerca do trabalho da educação em museus, considerando essa realidade capilarizada. Por um lado, como tentei demonstrar, fui alimentando uma perspectiva positiva do

25 Para ver a programação do evento, cf.: <https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/atividade/ii-encontro-da-rede-de-educadores-de-museus-rem-sp>. Acesso em 16 jul. 2025.

trabalho fragmentado, mas, ao mesmo tempo, essa ampliação possibilitou construir uma nova visão, crítica, que reorganiza a forma de olhar para esse contexto limitante vivenciado.

A partir dessa nova posição considero que a institucionalidade ganha força. Tanto a ideia de museu começa a ganhar novos contornos, nas diversas tipologias existentes e atuantes pelo território paulistano – e brasileiro –, como também a ideia de se pensar coletivamente em um processo de profissionalização da função educador museal. Ao mesmo tempo considero que o meu olhar descentralizado, que parte da particularidade do interior, contribui para uma perspectiva contra-hegemônica desse campo de atuação.

Voltando ao momento de retorno ao MACS, enquanto coordenador educativo em 2016, também foi aí que tive minha primeira publicação de maior visibilidade²⁶ em formato de artigo no periódico, organizado pelo Ibram, *Musas – Revista Brasileira de Museus e Museologia*. Com o artigo *Falando de Arte: Mediação Cultural e Tradução no Museu de Arte Contemporânea de Sorocaba* (Consiglio, 2016) pude produzir uma reflexão que sintetizava os pontos de partida teóricos que eram incipientes ao mesmo tempo em que relatava uma breve experiência concreta e prática.

Essa experiência estava assentada em ações realizadas no contexto do trabalho educativo do museu, dando ênfase para uma atividade em parceria com a área da comunicação denominada de *Falando de Arte: Entrevistas*²⁷ – que tinha como objetivo divulgar trabalhos do acervo do Museu ao mesmo tempo em que realizava entrevista com os autores das obras e intercalava essas falas com imagens e recortes das produções.

Esse projeto audiovisual também pode ser considerado uma síntese que relaciona minha formação – graduação em *Comunicação Social: habilitação em Jornalismo* – com a área da educação em museus. Como se verá na pesquisa, o campo de

26 Destaco aqui esse reconhecimento, materializado na citação feita a este trabalho posteriormente no artigo *Por uma História da Educação Museal no Brasil* (Costa, et al., 2020).

27 Para ver os vídeos que integram a série audiovisual, cf. o site institucional do MACS, disponível em: <<https://www.macs.org.br/falando-de-arte/>>. Acesso em 21 jul 2025.

atuação ainda não está unificado em torno de uma formação específica. A partir deste relato, o que posso adiantar é que essa incerteza, possibilita uma abertura que acrescenta camadas à atuação. Por não ser uma licenciatura, talvez minha área de graduação – assim como outras como Arquitetura, Design, Publicidade e Propaganda etc. – não fosse considerada caso houvesse uma restrição na formação esperada das pessoas educadoras.

Nesse sentido, uma das formas consideradas para a formação da pessoa educadora em museus é a *autoformação*, seja através de cursos livres ou se especializando na pós-graduação. Em minha experiência eu segui mais ou menos esses mesmos caminhos. Comecei em 2015 participando de cursos e assistindo seminários e palestras em museus situados principalmente na capital paulista²⁸, e em 2017 foi o momento de ter sido aprovado no processo seletivo para o Mestrado em Educação da UFSCar Sorocaba, sendo que já havia sido aluno especial em duas disciplinas do Programa desde 2015.

Vale mencionar uma situação que aconteceu neste período de autoformação, onde em um certo semestre eu tive a oportunidade de fazer o curso livre de *História da Arte no Museu da Imagem e do Som de São Paulo – MIS-SP* – ao mesmo tempo em que frequentei, como aluno ouvinte, a disciplina *Introdução à História Geral da Arte* ministrada na graduação de Turismo na UFSCar Sorocaba pela professora Dra. Rita de Cássia Lana²⁹. Ambas aulas eram sistematizadas a partir da linearidade da obra *A História da Arte* do historiador da arte austríaco Ernst Gombrich. Me ver participando de ambos os ambientes simultaneamente, que implicavam dinâmicas expositivas

28 Sobre estes cursos tenho um destaque. Em 2015 assisti ao curso do Centro de Pesquisa e Formação do Sesc-SP, *Instituto Inhotim: Um olhar para a arte contemporânea* que contou com diversas aulas ministradas por curadores do campo das artes visuais e finalizou com uma excursão ao Inhotim, sediado em Brumadinho, MG. Na viagem de retorno à São Paulo eu conheci uma professora, a Dra. Lucia Lombardi, que anunciou que lecionava em Sorocaba e que depois viria participar da minha banca de mestrado junto com a pesquisadora Dra. Mirian Celeste Martins. Esse período de formação em deslocamentos para a capital possibilitou inúmeros encontros inesperados como esse. O encontro com a Lucia representa um desses encontros que valorizo em meu percurso.

29 A professora Rita viria a ser minha co-orientadora no Mestrado. Infelizmente não tive a chance de convidá-la novamente no doutorado, por algumas dificuldades pessoais que estava passando, mas também porque sua trajetória foi encerrada de forma abrupta com seu falecimento em 2023. Mesmo não tendo sido orientado oficialmente, me senti sempre inspirado por ela no percurso da pesquisa.

específicas e situações coletivas de interações, me fez refletir muito sobre o papel que o local do aprendizado tem no momento da relação educativa.

O ingresso no mestrado de 2017 é precedido por uma tentativa no ano anterior. Neste ano em que não fui aprovado, uma pergunta da banca da fase de entrevista no processo seletivo ainda reverbera em mim: “Por que fazer esta pesquisa sobre mediação cultural e educação em museus, neste Programa em Educação?”. Eu sei que essa pergunta tem a estrutura de uma pergunta-padrão, mas penso que aqui é possível extrair dela uma outra dimensão. Essa pergunta também reflete sobre a possível “identidade” em que a área da educação museal estaria inserida. Como contrapartida imaginativa, eu poderia reformular essa pergunta: “Em qual campo de pesquisa seria mais interessante realizá-la?”.

Retornando ao ingresso na pós-graduação e a pergunta especulativa, acredito que a possibilidade de realizar aquela pesquisa de mestrado neste Programa se dava inicialmente também por um caráter afetivo/subjetivo do que um aspecto mais objetivo. Isso porque meu interesse era ter o acompanhamento e orientação do professor Dr. Silvio Cesar Moral Marques, que eu tive a oportunidade de conhecer quando realizava estágio na graduação em jornalismo assessorando a realização do *CineClube da Terceira Idade Maria José Sodré*³⁰, inicialmente vinculado à *Universidade de Sorocaba – Uniso* – e depois realizado em parceria com a UFSCar Sorocaba.

Observar essa encruzilhada de caminhos me abre perspectivas para pensar em outra fonte biográfica que se relaciona com a presente pesquisa. O CineClube, tanto por ser voltado à terceira idade quanto ter como programação filmes de Hollywood pré-anos 1950, mobilizava uma reflexão a partir da ideia de memória em seus debates pós-exibição; “no CineClube da Terceira Idade da UNISO, encontramos pessoas, na faixa etária entre 70 e 90 anos, que têm o cinema como um elemento forte na construção de suas identidades” (Solla, 2009, p. 11); e além disso,

30 O CineClube era um projeto de extensão executado pelo professor Dr. Paulo Schettino (in memoriam) à época vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Uniso. A menção póstuma ao professor Paulo significa que ele também seguiu me inspirando enquanto pesquisador.

“rememorar exige lucidez, uma grande atividade de reconhecimento e capacidade de não confundir o presente com o passado, de saber confrontar as lembranças com as imagens atuais. Esta é a função social do velho” (Solla, 2009, p. 76). Pensar assim, o lugar da tradição e do velho em um processo de subjetivação, no contexto dos museus, será reverberado no decorrer da presente pesquisa.

Voltando à escolha do orientador na pós-graduação, neste contexto, conheci primeiro a pessoa e depois o docente³¹. O professor Silvio costuma brincar que ele assume a orientação de trabalhos que os demais docentes não aceitam. Penso que essa perspectiva esconde duas noções extremamente relevantes para meu processo biográfico. Por um lado, essa abertura – tanto desafiadora como corajosa – possibilita que trabalhos inicialmente “invisíveis” tenham condição de se desenvolver. Ainda nesse sentido há a possibilidade de que sementes contra-hegemônicas possam ser identificadas no processo de seleção de projetos de pesquisa. Por outro lado, trabalhar essa habilidade de orientar pesquisas tão diversas entre si, enquanto uma perspectiva ampliada da área de pesquisa, representa também uma certa ideia de identidade múltipla ou aberta em sua orientação.

Durante o mestrado tive ainda a oportunidade de apresentar comunicação oral em um primeiro evento internacional, o *Seminário Internacional – Museu e Educação: 60 anos da Declaração do Rio de Janeiro* realizado em 2018 no *Museu Histórico Nacional*, no Rio de Janeiro, RJ. O trabalho foi apresentado – e depois publicado (Consiglio, 2020) – no painel temático *Educação museal: conceitos e teorias*.

A participação neste evento possibilitou ainda mais ampliar minha perspectiva em relação ao campo de atuação. Por um lado me vi aderindo ao nicho temático “epistemológico” do campo ao mesmo tempo em que me aproximei e fui me inserindo em coletivos nacionais, como a *Rede de Educadores em Museus do Brasil – REM-BR*, e depois o que viria se tornar em 2019, o GPEM – *Grupo de Pesquisa*

31 De jeito nenhum quero parecer aqui bajular a pessoa que – ainda no doutorado – me orienta. A reflexão é sincera e registra que as pessoas fazem a diferença neste universo acadêmico – muitas vezes considerado inóspito, hermético e distante.

Educação museal: conceitos, história e políticas, inicialmente vinculado ao próprio Museu Histórico Nacional. Essa adesão às discussões teórico-metodológicas se fez tão presente no meu percurso do mestrado que não vou abordar neste momento introdutório da tese, porque penso que a tese em si é uma continuação do trabalho da dissertação (Consiglio, 2019b) desenvolvida naquele período.

Voltando à linearidade biográfica, a partir de 2018 tive a possibilidade de participar de uma série de trabalhos expositivos, dessa vez estreando como educador de formação para equipes educativas. Inicialmente fui convidado para integrar o trabalho contratado pelo Sesc Sorocaba à Verde Oliva Projetos Culturais no contexto das exposições *Atravessamentos* do Coletivo FotoAtiva, do Pará, e *Descolonizando o Brasil* da artista brasileira Maria Thereza Alves que aconteceram concomitantemente. Neste sentido comecei a perceber que talvez tivesse alimentado uma certa experiência de referência para a área no contexto local, quando fui considerado para o convite.

Isso se firmou na exposição seguinte do Sesc Sorocaba, na instalação multimídia *Palavras Cruzadas: Lugares de Fala Contemporâneos* do artista brasileiro Daniel Lima. Isso porque, como já citado no trabalho de Fernandes (2018) há uma rede consolidada de empresas de arte/educação que normalmente são acionadas para estes trabalhos de formação e que normalmente estão sediadas na capital paulista. No caso de *Palavras Cruzadas*, o Sesc Sorocaba topou mudar a lógica e contratar uma pessoa local para isso. Aqui cabe o adendo de que eu era também uma Pessoa Jurídica, modalidade Micro Empreendedor Individual – MEI – fato que vai acrescentar à leitura do campo de atuação que ainda considera diversos tipos de contratação, e eu experimentei a maioria deles³².

Ter vivenciado essas experiências me colocou em um lugar de “formador de educadores”, “educador-aprendiz”, ou “educador de educadores” (Martins, 1999).

32 Das formas mais comuns de contratação para os trabalhos na educação museal e/ou mediação cultural só não tive experiência enquanto estagiário. Isso não significa que eu não tenha experienciado formas de contratação pouco remuneradas – equivalentes ao estágio, como por exemplo o pagamento realizado por horas trabalhadas – ou que eu não tenha vivenciado o estágio em outra área, como a do Jornalismo.

Ainda que essa nova posição me colocasse em um território de atuação “mais distante” da prática cotidiana dos atendimentos de públicos, busquei sempre propor exercícios coletivos e experiências que voltassem *da reflexão à ação* e que contribuíssem assim para manter esse espírito de ação prática.

Essas experiências de formação me levaram a desenvolver mais três projetos em contextos diversificados: 1) *Minicurso Paulo Freire, mediador cultural* realizado em 2018 no Sesc Sorocaba como parte das atividades da exposição itinerante *MACS Fora de Casa*³³; 2) *Projeto Itinerários formativos em educação museal* realizado em 2019 na *Fábrica de Arte Marcos Amaro – FAMA Museu*, com a equipe educativa do Museu em Itu, SP; e 3) *Oficinas de Formação de professores* da exposição *Mostra Museu – Arte na Quarentena* realizada em 2024 de forma itinerante no *Museu da Imagem e do Som de Santos – MISS*.

Outra experiência vivida em 2018 e que reverbera na confecção deste trabalho, aconteceu em um contexto paralelo ao campo da educação em museus. Naquele ano, fui eleito como presidente do Conselho Municipal de Política Cultural na cidade de Sorocaba. Como membro do Conselho e um dos representantes da sociedade civil desde 2014, atuei no colegiado por duas gestões consecutivas. A eleição como presidente – a primeira vez em que isso acontecia com um membro da sociedade civil³⁴ – só ampliou os desafios de participar de discussões de políticas públicas no âmbito territorial.

Por um lado, sempre pautei minha atuação de forma crítica considerando uma certa posição de sociedade civil fiscalizadora em um conselho deliberativo como esse. Por

33 Confesso que o nome desse minicurso reverberou positivamente nas redes sociais e surgiu de uma brincadeira, de um trocadilho com o termo “mediação cultural” e o conceito de “mediação” fenomenológica da realidade em Paulo Freire. Por conta disso, essa expressão volta à tese na última subdivisão da seção 3.1.1 e também reverberou em formato de artigo (Consiglio, 2022).

34 A experiência acumulada deste contexto culminou com a entrega da Medalha de Mérito Cultural “Ademar Carlos Guerra” – via decreto legislativo 1654/2018 cf.: <https://sorocaba.camarasempapel.com.br/Arquivo/Documents/Migracao/materia_legislativa/197996_texto_integral_844a65b4-a6f6-43c3-899c-9613639549eb.pdf>. A homenagem foi realizada em 2018 através do vereador Renan dos Santos na Câmara Municipal de Sorocaba. A audiência, e que também foi ocasião de homenagem à gestão do Conselho, está disponível no canal do YouTube da Câmara de Sorocaba em: <https://youtu.be/Oewn12jQYVE?si=zgBXnps_zd5clGrk>. Acessos em 21 jul. 2025.

outro, quando assumi a presidência, fui “colocado” em uma posição de “vitrine” porque para uns eu era como representante do poder público porque representava também a gestão de um colegiado vinculado à gestão municipal. Nesse sentido, era alvo de críticas tanto da sociedade civil quanto do poder público.

O problema da representação enquanto “falar por” será problematizado no caminho metodológico da pesquisa quando o pesquisador contemporâneo que busca novas metodologias ainda assim é recebido em diversos momentos enquanto representante do fazer científico tradicional extrativista. Ainda assim, menciono essa característica, de “ter sido colocado” em uma determinada posição porque a ideia a ser discutida na pesquisa, de uma “identidade aberta” pode se voltar contra si se for relativista demais.

Voltando ao percurso histórico, em 2019 tive um trabalho aprovado³⁵ para apresentação no 1.º *Encontro Baiano de Educação Museal – Museu em Chamas: Verso e Reverso de Como Chegamos Até Aqui* organizado pela *Rede de Educadores em Museus da Bahia – REM-BA* – e realizado no *Museu Carlos Costa Pinto* em Salvador, BA. O evento teve parceria com o Programa Social de Educação, Vocação e Divulgação Científica da Bahia do Instituto de Biologia da Universidade Federal da Bahia. O Programa conta com um periódico anual, a *Revista Jovens Cientistas*, que em 2019 organizou uma edição especial temática a partir dos anais do encontro onde encontra-se meu artigo (Consiglio, 2019b) derivado da apresentação, entre outros.

Menciono a participação naquela ocasião por conta das reverberações da comunicação oral no evento. Primeiro, para me apresentar escolhi não realizar acompanhamento de projeção de texto/imagens. Argumentei à época que minha reflexão se fazia no sentido metodológico da educação praticada em museus e que tomava uma perspectiva de renovação dessa prática através da metodologia da tradução, por isso a escolha em mudar a “configuração-padrão” de apresentação.

35 A aprovação deste trabalho ainda me possibilitou receber um Voto de Congratulações da Câmara Municipal de Sorocaba, cf.: <http://www.camarasorocaba.sp.gov.br:8082/publicFiles/file/5e43fda120bce8385d85292f>. Acesso em 22 jul 2025.

Em seguida, durante as perguntas realizadas após minha exposição, ouvi o comentário-elogio da pesquisadora Fernanda Castro que considerou minha pesquisa significativa porque se debruçava sobre a teoria, diferentemente de uma tendência geral dos trabalhos normalmente realizados pela perspectiva do relato de experiência. Ouvir isso de uma pessoa referência para a área de pesquisa me fez reposicionar uma insegurança pessoal em um fortalecimento. Aqui foi possível perceber ainda mais como a produção de conhecimento para o campo da educação museal está em processo de consolidação, e que muitas outras possíveis perspectivas específicas poderiam contribuir para ampliar esse universo.

Em 2019 ainda, aconteceu a inauguração do GPEM – *Grupo de Pesquisa Educação museal: conceitos, história e políticas*, inicialmente vinculado ao Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro e que tinha como líder do grupo, a própria Fernanda Castro, educadora museal do MHN. Minha adesão ao grupo se deu no segundo semestre de 2019³⁶ ainda que o grupo se mantinha principalmente com ações presenciais e eu atuava no interior de São Paulo. Neste momento o grupo tinha o desejo incipiente de ampliar sua lista de integrantes mesmo fora do território carioca, o que só foi possível no ano seguinte, no contexto da pandemia de covid-19 quando muitas ações migraram para o contexto digital.

Mais detalhes sobre o grupo serão abordados na subdivisão *Por uma definição do termo Educação Museal* mas aqui enfatizo o papel que o grupo de pesquisa teve na minha atuação enquanto *ave migratória*. O Grupo assim era como um “abrigo” ou “ponto de encontro” em que sempre podia voltar e cada vez mais aprofundar minha perspectiva enquanto educador-pesquisador. Além disso o grupo possibilitou articulações nacionais para a realização de uma série de livros digitais – que abordarei na subseção mencionada – onde contribuí com a escrita de dois textos, um como co-autor (Castro *et al.*, 2020) e outro individual (Consiglio, 2022).

36 Menciono que o grupo conta com três linhas de pesquisa e minha inserção no grupo se deu através da linha citada anteriormente *Perspectivas conceituais, teóricas e metodológicas da Educação Museal*. As demais são: *História da Educação Museal* e; *Práticas e Políticas Públicas de Museus e Educação Museal*.

Neste contexto de migração para o ambiente digital – e reforçando o caráter de *ave migratória* – fui convidado em 2021 para participar do *Curso Online para Professores: Transversalidades* realizado pelo Educativo do *Centro Cultural Banco do Brasil* – CCBB Educativo Online. A palestra que ministrei³⁷ foi um dos momentos significativos de experimentar esse novo formato de “educação remota” e que quando aplicado em contextos educativos museais foi traduzido-apropriado como *Educação Museal Online* (Marti; Santos; 2019, p. 43, grifo das autoras) no sentido de um “outro modo de *fazer* pensar ações educativas museais na/com a cibercultura”. Aqui retomo a reflexão de que o ambiente de interação de ensino altera as características do processo de aprendizagem, e a educação museal somada ao ambiente digital ganha novas perspectivas a partir do contexto do isolamento social.

AGORA SIM, O DOUTORADO

Em 2021 ingressei então no Doutorado em Educação da UFSCar Sorocaba. Voltando à característica de *ave migratória*, quando da inscrição no processo seletivo – em 2020 – ainda estava como integrante da equipe educativa do Museu FAMA – *Fábrica de Arte Marcos Amaro*³⁸ – em Itu, SP. Antes mesmo de me matricular no curso do Doutorado fui dispensado da equipe – durante um período de reformulação institucional ainda no contexto do isolamento social – e isso me colocou em uma situação desafiadora, de realizar a pesquisa “afastado” do contexto prático da educação museal institucional.

Esse primeiro deslocamento pode ser caracterizado já como o de uma “perda de identidade”, que me levou a uma mobilização por ressignificar o processo de pesquisa. Uma das primeiras disciplinas que frequentei foi *Seminários Avançados de Tese* com o professor Dr. Hylio Laganá Fernandes. Essa disciplina, obrigatória a

37 A apresentação encontra-se no YouTube do *JACA Center – Centro de Arte e Tecnologia* –, empresa sediada em Belo Horizonte e que na época coordenava os trabalhos do CCBB Educativo nacional. Cf.: <https://youtu.be/es319pJRvho?si=OZwx_s_28xcHrB99>. Acesso em 22 jul 2025.

38 Para conhecer mais o projeto, cf. o site institucional: <<https://famamuseu.org.br/>>. Acesso 23 jul. 2025.

todos ingressantes e dividida entre grupos de orientandos e seus orientadores, tem como um dos principais objetivos reformular o projeto de pesquisa inscrito.

A disciplina foi fundamental para o meu percurso inicial porque, ao ser realizada online, foi possível registrar o seminário em que apresentei meu projeto. Essa gravação eu assisti algumas vezes em momentos muito diferentes do percurso de pesquisa, mas dela eu sempre pude resgatar uma certa esperança e energia que brilhava em meus olhos naquele momento inicial. Em alguns momentos posteriores, quando cheguei – algumas vezes – no limite de pensar em desistir do curso, voltar à esse registro me trazia reconforto.

Antes mesmo do semestre acabar, aconteceu o primeiro grande impacto na minha vida pessoal – ou também poderia ser o segundo considerando a dispensa de trabalho citada. No momento estava compartilhando a vida pessoal com a Carina, que perdeu de forma abrupta o pai – meu sogro na época – devido a questões de saúde. Essa situação impactou profundamente minha vida cotidiana.

Tivemos que nos mudar às pressas para a cidade onde ele havia deixado uma loja relativamente pequena de bolos, em Santos, SP; a “Bolos & Bolos”. Com essa mudança o contexto de *ave migratória* se aprofunda de tal forma que eu fiquei sem saber se esse desvio de rota configuraria uma nova rota autônoma – para fora da área da educação – ou se seria possível retomar a pesquisa. Por conta disso, fui levado a solicitar o trancamento do curso duas vezes. Ainda que nesses dois semestres eu pude me dedicar à adaptação à nova vida, o espectro do doutorado continuava rondando minha cabeça.

Para me preparar a esse retorno à pesquisa, tive que aos poucos retomar o hábito de leitura e escrita que o processo de pesquisa exige, mas mais do que isso, precisei constantemente recriar o sentido que a pesquisa tinha em relação aos meus desejos e motivações. Essa mudança de vida impactou ainda mais aquele sentido de “perda de identidade”.

Enquanto trabalhava auxiliando na gestão da loja de bolos, em uma área que não era nada familiarizado e que funcionava em escala 6x1, senti que vivi, um processo aproximado à Síndrome de *Burnout* – sem contar os estados de ansiedade e depressão que acompanharam essa situação. Segundo o filósofo sul-coreano Byung Chul-Han (2017, p. 91), atualmente, a sociedade encara o Cansaço como paradigma de uma “sociedade do desempenho” e no contexto de *burnout* temos que o “sujeito de desempenho esgotado, depressivo, está, de certo modo, desgastado consigo mesmo. Está cansado, esgotado de si mesmo, de lutar consigo mesmo”.

Apesar desses impasses, considero que também aconteceram coisas positivas. Quando vivemos situações extremas, é difícil de valorizar e observar as pequenas coisas que só vão se encaixar posteriormente. Esta escrita autobiográfica introdutória é parte desse processo de ressignificação do caminho vivido até chegar à presente pesquisa.

Uma das coisas positivas que vivenciei durante o curso foi a possibilidade de frequentar duas disciplinas como aluno especial em universidades distintas. A característica que facilitou essa experiência foi o movimento das universidades em continuarem aplicando os cronogramas de aulas em formato remoto, por conta da pandemia. A primeira delas foi *Tópicos Especiais em Educação em Artes Visuais* com o professor Dr. Cayo Honorato na Universidade de Brasília – UnB, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Essa disciplina foi fundamental para refletir sobre o tema da “Museologia Pós-Crítica” (Honorato, 2019).

O termo se refere a um movimento de “crítica” da crítica, uma forma de repensar a produção de conhecimento e a relação dessa produção com os museus. Em resumo, Honorato (2019, p. 98) aponta que “o pós-crítico intervém no que seria uma falha epistêmica, produzida por essa dupla separação, primeiro entre teoria e prática, depois entre academia e museu”. Em diálogo com essa tradição internacional, anglófona, o autor – e docente da disciplina – apresenta o contexto realizado pelo Tate Britain – museu de arte britânico em Westminster, Londres – e as reflexões de autores que analisaram o programa público realizado chamado de *Tate*

Encounters: Britishness and Visual Culture – Encontros na Tate: Britanidade e a Cultura Visual, em tradução nossa. A análise a partir do prisma “pós-crítico” possibilitou perceber os limites da relação institucional para com os públicos considerados “ausentes” ou “subrepresentados”, em destaque os migrantes, foco da ação. Sem eu saber, antecipadamente, o acúmulo da disciplina me serviu bastante para poder aprofundar aspectos da discussão metodológica que será utilizada no percurso da tese.

Já em relação à outra disciplina externa que cursei e que me impactou profundamente foi a chamada *Utópicos Avançados em Pesquisa II* realizada no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, campus Baixada Santista. A disciplina ministrada pelos docentes Dr. Conrado Federici, Dra. Flávia Liberman e Dra. Marina Guzzo carregava uma valorização da experimentação na escrita acadêmica, a partir das ideias de performatividade e cuidado.

Os docentes também integram o grupo de pesquisa *Laboratório Corpo e Arte*³⁹ que realiza, entre outras coisas, atividades abertas aos públicos, em sua sede no centro histórico da cidade de Santos. Sobre a disciplina mencionada; “ironizando em seu título a genérica denominação, vêm gestando efetivamente um posicionamento político de expansão do fazer acadêmico: como condição dos encontros, o discurso ‘sobre’ o cuidado é friccionado com a experiência ‘de’ cuidado” (Federici *et al.*, 2025, p. 03). A experiência dessa disciplina foi fundamental para meu processo individual considerando que tanto me colocou em contato com realidades distintas daquela que estava vivendo – seja pelo tema específico da Educação como área de pesquisa, ou da Pesquisa como área de trabalho – quanto me instigou e fortaleceu minha subjetividade de pesquisador para retornar ao processo de escrita da pesquisa.

39 Em sua descrição, o grupo se posiciona também como um “núcleo de pesquisa artística e interdisciplinar na universidade pública”. O registro do grupo no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq pode ser acessado pelo link, cf.: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5853988107225238>>. Acesso 23 jul 2025.

Esse retorno ao processo de escrita – que sempre-já é acompanhado por uma recriação de sentido – se encaminhou estrategicamente para a produção de reflexões “menores” mas não menos importantes para o desenvolvimento da escrita do presente texto. Essas reflexões se tornaram artigos, que de uma certa forma, sintetizavam o acúmulo dessas experiências vivenciadas nas disciplinas e em diálogo com leituras, ao mesmo tempo em que vivia aquela realidade pessoal apartada do contexto acadêmico – vale lembrar, trabalhando no comércio, reorganizando a vida numa cidade nova e distante da família no contexto da pandemia de covid-19. Essa produção ajudou a dar corpo aos pensamentos “dispersos” e mais do que uma obrigação regimental, a produção dos artigos foi necessária para o avanço – ou seria retorno? – da pesquisa.

A primeira produção que gostaria de comentar foi o artigo feito no contexto da comunicação realizada no *1.º Simpósio Educação e Epistemologia: Multiplicidade Epistêmica da Educação*⁴⁰ realizado em 2022 de forma remota. O evento foi uma realização em parceria de dois Grupos de Pesquisa: o GEPEE-UFSCar⁴¹ – *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Epistemologia* – e o GRUPEFE-UNINOVE – *Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação*.

O GEPEE foi um desses “oásis” que frequentei e que alimentaram o meu desejo de permanecer dialogando entre pares. O artigo (Consiglio, 2023b) que produzi para a ocasião dos Anais do evento, contribuiu para estabelecer um entendimento de que o procedimento de tradução no campo da epistemologia seria um ato político, ou seja, tanto um movimento de não neutralidade quanto uma mobilização por reconhecimento. Ambos aspectos são atravessados pela perspectiva da “perda de si” e caminham na direção de um processo de subjetivação, tanto do autor quanto do tema de pesquisa. No evento, o eixo que integrei, *Novas Perspectivas em*

40 Para mais informações do evento cf o site: <https://simposioeducepisteme.wixsite.com/apresentacao>. Acesso 23 jul. 2025.

41 O grupo surgiu de uma disciplina ministrada na UFSCar Sorocaba pelos docentes Dr. Silvio Cesar Moral Marques e Dr. Francisco Evangelista. “Chiquinho” como era conhecido entre os pares do grupo, nos deixou em agosto de 2025. Faço aqui mais uma menção póstuma à pessoa docente que deixa um legado de inspiração para os que continuam.

Epistemologia e Educação, também colaborou para a percepção de um caminho metodológico insurgente que seria aprofundado no decorrer da pesquisa.

A produção seguinte foi o artigo elaborado no contexto da comunicação feita no evento 5.º Sebramus – *Seminário Brasileiro de Museologia – Museologia em movimento: lutas e resistências* realizado em 2022 de forma presencial na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, em Porto Alegre, RS⁴². Este artigo (Consiglio, 2023a) contribuiu para consolidar o prisma de análise que mobilizou a pesquisa através dos temas da Resistência e da Revolta. Considero também a experiência pessoal de viajar até Porto Alegre, neste contexto de retomada dos eventos presenciais “pós-pandemia”, como um momento de respiro.

A escala de trabalho 6x1, em que estava inserido, muitas vezes faz com que nos sintamos “presos” em estruturas rígidas que mesmo quando existem oportunidades, como feriados, o corpo individual parece não conseguir nem visualizar a possibilidade de deslocamentos assim. Neste caso, considero também o privilégio que ocupava no auxílio da gestão da loja que possibilitou a viagem. Ao mesmo tempo o trabalho de gestão fazia uma exigência dupla: não havia horário de trabalho específico, tínhamos que estar sempre disponíveis, e não havia sentimento de segurança, ou apropriação, o suficiente para deixar o funcionamento da loja acontecer e acompanhar à distância. A participação no evento também foi uma forma de “forçar” uma brecha dentro dessa estrutura rígida, – de novo – um respiro.

Outro respiro que vivenciei neste período foi a participação no I Emuse – *Encontro Nacional de Educação Museal*⁴³, que aconteceu na cidade de Cachoeira, BA em julho de 2023, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Desta vez a oportunidade surgiu devido a minha participação no Processo de Revisão da *Política Nacional de Educação Museal* – PNEM, coordenado pelo Ibram e que estava acontecendo de forma remota. Além disso, fui convidado, entre muitos atores do campo, a participar do evento pelo próprio Ibram. No evento trabalhei como mediador no *Grupo de Trabalho Profissionalização* em conjunto com Saulo Moreno

42 Mais sobre o evento, cf: <<https://www.ufrgs.br/5sebramus/>>. Acesso 23 jul 2025.

43 Mais sobre o evento cf.: <<https://emusemuseus.org/>> Acesso 23 jul 2025.

Rocha, museólogo que atua no *Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará*, em Fortaleza, CE, e com Fabiana de Lima Sales, Técnica em Assuntos Educacionais do *Museu da Abolição* do Recife, PE. No grupo, propusemos uma discussão sobre determinados aspectos da PNEM e buscamos condensar demandas que foram sendo levantadas durante o encontro, dentro da pauta da profissionalização da função de educador museal e que seriam recebidas pelo poder público em momento posterior de revisão da política.

O sentimento de respiro vivenciado neste evento acredito ter sido compartilhado por muitas pessoas que estavam presentes. Era uma sensação generalizada de que o evento sintetizava tanto a inauguração de um processo, sendo este o 1.º evento nacional com essa temática, quanto aquela sensação de um acontecimento de grandes proporções e encontros presenciais após muitos eventos online durante o período de isolamento social. Ver de perto os “rostinhos” que só eram vistos através da tela, deu um caráter afetivo ao momento. O sentimento de pertencimento a um campo de atuação estava intenso.

Mas esse respiro também, durou pouco. Logo que voltei de viagem mais alguns acontecimentos pessoais foram se desdobrando e empurrando minha vida em uma direção imprevista. O resultado desses acontecimentos me levou a retornar à cidade de Sorocaba, e mais ainda, à casa de meus pais. Neste momento vivi a separação do relacionamento que havia construído por mais ou menos 7 anos. Romper uma vida compartilhada como essa, não é fácil. E com isso vieram vários rompimentos simbólicos; deixar de morar na cidade que me acolheu desde 2021, deixar de morar em um apartamento que cuidava e mantinha, deixar de ter o apoio tanto da pessoa que me acompanhava quanto da família dela, e deixar de ter um trabalho. Esse acredito ter sido o processo de luto⁴⁴ em cima de um processo de luto que já estava passando desde 2021.

44 Menciono novamente o falecimento da profa. Dra. Rita de Cássia Lana que aconteceu mais ou menos na mesma época desses acontecimentos em 2023. Ela não somente era esposa do meu orientador como era uma grande referência para minha vida como pesquisador.

Enfim, o retorno à cidade de Sorocaba me colocou novamente diante da questão *perda de identidade* mas agora em uma dimensão muito mais profunda. Existe uma expressão em inglês *the only way out is through* – a única forma de sair é através, em tradução nossa – que representa um pouco essa sensação de perda de referências neste momento intenso. Não é como se tudo isso que aconteceu, aconteceu em um momento “bom”, as coisas já estavam difíceis antes, vivendo crises de ansiedade e depressão. O “tsunami” simbólico veio, arrastou muitas coisas consigo e eu ainda estou aqui. Este momento também representou uma certa condição que me acompanha nesse momento final da pesquisa: uma condição de precariedade e de transição.

A precariedade significou primeiro o abalo sísmico vivido pelo impacto na vida pessoal. Voltar à casa dos meus pais, viver por um tempo com as coisas encaixotadas, não foi fácil, ainda mais enquanto precisava continuar com a pesquisa. Essa precariedade ainda se desdobra em uma fase de transição. Dizem que para podermos nos encontrar, a gente precisa primeiro se perder. Se despojar de uma identidade pessoal é avassalador mas também é libertador – assim eu espero. A fase de transição também significa que eu estou buscando me reinserir no campo de trabalho desde este retorno. Até o momento da escrita eu não sei se isso será possível, mas é preciso acreditar, é preciso alimentar uma imaginação impossível.

Assim como o autor esloveno Slavoj Žižek aponta em seu livro *Bem-Vindo ao Deserto do Real*, “o que não existe continua a insistir, lutando para passar a existir” (apud SEMEGHINI, 2015, p. 19). O paradoxo provocado pelo filósofo é o de que o contrário de existência não seria inexistência mas insistência. Assim, é preciso ainda insistir.

E a insistência se materializou na virada de 2023 e 2024, em cerca de 1 mês e meio, quando vivi um processo, de uma certa forma catártico, de escrita. Nesse período eu criei o arquivo de texto que hoje dá corpo à tese. Da página em branco eu terminei com mais de 130 páginas. Foi neste momento também que consegui enxergar um

fio condutor para a pesquisa, a ideia de trabalhar com a metáfora do *Mapa de Navegação* para poder apresentar-traduzir o percurso metodológico. Essa produção material me deu forças para continuar e chegar à banca de Qualificação.

A banca de qualificação, normalmente em qualquer percurso acadêmico, é um acontecimento que marca, tanto por ser um processo de avaliação quanto de partilha. Além disso, como o orientador Dr. Silvio Cesar Moral Marques costuma dizer: a banca de qualificação é também uma reunião de trabalho. Para este marco em meu processo de pesquisa contei com a participação das pesquisadoras que tenho enorme respeito, a Dra. Fernanda Castro⁴⁵ e a Dra. Lucia Lombardi⁴⁶. Ambas trouxeram leituras ao meu trabalho, tanto críticas quanto elogiosas, em que pude dialogar de igual para igual. Não vou me ater aqui ao todo do trabalho realizado na qualificação, mas vou destacar alguns breves pontos que mais me afetaram, dentro do contexto do presente trecho narrativo da pesquisa.

Exatamente sobre essa característica narrativa, a pesquisadora Lombardi mencionou minha escrita enquanto exercício de imaginação epistemológica que mobiliza um “criar, participar e falar de si”. Considerando isso, o processo de *falar de si* foi expandido e potencializado na escrita da presente seção. Já a pesquisadora Castro destacou o fôlego que tive para a construção do trabalho apresentado e ao mesmo tempo me disse a frase que mais me atravessou: “precisamos que você continue”. Obrigado por isso.

Após a banca de qualificação eu tive ainda a oportunidade de apresentar trabalho no 6.º Sebramus – *Seminário Brasileiro de Museologia – Museus, museologias e*

45 Apesar de já ter mencionado diversos encontros anteriores com Fernanda Castro em minha trajetória, aqui faço menção ao seu papel, desde 2023, como presidenta do Ibram. Fruto de uma militância consistente, Fernanda representa o papel de uma pessoa educadora museal na condição de gestora das políticas públicas dos museus. Tê-la como parte da banca me trouxe enorme gratidão.

46 Gostaria de destacar a valorização que tenho pelo reconhecimento da professora Lucia. Em 2025 ela me convidou para participar da banca de Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia da UFSCar Sorocaba, da sua aluna Victoria Cristina Vieira Menino intitulada *O papel da visitação a museus na formação de Pedagogas(os)*. Experimentar estar “do outro lado” da banca contribuiu em muito em meu processo de subjetivação enquanto educador-pesquisador ao mesmo tempo em que alimentou uma esperança pessoal de que o campo de pesquisa conta com olhares novos que não podem ser antecipados. Este trabalho pode ser acessado em: <<https://hdl.handle.net/20.500.14289/21496>>. Acesso em 23 jul. 2025.

inserção social realizado em 2025 na Universidade Federal do Piauí – UFPI, em Teresina, PI⁴⁷. No evento tive o privilégio de apresentar comunicação (Consiglio, 2025) no *Grupo de Trabalho Museologia e Educação: história, práticas e políticas públicas* organizado pelos pesquisadores, Dra. Kamylla Passos dos Santos, Ma. Mona Ribeiro Nascimento e Me. Saulo Moreno Rocha. O GT foi fundamental porque colocou em destaque esse ponto de intersecção entre os campos da Museologia e da Educação.

A reflexão que produzi me mobilizou na direção do aprofundamento do conceito de subjetivação. Considerar a educação museal nesse ponto de intersecção contribuiu para refletir qual é a instância enunciativa dessa prática e teoria. Isso me levou a considerar uma posição pós-anarquista como uma possível “identidade” para o campo considerado em processo de consolidação e em emergência.

Com isso, encerro esse longo percurso biográfico. Com ele busquei apresentar um panorama geral das fontes que levaram à construção da pesquisa atual – representado na ideia de um *portfólio* ou *memorial* – ao mesmo tempo em que ele corresponde a uma perspectiva mais concreta para o trabalho atual que será mobilizado fortemente por um adensamento teórico. Nesse sentido, ao me debruçar sobre os aspectos narrativos apresentados, fui abrindo caminho para questões empíricas do campo da educação museal que serão reverberadas nas seções seguintes do trabalho.

O objetivo principal desta seção foi o de estabelecer um “ponto zero” de partida para o desenvolvimento posterior da presente tese, considerando o pressuposto concreto da escrita, o corpo que a produz. Ao mesmo tempo, durante esta escrita narrativa, busquei antecipar muitas das questões que serão refletidas pela análise do contexto geral da educação museal brasileira, mas aqui partindo da minha experiência pessoal. A instância que enuncia este texto, portanto, se refere à sua autoria, que não pode ser desvinculada desse conjunto material e múltiplo de experiências⁴⁸.

47 Mais sobre o evento, cf.: <<https://www.even3.com.br/6sebramus-426431/>>. Acesso 23 jul 2025.

48 A reflexão deste trabalho parte assim, de um olhar sudestino para a realidade brasileira, ao mesmo tempo em que a atuação no interior do estado de São Paulo provoca e alimenta uma posição contra-hegemônica. Acredito que essa tensão vai acompanhar o decorrer do trabalho.

Considerando a travessia pelo deserto como imagem narrativa que acompanhou a presente seção, busco sintetizar no quadro abaixo quais as paisagens que vão acompanhar o percurso geral da Tese para contribuir com a apresentação do trabalho atual.

Segundo Atravessamento – Léxico das Seções da Tese

Deserto	A paisagem do <i>deserto</i> representa dois aspectos simultâneos, por um lado ele se refere à travessia por um terreno marcado por superação de dificuldades e resiliência e por outro, significa um “ponto zero” de partida, o ponto do qual a narrativa da tese é iniciada enquanto percurso.
Fontes	A ideia de <i>fonte</i> faz uma brincadeira com a ambiguidade do termo que se refere tanto às fontes históricas quanto à fonte de onde nasce água da terra. No percurso da tese, essa figura representa o movimento que a tradução literária estabelece a partir da sua relação com a influência na tradição.
Floresta das coisas sensíveis	A seção que apresenta a <i>floresta das coisas sensíveis</i> como paisagem estabelece uma narrativa de análise para abordar o tema da educação a partir da perspectiva da linguagem. Nesse exemplo, o ato de adentrar a floresta representa um processo de descoberta a partir de um estado de curiosidade e incerteza em uma paisagem de multiplicidade.
Mapa de Navegação	O <i>Mapa de Navegação</i> é a ferramenta metodológica que contribui para orientar a caminhada durante o percurso da tese. Por sua importância central à presente pesquisa, foram elaborados outros elementos que o compõem e que serão descritos nos Atravessamentos 5 e 6.
Assentamento	A ideia de um <i>assentamento</i> aponta para dois significados paralelos. Por um lado ele representa a ideia de <i>firmar os pés no chão</i> , o que seria uma atitude de fincar as raízes no chão, estabelecer esse contato fundamental com o território em busca de uma <i>espiritualidade</i> ou subjetividade. Por outro lado, a palavra remete à ideia de <i>ocupação</i> , enquanto estratégia política de reivindicação e ressignificação territorial, apontando para uma posição política de imaginação coletiva. A ideia de <i>assentar</i> a educação museal neste caso aponta para um movimento de agregação e convergência em contraposição a uma situação de dispersão.
Desvio pela Mata	O <i>desvio pela mata</i> destaca uma condição de exploração por um trajeto inseguro. Ao invés da reflexão final produzir um caminho estável – <i>pavimentado</i> – o desvio pela mata aponta para relações de contingência e que não representa um caminho único, mas vestígios abertos para que novas trilhas sejam percorridas, que não podem ser antecipadas.

Fonte: Elaboração pelo autor.

Então, voltando à imagem da presente seção, a narrativa representada pela travessia do deserto se pautou na superação de crises ou dificuldades encaradas pelo trabalho da educação museal, seja pela precarização, desvalorização, fragmentação, falta de reconhecimento e até de profissionalização. Mais do que um levantamento de desafios, o que mais importa é o que se faz a partir disso, o caminho que vem depois do deserto. Sigamos.

1 DEPOIS DO DESERTO, AS FONTES: BREVE TRAJETO DA TRADUÇÃO, DA MELANCOLIA À TRANSCRIÇÃO

A tradução é a passagem de uma língua a outra por meio de uma cadeia contínua de transformações (Benjamin, 2018, p. 20).

Voltando aos disparadores do presente trabalho, ele objetiva enfrentar o problema acerca da conceituação do termo *Educação Museal* através da área da Epistemologia em Educação. Portanto, a linguagem não é só foco de interesse como mobilizador desta tese de doutoramento. Considerando a importância do *ato de tradução* para a estrutura geral do trabalho, esta seção tem o objetivo de apresentar uma breve reflexão sobre o desenvolvimento histórico da tradução literária como leitura da tradição.

Ao caracterizar o termo “tradução” pretendo mostrar que a própria palavra tem sentidos múltiplos dependendo de onde se observa sua prática. Além disso, a tradução literária é a primeira “interpretação” da palavra que vêm a mente. Adianto que há outras leituras do termo que interessam à pesquisa e serão trabalhadas posteriormente, como as ideias de *tradução educativa* ou *tradução epistemológica*.

O objetivo desta seção serve, dessa forma, para consolidar um ponto de partida comum para o ato de tradução. Esse ponto de partida também se relaciona com o ponto “zero” da tese – o *deserto* no percurso anterior –, porque interpreta o desenvolvimento histórico do agente da tradução que busca superar um sentimento melancólico.

A principal referência da presente análise é o livro, derivado da tese de doutorado da pesquisadora brasileira Susana Kampff Lages (2007) *Walter Benjamin: Tradução e Melancolia*, especialmente o capítulo que trata sobre o histórico da tradição literária; além da coletânea de textos *Linguagem, tradução, literatura (filosofia, teoria e crítica)* do próprio filósofo alemão Walter Benjamin (2018) para contribuir com a reflexão da tradução em direção da filosofia da linguagem.

A TRADIÇÃO DA TRADUÇÃO LITERÁRIA

De início, Susana Kampff Lages (2007, p. 29) cita o crítico literário estadunidense George Steiner que já vinculava a melancolia como efeito histórico de “impossibilidade” em que o tradutor literário tem em corresponder de forma plena o texto original. O autor citado ainda fala em “insuficiência” da tradução e “inadequação” do agente da tradução, mencionando com isso uma melancolia que assombra a história e teoria da tradução depois da Torre de Babel.

O mito bíblico da Torre de Babel se refere à história de um passado distante em que a humanidade falava uma só língua⁴⁹. A construção da Torre representa o avanço da civilização humana que buscava alcançar os céus, ou seja, um desejo de superação e de ousadia, sem precedentes. Em resposta, Deus busca interferir nesse processo diferenciando a língua compartilhada em múltiplas derivações, o que produz confusão e dispersão, impedindo o avanço da construção da Torre.

Voltando à abordagem histórica do agente da tradução literária, a pesquisadora Lages (2007, p. 65) exemplifica essa condição melancólica através da angústia,

como uma história de rebaixamentos, auto-reproches, enfim, de uma constante desvalorização da pessoa, do ego, do tradutor, por um lado; por outro, há uma exigência – evidentemente exagerada – de capacidades sobre-humanas a serem dominadas pelo tradutor, em termos de abrangência de seus conhecimentos culturais e linguísticos.

Dessas exigências esperadas da tradução literária, a autora (2007, p. 35) também relaciona com outras funções, “se a apropriação do texto de autores anteriores é consubstancial à atividade do filósofo, do escritor, enfim, do intelectual em geral, para o tradutor, ela é a premissa concreta, a origem e a possibilidade mesma de seu trabalho”. Ela considera que em todos os casos há um processo de apropriação com um custo, a “autodepreciação do sujeito, sintoma distintivo da melancolia”.

49 O mito bíblico da Torre de Babel é constantemente utilizado como referência na filosofia da linguagem. Ele se refere à história do capítulo 11, versículos 1 a 9 do livro Gênesis. Aos curiosos do tema, cf.: <<https://www.vaticannews.va/pt/igreja/news/2025-06/curiosidades-biblia-torre-babel.html>>. Acesso 24 jul 2025.

Assim, a melancolia acompanha o desenvolvimento da tradução de forma essencial a partir de dois pólos, a identidade do autor e a relação do autor com a tradição, segundo a pesquisadora (2007, p. 37). O primeiro caso aponta para o problema da autoridade do texto escrito e a identidade daquele que escreve, já o segundo, observa a questão da relação entre texto presente e textos do passado, ou seja, aqueles que compõem a tradição.

A melancolia também é mencionada na filosofia do francês Jacques Derrida, segundo a autora (2007, p. 37), quando ele apresenta essa característica como um contratema da filosofia, enquanto o tema em si, seria a tradução. Essa vinculação permite assim pensar a situação melancólica como um duplo, tanto complementar quanto ameaçador. Há um limite em que o risco e o desejo do tradutor se assemelham com o do melancólico: “perder-se na multiplicidade infinita dos sentidos das línguas; abismar-se no vazio do sem-sentido – para enfim, fazer confluir todos os sentidos no silenciar definitivo da morte”.

Olhando para uma tradição importante para a tradução, Lages (2007, p. 52) destaca o período da Renascença, em que a tradução se constituiu como um “horizonte de um projeto e de uma prática cultural” em que se buscou agir simultaneamente na “tradução de textos clássicos e reinterpretação de uma particular visão de mundo”. Segundo ela também (2007, p. 38) a palavra *traduzir* carrega um mesmo sentido desde esse período nas línguas neolatinas, “fazer passar o sentido de um texto escrito numa língua para uma outra língua”, ao mesmo tempo em que essa perspectiva é acompanhada de um erro “fundador” de tradução.

A autora (2007, p. 53) cita o linguista italiano Gianfranco Folena para comentar esse “erro” que teria sido fruto de uma “produtiva interpretação” que o tradutor italiano do século XV, Leonardo Bruni faz do autor latino Aulo Gélcio. A palavra traduzir – *traducere* – adquire aí seu significado técnico novo: “transposição semântica de um termo ou texto de uma língua para outra, e não a introdução material na língua de um vocábulo estrangeiro, como era entendido o vocábulo *traducere* na tradição latina anterior, por exemplo, em Terêncio e Cícero”.

Há também complementarmente uma perspectiva ideológica anunciada na tradução feita no contexto renascentista em que os textos eram traduzidos intencionalmente de um contexto clássico para uma língua dita vulgar. A autora (2007, p. 54) dá como exemplo a tradução da Bíblia clássica para o alemão realizada pelo monge alemão Martinho Lutero.

Voltando à ideia de melancolia, não é possível deixar de destacar o papel da teoria psicanalítica do austríaco Sigmund Freud. Segundo Lages (2007, p. 58-59) a partir de Freud é possível perceber a melancolia desde uma chave tanto negativa quanto positiva. No sentido positivo há um processo de superação do sujeito através do processo de luto, e do lado negativo há um ciclo vicioso que o aprisiona.

Avançando na chave da psicanálise, a autora (2007, p. 65) comenta que nos estudos mais atuais, a melancolia estaria relacionada ainda com uma tendência patológica de alternância entre momentos de profunda tristeza, “empobrecimento do ego”, e momentos de grande entusiasmo, “autoconfiança”.

Comentando o texto *Miseria y Esplendor de la Traducción* do filósofo espanhol Ortega Y Gasset, Lages (2007, p. 66) retorna à ideia de “incompletude” para apontar o destaque do filósofo de que a tarefa da tradução é semelhante à condição do falante de uma língua que renuncia “a totalidade daquilo que lhe ocorre”. Outro autor citado nesta direção é o linguista romeno Eugen Coseriu. A pesquisadora (2007, p. 66-67) comenta que Coseriu observa a relação entre as línguas a partir de uma “diversidade na estruturação dos significados”, o que faz com que “certos conteúdos de uma língua correspondem apenas parcialmente aos conteúdos de outra língua”. Nesse sentido, Coseriu conclui que não há uma “melhor tradução absoluta” de um texto, mas devemos pensar em traduções finalistas em que só pode existir uma “melhor tradução” de um texto, para um determinado destinatário, fim e situação histórica.

A pesquisadora (2007, p. 68) então destaca a tradição brasileira, a partir do pioneiro dos estudos sobre tradução, crítico literário e tradutor brasileiro Paulo Rónai. Ele considera o problema da tradução como o de buscar uma compreensão completa, o que se desdobra em um tradutor como “coitado” porque inferiorizado, considerando que é cobrado por conhecimentos quase universais e também é mal pago. Desse complexo de inferioridade e dessa exigência enciclopédica, conclui-se que a tarefa da tradução é uma tarefa impossível.

Citando a tradutóloga alemã Katherine Reiss, Lages (2007, p. 69) comenta uma certa exigência do tradutor em anular a sua própria presença. Para Lages (2007, p. 69-70) essa ideia de anulação como neutralidade considera que o texto original é definido antecipadamente como superior e é um “produto acabado, fechado, imutável”. Em contraposição, a autora cita o tradutor brasileiro de poesia José Paulo Paes, que propõe uma visão “humildemente pretensiosa” a partir da ideia de “aproximação”.

Buscando a superação de uma condição limitada e em direção da afirmação da atividade da tradução enquanto autônoma, a autora (2007, p. 72) cita a “teoria da influência” do crítico literário estadunidense Harold Bloom. Em sua proposta, há um movimento de reação à “angústia” dessa influência através de uma “leitura forte” que busca uma interpretação criadora na relação com a tradição. Essa afirmação da tarefa da tradução acompanha também um movimento de reivindicação de valorização e de um espaço acadêmico institucional específico.

Essa proposta de *leitura forte* de Harold Bloom merece ser destacada. O termo no original é *misreading* – leitura errada, desviante, em tradução nossa – e segundo o artista Jorge Menna Barreto (2012, p. 17) ela foi traduzida para o português como “desleitura” pelo crítico literário brasileiro Arthur Nestrovski⁵⁰. Aqui faço um destaque representativo do trajeto entre as “fontes” da tradição e o processo de apropriação do termo da crítica literária até uma proposta de prática educativa, considerando o

50 O artista Jorge Menna Barreto (2012, p. 17) descreve a escolha de Nestrovski em “aproximar o termo de desvio, por compartilharem o mesmo prefixo. Poder-se-ia dizer que esta é uma possibilidade oferecida pela tradução, já que o original não guarda semelhança gráfica entre *swerve* [desvio] e *misreading* [desleitura]”.

exemplo da curadoria educativa, proposta para a 1.^a edição da Trienal de artes *Frestas* do Sesc Sorocaba, mencionada na seção anterior.

Além disso, gostaria de destacar outra leitura paralela do conteúdo presente do trecho desenvolvido até aqui, o sentimento histórico de rebaixamento do tradutor e uma posição de inferioridade da atividade do agente da educação museal. A pessoa educadora, quando vai realizar uma abordagem em determinadas obras em um espaço expositivo, está sempre em contato com obras e autores antecessores. Existe uma exigência esperada na ação educativa, tanto de “impossibilidade” quanto de conhecimentos “enciclopédicos”.

No primeiro sentido, a pessoa educadora não tem a “capacidade” de atingir o sentido completo da obra original. É curioso que nesse enquadramento, existe também um rebaixamento dessa capacidade de leitura porque em contrapartida há outros agentes nos museus que produzem leituras mais “completas”, como os curadores e críticos.

Por outro lado, a expectativa de que os agentes da educação museal tenham conhecimentos “enciclopédicos” representa uma certa demanda de diversos tipos de públicos em perguntar questões específicas e factuais das obras expostas. Essa abordagem leva a exigência da pessoa educadora em memorizar informações como datas, idade, nomes, locais, etc. o que aponta para uma certa relação de “tira dúvidas” também – sobre isso citarei na seção *O assentamento da educação museal* a experiência da 24.^a Bienal de São Paulo em que se lia no uniforme do educativo a expressão “tira dúvidas”.

Acredito que muitos dos exemplos apresentados até agora nesta parte do trabalho podem ser emprestados para diversas situações da atuação na educação museal. Além disso, da mesma forma que há esse paralelo entre o desenvolvimento histórico do tradutor literário e a educadora museal, agora gostaria de apresentar o caminho mais contemporâneo dessa história que também pode ser relacionado com esse momento de consolidação em busca de reconhecimento da área educativa como

autônoma e legítima. Essas traduções literárias contemporâneas também poderão servir de base para propostas educativas enquanto estratégias de ação. Mais sobre a ideia específica de uma tradução educativa, que relaciona educação e linguagem, será abordado na seção seguinte da pesquisa.

A TRADUÇÃO LITERÁRIA NO CONTEMPORÂNEO: REESCRITA, SUBVERSÃO E TRANSCRIÇÃO

Há, neste movimento contemporâneo da crítica literária algumas correntes que podem ser consideradas paradigmáticas, segundo Susana Kampff Lages (2007, p. 73-75). Uma tendência “ideológica ou culturalista”, uma variante “feminista”, e uma situada a partir do Brasil com vocação de “reversão da perspectiva teórica e crítica”. Todas elas compartilham o sentimento de que o tradutor é um novo autor e é livre, a ponto de se distanciar e/ou discordar das intenções da autoria original. As três tendências podem ser condensadas em três atitudes e estratégias: *reescrita*, *subversão* e *transcrição*.

A partir da ideia de *reescrita* a tradução é ressignificada a partir de uma contingência, tanto histórica quanto de poder, portanto, não pode ser considerada como um evento isolado. Segundo a pesquisadora (2007, p. 76-77) há uma intenção, entre os tradutores dessa vertente, de defesa de um processo transparente e a consequente visibilidade do tradutor. Isso representa uma certa manipulação dos textos anteriores que dá ênfase à perspectiva ideológica, expondo-a, com o objetivo de crítica. Através desse “intervenção”, temas podem ser tanto reavivados ou até introduzidos, enquanto uma prática de alteração da poética dominante.

A pesquisadora (2007, p. 70) ainda cita algumas concepções utilizadas pela tradição da crítica literária, como a “ilusão da transparência” do francês Henri Meschonnic, a “invisibilidade do tradutor” do estadunidense Lawrence Venuti e as duas categorias “tradução interpretativa” e “tradução de outro tipo”⁵¹ do estadunidense Ezra Pound.

51 A autora (2007, p. 78) cita que essa classificação vai reverberar na prática da vertente da transcrição, dos poetas concretos brasileiros, que será apresentada aqui em seguida. A ideia “de

Utilizando o exemplo da “tradução interpretativa”, de Pound, para ilustrar o movimento da reescrita, pode-se visualizar uma tradução de tipo “auxiliar, de estudo, para se acompanhar o original” (Lages, 2007, p. 78). Já em relação à Venuti, a autora destaca sua posição como uma defesa de uma teoria da tradução “mais engajada” e “abusiva” que busca a domesticação do texto anterior. Há aqui também o destaque de um processo que não é harmônico, mas conflituoso e inerentemente violento, porque se organiza a partir de escolhas constantes. A autora (2007, p. 82) retorna assim à Jacques Derrida para considerar a defesa de uma tradução consciente que “não esconde a duplicidade de sua autoria”.

Voltando às tendências contemporâneas, agora representada na atitude de *subversão*, a pesquisadora (2007, p. 83) destaca a vertente feminista, que parte de estudos críticos realizados nos Estados Unidos e Canadá. Assim como na corrente anterior, há uma ênfase na subjetividade do agente da tradução mas acrescida de um recorte de gênero que observa a violência implícita da tradição, muitas vezes sexista e imperialista, por exemplo.

Lages cita (2007, p. 85) a pesquisadora estadunidense Lori Chamberlain e se posiciona que apesar de seu trabalho ser significativo para o desvelamento da correlação de forças – que denuncia na tradição, perspectivas de apropriação muitas vezes paternalistas ou colonialistas –, por outro lado essa estratégia “perde força” ao se isentar das relações de poder como se não participasse de uma disputa pela autoridade do texto escrito.

Agora, para falar da terceira corrente, representada na prática da transcrição, Susana Kampff Lages (2007, p. 88) destaca o trabalho dos fundadores do movimento da *Poesia Concreta* no Brasil com Augusto e Haroldo de Campos e Décio Pignatari. Para o movimento, a tradução ocupa um lugar de destaque que reverbera tanto em sua prática poética quanto em seu esforço crítico. Segundo a pesquisadora (2007, p. 89) o objetivo fundamental concretista é “buscar na poesia o

outro tipo” – *of the other sort* – aponta para um texto “novo”.

que ela tem de mais próprio”, representado não só por seu aspecto material – concreto – como também pela sua estrutura linguística.

Para falar de elementos de uma tradição brasileira revisitada – transcriada – temos a *Semana de Arte Moderna de 1922* e a incorporação de elementos radicais do modernismo, sintetizados no conceito de *antropofagia* do poeta Oswald de Andrade. Segundo a autora (2007, p. 90) o elemento que define o projeto poético concretista é a “aplicação radical do conceito modernista de antropofagia como estratégia particular de leitura da tradição”. Essa atitude busca superar a ideia tradicional de “influência” enquanto “assimilação passiva de elementos externos. Trata-se de um processo de violenta apropriação, que se constitui a partir de uma releitura conscientemente seletiva do substrato literário passado e contemporâneo”.

Essa apropriação violenta pode ser entendida também enquanto uma “poética da destruição” que articula tanto a ideia de uma crítica poética, inspirada na crítica romântica, quanto uma reflexão sobre a prática, inspirada na “desconstrução” vinculada à filosofia de Jacques Derrida. A autora (2007, p. 91) ainda cita o pesquisador estadunidense Edwin Gentzler, que comenta o trabalho dos irmãos Augusto e Haroldo de Campos, em relação com a antropofagia e o pensamento da desconstrução, “como uma estratégia antieurocêntrica, anti-etnocêntrica, desconstrutiva, articulada a partir do conceito de canibalismo, entendido como apropriação da energia vital do outro, a partir da sua destruição”.

A pesquisadora (2007, p. 91-92, grifo da autora) então retorna ao crítico literário estadunidense, Harold Bloom, para fundamentar a prática concretista através do conceito de “leitura forte”. Segundo Lages,

para Bloom, os grandes poetas são aqueles que, em seu contato, sempre conflitivo, com os antecessores na tradição, conseguem realizar uma apropriação tão radical a ponto de sua obra modificar a interpretação que posteriormente será feita dos precursores. Ou seja, o poeta *forte* realiza uma espécie de inversão da ordem temporal, uma inversão da causalidade, pela qual o texto atual determina *a posteriori* a leitura de seus antecessores na cadeia da tradição.

A autora (2007, p. 92) ainda repercute essa perspectiva com o escritor argentino Jorge Luis Borges em seu breve texto *Kafka e seus precursores* (Borges, 2007, p. 130, grifo do autor) escrito em 1951: “o fato é que cada escritor *cria* seus precursores. Seu trabalho modifica nossa concepção do passado, assim como há de modificar o futuro”.

Assim, ambas perspectivas, de Bloom e Borges, apontam para uma quebra da cronologia linear da cadeia da tradição na literatura, segundo Lages (2007, p. 91), em que a tarefa do tradutor deve buscar superar uma posição “de secundariedade e afirmar-se como autor de um novo texto, o texto traduzido”.

Além dos poetas Augusto e Haroldo de Campos e Décio Pignatari já citados, a pesquisadora (2007, p. 92) inclui o poeta brasileiro Nelson Ascher no que considera como um grupo de tradutores em que “suas transcrições multiplicam-se em triduições, transluciferações, transfingimentos, transficcionalizações, transpoetizações, intraduições, transfusões, transmutações” que projetam ao infinito “as possibilidades interpretativas e nomeadoras de todo possível ato de tradução” a partir de um contexto de “traição⁵², como ato de violência inerente e necessário à preservação de uma tradição viva”.

Então para retornar ao fio condutor da presente seção, a postura da poesia concreta transcriadora busca a superação daquela posição “melancólica”, segundo a autora (2007, p. 95), porque parte de uma posição “heróica” que considera “a tradução como trabalho essencialmente criador, portanto, dotado da mesma autoridade que seu original”.

Também retornando ao percurso realizado pela proposta de curadoria educativa da *desleitura* inspirada na obra de Jorge Menna Barreto (2012, p. 18), gostaria de pensar que “a desleitura está na base da formação do artista-leitor”. Nesse sentido há um paralelo em pensar a ação educativa inspirada na transcrição realizada a partir de uma leitura feita por poetas, de outros poetas da tradição.

52 A ideia de *traição* encontra-se também na origem etimológica da palavra tradução. Isso será melhor abordado adiante.

As estratégias contemporâneas mencionadas na presente subseção também podem ser apropriadas às ações educativas de diversas maneiras, mas é significativo destacar a *transcrição* porque além de tudo, ela parte de uma tradição brasileira, a poesia concreta, e essa por sua vez também se elabora a partir de uma visão de apropriação da *antropofagia* modernista. Nesse aspecto destaco a perspectiva do trabalho atual em buscar investigar uma contingência para a educação museal em emergência que se elabora em contexto brasileiro e latino-americano.

ALGUNS DESTAQUES: HISTÓRIA E FILOSOFIA DA LINGUAGEM

Ainda neste quadro de referências da literatura que observa a relação do presente com a tradição, gostaria de comentar brevemente o trabalho do filósofo alemão Walter Benjamin. Ainda que ele era uma das fontes secundárias da subseção acima, fundamental ao trabalho de Susana Kampff Lages, agora penso ser relevante destacar alguns aspectos diretamente em sua obra.

Como na visão literária, as fontes predecessoras – ou históricas – acompanham o pensamento do presente, ou seja, o texto atual se insere em uma “rede”, entrelaçado por nós com textos anteriores. A filosofia de Benjamin ainda possibilita ampliar essa relação pelo viés da linguística, onde será possível construir uma passagem ao próximo trecho da pesquisa que vai tratar de uma prática educativa fundamentada na filosofia da linguagem a partir da metodologia da tradução educativa.

Partindo da leitura benjaminiana da tradução literária realizada em *A Tarefa do Tradutor*⁵³, o filósofo (2018, p. 87) problematiza a ideia de uma tradução feita de forma comunicativa que objetiva meramente transmitir uma informação. Essa vertente ele chama de “má tradução” porque se limita a pensar o conteúdo factual.

53 Aqui faço referência à edição contida na obra *Linguagem, tradução, literatura (filosofia, teoria e crítica)* que compila diversos textos do autor. Por sua característica de coletânea, os textos abordados terão a mesma referência de citação. Por isso buscarei situar o leitor na passagem entre os textos.

Segundo ele, há algo que o agente da tradução deve buscar reconstituir para além da informação, algo “de inapreensível, de misterioso, de ‘poético’”.

Ao mesmo tempo, o autor (2018, p. 87) considera que a obra de arte textual não é realizada preocupada com o “destinatário”, até porque não existe um destinatário “ideal” – considerando aqui uma essência humana – e há em toda relação com um público determinado uma espécie de “desvio” que representa a contingência de cada especificidade.

Para Benjamin (2018, p. 88) existe uma exigência da tradução a partir da questão da possibilidade em si da tradução, contida no termo *Übersetzbarkeit*. Segundo nota da tradução da obra – de João Barrento – há um sentido duplo do termo original alemão que se desdobra em duas noções no português: *tradutibilidade* e *traduzibilidade*. A primeira se refere à “lei intrínseca da tradução, exigida por todo o original” e a segunda aponta para “a sua possibilidade prática de ser traduzido, os limites da tradução”.

O filósofo alemão (2018, p. 91-93) considera também que a obra original se transforma no decorrer do tempo histórico da mesma forma que a língua original muda. Em consequência, há ainda na tradução, a problemática de distinção entre: o que se quer dizer, do modo como se quer dizer. Considerando a diferença fundamental da expressão das línguas o autor considera que “toda tradução é apenas uma forma, de algum modo provisório, de nos confrontarmos com a estranheza das línguas”. Essa característica, é possível destacar, também reverbera no mito da Torre de Babel já mencionado.

Além disso, o autor (2018, p. 97-98) compara ambas expressões, texto traduzido e original, enquanto “reconhecíveis como fragmentos de uma língua maior, tal como os cacos são os fragmentos do vaso inteiro”. Essa “língua maior”, quero dizer que aponta para uma linguagem – ou nas palavras de Benjamin, “língua pura” –, considerando um certo aspecto geral, transcendente. A tradução seria uma forma de retornar a essa referência, enquanto fonte, através da sua expressão poética: “a

tarefa do tradutor é a de redimir na língua própria aquela língua pura que se exilou nas alheias, a de libertá-la da prisão da obra através da recriação poética”.

Outra forma de elaborar esse retorno à fonte enquanto expressão poética, ou seja, manifestação de vida, gostaria de reverberar a imagem significativa do texto *Sobre o Conceito de História* de Benjamin (2012, p. 243, grifo do autor). Ali, o autor afirma que a articulação histórica do passado acontece como uma forma de se apropriar de uma “recordação, como ela relampeja no momento de um perigo”. Então, para além de uma relação factual, devemos olhar a situação como historiadores atentos à noção de perigo que “ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem”. Nesse sentido, devemos ter um engajamento nessa leitura histórica que encontra-se em um espaço de disputas que afeta o presente, “o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é *privilégio exclusivo* do historiador convencido de que tampouco os mortos estarão em segurança se o inimigo vencer”. A tarefa do historiador deve ser assim “escovar a história a contrapelo” (2012, p. 244). Há aqui uma noção fundamental de intervenção na realidade implicada em uma leitura engajada.

Além disso, a noção benjaminiana de *escovar a história a contrapelo* é utilizada no campo da museologia para pensar a forma ideológica com que os museus apresentam seus discursos sobre a realidade. Neste exemplo, os museus contemporâneos podem servir para desconstruir as narrativas “nacionalistas” e “ufanistas” que acompanham um certo movimento histórico dos museus que buscavam apresentar uma narrativa geral da civilização humana ou de um Estado-Nação particular. Esse histórico será aprofundado na seção *O assentamento da educação museal*.

Retornando à ideia transcendental de “língua pura”, gostaria de melhor elaborá-la recorrendo a outro texto da coletânea de Benjamin, *Sobre a Linguagem em Geral e Sobre a Linguagem Humana* (2018, p. 09), em que o filósofo descreve “todas as manifestações da vida” como “uma forma de linguagem”. Para ele, linguagem “significa, neste contexto, o princípio orientado para a comunicação de conteúdos

espirituais nos respectivos domínios: na técnica, na arte, na justiça ou na religião. Numa palavra: toda comunicação de conteúdos espirituais é linguagem⁵⁴ e comenta que a comunicação pela palavra é apenas uma forma.

O filósofo alemão (2018, p. 11, grifos do autor) então descreve essa comunicação transcendente através da ideia de mediação, “aquilo que é comunicável numa essência espiritual é sua linguagem. Tudo assenta sobre este é (que equivale a: ‘é sem mediação’).” Disso se deriva a ideia de uma comunicação espiritual não mediatizada,

o problema fundamental da teoria da linguagem é esse elemento de mediação, é a condição *não mediatizada* de toda comunicação espiritual; e se quiser chamar de mágica essa ausência de mediação, então o problema primordial da linguagem é a sua magia. Ao mesmo tempo, falar da magia da linguagem é remeter para uma outra questão: a sua infinitude.

Retornando ao texto *A Tarefa do Tradutor*, o filósofo faz uma comparação sobre a forma da tradução como um “transplante” que desloca o original para um certo domínio linguístico, ao mesmo tempo que em sua especificidade ela se distingue da forma do texto antecessor. Segundo Benjamin (2018, p. 94) essa característica busca se direcionar para a língua da tradução, a partir de um “eco do original” consequência de uma reverberação de sua intencionalidade. Para o autor (2018, p. 95),

a tradução nunca se vê, como a criação poética, por assim dizer no interior da floresta da língua, mas fora dela; perante ela e sem nela entrar, ela atrai o original para o seu interior, para aquele lugar único onde o eco é capaz de fazer ouvir, na sua própria língua, a ressonância da obra na língua estrangeira.

Aproveito a imagem da “floresta da língua” evocada por Benjamin para deslocar o percurso da reflexão em direção a próxima passagem da pesquisa.

54 Há neste sentido “espiritual” uma noção transcendental que reverbera na última seção da pesquisa sobre a *subjetividade pós-anarquista* porque representa uma orientação revolucionária transcendental que envolve a transformação da realidade ao mesmo tempo em que mudamos a nós mesmos. Acredito que essa noção de “espiritualidade” também pode ser enxergada no *espírito* da tradução que acompanha o desenvolvimento da pesquisa como um todo.

Neste momento da pesquisa busquei apresentar brevemente o percurso histórico no desenvolvimento da tradução literária e as transformações que o ato de tradução teve em diversas vertentes. Com esse quadro de referências é possível ter como fundamento para a continuidade da pesquisa um paralelo entre a busca da tradução literária por sua autonomia e o desenvolvimento da educação museal em busca de seu reconhecimento.

Assim como na tradução contemporânea se busca a criação de um texto novo e sua afirmação autoral, o campo da educação museal em processo de emergência busca elaborar sua prática discursiva ao mesmo tempo em que se afirma enquanto sujeitos desse campo discursivo, ou seja, processo de subjetivação.

O presente percurso também descreveu a tradução literária a partir de diversas *estratégias* de leitura, como a reescrita, subversão e transcrição. Essas abordagens representam que a própria ideia de tradução contemporânea pode ser entendida de forma fluída, aberta. Por conta dessa diversidade de significados da palavra *tradução* e suas possíveis ambiguidades, sintetizo no atravessamento abaixo alguns sentidos apresentados do termo tradução no contexto literário.

Terceiro Atravessamento – Léxico da seção *Depois do Deserto, As Fontes:*

Breve Trajeto da Tradução, da Melancolia à Transcrição

Tradição	
Tradução	Há uma condição melancólica do tradutor: sujeito rebaixado e inadequado, que busca se anular ao mesmo tempo em que é exigido por enormes capacidades no domínio de conteúdos da tradição; Relação angustiada com a tradição; Impossibilidade e insuficiência de se corresponder de forma plena o conteúdo original.
Definição	Fazer passar o sentido de um texto escrito numa língua para uma outra língua; etimologia de <i>traducere</i> .
Contemporâneo	
Tradução	Há uma superação da condição melancólica da pessoa tradutora e a afirmação da autoridade da tradução enquanto autoria de um texto novo. Para isso podem ser desenvolvidas diversas estratégias, algumas representativas descritas abaixo.
Desleitura	Tradução, para o português, de <i>misreading</i> ; leitura “desviante”. Parte da produção de uma “leitura forte”, uma interpretação criadora.
Reescrita	Essa atitude se desenrola na manipulação do texto original a partir de uma perspectiva crítica. Uma intervenção que altera a poética dominante, dando destaque a temas já existentes ou introduzindo novos.
Subversão	Assim como na reescrita, esse ato busca intervir no texto original mas destacando a

	subjetividade da tradução que parte de uma perspectiva situada, destaque para a vertente feminista que denuncia perspectivas da tradição patriarcais, coloniais etc.
Transcrição	Destaque para o movimento da Poesia Concreta no Brasil que considerou a tradução tanto como poética quanto crítica. Esse ato se inspira na aplicação radical da antropofagia modernista – apropriação de uma tradição brasileira, reverberando a Semana de Arte Moderna de 1922.
Outros termos	
Tradutivo	Descreve as qualidades dos tradutores.
Tradutório	Se refere às traduções e descreve o processo de tradução.
Tradutibilidade	Entende-se como a lei intrínseca da tradução, exigida por todo o original.
Traduzibilidade	Se refere aos limites da tradução e sua possibilidade prática de tradução.

Fonte: Elaboração do autor.

A partir dessa diversidade estratégica, de leitura da tradição no contemporâneo, o agente tradutor pode escolher como traduzir a depender de seus objetivos como o contexto de produção e destinatários em vista. Isso também vale para a ação educativa museal que precisa se preparar para lidar com uma diversidade imensa de públicos representada na contingência singular de cada indivíduo. Uma mesma pessoa educadora terá a oportunidade de experimentar o contato com pessoas de classes econômicas diversas, assim como pessoas que carregam experiências de vida distintas. Pensar essa “mobilidade” da educação museal a partir da ideia de tradução carrega esse enfoque em uma perspectiva de articulação da linguagem como fundamento da ação educativa.

Para desdobrar essa reflexão, pretendo agora, depois da travessia do deserto e da relação com as fontes históricas apresentar o encontro com um espaço a ser desbravado, a “floresta das coisas sensíveis”, que representa o contexto de uma educação pautada por uma articulação através da filosofia da linguagem.

2 ADENTRANDO A FLORESTA DAS COISAS SENSÍVEIS: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

Num teatro, diante duma performance, assim como num museu, numa escola ou numa rua, sempre há indivíduos a traçaram seu próprio caminho na floresta das coisas, dos atos e dos signos que estão diante deles ou os cercam (Rancière, 2012, p. 20).

Depois da travessia do deserto e o contato com as fontes históricas da tradição, gostaria agora de apresentar outra figura simbólica que vai situar o presente momento da pesquisa, que trata da relação entre a Educação e Linguagem através de uma ideia de tradução educativa. A “floresta das coisas” sensíveis destacada na epígrafe acima, representa um espaço tanto de descobertas quanto um terreno de “partilha” sensível. Nesse sentido é como um ponto de partida em comum que se desenvolve em multiplicidade através da linguagem.

Os trabalhos que convido a acompanhar este momento de “desbravamento” refletem sobre o papel da linguagem no contexto da educação. As obras *O espectador emancipado* de Jacques Rancière e *Linguagem e educação depois de Babel* de Jorge Larrosa, vão auxiliar no destaque a dois aspectos principais da tradução na educação; tanto a relação da “comunicação” entre sujeitos e uma terceira coisa, quanto a própria articulação da “materialidade” plural da língua. Neste cenário, a linguagem possibilita a articulação entre contextos individuais com situações coletivas – além da já abordada relação entre presente e tradição mas agora numa perspectiva de acúmulo histórico do conhecimento, no campo da educação.

Antes de detalhar essas noções, gostaria de chamar a atenção para um aspecto de encruzilhada nessa “floresta” que se dá entre o político e o estético no contexto de um espaço partilhado. Na obra *A partilha do sensível*, o filósofo francês Jacques Rancière (2009, p. 15, grifo do autor) elabora a ideia de *partilha do sensível* enquanto um espaço que é ao mesmo tempo dividido em partes e é compartilhado por diversos agentes: “uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas”. Essa noção será importante para se pensar o desenvolvimento intersubjetivo da linguagem na educação.

A DISTÂNCIA ENTRE OS ESPECTADORES E A TRADUÇÃO COMO PROCEDIMENTO DE DESCOBERTA

Avançando nessa noção de “partilha” que implica uma divisão inerente – que aqui traduzo também como uma rachadura –, significa também a ideia de uma distância, um abismo que *separa-conecta* as pessoas, “a distância não é um mal por abolir, é a condição normal de toda a comunicação. Os animais humanos são animais distantes que se comunicam através da floresta de signos”, comenta o filósofo (2012, p. 15). Para ele,

a distância que o ignorante precisa transpor não é o abismo entre sua ignorância e o saber do mestre. É simplesmente o caminho que vai daquilo que ele já sabe àquilo que ele ainda ignora, mas pode aprender como aprendeu todo o resto, que pode aprender não para ocupar a posição de intelectual, mas para praticar melhor a arte de traduzir, de pôr suas experiências em palavras e suas palavras à prova, de traduzir suas aventuras intelectuais para uso dos outros e de contratraduzir as traduções que eles lhe apresentam de suas próprias aventuras.

Na elaboração de Rancière sobre o contexto educativo há duas figuras centrais: o mestre e o ignorante. A partir destas figuras há um “abismo radical” que é enfrentado a partir de duas perspectivas distintas: o embrutecimento e a emancipação intelectual⁵⁵. Na primeira, o que a fundamenta é o pressuposto de uma “desigualdade de inteligências” entre os indivíduos, uma espécie de hierarquia inerente. Na segunda, há a afirmação da “igualdade de inteligências” entre as pessoas, abolindo a hierarquia, colocando todos em pé de igualdade enquanto “espectadores” nesta “floresta das coisas”.

Assim como na perspectiva histórica da tradução literária, a ideia de “espectador” no contemporâneo precisa ser detalhada. Segundo o filósofo (2012, p. 08) esse termo significou *tradicionalmente* a manifestação da *incapacidade* tanto de conhecer quanto de agir; “o espectador mantém-se diante de uma aparência ignorando o

55 Aqui não poderia deixar de notar semelhanças – ou traduções? – entre essas posições propostas pelo autor francês e as categorias de educação “bancária” e “libertadora” apresentadas pelo educador brasileiro Paulo Freire (2014b). O mesmo vale para a comparação entre “espectador” em Rancière e “sujeito” em Freire.

processo de produção dessa aparência ou a realidade por ela encoberta” e também “fica imóvel em seu lugar, passivo”. Rancière (2012, p. 12) reverbera ainda a crítica feita pelo escritor francês Guy Debord ao espetáculo: “qual é a essência do espetáculo segundo Guy Debord? É a exterioridade. O espetáculo é o reino da visão, a visão é exterioridade, ou seja, desapossamento de si”.

Portanto, essa distância inerente entre os sujeitos-espectadores se encontra também no centro da lógica da relação pedagógica, segundo Jacques Rancière (2012, p. 13). Na crítica do autor, “o papel atribuído ao mestre é o de eliminar a distância entre seu saber e a ignorância do ignorante. [...] Infelizmente, ele só pode reduzir a distância com a condição de recriá-la incessantemente”, o que significa “sempre dar um passo à frente e repor entre si e o aluno uma ignorância nova”. Esse movimento se representa pela hierarquia reforçada na figura do “mestre embrutecedor”.

Porém, o autor (2012, p. 13-15) problematiza o conceito de ignorante, “não há ignorante que já não saiba um monte de coisas, que não tenha aprendido sozinho, olhando e ouvindo o que há ao seu redor, observando e repetindo, enganando-se e corrigindo seus erros”. Essa autonomia na descoberta também se representa na forma como todos aprendem a língua de origem, “o animal humano aprende todas as coisas como aprendeu a língua materna, como aprendeu a aventurar-se na floresta das coisas e dos signos que o cercam”.

Neste sentido, o processo de descoberta se dá “observando e comparando uma coisa com outra, um signo com um fato, um signo com outro signo”. O que o autor (2012, p. 15) destaca é que todos são ignorantes – espectadores –, e há uma mesma inteligência sendo utilizada, por isso a contraposição ao embrutecimento para ele é o pressuposto crítico de “igualdade das inteligências”. Essa igualdade pode ser visualizada assim,

desse ignorante que soletra os signos ao intelectual que constrói hipóteses, o que está em ação é sempre a mesma inteligência, uma inteligência que traduz signos em outros signos e procede por comparações e figuras para

comunicar suas aventuras intelectuais e compreender o que outra inteligência se esforça em comunicar-lhe.

A partir dessa caracterização, Rancière (2012, p. 15) destaca que “este trabalho poético de tradução está no cerne de toda aprendizagem”. Há aqui sempre uma distância a ser percorrida na floresta das coisas, a partir da tradução como procedimento de descoberta, segundo o autor (2012, p. 15-16). Mas diferentemente da distância, na tradição, entre a ignorância do ignorante e o saber do mestre; a distância dentro da situação não hierárquica é “simplesmente o caminho que vai daquilo que ele já sabe àquilo que ele ainda ignora”. O papel do *mestre ignorante* é o de alguém que ajuda o ignorante a percorrer esse caminho, “ele não ensina seu saber aos alunos mas ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar”.

A diferença entre o mestre e o ignorante é a relação que ambos têm com o “saber da ignorância”. Para Rancière (2012, p. 13) o que falta ao aluno é este “saber da ignorância, o conhecimento da distância exata que separa o saber da ignorância”. Assim que o aluno se apropria desse saber, ele se aproxima do mestre. E o mestre, nada mais é “aquele que sabe como torná-lo objeto de saber, o momento de fazê-lo e que protocolo seguir para isso”.

Além disso, reverberando o contexto de partilha – que implica aquela divisão compartilhada –, o filósofo (2012, p. 19) destaca que no contexto da emancipação intelectual “há sempre entre o mestre ignorante e o aprendiz emancipado uma terceira coisa – um livro ou qualquer outro escrito – estranha a ambos e à qual eles podem recorrer para comprovar juntos o que o aluno viu, o que disse e o que pensa”.

Segundo Rancière (2012, p. 25), essa operação de descoberta autônoma se realiza assim como um trabalho artístico é produzido ou mesmo uma pesquisa científica. Esse processo de descoberta resulta em uma apropriação em que o espectador incorpora o saber daquilo que ainda ignora,

os artistas, assim como os pesquisadores, constroem a cena em que a manifestação e o efeito de suas competências são expostos, tornados incertos nos termos do idioma novo que traduz uma nova aventura intelectual. O efeito do idioma não pode ser antecipado. Ele exige espectadores que desempenhem o papel de intérpretes ativos, que elaborem sua própria tradução para apropriar-se da “história” e fazer dela sua própria história. Uma comunidade emancipada é uma comunidade de narradores e tradutores.

Essa perspectiva múltipla de aventuras intelectuais que se tornam novos e incertos idiomas, pode ser reverberada – traduzida também – para a ideia de comunicação em geral, nos termos do autor espanhol Jorge Larrosa (2004) e a “condição babélica da língua”.

HABITANDO BABEL BABELICAMENTE

Antes de mais nada, Larrosa (2004, p. 63) considera que no momento contemporâneo, está consolidado o pensamento que estende o significado de “traduzir a qualquer fenômeno comunicativo”, e isso “não tem somente a ver com o que acontece na mediação entre as línguas, mas se amplia a qualquer processo de transmissão ou de transporte de sentido”.

Dito isso, a “condição babélica da língua” representa um retorno ao mito da Torre de Babel mas dessa vez buscando afirmar a condição de dispersão da língua em uma direção da pluralidade. Para o autor (2004, p. 69, grifos do autor), a tradução é uma leitura que é

como uma operação na qual a linguagem se dá em sua condição babélica ou, dito de outro modo, quero sugerir que a leitura não é uma operação que se dá *na* língua, nem sequer em *uma* língua, mas uma operação que se dá *entre* as línguas, e entre línguas, além do mais, que levam em si, todas e cada uma delas, as marcas babélicas da pluralidade, da contaminação, da instabilidade e da confusão.

Ainda sobre a figura da Torre de Babel, segundo Larrosa (2004, p. 81), ela representa em sua intenção histórica a perspectiva de um pensamento totalizante, “Babel representa a busca de uma língua única, totalitária, monológica, objetivante e orientada à dominação”, comenta. A ideia de que a comunidade humana se

comunicava através de somente uma língua é também uma abstração filosófica, para o autor (2004, p. 69) “a Linguagem, assim no singular e maiúscula, é uma invenção dos filósofos e um sintoma mais de sua forte tendência a trabalhar como funcionários da Unidade”.

Em contraposição a essa abstração, o autor (2004, p. 69) também destaca o comentário da filósofa alemã Hannah Arendt de que a condição humana da pluralidade deriva da situação de que *são os homens, não o Homem, os que vivem na Terra e habitam o mundo*. O autor acrescenta ainda que essa condição plural representa também que “o que há são muitos homens, muitas histórias, muitos modos de racionalidade, muitas línguas e, seguramente, muitos mundos e muitas realidades”.

Então, isso não significa somente que existam muitas línguas, mas também que “cada falante fala uma língua particular” e ao mesmo tempo “cada falante fala várias línguas”. Para Larrosa (2004, p. 71-72) a tradução é inerente à qualquer processo *intersubjetivo*; “existe tradução de uma língua à outra, mas também de um momento a outro da mesma língua, de um grupo de falantes a outro e, no limite, de qualquer texto (oral ou escrito) a seu receptor”. Retornando às marcas babélicas da pluralidade como a instabilidade e dispersão, o autor também afirma que existe uma marca de infinitude neste contexto babélico da linguagem.

Considerando essa multiplicidade de contextos de “línguas” sendo utilizado, o autor (2004, p. 78) também enfatiza que muitas vezes elas são utilizadas de forma inconsciente em um sentido prático, sem distância; “como quem vive naturalmente a natureza porque ainda não se distanciou dela, porque ainda não a converteu em natureza”. Isso significa que essa característica plural da língua se destaca “quando se dá em sua dificuldade, quando nos faltam as palavras ou quando nos traem as palavras ou quando nos resistem as palavras”, algo intensificado pela tradução. Nesse sentido, “a tradução faz palpável a língua, a materialidade mesma da língua e, ao chamar a atenção sobre essa materialidade, a tradução faz consciente a condição babélica da língua”.

Sobre essas situações-limite da comunicação, onde as “palavras nos traem”, é interessante notar que a etimologia do termo tradução, tem relação tanto com “traição” quanto “tradição”. Larrosa (2004, p. 97) comenta que tradução vem de *traducere* – conduzir de um lugar a outro –, tradição vem de *tradere* – algo como dar a outro lugar, fazer entrega –, e traidor vem de *traditore* – o que faz entrega, o que entrega aos seus; “e é então quando o tradutor é o que está próximo ao traidor. Ao fazer passar, o tradutor entrega e, ao entregar, trai”.

A esse sentido de traição, acrescento a ideia de “desvio” já apontada no contexto da linguagem a partir de Walter Benjamin. Para Larrosa (2004, p. 84), à palavra tradução se relacionam também outros sentidos *desviantes*; a partir da comunicação “o sentido já se dá como dividido, confundido, disseminado, multiplicado, transportado, transtornado ou talvez, em uma só palavra, traduzido”.

Curiosamente, a conclusão do autor também é um chamado ao aspecto comunitário da linguagem assim como Jacques Rancière convoca – traduzindo – uma comunidade emancipada como uma comunidade de tradutores. Larrosa (2004, p. 83) escreve, “o convite é, enfim, pensar uma comunidade realmente plural, uma comunidade babélica, e aprender a habitar Babel babelicamente, afirmando e não negando a condição babélica de todo o humano”, e em outras palavras, “a tradução não é em absoluto uma prática antibabélica mas, pelo contrário, babeliza ela mesma: a tradução é uma experiência babélica de Babel”.

Até aqui, neste percurso atual, busquei apresentar a *tradução* do termo Tradução para o contexto educativo, que significou uma articulação no campo da linguagem para o contexto do ensino-aprendizagem. Assim como uma pessoa aprende a falar como em um processo de descoberta autônoma, descrevi esse contexto a partir da ideia de uma aventura na “floresta das coisas sensíveis”. Isso representa uma situação de igualdade como ponto de partida e o ato de tradução se desenvolve, de forma cognitiva no contato com uma terceira coisa – o objeto do conhecimento – ao

mesmo tempo em que se desdobra na linguagem comunicativa na relação com outros sujeitos que compartilham essa mesma realidade sensível.

Além disso, a tradução a partir desse aspecto de comunicação também se dá de forma confusa, retomando o mito da Torre de Babel, ela é instável e incerta. Essa condição *babélica* da linguagem possibilita a expansão dos sentidos da linguagem, trazendo destaque à própria materialidade da língua através do ato de tradução.

Pensar essa abordagem da tradução como metodologia educativa para a educação museal contribui para *deshierarquizar* o processo de ensino-aprendizagem interno ao museu ao mesmo tempo em que aproxima as condições pedagógicas que podem acontecer nos espaços museais e fora deles, até mesmo nas escolas. Em ambos os sentidos o objetivo dessa perspectiva metodológica é agregar diversos tipos de discursos da educação museal que serão tratados na seção *O assentamento da educação museal*.

Para finalizar este momento da pesquisa, gostaria de retornar ao trabalho do filósofo francês Jacques Rancière para buscar uma síntese entre essa condição múltipla da língua e a não hierarquização estabelecida das aventuras intelectuais no processo de aprendizagem. O cuidado aqui é não cair em um relativismo irrestrito. Nesse sentido, acredito que a palavra que pode dar conta desta ação, enquanto *curto-circuito* de um movimento pré-estabelecido é a ideia de “dissenso”.

O *dissenso* pode ser entendido como um movimento coletivo em um contexto de *partilha do sensível*, ao mesmo tempo que é um dispositivo que busca reconfigurar as coordenadas já estabelecidas em busca de outras possibilidades, inesperadas. Para Rancière (2012, p. 49),

dissenso quer dizer uma organização do sensível na qual não há realidade oculta sob as aparências, nem regime único de apresentação e interpretação do dado que imponha a todos a sua evidência. É que toda situação é passível de ser fendida no interior, reconfigurada sob outro regime de percepção e significação. Reconfigurar a paisagem do perceptível e do pensável é modificar o território do possível e a distribuição das capacidades e incapacidades.

A consequência desse processo de reconfiguração da paisagem implica a transformação de um horizonte que inclui a percepção de todos agentes envolvidos, o que seria um processo de subjetivação política. Possibilitar a capacidade de expressão não hegemônicas, e com isso, a visibilidade de identidades ausentes, é o caráter político dessa proposta de educação que articula linguagem em seu sentido múltiplo, “é nisso que consiste o processo de subjetivação política: na ação de capacidades não contadas que vêm fender a unidade do dado e a evidência do visível para desenhar uma nova topografia do possível”, considera o autor (2012, p. 49).

Para que esse desenvolvimento múltiplo de subjetivação seja de fato político será necessário um trabalho constante de autocrítica para que a característica do dissenso não se volte contra si. Nesse sentido, é possível uma leitura meramente “relativista” dessa disposição em aberto, da comunicação entre sujeitos, no processo educativo. Aqui porém destaco uma perspectiva que seja plural e ao mesmo tempo fundamentada por princípios políticos de reconhecimento. Essa característica de aberta dissensual se consolida a partir de uma tensão constante entre não se fechar totalmente e não abrir demais, para buscar elaborar novas composições de articulação entre pontos de vista que possam expandir o campo de problemas de forma crítica.

Para contribuir com a consolidação da reflexão na presente seção do trabalho busco sintetizar no atravessamento abaixo alguns destaques apontados.

Quarto Atravessamento – Léxico da seção *Adentrando a Floresta das Coisas Sensíveis: Educação e Linguagem*

Partilha sensível	do	A ideia de partilha se refere ao duplo sentido de partes que é dividido e partilhado ao mesmo tempo. Esse ponto de partida considera uma rachadura, uma divisão inerente que separa-conecta as pessoas. O sensível se refere àquilo que é absorvido, tanto individualmente quanto coletivamente.
Mestre ignorante		Na relação pedagógica o mestre é aquele que se diferencia do aluno. Ele pode ser considerado <i>ignorante</i> ou <i>embrutecedor</i> a depender de sua posição e intenção. O mestre embrutecedor busca sempre renovar a distância que há entre seu saber e o do aluno, estando sempre um passo à frente, reafirmando uma desigualdade de inteligências. O mestre ignorante, por outro lado, reconhece uma igualdade de inteligências e se coloca como aquele que acompanha a aventura intelectual desenvolvida pelo aluno, que o faz constatar o seu próprio processo de

	aprendizagem como aprendeu todo o resto, comparando e analisando. Essa característica não hierárquica antecipa a inspiração anarquista da reflexão da pesquisa.
Habitar Babel babelicamente	Aqui a relação pedagógica se desenvolve a partir de uma condição plural da linguagem. A Torre de Babel representa um momento mítico passado com a tentativa de uma linguagem monolítica e abstrata. A ideia de habitar Babel babelicamente significa mobilizar e aprofundar a multiplicidade da língua. Não só as pessoas transmitem ideias a partir de suas <i>linguagens individuais</i> como também compartilham <i>linguagens</i> com outros sujeitos. Adensar a instabilidade significa assumir a dispersão como campo ampliado de produção de sentidos e reconhecimento de subjetividades.
Dissenso	O dissenso representa um curto-circuito linguístico na comunicação. Com ele é possível perceber uma reconfiguração constante dos atores em jogo. Ao invés de fechar, o dissenso abre e expande o campo de significados, mobilizando novos agentes e perspectivas que anteriormente não eram contadas, o que contribui com o processo de subjetivação política.
Usos do termo tradução	
Tradução e a aventura intelectual	Aqui o termo tradução se refere ao processo de comunicação da percepção para outro indivíduo a partir de sua relação com uma terceira coisa, o objeto do conhecimento. A tradução é tanto cognitiva quanto comunicativa. Em essência, descobrir algo em tradução se refere ao processo em que o espectador observa e realiza comparações. Na situação pedagógica a tradução continua em seu processo coletivo, em que o aluno também enuncia e compartilha seu próprio processo de descoberta. A emancipação intelectual está centrada na autonomia individual dessa descoberta.
Tradução e a materialidade da língua	O ato de traduzir no contexto pedagógico pós-Babel significa dar destaque à própria materialidade da linguagem. Há uma multiplicidade de contextos linguísticos, individuais e coletivos colocados em jogo. Mobilizar a tradução no processo de ensino-aprendizagem significa também destacar os desvios e a diferença, expandindo o campo de sentidos, assumindo uma traição da comunicação.

Fonte: Elaboração pelo autor.

Retornando à imagem do dissenso que busca desenhar uma nova topografia do possível, enquanto imaginação epistemológica, penso que essa será a passagem para os próximos trechos do trabalho que vão se organizar a partir da metáfora do *Mapa de Navegação*.

3 MAPA DE NAVEGAÇÃO: TRADUZINDO UMA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO MUSEAL BRASILEIRA EM EMERGÊNCIA

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis [...] as experiências do mundo são vistas em momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que não se esgotam nessas totalidades ou partes (Santos, 2010, p. 123-124).

Como fundamento teórico-metodológico deste trabalho apresento a imagem do *Mapa de Navegação* que será usada como recurso para auxiliar na construção deste ambiente epistemológico, através da estratégia da *metáfora* que se refere a um mecanismo linguístico da tradução – procedimento estruturante do trabalho.

Antes de tudo, o *mapa* ao qual me refiro, não é um daqueles em que se inaugura uma ‘descoberta inédita e acabada’. Ele, na verdade, é parte integrante de um processo histórico e inacabado que considera que existiram muitos outros mapas antes deste⁵⁶.

Além disso gostaria de destacar outra noção que vai atravessar o presente momento da pesquisa como um todo que é a ideia de um procedimento de *tradução epistemológica* apontada pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos⁵⁷ em seu trabalho *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Nele, o autor (2010, p. 95) considera que estamos em uma fase de transição paradigmática e que é necessário pensar a partir de um modelo diferente de racionalidade. Como projeto de investigação reverbero suas palavras, “em vez de uma teoria geral, proponho o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade.”

56 Por outro lado, *mapa* também remete à ideia de um “mapa do tesouro” que tem um destino especificado em vista. Aqui, penso que mapa se refere mais à ideia de uma orientação mas que não necessariamente leva a um lugar determinado. Ele é aberto, e isso será melhor elaborado adiante.

57 Assim como apresentado na seção *Depois do Deserto, as Fontes*, o conteúdo textual tem relação com o seu ponto de partida autoral. Aqui neste trecho destaco que não ignoro o fato das denúncias de assédio que este autor teve, durante o processo de escrita do texto, em 2023. A tentativa aqui é fazer com que o conteúdo textual possa também ser apropriado em direções imprevistas. As denúncias são graves e não estou corroborando com elas ao dialogar com essa produção autoral.

Essa proposta, segundo Santos (2010, p. 122-123) se dá a partir da problemática do pensamento contemporâneo que por um lado considera o real extremamente fragmentado e por outro impede que se pense um sentido para a transformação social. Disso deriva a ideia de que existem inúmeras disposições de saberes que são individualmente consideradas como totalidades,

como dar conta teoricamente da diversidade inesgotável do mundo? Se o mundo é uma totalidade inesgotável cabem nele muitas totalidades, todas necessariamente parciais, o que significa que todas as totalidades podem ser vistas como partes e todas as partes como totalidades.

O trabalho de tradução ganha neste contexto uma tarefa de agregação entre essa disposição de saberes. Segundo Santos (2010, p. 127), além de definir o que une e separa essas perspectivas, a tarefa de tradução também colabora por determinar as possibilidades e limites dessas articulações, “o trabalho de tradução é decisivo para definir, em concreto, em cada momento e contexto histórico, quais as constelações de práticas com maior potencial contra-hegemónico”, considera.

É a partir dessa inspiração por uma tradução epistemológica que agora gostaria de apresentar a seção *Mapa de Navegação* onde pretendo me debruçar sobre uma perspectiva epistemológica que vai fundamentar a reflexão sobre um conceito para a Educação Museal.

Como um *mapa de navegação*, este trecho da pesquisa se serve principalmente como uma ferramenta cartográfica que investiga um ambiente, em partes conhecido e em outras desconhecido. Nesse sentido busco estabelecer critérios de demarcação para um território em processo de construção e colaborar para a apreensão de uma epistemologia pluralista.

Por conta da estrutura metafórica, a escolha dos elementos que compõem o mapa não significa uma classificação quantitativa e exata; eles são apenas parte de uma argumentação que tem um objetivo específico, ou seja, são contingentes deste trabalho.

Neste sentido, serão apresentados alguns elementos neste mapa, como o *farol*, a *bússola*, o *mar agitado* e as *expedições*. Para além dos elementos internos ao mapa também serão utilizadas duas abordagens que extrapolam o próprio campo de delimitação, que são: 1) o *manual de instruções* e 2) as *fronteiras externas* do mapa.

A primeira abordagem deste mapa será pautada por uma tradução contingente do termo *Educação Museal* considerando-o enquanto *Resistência*. Esta abordagem parte do olhar histórico e representa um trabalho de fortalecimento de um campo pré-existente através de uma delimitação e diferenciação territorial.

Esta parte do trabalho se inspira pela questão-problema *Resistência como Re-existência do campo* no sentido de que a partir do presente reconfigura-se todo um olhar histórico da área. A partir da noção de que a área encontra-se em consolidação sabemos que ela não surge abruptamente, mas a partir de um processo histórico-social, portanto, em relação com uma tradição.

O elemento do *farol* abordado nesta questão-problema será multiplicado a partir do olhar da resistência porque ele representa marcos de referência de um campo em consolidação, ao mesmo tempo em que aponta para trajetos já percorridos por outros que vieram antes, abrindo caminhos.

A segunda abordagem do mapa será pautada por um outro movimento da tradução do termo *Educação Museal* que se mobiliza pela ideia de *Revolta*. Nesta parte a abordagem será dupla através de uma negatividade e uma positividade. Esse par representa respectivamente os elementos transcendentais do mapa que serão observados: o *manual de instruções* e as suas *fronteiras externas*.

Nesse sentido o *manual de instruções* serve como uma ferramenta de referência e orientação dos elementos em funcionamento do mapa. Assim como a contingência geral do mapa, esse *manual* também não é único. Ele é escolhido a partir de um

determinado propósito, o que significa que de forma especulativa, outros manuais poderiam ser utilizados para a leitura e movimento por este mapa.

Em seguida, a atenção será dada às *fronteiras externas* do mapa que dão ênfase no seu caráter provisório e na interação com aquilo que está fora dele. As *expedições* serão a forma de explorar metodologicamente esse campo desconhecido com o objetivo de trazer à existência elementos que inicialmente são dado como ausentes.

Os desdobramentos destas abordagens possibilitarão o caminho duplo e articulado de produzir uma epistemologia para a educação museal que inclui ambas traduções em direções ainda imprevistas, alimentadas por uma imaginação epistemológica.

Após esse movimento exploratório pelo mapa serão organizados os subsídios para a elaboração de uma epistemologia pluralista que dê condição de aparição de um conceito para a Educação Museal brasileira. Através de um ato político em epistemologia, será feito uma abordagem que pretende cartografar o campo de possibilidades para a emergência de um conceito-insurgente para a Educação Museal brasileira. Ao considerar os impactos políticos desta tarefa de tradução, o conceito toma uma direção insurgente e dissensual.

Considerando a área de atuação da educação museal em processo de consolidação penso que a reflexão a partir do *mapa de navegação* representa também um *passo para trás*, um movimento de olhar atentamente à teoria para que a prática e a experiência sejam ressignificadas. Como se verá, esse exercício de abstração não produz um afastamento da realidade mas acompanha uma orientação pragmática de intervenção no Real.

Esse Real se insere em um presente concreto, entre um passado da tradição e um futuro da imaginação. Esses dois tempos representam horizontes de mobilização epistemológica que vão contribuir para a fundamentação de um campo em processo de consolidação no presente, que se faz constantemente e de forma dinâmica, entre a teoria e a prática.

3.1 Horizonte de Mobilização Epistemológica: Resistência Como Re-Existência do Campo

Pensar em uma Teoria Crítica da Educação Museal é um pensar desejante e ativo. Esta teoria também pode representar uma corrente de articulação permanente entre diversas teorias que se fazem críticas em suas perspectivas individuais e se potencializam em conjunto enquanto crítica geral em uma forma plural e mais abrangente (Castro *et al.*, 2020, p. 73).

O primeiro movimento de tradução do termo *Educação Museal* se faz a partir do horizonte de mobilização da *Resistência*. Como ponto de partida começo o movimento pelo *mapa de navegação* através de uma inspiração negativa, que propõe analisar elementos já existentes no mapa a partir da ideia de separação, ou diferenciação, com a tradição.

Educação museal enquanto Resistência propõe-se enquanto uma leitura de unificação de uma causa social. Esse movimento tradutório se inspira pela proposta de identificação do campo da educação museal a partir de uma tradição compartilhada e em coexistência com outros campos de atuação que se atravessam mutuamente.

A ideia de unificação dessa causa pode ser considerada como pautada através da produção de consensos no sentido de uma busca por uma *definição* pragmática e situada da educação museal. Aqui é possível esse consenso através do território das políticas públicas considerando uma articulação na esfera pública, seja a partir de iniciativa do Estado ou da sociedade civil.

O principal elemento do mapa a ser apresentado neste trecho do trabalho é o *farol* que servirá como ponto de referência e de encontro. Considerando a vastidão do mar e suas possibilidades epistemológicas múltiplas, o *farol* serve como representação de referências que contribuem com o estabelecimento de uma rota, um campo-comum de atuação.

Neste sentido ao entrar em contato com a esfera pública da educação museal produzirei um levantamento de marcos de referência que vão auxiliar na elaboração

provisória de um campo que se reconfigura a partir do presente, ou seja, como *re-existência*.

O primeiro olhar desenvolvido será histórico e coletivo. Partindo de uma tradição internacional, busco afunilar para o contexto regional da América Latina e do Brasil, através de encontros coletivos e de políticas públicas elaboradas.

Em seguida, prosseguindo com o olhar da contingência, será possível observar a situação da educação museal a partir da referência de sua definição pragmática atual. Esta se dá, principalmente, a partir da política pública – que até o momento da escrita, está em processo de revisão e implementação. Ela também representa um movimento coletivo que busca consensos determinados e nesse sentido também ajudam a fortalecer o campo.

Destacando uma realidade mais concreta, apresento em seguida os dados recentes publicados pelo primeiro levantamento de indicadores para a área realizado no país. Aqui observo um esforço em direção do reconhecimento do campo porque começamos a falar também a partir de dados estatísticos e materiais, concretos. Os sujeitos e as práticas existentes começam a ser esboçadas assim.

Por fim, mobilizo uma referência teórica na direção desse campo-comum da educação museal que pode ser considerada já reconhecida historicamente entre os pares, a partir do pensamento de Paulo Freire. O educador brasileiro será fundamental para inaugurar a investigação epistemológica da educação museal em emergência que se desdobrará na seção seguinte. Como Resistência, Paulo Freire representa tanto uma ancestralidade do território brasileiro quanto um pensamento político libertário subjacente de uma epistemologia que emerge também em contexto colonial, em uma pedagogia do oprimido.

Portanto, *Educação museal enquanto Resistência* aponta para caminhos entre sujeitos históricos em uma condição política a partir da elaboração de um campo-comum de atuação, provocando a ideia de que o termo pode ser unificado em uma

causa coletiva. Dessa reflexão entre *faróis* de referência será possível construir um trajeto que aponta para uma epistemologia para a educação museal em emergência que será tratada adiante. Abaixo sintetizo os principais eixos de referência para a presente seção.

Quinto Atravessamento – Léxico da seção *Horizonte de Mobilização*
Epistemológica: Resistência Como Re-Existência do Campo

Farol	O primeiro elemento apresentado da seção Mapa de Navegação é o farol que representa pontos de referências que serão utilizados para início da navegação. Eles apontam para o estabelecimento de uma rota enquanto campo-comum em um mar agitado, que aqui aponta para a multiplicidade de referências existentes.
Resistência	O termo se refere à inspiração que movimenta a presente seção enquanto um <i>horizonte de mobilização epistemológica</i> . Resistência se pauta por uma busca de unificação política e coletiva da causa social da educação museal. Pensar a resistência como re-existência também invoca a ideia de que o olhar a partir do presente, também ressignifica a história e a tradição observada.

Fonte: Elaboração do autor.

3.1.1 Farol, Ponto de Referência em um Mar Agitado

Como um dos elementos deste *Mapa de Navegação* apresento o *Farol*, como um marco de referência, que ajuda a iluminar as paisagens em um primeiro posicionamento exploratório neste território. A imagem do *farol* dá conta de situar a discussão a partir de um mar revolto ao mesmo tempo em que representa pontos de parada não lineares.

Nesse sentido, qualquer viajante pode escolher passar por um determinado farol que vai ajudá-lo a encontrar um certo caminho, mas, ao mesmo tempo, eles não são absolutamente exclusivos e determinantes à jornada considerando que não há uma consolidação unificada do campo ainda. O mar agitado se refere também à dispersão observada historicamente.

Considerar a mobilização do termo a partir da ideia de *Resistência* produz um caminho a ser percorrido a partir de marcos de referência em comum e de uma tradição histórica. Nesse sentido são caminhos já abertos por outros que vieram

antes, o que possibilita o fortalecimento do campo em sua delimitação geográfico-espacial.

ADENTRANDO A ESFERA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO MUSEAL: MARCOS COLETIVOS E HISTÓRICOS

Como lugar de partida nesta navegação entre pontos de conexão e referência, observo o primeiro *farol*, como a primeira política pública que inaugura no âmbito nacional uma atenção direcionada para a área, a *Política Nacional de Educação Museal* – PNEM (Brasil, 2017). Este estudo, portanto, faz coro à ideia de que a portaria de sua publicação é um “importante instrumento de consolidação da área no país” segundo inscreve o Caderno da PNEM (Ibram, 2018, p. 11), material publicado pelo Instituto Brasileiro de Museus⁵⁸ e elaborado em conjunto com a sociedade civil através da REM-BR⁵⁹ e pesquisadores.

Nesse sentido, é preciso declarar desde já que a educação museal é aqui considerada como um fenômeno *relativamente* novo – observando a data da publicação da PNEM ter acontecido há pouco tempo – sendo que no Brasil o surgimento de um setor educativo institucionalizado aconteceu em 1927⁶⁰ no Museu Nacional do Rio de Janeiro, o que implica uma lacuna de 90 anos entre esses dois marcos. Para além da criação deste primeiro setor educativo, há mais alguns marcos – ou *faróis* – que podem ajudar a compreender melhor a fase atual do campo de atuação da educação museal internacionalmente e no Brasil.

Segundo o Caderno da PNEM (2018, p. 15), em 1946 foi criado o Icom – *International Council of Museums*, ou Conselho Internacional de Museus – uma organização não governamental vinculada à Unesco – Organização das Nações

58 O Ibram é a autarquia pública que realiza a gestão em nível federal, dos museus públicos e das políticas públicas para a área (Brasil, 2013).

59 A REM-BR é uma organização de articulação da sociedade civil, voluntária e informal que se desdobra também em nível regional e estadual (Ibram, 2018, p. 37).

60 Este foi o *Serviço de Assistência ao Ensino* no Museu Nacional do Rio de Janeiro (Ibram, 2018, p. 14), atualmente vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. O órgão internacional tem um papel múltiplo no fomento e apoio às instituições museais.

Destaco aqui uma tarefa contemporânea do Conselho que atravessa o interesse da pesquisa e que será abordada em detalhes adiante quando da discussão sobre a definição do termo Educação Museal. Em 2022 houve a culminância de um processo amplo de participação de atores internacionais na direção de uma Nova Definição de Museu – que se desdobra também pode ser reconhecida como um outro *farol*.

Voltando ao histórico, em 1953 o Icom produz então um comitê com um olhar específico para a área de ação educativa – também considerada internacionalmente como *ação cultural*. Este comitê, cerca de uma década depois, ganha o nome que vai se consolidar como CECA – *Committee for Education and Cultural Action*, ou Comitê para Educação e Ação Cultural. No Brasil, o comitê brasileiro do CECA foi criado somente em 1995 durante uma assembleia do seminário *A Museologia Brasileira e o Icom: Convergências e Desencontros* realizado em São Paulo, SP (Ibaram, 2018, p. 15).

A Unesco promoveu três eventos internacionais também considerados marcos para o campo da educação museal segundo o Caderno da PNEM (2018, p. 15): 1) *Seminário Internacional sobre o Papel dos Museus na Educação* realizado em 1952 em Nova Iorque, Estados Unidos; 2) *II Seminário Internacional sobre o papel dos Museus na Educação* realizado em 1954 em Atenas, Grécia; e 3) *Seminário Regional Latino-Americano da Unesco sobre o Papel Educativo dos Museus* realizado em 1958 no Museu de Arte Moderna, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Em termos mais marcantes, reverbero o destaque do Caderno da PNEM (2018, p. 16-17) ao evento *Mesa-Redonda de Santiago do Chile* sobre o papel dos museus na América Latina realizado em 1972. Os desdobramentos deste evento vão qualificar ainda mais a presença da América Latina no debate internacional além de reverberar suas discussões no MINON – Movimento Internacional para uma Nova Museologia.

Por conta disso, o evento realizado no Chile também pode ser considerado paradigmático. Aqui gostaria de enfatizar o papel do pensamento do educador brasileiro Paulo Freire nesta importância. Segundo o Caderno da PNEM (Ibiam, 2018, p. 16-17), Freire foi convidado para a presidência do evento mas não pôde participar devido ao regime de exceção civil-militar brasileiro na época.

Ainda assim, a proposta filosófica de Freire, de transformação do *homem-objeto* em *homem-sujeito*, influenciou uma reorganização do campo museal na concepção da Nova Museologia. Segundo o Caderno da PNEM (2018, p. 17) essa reformulação possibilitou a apropriação de suas ideias de *educação como prática de liberdade e conscientização* em uma direção “que se consubstanciou na visão de que o museu pode ser também uma ferramenta de construção de identidade e cidadania”.

Essa apropriação pode ser considerada como um movimento de tradução do pensamento de Paulo Freire às concepções museais, já que Freire não abordou especificamente em suas obras a questão dos museus – a reverberação do pensamento de Freire traduzido para um pensamento epistemológico para a educação museal será abordada na última subseção do presente trecho da pesquisa.

Em termos gerais do contexto brasileiro, a primeira política pública voltada aos museus no país aconteceu na década de 1980 através do *Programa Nacional de Museus*. A década seguinte de 1990 “foi menos produtiva” para a área, segundo o Caderno da PNEM (2018, p. 18), considerando por exemplo a situação de extinção do Ministério da Cultura e a prioridade dada à lógica de investimento privado à cultura por meio da implementação da Lei Rouanet – Lei nº 8.313/1991. Essa tendência muda no início do século XXI com o lançamento da *Política Nacional de Museus* em 2003 – ano também da criação da primeira *Rede de Educadores em Museus* – REM –, no Rio de Janeiro, RJ.

O Ibram também é criado nesta década – através da Lei nº 11.906/2009 – e no ano seguinte realiza o primeiro *Encontro dos Educadores de Museus do Ibram* sediado no Museu Imperial do Rio de Janeiro, RJ, em julho de 2010. Este evento é marcante para a própria futura PNEM porque nele se produz a *Carta de Petrópolis* (Ibram, 2018, p. 23; p. 111), documento coletivo que vai apontar para a necessidade da criação de uma política específica para a área da educação.

A partir de 2012, o Ibram lança o *Blog da PNEM* como forma participativa de consultar e construir a futura Política Nacional. Esse lançamento aconteceu no 5º *Fórum Nacional de Museus* sediado na cidade de Petrópolis, RJ. A partir deste momento foi desencadeado um movimento amplo de participação e articulação regional entre sociedade civil e poder público que produziu entre outras coisas a organização de novas REMs regionais e o *Documento Preliminar do Programa Nacional de Educação Museal* (Ibram, 2018, p. 23-29).

Em 2014, o Caderno da PNEM (2018, p. 30) destaca o acontecimento do *I Encontro Nacional do Programa Nacional de Educação Museal* no âmbito do 6º *Fórum Nacional de Museus* realizado na cidade de Belém, PA, que produziu entre outras coisas a *Carta de Belém* que consolidou o que se tornariam os cinco princípios da PNEM.

O 7º *Fórum Nacional de Museus* aconteceu em Porto Alegre, RS, em 2017 e sediou também o *II Encontro Nacional do Programa Nacional de Educação Museal* que aprovou o texto final da PNEM – construído a diversas mãos durante os anos anteriores –, e produziu a *Carta de Porto Alegre* que já indicava a necessidade da realização do *I Encontro Nacional de Educação Museal* – realizado somente em 2023 – e da publicação futura do próprio *Caderno da PNEM* (Ibram, 2018, p. 33-34).

Portanto, é neste ano que nasce a *Política Nacional de Educação Museal* – PNEM (Brasil, 2017) através da *Portaria nº 422 em 30 de novembro de 2017*⁶¹. Voltando à

61 Essa portaria foi revisada durante o governo à direita, de Jair Bolsonaro – 2019-2022 – como parte de uma política ampla de revisão de atos normativos inferiores a decreto realizado pelo *Decreto n. 10.139 de 28 de novembro de 2019*. Portanto, a portaria vigente da PNEM é a *Portaria Ibram n. 605 de 10 de agosto de 2021* (Brasil, 2021) e que provavelmente será atualizada

imagem do *farol*, a PNEM ganha esse estatuto de ponto de referência para a área ao mesmo tempo em que condensa outros *faróis* menores que foram levando à consolidação da Política.

Através de um exercício de se posicionar o primeiro marco de referência a partir da PNEM, busco valorizar a possibilidade de se realinhar todo o posicionamento dos demais marcos. A PNEM, nesse sentido, ganha um estatuto que possibilita agregar posições anteriormente dispersas.

Também se sabe que a prática da educação em museus existe muito antes da própria existência desta Política. A importância dela neste momento significa uma ideia de convergência de um campo em consolidação ao mesmo tempo em que fundamenta um solo para a construção do termo *Educação Museal*.

POR UMA DEFINIÇÃO DO TERMO EDUCAÇÃO MUSEAL

Um outro *farol* que surge em 2019 a partir desse acúmulo histórico dos demais marcos de referência mencionados é o Grupo de Pesquisa *Educação Museal: conceitos, história e políticas* – GPEM. O grupo nasce provocado pela PNEM no sentido de que ela considera também o Museu como espaço de produção de conhecimento e de pesquisa. Essa característica do museu é representado no GPEM porque ele surge vinculado tanto ao Ibram através do Museu Histórico Nacional sediado no Rio de Janeiro, RJ, quanto ao CNPq⁶².

O grupo que inicialmente reúne pesquisadores do entorno territorial de seu museu-sede, faz uma reformulação de seu funcionamento quando do isolamento social imposto pela pandemia de covid-19 em 2020. A partir desse momento, integrantes de outros Estados da Federação se mobilizam em torno do grupo com suas reuniões

novamente quando publicada a nova versão da política após período de revisão pública. Escolhi continuar me referindo à publicação original devido à sua referência histórica. No período da banca de defesa do presente trabalho a Nova PNEM revisada foi publicada como *Resolução Normativa IBRAM nº 40 de 3 de dezembro de 2025*.

62 Para ver o cadastro do GPEM no diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e suas respectivas linhas de pesquisa, cf.: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/501637>>. Acesso em 04 jan. 2023.

acontecendo de forma remota⁶³. O GPEM agencia atores diversos do campo com formações que vão desde doutorado até graduandos. Ele também tem inúmeros objetivos na área da produção e divulgação do conhecimento que vão desde realização de eventos, seminários/webnários, debates de textos e publicações.

Neste sentido, destaco também o esforço realizado pelo grupo, entre 2020 e 2021, de publicar uma série de livros – de mesmo nome do grupo – que contou em cada volume com uma temática específica da área, reunindo capítulos que refletiram sobre as potencialidades do campo a partir de olhares diversos de pesquisadores brasileiros. Essas publicações certamente fazem parte desse esforço de consolidação do campo de atuação e de pesquisa da educação museal.

Menciono brevemente os volumes da série de livros digitais que se encontram na Biblioteca Virtual do Museu Histórico Nacional: 1) *História da Educação Museal no Brasil & Prática político-pedagógica museal*; 2) *Gestão, financiamento e reconhecimento da função educativa dos museus & A questão da profissionalização*; 3) *Sistematização da educação museal: planejamento, registro e avaliação de ações educativas museais & Teoria educacional, formação, pesquisa e comunicação na educação museal*; 4) *Museologia social, decolonialidade e educação museal & Relações entre museu e sociedade: escolas, comunidades, e a diversificação de públicos*; 5) *Educação museal e cibercultura & Acessibilidade em museus e educação*; e a edição temática – a partir do centenário de nascimento de Paulo Freire – 6) *Paulo Freire e a Educação Museal: dos vínculos históricos às ações para o esperar*⁶⁴.

O próprio GPEM tem um artigo no terceiro volume – escrito coletivamente por Fernanda Castro, Jonatan Silva, Priscila Borges e eu (Castro *et al.*, 2020) – que

63 Menciono novamente que é neste momento em que passo a integrar o grupo de forma mais ativa, tendo me vinculado a ele em 2019.

64 Para acessar os volumes, cf.: <<https://docvirt.com/docreader.net/mhn/75617>>, para o Vol. 1; <<https://docvirt.com/docreader.net/mhn/75686>>, para o Vol. 2; <<https://docvirt.com/docreader.net/mhn/76018>>, para o Vol. 3; <<https://docvirt.com/docreader.net/mhn/75855>>, para o Vol. 4; <<https://docvirt.com/docreader.net/mhn/75932>>, para o Vol. 5; <<https://docvirt.com/docreader.net/mhn/76376>>, para o Vol. 6. Acessos em 04 jan 2024.

traça um breve histórico de ações do grupo e um resumo de suas discussões e atividades. O ponto que gostaria de destacar e que vai subsidiar o debate posterior desta tese sobre o conceito da Educação Museal, é que o grupo mesmo o classifica como um “conceito em construção”.

Nesse sentido, o GPEM (Castro *et. al*, 2020, p. 72-73) defende que a direção dessa construção se dê para uma “Educação Museal provocadora, crítica, dialógica e situada historicamente”. Também defende que “a partir de um ponto de vista dissensual podemos entender como as constelações de saberes presentes no Grupo podem ser articuladas com vistas a uma Teoria Crítica da Educação Museal”.

Como mencionado, há uma certa dispersão de significados para classificar essa prática educativa que existe muito antes da publicação da PNEM. Aqui, pensar um termo que caracteriza essa prática – e teoria derivada – pode ajudar na aproximação do debate sobre uma definição da Educação Museal *versus* um conceito da Educação Museal.

Essa diferenciação, entre definição e conceito, é estratégica para a elaboração de uma epistemologia para a educação museal no sentido de que ambos se diferenciam mas se complementam. Como será detalhado em seguida acredito que a *definição* do termo aponta para uma perspectiva pragmática e contingente porque vinculada à política pública e desenvolvida através de consensos e articulação coletiva, enquanto o debate *conceitual* – e seu fundamento epistemológico, enfoque desta seção – caminha em outro ritmo. Neste trabalho aposto na proposta de um conceito que se alimenta do debate da definição no âmbito das políticas públicas e emerge estrategicamente a partir desta visão dissensual levantada pelo GPEM.

Então para pensar mais um pouco sobre o estado atual da *definição* do termo, tomo como três referências principais: 1) a *Portaria da PNEM* (Brasil, 2017); 2) o *Verbetes Educação Museal* (Costa *et. al*, 2018) incluso no *Caderno da PNEM*; e 3) uma proposta desenvolvida pelo Grupo de Trabalho instituído pelo GPEM (Consiglio *et al.*, 2024) para subsidiar o Ibram no processo de revisão participativa da PNEM.

Como citado na introdução do texto presente, ficou demonstrado no debate público recente em 2023, realizado em Cachoeira, BA, no I Emuse – *Encontro Nacional de Educação Museal* –, que a definição ainda é considerada de forma incipiente.

A Portaria da PNEM (Brasil, 2017), por exemplo, em seu Artigo 2º inscreve de forma genérica: “compreende-se por Educação Museal um processo de múltiplas dimensões de ordem teórica, prática e de planejamento, em permanente diálogo com o museu e a sociedade”. Acredito que essa *definição* é avaliada como limitada para subsidiar a execução da política pública em toda sua complexidade e diversidade territorial mas ela também reflete a ideia de que o campo se situa em um processo de consolidação.

Já o Caderno da PNEM, que teve o objetivo de aprofundar discussões que atravessam a própria Política, produziu diversos Verbetes escritos por pesquisadores e atores do campo⁶⁵. O *Verbete Educação Museal* (2018) – escrito por Andrea Costa, Fernanda Castro, Milene Chiovatto e Ozias Soares – pode ajudar a destrinchar um pouco mais essa *definição* ainda exposta de forma generalizada na política pública.

Segundo inscrito no *Verbete Educação Museal* a especificidade da dimensão educativa dos museus já foi designada de diversas formas abrangentes através dos exemplos terminológicos: *Educação Não Escolar*, *Educação Extraescolar*, *Educação Não Formal*, *Educação Permanente* e *Educação Patrimonial*. A ideia *Educação em Museus* é também utilizada frequentemente nas discussões internacionais do campo provocadas pela Unesco nos anos de 1950, segundo os autores (2018, p. 73) do Verbetes.

O termo *Educação Patrimonial* por exemplo, teve seu uso mais difundido no Brasil a partir da década de 1980, onde também derivaram dele dois termos: *Educação Para o Patrimônio* e *Educação Com o Patrimônio*. Os termos *Pedagogia Museal*, *Experiência Museal* e *Aprendizagem Museal* são mais recentes e apontam para a

⁶⁵ Sobre a diversidade de autores dos verbetes, reverbero a crítica de Karlla Kamylla Passos dos Santos (2023, p. 201) que aponta que os “verbetes apresentados no Caderno foram redigidos apenas por profissionais do Rio e São Paulo”. Destacada a crítica, ainda assim considero o esforço coletivo como relevante para o processo de consolidação da área.

construção da particularidade dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito internacional.

O *Verbetes Educação Museal* (2018, p. 73-74) descreve assim o termo,

A Educação Museal envolve uma série de aspectos singulares que incluem: os conteúdos e as metodologias próprios; a aprendizagem; a experimentação; a promoção de estímulos e da motivação intrínseca a partir do contato direto com o patrimônio musealizado, o reconhecimento e o acolhimento dos diferentes sentidos produzidos pelos variados públicos visitantes e das maneiras de ser e estar no museu; a produção, a difusão e o compartilhamento de conhecimentos específicos relacionados aos diferentes acervos e processos museais; a educação pelos objetos musealizados; o estímulo à apropriação da cultura produzida historicamente, ao sentimento de pertencimento e ao senso de preservação e criação da memória individual e coletiva. É portanto, uma ação consciente dos educadores, voltada para diferentes públicos.

O Verbetes do *Caderno da PNEM* aponta também para outro material, o livro publicado pelo Icom, *Conceitos-chave de Museologia* (2013, p. 38), que inclui o *Verbetes Educação*, onde lê-se o seguinte trecho dedicado à Educação Museal,

a educação museal pode ser definida como um conjunto de valores, de conceitos, de saberes e de práticas que têm como fim o desenvolvimento do visitante; como um trabalho de aculturação⁶⁶, ela apoia-se notadamente sobre a pedagogia, o desenvolvimento, o florescimento e a aprendizagem de novos saberes.

Dentro deste campo mais amplo dos museus, também gostaria de ressaltar outro movimento de *definição* realizado de forma participativa pelo Icom Internacional. Na Conferência Geral do Icom realizada em agosto de 2022 em Praga, República Tcheca foi aprovada a mais nova definição de Museu⁶⁷ – sendo que a definição anterior vigorava desde 2007:

66 Aqui gostaria de destacar a crítica realizada por Manuela Dias de Melo (2015, p. 95-96) especialmente ao termo “aculturação” e uma vinculação a “forma escolar” quando se refere à pedagogia nestes termos. A autora considera que aculturação “enquanto finalidade de um processo de desenvolvimento educativo; demonstra uma visão impositiva do museu em relação ao visitante”.

67 Esta definição traduzida para o português encontra-se no site do Icom Brasil, disponível em: <https://www.icom.org.br/?page_id=2776>. O documento em inglês no site do Icom Internacional registra o histórico das definições e o processo de participação para a definição atual, disponível em: <<https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>>. Acessos em 04 jan. 2024.

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos e ao serviço da sociedade que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, os museus funcionam e comunicam de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos.

Aqui é importante ressaltar que observar as *definições* articuladas para a área dos museus ajuda a entender qual o papel atual da Educação nessas instituições que são atravessadas por outros campos como a Conservação, Museologia, Curadoria, História da Arte, Patrimônio Cultural etc.

A terceira referência à ideia de definição do termo *Educação Museal* que gostaria de apresentar tem a ver com a produção feita pelo Grupo de Trabalho batizado de GT *EduMus* no âmbito do GPEM, com o intuito de subsidiar o processo de revisão pública da PNEM. Esse processo de revisão agenciado pelo Ibram contou com uma comissão mista⁶⁸ de atores da sociedade civil e do poder público, sendo que essa comissão também esteve articulada com outras instâncias como o GTEM/Ibram – Grupo de Trabalho de Educação Museal – formado por educadores dos museus federais e o próprio GPEM, citado.

O GT *EduMus*, foi elaborado em uma nova fase do GPEM, agora sediado no Museu Forte Defensor Perpétuo de Paraty, RJ⁶⁹ e teve como objetivo se debruçar sobre o problema de uma nova definição do termo para a nova portaria da PNEM além de fomentar a revisão participativa da política pública. Essa instância do GPEM, que funcionou de março a maio de 2024, serviu de plataforma para um grupo de debates intenso e de pesquisa em torno do problema da redefinição do termo.

68 Cf. *Portaria Ibram n. 2976, de 01 de julho de 2024*, disponível em: https://sei.museus.gov.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=2667957&id_orgao_publicacao=0. Acesso em 27 ago 2025.

69 Essa mudança institucional aconteceu porque a então líder do grupo, Fernanda Castro, educadora no Museu Histórico Nacional, precisou se afastar para assumir a função de presidenta do Ibram em 2023. Para que o grupo continuasse ativo, foi necessário uma articulação, na qual contribui, para que outra pessoa com doutorado assumisse essa função, sendo também vinculado ao Ibram. Quem assumiu a tarefa foi João Augusto de Andrade Neto, do museu citado.

Este coletivo articulou mais de 18 participantes, sendo que destes, 8 se mantiveram constantes até o processo final da redação, tornando-se co-autores da proposta: Thiago Consiglio – eu –, Adrielly Ribas Moraes, João Augusto de Andrade Neto, Márcia Regina Silva, Maria Betânia Moreira Carvalho Silva, Marielle Costa Gonçalves, Milene Chiovatto e Suellen de Oliveira. O texto final proposto, foi denominado de “polifônico” (Consiglio *et al.* 2024, p. 3), assim:

A Educação Museal é a principal finalidade dos museus. Se constitui também como prática interdisciplinar e intencional para uma construção de saberes, centrada nos públicos e em seus interesses. Além disso é um campo de conhecimento e de pesquisa próprio que se desenvolve por sua especificidade metodológica. Ela se realiza por profissionais de diversas áreas de formação através de uma teoria e prática pedagógica museal que articula aspectos cognitivos, sensoriais, afetivos e simbólicos e se desdobra também em ensino, pesquisa e extensão. Ao mesmo tempo envolve estratégias e linguagens múltiplas que mobilizam de forma crítica o conteúdo museal salvaguardado em vivências culturais mediadas, dentro e fora dos museus, presencial ou virtualmente. Ela contribui para o letramento científico e cultural além de interpretar e multiplicar a narrativa institucional. Busca oportunizar uma acessibilidade multifacetada, para a inclusão de públicos e não-públicos, aproximando-os de maneira dialógica com o patrimônio integral. Também valoriza a dignidade e os direitos humanos através da responsabilidade social e ambiental, fortalecendo uma prática de cidadania democrática, para promover a transformação social.

O documento final do GT *EduMus* (Consiglio *et al.*, 2024), onde se encontra essa definição, ajuda a entender o processo metodológico desenvolvido pelo grupo para chegar nesse resultado “polifônico”. Mesmo que essa proposta não seja utilizada em sua íntegra no texto final da Revisão da PNEM⁷⁰, defendendo que sua existência representa tanto um exercício de construção coletiva de uma definição quanto uma intervenção provocadora porque não emerge de uma narrativa institucional governamental.

Considerando a multiplicidade de visões participantes neste processo, é possível considerar essa proposta como uma posição *engajada*, também porque o texto “polifônico” representa um cruzamento entre essas posições individuais situadas.

70 No período da defesa do presente trabalho a Nova PNEM foi publicada, cf.: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-normativa-ibram-n-40-de-3-de-dezembro-de-2025-673966977>>. Acesso 10 dez 2025. É possível perceber semelhanças preliminares com o texto produzido pelo GT *EduMus*.

Nesse sentido ainda, houve um trabalho de tradução⁷¹ que significa um texto final que não representa uma voz “uníssona” mas um trabalho de pesquisa em um campo em processo de consolidação. Como uma proposta, o texto do GPEM se insere em uma rede mais ampla de saberes, não para concluir-fechar uma definição mas para expandir-abrir o campo de conhecimentos, dando um passo adiante.

Nesse sentido, é possível observar que o problema da *definição* da Educação Museal passa por uma articulação ampla na sociedade civil e é marcada através da política pública. Este processo de consolidação da educação museal pode ser descrito assim como um movimento de convergência e de contingência.

No sentido da contingência considero que a *definição* mais atual da Educação Museal é vinculada à PNEM no sentido de sua emergência histórico-social e pragmática. Assim, esta precisa de alguma forma responder as necessidades práticas de aplicação porque tem o objetivo de sustentar e guiar uma Política Pública.

No sentido da convergência essa definição pode ser encarada também através da ideia de *consenso*. Assim como a definição de Museu apresentada pelo Icom é mutável e escrita por diversas mãos, acredito que a *definição* da Educação Museal no contexto de Revisão da PNEM parece seguir um caminho político participativo semelhante.

Uma ideia que atravessa o sentido de uma *definição* seria a conceituação da Educação Museal. Se interpretada a definição nos termos da convergência, acredito que um *conceito* da Educação Museal pode emergir, por outro lado, através de uma proposta de divergência e *dissenso*. Esse será o enfoque da seção *O assentamento da educação museal*.

⁷¹ Sobre esse processo, comento que foi uma proposição de iniciativa minha dentro do grupo em que executei uma *tradução-síntese* a partir de diversos textos escritos pelos co-autores, “no qual parte da contribuição de cada autora e autor foi agregada em um texto concatenado” (Consiglio *et al.*, 2024, p. 11). Por isso também a denominação “polifônica” que caracteriza o texto final.

Portanto em direção de uma definição concreta da Educação Museal gostaria agora de apresentar mais um *farol* neste contexto de referências de convergência que está representado no levantamento de indicadores sociais das práticas educativas museais no Brasil.

UM RETRATO DA REALIDADE EMERGENTE DA EDUCAÇÃO MUSEAL: PEM-BRASIL

Do ponto de vista de outro documento que sinaliza um *farol* de referência, gostaria de apresentar a recente *Pesquisa Nacional de Práticas Educativas dos Museus Brasileiros: Um panorama a partir da política nacional de educação museal* também chamada de Pem-Brasil⁷² (Canedo; Severino, 2023), organizada por iniciativa do Ibram em parceria executada pelo Observatório da Economia Criativa da Bahia – Obec – através de um convênio com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB – e a Universidade Federal da Bahia – UFBA. A pesquisa (2023, p. 18) apresenta seu objetivo geral como

a produção de informações que possam subsidiar a implementação, a avaliação e eventuais revisões da PNEM, contribuindo também para a avaliação de aspectos da Política Nacional de Museus, instituída em 2003, que tocam a educação museal e, em consequência, das políticas públicas do IBRAM voltadas para o campo.

A Pem-Brasil (2023, p. 25) contou com a participação de 1.153 respostas em diversas modalidades sendo que estas foram fornecidas por 1.118 respondentes. Em termos de capilaridade o escopo da pesquisa atingiu todos os estados brasileiros tanto através dos respondentes individuais quanto dos representantes institucionais.

Em termos gerais, a pesquisa (2023, p. 27-28) aponta que cerca de 20% dos museus brasileiros em funcionamento integraram sua base de dados. Essa

72 O relatório final da pesquisa e o painel de dados interativo encontram-se no site: <<https://www.gov.br/museus/pt-br/assuntos/politicas-do-setor-museal/politica-nacional-de-educacao-museal-pnem/pembrasil/pembrasil>>. Acesso em 04 jan 2024.

informação é obtida em comparação com as informações da ferramenta do Ibram, *Cadastro Nacional de Museus*⁷³.

Em termos comparativos, cada região do país representa uma porcentagem diferente de museus em funcionamento segundo o cadastro nacional: Sudeste, 38,8%; Nordeste, 21,9%; Sul, 27,6%; Norte, 4,4% e Centro-Oeste, 7,3%. Já os museus respondentes da pesquisa (2023, p. 28) sinalizaram a seguinte escala: Sudeste, 43,3%; Nordeste, 22,1%; Sul, 21,2%; Norte, 7%; e Centro-Oeste, 6,3%. Isso significa que se manteve aproximadamente a mesma proporção das regiões em ambos os casos.

Em termos de território, a pesquisa (2023, p. 28) aponta que mais da metade das instituições participantes, 52,2%, estão situadas em cidades do interior do país. Esta realidade está representada por 47% de museus municipais – sendo que destes, 65% têm entre 1 e 5 funcionários. Em relação à realidade dos museus de capitais, total de 47,8%: 29% são vinculados à gestão estadual e 30% à gestão federal – e destes museus de capitais, 39% têm entre 1 a 5 trabalhadores. Este dado possibilita a reflexão sobre a realidade representativa de que muitos museus são de pequeno porte e uma grande maioria situada fora dos grandes centros, no interior⁷⁴.

Para se ter uma ideia em termos gerais de números de funcionários, a pesquisa (2023, p. 29) apresenta que 52,7% dos museus são de pequeno porte contando com 1 a 5 funcionários somente. Os demais museus: com 6 a 15 funcionários, 27,4%; de 16 a 30 funcionários, 10%; de 31 a 50 funcionários, 3,4%; de 51 a 100 funcionários, 2,8%; de 101 a 200 funcionários, 2,4%; e acima de 201 funcionários são 1,2%.

73 A ferramenta atualmente denominada como plataforma *Museusbr* – *Cadastro Nacional de Museus* está respaldada pela *Resolução Normativa Ibram n. 17 de 22 de março de 2022*. Para conferir a plataforma cf.: <<https://cadastro.museus.gov.br/>>. E a resolução encontra-se em: <<https://www.gov.br/museus/pt-br/assuntos/legislacao-e-normas/outros-instrumentos-normativos/resolucao-normativa-ibram-no-17-de-22-de-marco-de-2022>>. Acessos em 27 ago 2025.

74 Essa realidade interiorana é também meu ponto de partida enquanto profissional e pesquisador na área porque atuo desde 2013 em museus e instituições culturais localizadas no interior do Estado de São Paulo. Acredito que esse olhar descentralizado incorporado à minha experiência individual ajudou a provocar uma motivação contra-hegemônica que fundamenta a pesquisa.

Em termos administrativos e de gestão, a pesquisa (2023, p. 30) considera que 68,6% dos museus são públicos – sendo 28,3% municipais, 21,7% federais e 18,7% estaduais. Os museus privados geridos através de associações/comunitários representam 10,5%; os geridos por fundação 8,5%; outras formas de gestão 8,4% e; geridos por parceria público-privada através de organizações sociais 4,0%. Aqui é possível destacar a importância da discussão das políticas públicas e como elas impactam diretamente na gestão dos museus, que em sua maioria são públicos. Por outro lado, a política pública de âmbito federal é somente uma camada e creio ser preciso avançar mais com discussões políticas interregionais e locais.

Agora do ponto de vista individual do perfil de gênero dos trabalhadores da educação museal respondentes, a pesquisa (2023, p. 75) sinaliza que 64,9% são mulheres cisgêneros; 29,5% são homens cisgêneros; 2,8% são não-binários; 1,5% preferiram não responder; 1,0% são outros; 0,3% homens transgêneros e 0% mulheres transgêneros. Aqui torna-se necessário repensar criticamente a generalidade dos atores da educação museal no feminino, como educadoras.

Em relação à cor/raça a pesquisa (2023, p. 74-75) faz a seguinte classificação dos trabalhadores: 57,2% brancos; 24,0% pardos; 13,4% pretos; 3,1% preferiram não responder; 1,6% amarelos e; 0,7% indígenas. Em relação à faixa etária: 15,0% de 17 a 25 anos; 43,2% de 26 a 40 anos; 36,1% de 41 a 60 anos; 3,3% de 61 a 65 anos e; 2,3% acima de 65 anos. Neste recorte a maioria representada são as pessoas brancas e entre 26 a 40 anos.

Em termos do perfil de escolaridade dos respondentes, a pesquisa (2023, p. 76) apresenta: pós-doutorado 1,6%; doutorado 10,2%; mestrado 26,1%; especialização 24%; ensino superior completo 23,6%; ensino superior incompleto 13,5%; até ensino médio 1,0%. Isto significa que 85% tem no mínimo ensino superior completo, sendo 61,8% pós-graduados. Em certo sentido é possível considerar como uma realidade privilegiada no sentido da formação e produção de conhecimento – ao mesmo tempo em que isso vai ser colocado em questão quando avaliada a remuneração adiante.

Em relação à área de formação das educadoras respondentes, a pesquisa (2023, p. 77) apresenta as seguintes áreas: 24,9% história; 20,9% artes; 18,6% museologia; 11,5% pedagogia; 8,0% ciências da natureza – biologia, química, física; 7,5% ciências sociais – sociologia, antropologia e ciência política; 1,0% arqueologia e; 25,2% outros. É curioso notar a classificação *outros* ser a maior, implicando uma multiplicidade de formações no campo⁷⁵. Eu mesmo quando respondi esta questão me identifiquei nesta categoria porque minha graduação é em *comunicação social – jornalismo*.

Como mencionado, a pesquisa (2023, p. 78) considera também que a alta escolarização e variedade de formação presentes não se refletem nos salários médios⁷⁶ dos profissionais respondentes: 4,8% recebem mais de 9 salários mínimos; 8,2% de 6 a 9 salários mínimos; 28,3% de 3 a 6 salários mínimos; 35,6% de 1 a 3 salários mínimos; 13,6% entre meio e 1 salário mínimo; 9,5% menos de meio salário mínimo. Destaco aqui a camada expressiva de menos de um salário mínimo em uma função não regulamentada. Essa informação poderia ser cruzada com as condições contratuais de trabalho e funções de estágio como exemplos possíveis.

Destaco também a questão de *múltipla escolha* apresentada pela pesquisa (2023, p. 52-53) que elenca os principais desafios para a realização das atividades educativas em museus: 71,1% disseram ser o orçamento insuficiente; 58,2% quantitativo insuficiente de profissionais na equipe; 44,3% infraestrutura inadequada, espaços e materiais; 31,0% remuneração inadequada da equipe; 25,5% falta de apoio da gestão; 24,4% alta rotatividade da equipe; 22,5% capacitação deficitária da equipe; 17,4% falta de planejamento; 5,1% outros. Um cruzamento entre todas essas avaliações permite se entender um pouco mais sobre a concretude material da precarização do trabalho e da falta de reconhecimento institucional.

75 Há uma discussão antiga na área de atuação sobre a profissionalização da educação museal. Um desafio deste tópico é enfrentar a diversidade atual porque a partir dela, se tem condições para se pensar cursos de graduação e/ou especialização para a área, e também a ideia de um registro na Classificação Brasileira de Ocupações.

76 O valor do salário-mínimo em vigência na época considerado pela pesquisa é de R\$1.212,00.

Além disso, apresento outra categoria da pesquisa (2023, p. 65-68) que aponta os referenciais utilizados com mais frequência no planejamento das atividades educativas, também de *múltipla escolha*: 52,7% se referenciam em dados de perfil de público dos museus; 48,4% em resultados das avaliações das atividades educativas prévias; 42,6% em referenciais teóricos – metodologias pedagógicas, fundamentos da educação, museologia, filosofia, etc.; 41,0% em ações educativas realizadas por outros museus e por terceiros – benchmarking/práticas inspiradoras; 40,2% em plano museológico e/ou Programa Educativo Cultural do museu; 38,4% em publicações sobre o campo museal – pesquisas, artigos, documentários, manuais, matérias; 30,6% na Política Nacional de Educação Museal – PNEM e; 3,9% outros. Acredito que essa diversidade reafirma a necessidade e a tendência da consolidação do campo através de pesquisas. Por um lado, a troca de experiências entre agentes-pesquisadores é fundamental, e por outro, o próprio museu produz conhecimento com suas pesquisas de público.

Em termos mais detalhados dos referenciais acima, a pesquisa (2023, p. 67) destaca os mais citados. Entre os autores: Paulo Freire é citado por 75 respondentes; Ana Mae Barbosa por 44; Martha Marandino por 21; John Dewey por 13; Jorge Larrosa por 12 e; bell hooks por 12. Entre as abordagens: Educação Museal por 17; Educação Patrimonial por 17; Museologia Social por 10; Abordagem Triangular por 9 e; Metodologias Pedagógicas por 8. Entre os documentos: PNEM por 47, Plano Museológico por 23; PEC – Plano Educativo Cultural – e similares por 15; BNCC – Base Nacional Comum Curricular – por 6 e; publicações do Ibram por 5. Esse apanhado ajuda a pensar que em direção da consolidação da área, já existem alguns entendimentos que podem ser compartilhados como um possível campo-comum.

Por fim, considerando a ideia de que o campo da educação museal encontra-se em fase de consolidação e olhando para o problema epistemológico a ser enfrentado pela tese atual, gostaria de aproveitar a adesão dos respondentes da Pem-Brasil que classificaram Paulo Freire como uma referência, para prosseguir com a proposta

de tradução que mobiliza o presente momento da pesquisa, *educação museal como Resistência*.

No sentido de uma convergência acredito estar estabelecendo um certo campo em comum para pensar um movimento de unificação da educação museal como causa. Até agora os principais pontos de referência representados na imagem do *farol*, foram as políticas públicas, as definições, o levantamento de indicadores e as discussões coletivas em ambientes internacionais e regionais. Agora para auxiliar nesta tarefa gostaria de atravessar esse território com a filosofia e metodologia do educador brasileiro Paulo Freire.

PAULO FREIRE, MEDIADOR CULTURAL

Como destacado, Paulo Freire não é só reconhecido no campo museal a partir da prática dos educadores museais como foi também um grande orientador na própria história do movimento da Nova Museologia. Pensar Freire como mediador cultural significa também de forma paralela, um convite ao diálogo com o campo da Mediação Cultural⁷⁷. Sobre este campo menciono que “o termo mediação cultural é comumente utilizado em equipamentos culturais, especialmente nas exposições, sejam elas de arte, história, ciências, etc.” (Silva, 2017, p. 54). Neste sentido este termo não se direciona especificamente ao mundo dos museus⁷⁸ e assim ambos campos de atuação têm fronteiras as vezes pouco nítidas, o que possibilita uma condição de aliança que poderá se traduzir em um fortalecimento de ambos lados.

Portanto, o educador brasileiro tem inúmeras potências em sua filosofia e não tenho a intenção de desdobrar todas elas. Aqui gostaria de dar o enfoque de pensar através do problema, *como o pensamento de Paulo Freire pode colaborar com a consolidação da epistemologia da educação museal brasileira?*

77 Sobre o termo filosófico *mediação* que também embasa a prática dos agentes da educação museal no sentido tanto de *função* quanto de *ação*, cf. o *Verbetes Mediação* (Martins, 2018, p. 84-88) do Caderno da PNEM.

78 Como exemplo de equipamentos culturais cito os integrantes do “Sistema S” como o Sesc e o Sesi e as Bibliotecas, os CEUs – Centro Educacionais Unificados – entre outros.

Como ponto de partida, acredito que para dialogar com o pensamento de Freire é necessário propor de forma provisória a ideia de um paradigma, a partir de sua mobilização política, entendida no conceito de *práxis* – considerando-o enquanto articulação dialética entre teoria e prática transformativa de uma dada realidade.

Nesse sentido de uma realidade concreta, parto da ideia da educação museal brasileira como contexto histórico-social em um tempo-espço determinado. Aqui também se reverbera a característica de inconclusão usada pelo educador como fundamento de sujeitos históricos inacabados e inseridos em um processo histórico em movimento de transformação permanente. É mais ou menos a partir desse sentimento de abertura, que penso a apropriação do pensamento de Freire na direção do reconhecimento da área. Assim como os saberes em geral, a educação museal também pode ser considerada incompleta.

Ao se apresentar como campo em consolidação e reconhecendo a sua tradição histórica, a área de atuação da educação museal pode se reivindicar como agenciadora dos demais termos usados historicamente para descrever a prática educativa nos museus. Também se pode considerar que por essa condição aberta o próprio conceito emergente da Educação Museal mobiliza as demais realidades porque estão implicadas nela, possibilitando assim uma ressignificação estruturante e retroativa dos termos em sua direção.

Do ponto de vista da palavra *mediação* no sentido original que Freire utiliza, normalmente ela está significando o aspecto da realidade que mediatiza sujeitos históricos. É neste sentido de uma realidade compartilhada e atravessada pela linguagem que se pode falar em uma ação cultural que se situa entre – como um espaço de *mediação* – sujeitos abertos e o objeto do conhecimento. Nas palavras de Freire (2015, p. 107) estes sujeitos são então capazes de, “transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora”.

Outra ideia de considerar essa realidade compartilhada é pensar o espaço educativo em si, fazendo atravessamentos entre os territórios do museu e da escola, por exemplo. Em sua obra *Educação como prática de liberdade*, o educador brasileiro (2014) já apresentou uma crítica fundamental à escola no sentido que uma escola crítica deve se alimentar da liberdade como essência da vida.

Dando ênfase à essa divisão artificial entre escola e aquilo que está fora dela, o autor ajuda a borrar essa linha de demarcação, produzindo novas linhas mais expansivas e alimentadas por uma energia de vida. É mais ou menos o que também foi reconhecido pelo movimento da Nova Museologia nos anos 1970 no sentido de que o museu deve se abrir ao entorno e seus acervos colocados em movimento de contato com a vida, capazes de transformar a realidade. Pode-se dizer que a educação museal brasileira tem aqui uma grande convergência e é devedora desta tradição fazendo referência à marca de Paulo Freire neste debate internacional.

Então para aprofundar o reconhecimento do campo no sentido de delimitar o museu enquanto território de educação – e conseqüentemente, de liberdade – é necessário lembrar que aqui se fala de uma diversidade institucional plural. Há diversos tipos de Museus, seja em relação à especificidade de seus acervos, como também suas práticas educativas⁷⁹.

Se considerarmos a diversidade de tipologias de Museus nos exemplos histórico ou artístico, estes conteúdos podem ser traduzidos enquanto currículo⁸⁰ que podem ser trabalhados de forma pedagógica, enquanto objetos do conhecimento apreendidos em um processo de descoberta por sujeitos em diálogo e em transformação. A educadora museal enquanto agente – ou nos termos de Freire, sujeito – pode interferir e provocar interpretações diversas dos públicos abrindo o conteúdo museal para a vida, de fato.

79 Apesar do movimento desta tese em posicionar o legado de Paulo Freire como referência de convergência no campo, admito a realidade de possíveis atores que não se reconhecem na teoria de Freire. Ou, ainda, há também aqueles que Freire (2014b) poderia responder, em contrapartida imaginativa, que são na verdade “educadores bancários”.

80 Mais sobre essa noção “curricular museal” será abordada na seção *O assentamento da educação museal*.

Paulo Freire pode servir, nesse sentido, tanto como *norteador* como *suleador*⁸¹ para o processo de reconhecimento da educação museal. Digo com isso que, por um lado, existe a convergência *norteadora* em assentar objetivos concretos de uma ação pedagógica, e por outro, a dimensão educativa *suleadora* produz uma abertura à própria vida, possibilitando um olhar descentralizado e contra-hegemônico.

Nesse sentido de convergência também se pode considerar novamente os campos de atuação da educação museal e da mediação cultural. A aproximação de ambos os campos pode ser representada na imagem de atuação de um agente educador em o que se poderia chamar de um *entreterritório*; como um espaço de encontro entre sujeitos iguais, ou seja, mediatizados.

Paulo Freire (2011, p. 19) também já expressou categoricamente em sua obra *A importância do ato de ler* que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. No mesmo texto, a palavra que o autor usa para reenquadrar a relação entre o contexto de cada um com a linguagem é *palavramundo*. Cada ator no contexto da educação museal, seja interno ou externo ao museu, constrói assim a sua própria *palavramundo* dinamicamente.

Nesse sentido também, posso classificar a leitura de mundo de Freire enquanto uma leitura de *tradução*. Seja o objeto do conhecimento uma escultura, uma imagem ou uma performance, a leitura individual não é determinada simplesmente por uma leitura da Curadoria, ou por uma leitura histórica hegemônica. Cada um produz a sua própria leitura partindo de uma certa materialidade – como seu corpo e seu contexto social.

Do ponto de vista interno ao museu, a educadora museal tem uma função estratégica no movimento de disputa institucional. Por partir de uma condição considerada subalterna, o agente da educação museal pode ressignificar os termos

81 Como se verá adiante, uma orientação *suleadora* representa uma condição de expansão múltipla, e não uma centralização *norteadora* como seria na ideia de orientação na matriz filosófico-acadêmica ocidental.

do debate produzindo uma horizontalidade, através da máxima de Freire (2014b, p. 72) de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho” considerando que os sujeitos se libertam em comunhão.

Então acredito que o ponto de chegada do pensamento de Freire com o campo epistemológico em emergência da educação museal brasileira significa acrescentar um objetivo emancipatório e político à ação educativa. A prática da educação museal é sempre implicada em uma realidade histórico-social, que neste caso se desdobra na vertente contemporânea e na brasileira.

Essa realidade, a nossa, em que este trabalho também se insere, considera um olhar panorâmico que vai da América Latina ao Brasil, dos Museus Nacionais aos Pontos de Memória⁸². Ao confrontar a condição hegemônica dada historicamente aos museus, Freire contribui aqui para essa discussão com o objetivo de enfatizar a liberdade entre sujeitos implicados em uma pedagogia verdadeiramente crítica.

Acredito nesse sentido que articular o pensamento de Freire como referência para um entendimento coletivo de unificação em torno de uma causa, representa também em paralelo a ideia de que buscamos uma educação museal que é essencialmente aberta – e que será desdobrada na ideia do dissenso.

Para consolidar alguns dos aspectos apresentados na presente seção sintetizo no atravessamento abaixo alguns destaques do caminho percorrido até aqui.

Sexto Atravessamento – Léxico da seção *Farol*,

Ponto de Referência em um Mar Agitado

Marcos coletivos e históricos	O primeiro <i>farol</i> apresentado na seção presente se refere aos contextos institucionais, coletivos e históricos, reconhecidos a partir da esfera pública da educação museal. Historicamente, o Icom, criado através da Unesco, realizou diversos eventos internacionais que já discutiam o papel educativo dos museus. O CECA é o comitê específico da área da Educação e Ação Cultural dos Museus. Além desses eventos, há o marco da criação do primeiro setor educativo institucionalizado no Brasil, no Museu Nacional em 1927, e de forma mais
-------------------------------	--

82 Inspirado na política cultural dos Pontos de Cultura, o Programa Pontos de Memória busca fomentar a prática da museologia social a partir de um olhar descentralizado. Mais sobre o Programa, cf.: <<http://pontosdememoria.cultura.gov.br>> Acesso em 16 jan 2024.

	contemporânea as políticas públicas desenvolvidas para a área dos museus desde os anos de 1980 que culminam com a Política Nacional de Educação Museal em 2017. Ainda na esfera pública destacam-se também alguns agentes como o Ibram, representante do poder público, e a REM, como representante da sociedade civil.
Definição do termo Educação Museal	A ideia de definição se diferencia do objetivo da Tese de se orientar pela análise de um conceito para a Educação Museal. Ainda assim, uma definição participa desse debate como referência, considerando as articulações sociais e coletivas em torno de uma definição institucional. Uma definição é importante também para localizar guias para o desenvolvimento pragmático de políticas públicas.
Pem-Brasil	A Pem-Brasil é considerada como <i>farol</i> de referência na presente seção porque é também o primeiro levantamento feito de forma nacional de indicadores sociais da realidade da educação museal. A pesquisa publicada em 2023 contribui para melhor delinear os contornos do campo considerado em consolidação e em emergência.
Paulo Freire	Para além de uma importância histórica no âmbito dos museus – considerando sua influência no movimento da Nova Museologia – Paulo Freire pode ser considerado como uma referência em comum a ser reafirmada na realidade da educação museal em consolidação no Brasil. Sua reflexão epistemológica faz uma conexão entre as questões de linguagem, apresentadas anteriormente no contexto pedagógico, com a proposta teórico-metodológica que será desenvolvida adiante.
Usos do termo tradução	
Tradução e mapeamento de referências	A tradução pode ser considerada aqui como a composição e a organização entre diversas referências. Como um “quebra-cabeças”, a leitura da tradição histórica é realizada a partir do presente, portanto, dependendo de onde se parte o “quebra-cabeça” pode tomar novas formas. Aqui o que mobilizou essa leitura foi a constatação de que a área de atuação encontra-se em um momento de consolidação, portanto é necessário um trabalho de reconhecimento desses pontos de referência para garantir uma convergência do campo.
Tradução e leitura da realidade	A frase expressiva de Paulo Freire de que “a leitura do mundo precede a leitura da realidade” sintetiza essa noção de que há um enquadramento de percepção cognitiva no contato com os objetos do conhecimento. Assim como na seção anterior que se debruçou sobre os aspectos pedagógicos, aqui há uma noção de realidade compartilhada que mediatiza a relação entre os sujeitos do aprendizado.

Fonte: Elaboração do autor.

Para voltar ao tema que orientou a presente seção, pensar a tradução da *educação museal como Resistência* significa assim uma articulação de fortalecimento do campo a partir de referências históricas. Os *faróis* deste trecho da pesquisa representam de uma certa forma, caminhos já abertos por outros que vieram antes. Com um olhar que valoriza a memória, a história e a ancestralidade do território brasileiro; vai-se contribuindo para a construção de um campo de delimitação comum a partir de uma tradição já existente.

O campo da educação museal não emerge do nada. A partir destas condições é possível romper com os limites materiais em direções ainda imprevistas, através de um aprofundamento no campo da Epistemologia e da imaginação que sustenta a

criação de novos conceitos emergentes-insurgentes. *Educação museal enquanto Resistência* significa assim a fundamentação de um ponto de partida comum, partilhado, entre agentes em direção do fortalecimento da área.

3.2 Horizonte de Mobilização Epistemológica: Revolta Como Imaginação Epistemológica

A realidade pode ter mudado muito antes de a transformação ser conceitualizada, assim como a criação de conceitos pode ter desencadeado a nova realidade (Koselleck, 2020, p. 35).

Agora gostaria de mobilizar a tradução do termo *Educação Museal* a partir da ideia da *Revolta*. Prosseguindo na descoberta através do *Mapa de Navegação*, o movimento de apreensão se dará a partir de uma inspiração geral pela positividade, que encontra elementos inexistentes no mapa a partir da ideia de reagregamento ou articulação, a partir de uma dispersão, e que propõem o movimento de trazer esses elementos à existência.

Educação museal enquanto Revolta propõe-se enquanto um exercício de *plurificação* de um conceito em estado de emergência. Esse movimento tradutório significa a descoberta de algo novo a partir da incompletude do mapa e daquilo que está para além dele. Nesse sentido, plurificar aponta para uma multiplicidade que amplia o campo de possibilidades em direção do reconhecimento da área de atuação.

O esforço deste momento do trabalho tem como objetivo apresentar de forma panorâmica, quais os pressupostos teórico-metodológicos de que esta tese parte considerando também que a produção de conhecimento no contemporâneo se desenvolve através da sombra da *crise*.

A mobilização da *Revolta* será *dupla* porque pretende dar conta de apresentar quais os pontos de partida epistemológicos para a construção de conhecimento no momento contemporâneo ao mesmo tempo em que fundamenta uma teoria de investigação no campo da epistemologia em educação e da educação museal, considerada em processo de consolidação e em emergência.

A partir do elemento da *bússola* será possível identificar uma distribuição conceitual da história da ciência enquanto uma referência para não se perder. Aqui farei a

abordagem de uma breve leitura histórica da ciência a partir da ideia de desenvolvimento entre *paradigmas* e *programas de pesquisas*. Em seguida será apresentada uma problematização entre a produção de conceitos e a sua relação dinâmica com a história e a linguagem.

Continuando com a mobilização pela Revolta serão apresentados os elementos externos ao *mapa de navegação*, em que serão utilizadas duas abordagens, através do *manual de instruções* e das *fronteiras externas*, para que se possa compreender tanto como caminhar pelo mapa quanto como produzir uma ruptura no processo de descoberta daquilo que não se encontra ainda inserido neste território.

A primeira abordagem será representada por uma tríade filosófico-teórica que vai instruir em como se movimentar pelo mapa e interpretar seus elementos. Através de um olhar epistemológico de multiplicidade, essa abordagem vai auxiliar com as imagens do *caos*, da *arqueologia* e da *paralaxe*, como formas de se experienciar a pluralidade do território através de uma *negatividade* que propõe expandir as possibilidades do campo.

A segunda abordagem focada no que está para além da fronteira do mapa se relaciona aos aparatos teóricos-metodológicos que mobilizam três *expedições* que terão a tarefa de explorar o que se encontra fora do mapa em direção do que está passível de ser descoberto. Através de uma *positividade* essa abordagem se propõe como forma de reaproximar e dar condições para que sujeitos e conhecimentos anteriormente inexistentes passem a existir.

Ambas tarefas se inspiram em um trabalho de criação e irrupção de algo novo que não pode ser ainda previsto antecipadamente. A ideia da possibilidade de emergência de um campo em estado de consolidação significa que é preciso garantir condições metodológicas para que o ausente passe à presença. Ao mesmo tempo há uma atitude política pautada no resgate dos saberes da educação museal que será desenvolvida na seção que analisa as práticas discursivas realizadas em

pesquisas de atores do campo de atuação. Como tradutores, esses agentes participam da reflexão acrescentando significados.

Para discutir o campo da educação museal em processo de emergência, escolhi o trajeto que passa por uma epistemologia enquanto cartografia de um território a ser desbravado. Esse território será marcado pela ideia da *Revolta enquanto imaginação epistemológica* no sentido de que a produção desse conhecimento faz parte de um resgate situado e engajado. A partir desse solo em comum será possível desenvolver uma discussão sobre as condições de emergência de um conceito derivado desta base epistemológica.

Uma epistemologia pluralista em emergência para a educação museal brasileira possibilita que uma diversidade de conceitos se vinculem a ele. Aqui o enfoque será em provocar a configuração de um conceito que aponte para as características políticas da insurgência e do dissenso.

Por isso, adiante, apresentarei um debate sobre as condições *políticas* da emergência de um conceito apontando para uma característica contingente de uma Educação Museal que surge em contexto colonial no Brasil – América Latina – ao mesmo tempo em que dentro das instituições museais a área de atuação é considerada subalterna. A luta por reconhecimento do campo passa, nesse sentido, por uma elaboração epistemológica e conceitual em uma direção insurgente.

Para contribuir com o entendimento narrativo da presente seção busco sintetizar abaixo as figuras que serão utilizadas para a descrição do Mapa de Navegação a partir do Horizonte de Mobilização Epistemológica.

Sétimo Atravessamento – Léxico da seção *Horizonte de Mobilização Epistemológica: Revolta Como Imaginação Epistemológica*

Revolta	A ideia que mobiliza a presente seção é a da Revolta enquanto Imaginação Epistemológica. Nesse sentido, diferentemente da seção anterior que buscou unificar o campo enquanto causa social, aqui a ideia de revolta alimenta a ideia de <i>plurificar</i> , ou seja, de expandir o campo de problemas. Há um movimento duplo de revolta neste campo disperso: busca-se afirmar tanto as diferenças quanto as semelhanças. A imaginação é o que sustenta a investigação em torno daquilo que está em processo de
---------	---

	emergência, que conta tanto com elementos já existentes e reconhecidos, quanto com elementos que ainda precisam ser trazidos à presença e à existência.
Mar agitado	Esse elemento se refere ao contexto da reflexão científica no contemporâneo que enfrenta a sombra de uma crise. A agitação no mar é perigosa, provoca instabilidades e seus navegantes precisam resistir, encontrar formas de superar esse momento, se apoiando em ferramentas já existentes ou buscando a criação de novos instrumentos perceptivos.
Bússola	A bússola é um dos principais instrumentos de orientação nesse contexto de perda de referências. Diferentemente de uma bússola convencional, aqui se entende que a metáfora da bússola aponta para o Norte mas as vezes para o Sul também, considerando sua mobilidade perceptiva.
Manual de instruções	Esse é um dos elementos externos ao mapa. Neste contexto ele auxilia a navegação pelo mapa, ao estabelecer os quadros de referência para se observar o funcionamento do mapa em si. Aqui o manual serve como filtro para se observar essa realidade em seu sentido metodológico. Por conta disso, seria possível a elaboração de outros mapas hipotéticos que abririam outras percepções.
Fronteiras externas do mapa	As fronteiras se referem à condição inacabada do mapa de navegação. Nesse sentido, o mapa organiza um determinado campo explorado e organizado mas não circunscreve a totalidade. As fronteiras são móveis e porosas de acordo com o processo de avanço do conhecimento.
Expedições	Elas se referem ao processo exploratório em um território desconhecido. O principal objetivo delas é realizar um trabalho de resgate de saberes considerados ausentes ou inexistentes para torná-los presentes. Diferentemente das expedições bandeirantes <i>extrativistas</i> as expedições aqui operam em outro sentido, cooperativo, de rastreamento, não extrativista, cosmológico.
Bandeiras	Cada expedição carrega uma bandeira que tem dupla referência política: 1) em um sentido de não neutralidade, representam posições engajadas em contraposição à tradição científica; 2) em um sentido de representatividade, apontam para saberes coletivos, sintetizados pelos aparatos teórico-metodológicos utilizados na seção.
Cartografia	Se refere ao processo de delimitação de um terreno. A partir de um fundamento, o levantamento de ferramentas metodológicas elencadas, é possível começar a esboçar as condições de aparição de um conceito.

Fonte: Elaboração do autor.

3.2.1 *Bússola: Ferramenta Para Não Se Perder, Mesmo em Crise*

Do ponto de vista da produção de conhecimento no momento contemporâneo, considero o termo *crise* representativo para o sentimento de que a ciência que vinha se desenvolvendo desde a modernidade fracassou pela perda da confiança epistemológica e mesmo por seus resultados destrutivos. Crise aqui também alimenta a ideia do *mapa de navegação* através do contexto e do ambiente arriscado de se navegar um mar agitado, perigoso.

A imagem da *bússola* a que se refere esta subseção aponta então para uma ideia de tradição ou modelo no desenvolvimento histórico da ciência no sentido de uma

referência que acompanha o momento presente. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento histórico implica uma transformação constante, o que significa que o presente trabalho se encontra em uma série histórica e também participa e produz esse processo histórico, ou seja, o futuro está em aberto.

Ainda assim a imagem da *bússola* pode implicar uma predominância da direção Norte em contraposição às demais. Como se verá, o Norte, para além desta imagem da *bússola*, significa mais do que a direção geográfica porque a epistemologia da educação museal que pretendo abordar é uma que nasce do sul – não só global mas também epistêmico⁸³.

Voltando ao sentimento de fracasso do empreendimento científico, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 17) em seu trabalho *Um discurso sobre as ciências*, publicado originalmente em 1985, já considerava a percepção de que estamos em uma situação de transição, considerando a finalização de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica.

Segundo o sociólogo argumenta (2018, p. 42), a crise constatada é tanto profunda quanto irreversível e esse período de revolução científica, que se iniciou com Albert Einstein e a Mecânica Quântica, aponta para um paradigma em emergência que será distinto da racionalidade científica vivida até então.

Como também aponta a antropóloga estadunidense Anna Lowenhaupt Tsing (2022, p. 40), em sua obra *O cogumelo no fim do mundo: sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo*, estamos vivendo em um mundo precário sem a promessa de estabilidade. Uma palavra-chave para se entender esta condição atual é o termo *Antropoceno* que implica a capacidade potencial humana não só de devastar todo o ambiente terrestre como também de estar presente em todos os cantos com aquilo que produz, interferindo em todas as paisagens. Nas palavras de Tsing (2022, p. 62)

83 Aqui, Brasil representa a ideia de sul geográfico mas ressalto que, a partir das *epistemologias do Sul*, são considerados outros suís – no plural mesmo – que representam ideias epistemológicas e anti-imperialistas (Santos, 2019, p. 17).

a ideia de Antropoceno é fruto do “capitalismo moderno, que tem causado a destruição em larga escala em paisagens e ecologias”.

Então se deixado de lado as promessas do desenvolvimento científico em direção de um progresso plenamente utópico, acredito que é possível encontrar outras formas de se pensar o papel da ciência e suas metodologias. Acredito também que observar o desenvolvimento histórico da ciência ajudará na percepção de que a transformação do campo científico é constante.

Pensando o campo da educação museal como em situação de emergência, também é possível observar algumas características da área que se relacionam com os diferentes momentos do desenvolvimento científico. Por exemplo, como se verá em seguida tanto os modelos epistemológicos de *paradigma* quanto de *programas de pesquisa* serão relevantes para se compreender a fase de emergência e de consolidação do campo científico da educação museal.

Em outro sentido, finalizo essa subseção com a reflexão de que a emergência dos conceitos acontece a partir de uma linguagem que influencia a história e é influenciada por ela. Essa relação dinâmica será estratégica para se pensar a elaboração de um conceito-insurgente derivado de uma epistemologia pluralista, foco da última subseção do percurso atual do trabalho.

OS CICLOS PARADIGMÁTICOS DA MUDANÇA CIENTÍFICA

Então para resumir em poucas palavras o modelo histórico da obra *A estrutura das revoluções científicas* do filósofo da ciência estadunidense Thomas Kuhn (2017): o desenvolvimento da ciência acontece através de ciclos. Estes se configuram em um desenrolar que pode se iniciar no estabelecimento de uma *ciência normal*; depois há o surgimento de *anomalias* que conduzem a uma *crise*; em seguida abre-se o espaço para a emergência de novas teorias científicas em caráter *extraordinário*; que vão entrar em disputa para ver qual proposta se estabelece enquanto uma nova ciência normal *amadurecida*; e assim por diante. Em outras palavras: ciência normal

→ a partir das anomalias, momento de crise → disputa entre ciências em emergência → amadurecimento de uma nova ciência normal → ∞, assim por diante.

Segundo Kuhn (2017, p. 87) o que sustenta e atravessa a ciência nesse desenvolvimento são os chamados *paradigmas*, que servem, de forma geral, como modelo ou padrões aceitos pela comunidade científica. Nesse aspecto, levanto provisoriamente uma pergunta: *quais possíveis paradigmas para o campo em emergência da educação museal?* Acredito que o enfoque ao olhar paradigmático contribui para a elaboração de pontos de agregação nesse campo disperso de atuação.

Voltando ao desenvolvimento da ciência, Kuhn (2017, p. 112; p. 124) escreve que a ciência dita normal, funciona como uma ferramenta de resolução de quebra-cabeças, elaborada a partir de uma “sólida rede de compromissos e adesões – conceituais, teóricas, metodológicas e instrumentais” – mesmo que em sua estrutura geral se perceba uma condição bastante instável e sem coerência entre as partes.

Antes dessa adesão se consolidar, o autor (2017, p. 121) constata o chamado período *pré-paradigmático* como um momento “marcado por debates frequentes e profundos a respeito de métodos, problemas e padrões de solução legítimos”. Ainda assim, alerta que esses debates muitas vezes funcionam mais para definir escolas do que produzir acordos de fato. Nesse sentido é possível fazer um paralelo com o campo da educação museal no sentido de que estão acontecendo esses debates acerca dos padrões em busca de sua estabilidade paradigmática.

Segundo a análise de Kuhn (2017, p. 128; p. 158), o momento que se segue no desenvolvimento é quando há o surgimento das *anomalias*, que significa uma certa consciência de parte da comunidade científica para descobertas que implicam uma natureza analisada que viola as expectativas paradigmáticas que sustentam a *ciência normal*. Para o autor, este momento, considerado como crise do empreendimento científico, produz como consequência a necessidade de renovação dos instrumentos existentes.

Segundo Kuhn (2017, p. 168) as crises apontam comumente para três caminhos: 1) a própria *ciência normal* consegue dar conta do problema observado; 2) nenhuma solução é encontrada dentro deste arcabouço teórico e o problema atual é posto de lado; e 3) a crise pode disparar a emergência de novos candidatos que disputarão a posição de um novo paradigma. É neste terceiro caminho de *crise* que abre-se espaço para a emergência de novas teorias.

Acredito que é mais ou menos nesse contexto do ciclo kuhniano que se encontra um olhar para o campo em emergência de educação museal. Ao mesmo tempo em que se buscam estabelecer consenso entre paradigmas localizados e em disputa, o momento histórico também solicita a busca por novas ferramentas analíticas, considerando a crise do paradigma geral da ciência. Esse enfoque metodológico será enfrentado na subseção adiante quando abordar os aparatos teóricos que tem como objetivo fazer o resgate de conhecimentos considerados inexistentes.

É necessário abrir um breve parênteses considerando que o autor parece estabelecer uma ideia de paradigma que se vincula em duas situações, uma geral e outra localizada, específica. Essa diferenciação será melhor abordada em seguida mas ela aponta para a localização de um paradigma geral da ciência e um paradigma particular de um campo de estudos, por exemplo.

Então voltando à situação histórica, quando um paradigma entra em crise, a desvinculação dos cientistas a ele não acontece de forma automática. Segundo Kuhn (2017, p. 159) somente se considera como inválido um paradigma, quando já existe uma alternativa para substituí-lo. É nesse sentido de opções atualmente disponíveis que também a próxima subseção se insere, representando um esforço por uma proposição alternativa e pluralista ao paradigma tradicional geral da ciência.

Considerando o paralelo dessa renovação paradigmática com o conceito de *revolução* científica, o autor (2017, p. 179) descreve que, assim como na revolução política, estas buscam também uma mudança institucional – que pelo seu caráter

normativo costumam ser contrárias às mudanças em si. Esse paralelo político-social é significativo para o estudo atual porque a discussão por um conceito possível para a Educação Museal representa também uma posição política que implica um reposicionamento do agente educador nas instituições museais em direção de seu reconhecimento. Assim, acredito que a emergência da educação museal implica uma transformação institucional em ambos os polos em que se insere o termo, tanto na área da Educação, quanto no campo dos Museus – Museal.

Neste contexto de renovação, o que surge normalmente é algo não só incompatível mas também incomensurável com a tradição. O autor (2017, p. 191; p. 201; p. 169, grifo do autor) dá como exemplo a mudança de paradigma que implica uma mudança do próprio mundo. Esta mudança de percepção é tão ampla que não faz com que os cientistas veem uma “coisa *como* se fosse outra diferente – eles simplesmente a veem”.

Por conta dessa diferenciação, quando há uma disputa entre paradigmas, os problemas observados pelos grupos distintos de cientistas, muitas vezes, não são nem reconhecidos enquanto tais. Nessa disputa, diz Kuhn (2017, p. 249; p. 180), há uma certa tautologia, uma dinâmica circular, porque cada grupo “utiliza seu próprio paradigma para argumentar em favor desse mesmo paradigma”.

Nesse contexto de Kuhn parece haver um certo tipo de incomensurabilidade entre os paradigmas. Aqui menciono as abordagens metodológicas que serão utilizadas e que apontam para um caminho de reagregação. A partir de uma ideia de *cosmologia* será possível atravessar esse abismo entre os paradigmas através de uma *metodologia pluralista*.

Voltando ao momento de adesão aos paradigmas em disputa, Kuhn (2017, p. 272) descreve dois argumentos principais para que os cientistas, inicialmente relutantes, considerem o paradigma emergente.

Em primeiro lugar, o novo candidato deve parecer capaz de solucionar algum problema extraordinário, reconhecido como tal pela comunidade e

que não possa ser analisado de nenhuma outra maneira. Em segundo, o novo paradigma deve garantir a preservação de uma parte relativamente grande da capacidade objetiva de resolver problemas, conquistada pela ciência com o auxílio dos paradigmas anteriores.

No sentido de um desenvolvimento histórico, portanto, o autor (2017, p. 274) faz o alerta de que não devemos concluir que a história se desenvolve linearmente e devemos abandonar a noção de que “as mudanças de paradigma levam os cientistas e os que com eles aprendem a uma proximidade sempre maior da verdade”.

Não só essa noção de progresso deve ser problematizada mas também a ideia de que há uma coerência no decorrer da tradição histórica. Segundo Kuhn (2017, p. 233), os manuais – enquanto materiais pedagógicos que buscam apresentar a ciência normal – são reescritos toda vez que a estrutura científica muda, “a tradição derivada dos manuais, da qual os cientistas sentem-se participantes, jamais existiu”, afirma⁸⁴. Em termos kuhnianos considero o próprio *Caderno da PNEM* como um manual que buscou reunir a tradição e os pontos de partida para o campo em processo de consolidação.

Em um certo sentido a renovação que é observada entre os paradigmas pode ser considerada como geracional, porque, segundo Kuhn (2017, p. 175), “quase sempre, os homens que fazem essas invenções fundamentais são muito jovens ou estão há pouco tempo na área de estudos cujo paradigma modificam”. É possível especular de forma modesta que a pesquisa atual participa desse contexto – incluindo outros atores do campo –, considerando que atuo desde 2013 na área.

Então, prosseguindo com a discussão paradigmática em busca de um modelo descritivo, aponto para a proposta dos *Programas de pesquisa científica*, desenvolvida pelo filósofo húngaro Imre Lakatos – este contemporâneo de Thomas Kuhn, com quem frequentemente teve vários embates. No ponto deixado pela lacuna entre as diferentes propostas científicas em disputa no modelo de Kuhn,

84 O autor (2017, p. 270) dá como exemplo que “o membro de uma comunidade científica amadurecida é, como o personagem típico do livro *1984* de Orwell, a vítima de uma história reescrita pelos poderes constituídos”.

acredito que será possível ilustrar e dar corpo à ideia de paradigmas no sentido que circunscreve a especificidade e autonomia das teorias.

O MODELO DOS PROGRAMAS DE PESQUISA

Segundo Lakatos (1979, p. 162) a própria ciência no geral pode ser considerada como um imenso *programa de pesquisa*⁸⁵, mas o seu enfoque principal se dá a partir da ideia de programas *particulares* de pesquisa. Aqui o autor húngaro faz uma leitura do paradigma kuhniano e produz uma distinção entre paradigma geral da ciência e paradigma particular. Neste sentido, se comparada a gramática lakatosniana (1979, p. 216) com a proposta kuhniana, será visto que *paradigma* ou *ciência madura* representa *programas de pesquisa*, e *ciência imatura* significa um certo *padrão situacional de ensaio-e-erro*.

Imre Lakatos (1979, p. 190-191) também chama o que Thomas Kuhn apresenta como *ciência normal* como um *programa de pesquisa* que conquistou certo monopólio – porém, problematiza que esses monopólios sejam de fato duradouros, classificando-os como raros. “A história da ciência tem sido, e deve ser, uma história de programas de pesquisa competitivos (ou, se quiserem, de ‘paradigmas’), mas não tem sido, nem deve vir a ser, uma sucessão de períodos de ciência normal”, diz. Essa problematização traz como consequência a ideia de que há menos estabilidade do que se imagina. Esse sentido caótico do desenvolvimento científico será radicalizado com a abordagem *anarquista epistemológica* adiante.

Aqui já é possível perceber além da distinção, uma divergência entre as propostas analíticas. Lakatos (1979, p. 220-221), por exemplo, considera que a leitura de Thomas Kuhn está centrada em uma visão *psicológica*⁸⁶ *coletiva* de descoberta da comunidade científica, e faz uma crítica em que considera as mudanças de

85 Alerto o leitor a não confundir este termo com a ideia de Programas de Pesquisa no contexto institucional da Pós-Graduação universitária, por exemplo. O termo aqui, como se verá, dá conta de apresentar um outro modo de elaborar uma coerência científica do ponto de vista teórico, ou voltando em termos kuhnianos, *paradigmas*.

86 Interessante notar com Lakatos (1979, p. 221) que o termo *crise* utilizado por Kuhn atravessa o conceito psicológico, “o programa de pesquisa kuhniano contém um novo traço: não devemos estudar a mente do cientista individual, mas a mente da Comunidade Científica”.

paradigmas como frutos de processos *místicos* ou irracionais, complementando que os paradigmas novos trazem consigo racionalidades totalmente novas.

Agora gostaria de apresentar o ponto de vista do modelo epistemológico apresentado por Imre Lakatos que representa uma imagem potente e significativa. Se o *programa de pesquisa* pode ser lido como um *paradigma*, este então pode ser aberto em duas novas composições: o *núcleo central* e o *cinto de proteção*. Cada um desses elementos representa uma estratégia de resolução de problemas – chamadas de *heurística* – tanto em direção negativa como positiva, respectivamente.

O *núcleo central* do *programa de pesquisa* lakatosniano (1979, p. 162-163) representa a base fundamental de uma epistemologia que aponta para caminhos que devem ser evitados nas críticas ao *programa*. Isso significa que a crítica deve ser direcionada ao *cinto de proteção*, localizado em torno do *núcleo*. O *núcleo* é considerado assim “‘irrefutável’ por decisão metodológica de seus protagonistas: as anomalias só devem conduzir a mudanças no cinto ‘protetor’ da hipótese auxiliar”, descreve o autor.

Essas *hipóteses auxiliares* compõem o *cinto de proteção* como um conjunto articulado de variantes do *programa de pesquisa* que são refutáveis de forma que “tem de suportar o impacto dos testes e ir se ajustando ou reajustando, ou mesmo ser completamente substituído, para defender o núcleo assim fortalecido”, aponta Lakatos (1979, p. 163).

Nesse sentido, cada *programa* contém também uma “política de pesquisa” expressa no *cinto de proteção*, que é também a arena onde serão enfrentados os problemas apresentados pelas inconsistências – ou anomalias. Nesta elaboração, um elemento anômalo não faz com que todo o programa desmorone mas implica um rearranjo do *cinto de proteção*, possibilitando uma maior autonomia da ciência teórica, considera Lakatos (1979, p. 165; p. 168).

Em outras palavras, o esquema dos elementos do Programa de Pesquisa de Lakatos é: Crítica → *Cinto de Proteção* ← *Núcleo central* → *Cinto de Proteção* ← Crítica. O núcleo aqui é a essência irrefutável do Programa, aquilo que o define e estrutura. O cinto de proteção são as variáveis, alvos da crítica.

Sendo assim, acredito que os modelos kuhniano e lakatosniano servem de ilustração para se pensar o desenvolvimento de uma epistemologia para a educação museal. Outras perguntas provisórias derivadas dessa reflexão poderiam ser: *é possível identificar um cinto de proteção para a área? Quais serão os elementos imprescindíveis da Educação Museal – integrantes do núcleo central – que sem eles, ela não se sustenta?*

Ambos os modelos de análise ajudam no estabelecimento de uma certa gramática comum para o desenvolvimento teórico. Por um lado é possível observar que a ciência em geral se encontra numa fase de transição a partir das chamadas anomalias – como apontado no início da seção sob o termo *crise* – e por outro, o campo teórico particular da educação museal emerge a partir dessa tradição em busca de sua própria autonomia.

Nesse sentido em que aproximo a reflexão com o enfoque da pesquisa, gostaria agora de articular uma reflexão em torno da possibilidade de um conceito da Educação Museal derivado dessa história processual que considera o desenvolvimento histórico e o desenvolvimento de conceitos como duas coisas que se diferenciam e se atravessam mutuamente. Ao mesmo tempo em que os conceitos emergem desta realidade, a realidade é afetada pelos conceitos.

O PAPEL DA LINGUAGEM NA HISTÓRIA DOS CONCEITOS E DOS EVENTOS

Então, parto agora da reflexão do historiador alemão Reinhart Koselleck em sua obra *Historia de conceitos: estudos sobre a semântica e a pragmática da linguagem política e social*.

Antes de mais nada, para falar da argumentação do historiador, é preciso destacar uma diferenciação linguística que não se apresenta de forma dada na língua portuguesa⁸⁷. Em alemão há duas palavras “história” – *geschichte* e *histoire* – que remetem respectivamente: à história como ocorrência e sequência de eventos e à história que se conta através do registro e sua apresentação linguística. Nesse sentido, poderia utilizar os seguintes termos para facilitar essa diferenciação: história e estória, ou história e historiografia.

Essa diferenciação é fundamental para o autor alemão (2020, p. 20) porque assim é possível falar da *história* através de duas configurações: história que ocorre *in actu* e história transcorrida, passada. Nesta visão, existe uma tensão constante entre ambas perspectivas sem que haja uma superação. Essa relação pode ser exemplificada através das ideias de “história social, ou a história da sociedade, e a história dos conceitos”, aponta o historiador (2020, p. 19-20). Segundo ele, sociedade e linguagem significam também precondições meta-históricas que são mobilizadas no uso tanto da estória quanto da historiografia.

Koselleck (2020, p. 40-43) elenca três condições meta-históricas – estas representam pressupostos considerados pré e extralinguísticos – que por serem considerados naturais, também são compartilhados com os animais, por exemplo. Para o autor, as condições que correspondem à três polaridades sem as quais nenhuma história pode acontecer, são: antes/depois, dentro/fora, em cima/embaixo⁸⁸.

Neste sentido, história e sociedade são atravessadas pela linguagem de forma dinâmica e implicada, “sem formações sociais e sem os conceitos com os quais tais formações funcionam, não existe história”, ressalta o autor (2020, p. 19; p. 69). Nesse sentido constitutivo a linguagem é tanto receptiva quanto produtiva, ao

87 Aqui temos um outro exemplo de como a tradução linguística implica uma abertura entre dois modos de se pensar que apesar de irreduzíveis se complementam. No sentido que será descrito logo à frente, a diferenciação entre os termos é analítica mas ambos estão integrados.

88 Segundo Koselleck (2020, p. 40-42), estas polaridades representam as noções extralinguísticas: lapso entre nascimento e morte ou condição de finitude; diferenciação de si com o outro ou condição constitutiva de conflitos e sua regulação; ordenação de dominância ou condição hierárquica senhor/escravo.

mesmo tempo em que registra, ela é mecanismo de percepção. É mais ou menos a partir desse esboço epistemológico de uma linguagem criadora que o desenvolvimento do presente trabalho se mobiliza como um todo a partir do procedimento de tradução.

Segundo Koselleck (2020, p. 20-21), “todo acontecer social, em suas múltiplas conexões, se baseia num trabalho comunicativo prévio e no trabalho da mediação linguística”, ou seja, “sempre existe uma diferença entre uma história que acontece e a sua viabilização linguística”. Essa diferença também significa, em outras palavras, que “nem a conceituação linguística consegue dar conta daquilo que ocorre ou daquilo que de fato aconteceu, nem o acontecimento se dá sem que seja transformado por sua elaboração linguística”.

Em outras palavras: história social ≠ história dos conceitos
linguagem

Ou seja, a história dos acontecimentos – estória, *geschichte* – e a história transcorrida – historiografia, *histoire* – não se coincidem entre si mas são ambas atravessadas pela linguagem. Esse esquema também poderia ser descrito a partir de um centro linguístico: história social ← linguagem → história dos conceitos.

Considerando essa existência entrelaçada entre história e sociedade a partir da perspectiva linguística, o autor (2020, p. 21; p. 23) considera que sem a fala uma história não se realiza e consequentemente não pode ser resumida a este registro⁸⁹. Ao mesmo tempo, considera que a diferença entre ambas ideias de *história* só podem ser separadas de forma analítica.

Portanto, a linguagem tem um papel estruturante e autorreflexivo historicamente. O autor (2020, p. 27) considera que “em termos epistemológicos, a linguagem sempre realiza uma dupla tarefa: de um lado, remete aos contextos extralinguísticos dos

⁸⁹ O autor (2020, p. 55) dá como exemplo a situação privilegiada, até o século XVIII, do testemunho ocular, considerado como ponto de vista mais vantajoso cognitivamente. Outro exemplo que se desdobra dessa consideração é o historiador que participa do grupo dos vencedores ou dos vencidos, em seu processo histórico.

acontecimentos; de outro, ao fazê-lo, também remete a si mesma”. O historiador alemão (2020, p. 35) considera que essa autorreflexão também se dá na relação entre história social e história dos conceitos, porque ambas são interdependentes ao mesmo tempo em que não coincidem entre si. Nesse sentido, “a realidade pode ter mudado muito antes de a transformação ser conceitualizada, assim como a criação de conceitos pode ter desencadeado a nova realidade”.

A relação entre história social e história dos conceitos é relevante para a abordagem da pesquisa porque a todo momento se poderá perguntar em que medida a emergência do campo da educação museal está vinculada com uma ideia de dinâmica histórica ou conceitual. Analiticamente é possível diferenciar essas duas condições e posicionar o trabalho de forma concreta no debate conceitual mas já se sabe que a história também possibilita que o debate conceitual possa surgir interferindo nele e sendo interferida por ele.

Do ponto de vista da elaboração linguística da história, Koselleck (2020, p. 56-58) dá como exemplo três possibilidades de ato de escrita, além da narrativa oral: o escrever, o transcrever e o reescrever. A primeira situação representa uma história contada, a qual não se vivenciou. A transcrição significa uma fundamentação que participa em um encadeamento histórico de transmissões. A reescrita aponta para uma releitura do próprio passado enfrentando erros, o que significa de fato “um caso autêntico de progresso científico”.

Nesse sentido, “o ato de reescrever a história começa com o próprio ato de escrever a história” considera o autor (2020, p. 59; p. 56). A partir desta elaboração, a realidade ocorrida é transposta para uma condição de escrituração. E assim se instala uma diferenciação entre a história factual e a historiografia, fazendo com que a linguagem adquira uma fundamentação epistemológica. Acredito que a reescrita da história também ilustra o movimento em reposicionar a história da educação museal através dos marcos históricos realizado anteriormente. O realinhamento desses marcos na direção do presente, mobiliza assim a reescrita da história transcorrida.

Voltando à conexão intrínseca entre linguagem e história, Koselleck (2020, p. 51-52) considera que os conceitos apresentam uma estrutura temporal interna diferente da dos eventos. O autor alemão afirma com isso, a conexão entre estes campos, “toda linguagem é historicamente condicionada e toda história é linguisticamente condicionada”. Em outras palavras ainda: linguagem ↔ história. Ambas se determinam mas não de forma homogênea. Ora a ênfase está em um ponto de partida ora em outro.

Segundo o historiador alemão (2020, p. 69-70) há quatro situações esquemáticas da mudança social em relação com a mudança dos conceitos através do desenvolvimento histórico: 1) ambos permanecem iguais; 2) o estado de coisas muda e a palavra permanece a mesma; 3) a palavra muda seu significado mas a realidade apreendida se mantém e; 4) estado de coisas e significado das palavras mudam de forma divergentes.

Há dois exemplos históricos apresentados pelo autor (2020, p. 70-71) que dão conta de concretizar melhor as situações esquemáticas 2 e 3. No segundo caso, na época da Segunda Guerra Mundial, houve uma redefinição social de um conceito que permaneceu. A ideia de que o capitalismo seria o estágio mais avançado da sociedade antes de uma conflagração revolucionária, entra em choque com a realidade social quando da reivindicação do fascismo e do nazismo enquanto estágios mais avançados do capitalismo. No terceiro caso, o conceito de revolução social se altera a partir do fim do século XVIII mesmo que haja uma regularidade da convulsão social na sequência de eventos.

Acompanhando essa ideia de interligação da mudança do estado de coisas e de sua elaboração linguística, o autor (2020, p. 74-75) considera que não há correspondência exata entre ambos, e que os conceitos fundamentais são substituíveis, apresentando uma estrutura temporal interna diferente da história dos eventos.

Portanto, há uma tensão entre ambos campos da *história*, que obriga uma análise sistemática constante. Koselleck (2020, p. 77-78) aponta que há “múltiplos e controversos enquadramentos para determinar o que faz uma história ser uma história”. Nesse sentido, por exemplo, é possível fazer uma separação analítica entre uma leitura materialista e uma leitura idealista da história ocorrida. Segundo o autor, a linguagem não se apresenta em um polo ou outro destas leituras, mas ela é, metodologicamente, ambas.

Neste sentido de lacuna entre abordagens diversas, desenvolverei na subseção seguinte a ideia epistemológica de um abismo que possibilita a diferença e é incluso em um pensamento múltiplo. Diferentemente de uma tradição científica moderna, a distância entre abordagens não deve ser superada, mas mantida enquanto tal. Em uma *metodologia pluralista*, ambas contribuem de forma pragmática e colaborativa para uma resposta com um objetivo concreto.

Do ponto de vista da história dos conceitos, Koselleck (2020, p. 28; p. 67) admite que quando um novo conceito emerge, este nunca é desconectado de uma linguagem previamente dada nem de um contexto linguístico determinado⁹⁰. Para comunicarmos um conceito supostamente inédito, este precisa estar sustentado por um campo comum em que o receptor – ouvinte ou leitor – terá condições de apreender seu significado.

Aqui reconheço uma certa dificuldade na defesa do termo *Educação Museal* com pares pesquisadores do campo da Educação em geral. O termo *museal* aparenta causar mais *confusão* do que possibilitar uma aproximação geral de entendimento do conceito. Ao mesmo tempo, o mesmo termo em relação com o campo da Museologia parece possibilitar um entendimento mais amplo.

Então, no sentido de abrir o potencial de uma adesão social aos conceitos propostos, enquanto “conceitos-guia”, Koselleck (2020, p. 92-93) argumenta que

90 Koselleck (2020, p. 76) dá como exemplo um conceito elaborado através da linguagem mas não experienciado na história social a partir daqueles que o reivindicam, que é o de *comunismo*; segundo ele este “permanece um puro conceito de expectativa”.

eles precisam de uma medida de generalização para se transformarem em *palavras de ordem*. Há nesta perspectiva histórica uma ideia de que os conceitos são disputados entre diversos atores sociais que buscam cada qual uma fundamentação que aponta para futuros distintos. Portanto – novamente – o futuro é aberto.

Esse aspecto que o autor considera como de palavras de ordem acredito que também reverbera na leitura proposta pela tradução do termo Educação Museal como causa social, a partir de uma ideia de convergência. A reescrita da história permite essa aproximação mas ainda assim o futuro está em disputa.

Por fim, acredito que a análise do historiador (2020, p. 107-108) fortalece a fundamentação de se entender a “história de conceitos como mediadora entre as histórias da linguagem e histórias extraconceituais”. E esta interroga o “como, quando, onde, por quem e para quem são conceitualizados intenções e estados de coisas”. Esse sentido da intencionalidade conceitual será abordado melhor quando da discussão sobre um campo possível para a elaboração de um conceito em emergência na subseção *Ato político em epistemologia*. Nesse sentido, considero que o conceito surge em um contexto histórico e social, ou seja, ele não acontece de forma neutra.

A conclusão que posso tirar desta reflexão histórico-linguística está sintetizada na ideia apontada por Koselleck (2020, p. 44) de que “a linguagem falada sempre é ou mais ou menos do que aquilo que se realiza na história em seu curso efetivo”. Essa lacuna ou diferença representa um campo privilegiado de intervenção na história. Novamente, um campo em aberto, um campo em disputa.

Nesse sentido a discussão por uma epistemologia da educação museal em emergência considera que sua relação com a história é estratégica. Haverão elementos históricos que vão afetar o surgimento de conceitos, ao mesmo tempo em que elementos do conceito poderão vir a atravessar a realidade histórica.

A ideia de intervenção na realidade histórica dos eventos será fundamental para a análise de um conceito em emergência porque também pode ser considerado como um caráter político que mobiliza a produção desse conceito. Em outras palavras, a produção de um conceito não se faz de forma isolada, há impactos tanto sociais quanto linguísticos.

Além de considerar essa presença histórica de um conceito em emergência, sua estrutura interna pode ser avaliada a partir das esquemáticas kuhniana e lakatosniana no sentido de que na investigação é possível buscar pontos fundamentais que sustentam e mobilizam os possíveis paradigmas do campo da educação museal.

A partir da gramática kuhniana, observo que a reflexão parte do sentimento de crise do pensamento científico geral. Então a busca por novos paradigmas não se dá somente de forma particular mas também geral. Se o desenvolvimento histórico-científico ocorre através de ciclos e estamos inseridos em um contexto particular de emergência, é possível identificar as terminologias históricas para classificar o trabalho educativo em museus como referências paradigmáticas em disputa.

Acredito que a ideia de disputa apresenta uma paisagem conflituosa mas também implica que são necessárias alianças e composições estratégicas para a consolidação de novos paradigmas. Nesse sentido minha argumentação no trecho anterior da pesquisa tem sido a de que o termo *Educação Museal* cumpre uma tarefa articuladora de unificação através da política pública, por exemplo.

Ainda com o modelo de Thomas Kuhn considero que a emergência da educação museal se considerada de forma insurgente pode produzir uma aproximação com a ideia de *revolução científica*. Considerando o contexto de precarização da área e a falta de reconhecimento, há uma verdadeira luta por reconhecimento e de transformação que acompanha o desenvolvimento desse campo em consolidação.

Assim como a ciência têm um caráter normativo que tradicionalmente buscou neutralizar essas mudanças, o museu pode ser considerado como a arena institucional da educação museal. Aprofundando essa ideia institucional é possível também abrir um diálogo institucional entre o campo da educação museal e o campo da educação em geral, principalmente no contexto escolar. Nesse sentido acredito que o desenvolvimento da prática educativa nos museus não afeta somente essa realidade mas ela se abre em contato com a prática escolar também. Há uma especulação possível: *qual impacto que a Educação Museal pode ter com o paradigma geral da Educação?*

Agora, o modelo de Imre Lakatos representa uma imagem potente para se pensar uma epistemologia para a educação museal. Se há um esforço por reconhecimento em direção de sua consolidação, este modelo ajuda a aprofundar o conteúdo dos elementos de um *Programa de Pesquisa da Educação Museal*, por exemplo.

Por um lado, a partir do *núcleo central* é possível caracterizar aquilo que sem ele, a educação museal não se sustenta, por isso ele é irrefutável sendo inerente à identidade teórica do campo. É possível especular, de forma provisória, a relevância da memória e do patrimônio cultural além de práticas pedagógicas em contexto efêmero como elementos fundamentais desse núcleo. Por outro lado, ainda sobre a tarefa de identificação do campo em emergência, o elemento lakatosniano do *cinto de proteção* pode ser o enfoque principal das articulações do campo. Por ser mutável, ele é a todo momento reconfigurável com vistas a seu próprio fortalecimento enquanto *Programa de Pesquisa*.

Há muitas lacunas para se especular aqui, mas de forma provisória também gostaria de considerar as metodologias pedagógicas como parte desse elemento, porque há momentos da atuação do agente da educação museal que provocam diálogos e há momentos que pedem outro tipo de intervenções, seja em uma visita-palestra, uma oficina ou uma intervenção poética mesmo.

No sentido de uma intervenção acredito que a reflexão com o pensamento do historiador Koselleck dá mais pistas sobre as condições em que pode emergir um conceito-insurgente da Educação Museal, derivada de uma epistemologia pluralista em emergência. Nesse sentido faço aqui a distinção para explicitar melhor o caminho desenhado por esta pesquisa que se aprofunda nesta seção.

Para discutir o campo da educação museal em processo de consolidação, neste momento do trabalho desenvolvi uma cartografia de um território a ser explorado. Essa cartografia constrói uma epistemologia em emergência que sustenta um solo que vai permitir a elaboração de um conceito derivado dela.

Como exposto anteriormente, o conceito não surge do nada mas em um contexto situado linguisticamente. O conceito em emergência de uma Educação Museal pode interferir no desenvolvimento dos eventos históricos contemporâneos ao mesmo tempo em que pode ser alimentado por essa história passada. A tensão entre as duas histórias – *estória* e *historiografia* – permanece aberta e certamente pode ser incorporada a uma epistemologia para a Educação Museal no sentido que o conteúdo museal se relaciona com a produção de historiografias em relação com os visitantes que contam as suas histórias, por exemplo.

No sentido que Koselleck apresenta enquanto um *conceito-guia*, um conceito que agrega uma política de futuro, acredito que o conceito em emergência que está sendo discutido não só busca o reconhecimento do campo enquanto autônomo, como também provoca uma reconfiguração da própria produção de conhecimento em geral. Nesse sentido epistemológico a busca por um conceito para a Educação Museal provoca impactos em outras áreas como da Educação, da Museologia e do Patrimônio.

Retornando à ideia do *Mapa de Navegação*, até agora propus a exploração por este território epistemológico a partir de marcos de referência que ajudam a fortalecer um campo em consolidação. A ideia da *bússola* também representa que é preciso uma

referência constante porque a navegação se dá em um mar agitado, em estado de crise.

O mar agitado representa a ideia de crise porque ele pode provocar o sentimento de perda e de abandono das condições metodológicas existentes. A bússola ajuda na navegação pelo mapa porque não só representa um modelo histórico e metodológico preliminar para a discussão epistemológica adiante, como também remete à característica de que é um elemento que olha para o Norte e em momentos disruptivos também olha para o Sul. Para contribuir com a consolidação do entendimento narrativo da presente seção busco sintetizar os principais pontos apresentados no atravessamento abaixo.

Oitavo Atravessamento – Léxico da seção *Bússola: Ferramenta*

Para Não se perder, Mesmo em Crise

Crise	Antes de mais nada, a palavra crise remete a uma condição psicológica. Aqui ela se refere também ao sentimento de perda de referências a partir dos limites encontrados no desenvolvimento científico no contemporâneo. Como busca de superação desta crise, a principal motivação é por “não se perder”, através da busca de novos pontos de referência em um retorno ao exercício metodológico. Principais destaques representativos da crise: revolução científica aprofundada pela Teoria da Relatividade Geral e da Mecânica Quântica e a ideia de Antropoceno, que considera o avanço científico com a promessa de um futuro ideal mas que produziu impactos devastadores.
Paradigma	É um certo modelo, ou padrão, reconhecido e aceito pela comunidade científica. Segundo o filósofo da ciência estadunidense Thomas Kuhn a ciência se desenvolve através de ciclos: estabelecimento de uma ciência normal; a aparição de anomalias que conduzem a uma crise; surgimento de novas teorias em caráter extraordinário que entram em disputa para se estabelecer como uma nova ciência normal e assim por diante.
Programa de pesquisa	Se refere ao modelo apresentado pelo filósofo da ciência húngaro Imre Lakatos e que pode ser aplicado em análise, tanto em termos gerais – ciência como um todo – quanto em sentido particular – como um “paradigma” <i>particular</i> de pesquisa. Um programa de pesquisa pode ser lido a partir de duas composições: núcleo central e o cinto de proteção. O núcleo se refere ao fundamento irrefutável, aquilo que sem ele o restante do empreendimento científico desmorona. Já o cinto de proteção, em torno do núcleo, são variantes do programa que podem se alterar e se fortalecer para melhor proteger o núcleo das críticas.
História e Linguagem	A partir do historiador alemão Reinhart Koselleck é possível destacar duas perspectivas para a palavra “história” a partir do alemão, <i>geschichte</i> e <i>histoire</i> , que representam a história como sequência de eventos e a sua apresentação linguística. A partir disso se estabelece uma tensão irreduzível entre esses dois pólos, a linguagem pode interferir no desenvolvimento dos acontecimentos e também pode ser transformada pelos eventos históricos.
Usos do termo tradução	
Tradução e os modelos	A partir do elemento <i>bússola</i> que remete à ideia de orientação, a ideia de tradução aqui apresentada significou a possibilidade de adoção de modelos de análise para cumprir

de análise	objetivos determinados. A partir da leitura histórica da produção de conhecimento científico foram destacados os modelos de <i>paradigma</i> e <i>programas de pesquisa</i> . Entre esses modelos há características que se equivalem e outras que se distinguem – movimentos de tradução.
Tradução, linguagem e história	A partir dessa noção, a tradução pode ser entendida como aquilo que atravessa a história social e a história dos conceitos, que não se equivalem. Assim é possível produzir uma determinada leitura da história dos eventos sociais ao mesmo tempo em que a produção de conceitos participa dessa mesma realidade linguística. A tradução seria a relação entre história e linguagem que se condicionam mas se diferenciam.

Fonte: Elaboração do autor.

3.2.2 *Manual de Instruções: Funcionamento de um Mapa em Multiplicidade*

Esta subseção representa o elemento *Manual de Instruções* que tem o papel de auxiliar na navegação pelo mapa, através de uma descrição de seu funcionamento. Diferente de um manual técnico e único, este representa um manual possível para uma determinada tarefa, ou seja, vai descrever uma série de quadros de referência que juntos filtram todo um entendimento do mapa em si. Se fossem outros elementos que não estes, provavelmente o funcionamento do mapa mudaria completamente.

A partir desta ideia de filtros, gostaria de convidar à conversa uma tríade filosófico-teórica representada nas imagens do *caos*, da *arqueologia* e da *paralaxe*. Esta tríade também indica um movimento pela negação – que será complementada pela positividade da subseção seguinte, 3.2.3 – de ampliação da diferença. Nesse sentido, este *manual de instruções* dá ênfase à multiplicidade dos fenômenos em contraposição à tendência geral da modernidade ocidentocêntrica de produzir análises totalizantes.

O *caos* que será relatado atravessa todo o funcionamento do mapa e enquanto aplicação será descrito pela imagem da filosofia política do *anarquismo*, ou mais especificamente na filosofia *analítica* do anarquismo epistemológico. Através do caos, é possível perceber uma confrontação com os jogos de poder internos ao mapa. O anarquismo neste sentido aponta para uma condição do pensamento acadêmico em que se possa conversar em tom de igualdade com outros tipos de tradições e saberes e que essa pluralidade contribui para o avanço da ciência.

A *arqueologia* implica o procedimento de escavação dos terrenos já visitados e possibilitará que os elementos sejam entendidos através de seus fragmentos e vestígios. O olhar arqueológico habilita uma perspectiva de multiplicidade no mapa e considera que as discontinuidades históricas sustentam possibilidades latentes de intervenção no presente.

Já a *paralaxe* é o olhar para as estrelas, um modo de aprofundar a multiplicidade e considerar que a abordagem é dinâmica, relativa e processual. Entre as estrelas existem muitas coisas indeterminadas, seja espaço vazio ou a chamada *matéria escura*. O quer que esteja nesse abismo cósmico é incluído na abordagem da paralaxe porque o salto de um ponto ao outro é o movimento em si.

Portanto, o *manual de instruções* vai servir para expandir a pluralidade inerente ao mapa ao mesmo tempo em que possibilitará a formação de certas cosmologias que serão articuladas no sentido da positividade da subseção seguinte.

CAOS: ANARQUISMO EPISTEMOLÓGICO

A partir de agora gostaria de colocar para diálogo outro filósofo da ciência, também contemporâneo de Thomas Kuhn e Imre Lakatos, chamado Paul Feyerabend⁹¹. Este pesquisador austríaco ajuda a radicalizar ainda mais o olhar histórico para a ciência, quando apresenta seu *anarquismo epistemológico*. Duas obras do autor (2011; 2010) serão utilizadas para este ponto de vista metodológico, *Contra o método* e *Adeus à razão*.

O objetivo deste elemento caótico será descrever uma posição política de igualdade do conhecimento científico com o saber não científico, além de caracterizar a ciência em uma situação heterogênea, desmontando a ideia de que há somente um método único de se produzir conhecimento. Por outro lado, como se verá, essa

91 No prefácio de seu *Contra o método*, Feyerabend (2011, p. 7) conta que Imre Lakatos o provocou, em uma festa, a escrever este livro e em tom irônico o teria chamado de *anarquista*, o que então não fez questão de discordar.

multiplicidade não representa um relativismo irrestrito, mas uma maior autonomia e criatividade no fazer científico que se realiza através de um chamado *pluralismo metodológico*.

Primeiro de tudo, Feyerabend (2011, p. 46; p. 16) avalia que a posição anarquista na ciência significa se mobilizar “como um agente secreto que participa do jogo da Razão de modo que solape a autoridade da Razão”. Nesse sentido, o autor não propõe o objetivo de substituir princípios velhos e dogmáticos por outros novos e mais libertários, e considera que a posição dos não especialistas devem ser consideradas como relevantes. Segundo ele, estes muitas vezes sabem mais do que os pesquisadores e deveriam ser consultados também.

Como se verá a partir do elemento das *expedições* na subseção adiante, essa atitude para com os que não fazem parte do empreendimento científico institucional – mas, ainda assim, detentores de outras categorias de saberes –, será um dos princípios que vai acompanhar as metodologias *engajadas* que buscam trazer à existência conhecimentos considerados ausentes.

Feyerabend (2011, p. 161) parte então da tendência kuhniana de se observar o desenvolvimento da ciência a partir do seu percurso histórico mas produz conclusões mais radicais. O exemplo fundamental de seu livro é a situação histórica do físico italiano Galileu Galilei no século XVII. Para conseguir corroborar a concepção do astrônomo polonês Nicolau Copérnico, ele precisou inventar o telescópio⁹², que produziu uma mudança sensorial incluindo fenômenos considerados inexplicados que permitiram alterar os conceitos subjacentes desta nova visão de mundo.

Isso significa que para incluir estes elementos novos e para que seja possível que a comunidade científica possa reconhecê-los enquanto tais, foi necessário uma nova visão de mundo que implicou uma visão nova das capacidades de conhecer.

92 Este movimento de Galileu visto do presente parece dado sem impasses, mas Feyerabend (2010, p. 339) ressalta a contradição do desenvolvimento científico que o considerou irracional naquele momento e hoje em dia o avalia como “um dos maiores cientistas-filósofos que já existiu”.

Segundo Feyerabend (2011, p. 151), Galileu produziu, com isso, uma nova linguagem observacional. O destaque do autor austríaco com o caso de Galileu poderia ser apresentado reverberando o aspecto abordado anteriormente sobre o desenvolvimento linguístico e dos conceitos, por exemplo.

Portanto, assim como em Kuhn, há também uma problematização da ideia de progresso histórico como algo linear. Feyerabend (2011, p. 157, grifo do autor) avalia que o caminho em direção de uma nova cosmologia começa com “um passo *para trás* [...] então o passo *para trás* é, na verdade, um passo à frente, para longe da tirania de sistemas teóricos bem organizados, altamente corroborados e deselegantemente apresentados”. Para Feyerabend, esse recuo analítico também significa algo como “‘desvios’, esses ‘erros’ são precondições do progresso. [...] Sem ‘caos’, não há conhecimento. Sem um frequente abandono da razão, não há progresso”, aponta o autor (2011, p. 207). Porém esse caos não é dado de forma irrestrita, “assim como é impossível escalar o Everest usando passos de balé clássico”, ressalta, brincando (2010, p. 334).

Desta forma, observando o desenvolvimento histórico, o filósofo austríaco (2011, p. 37) aponta o impacto do caos na ciência,

a ideia de que um método que contenha princípios firmes, imutáveis e absolutamente obrigatórios para conduzir os negócios da ciência depara com considerável dificuldade quando confrontada com os resultados da pesquisa histórica. Descobrimos, então, que não há uma única regra, ainda que plausível e solidamente fundada na epistemologia, que não seja violada em algum momento. [...] Pelo contrário, vemos que são necessárias para o progresso.

Posso destacar aqui essa posição política no contexto da pesquisa atual. A Educação Museal que se produz em um contexto insurgente, contra-hegemônico, também pode apontar para uma posição político-metodológica e por conta disso, ao mesmo tempo, busca produzir novas condições de análise e ferramentas observacionais implicadas. Portanto, violar as regras é caminho para se encontrar o emergente.

Neste sentido, as proposições teóricas são sempre limitadas e não há uma posição que dê conta de resolver todos os problemas de seu próprio domínio. Feyerabend (2011, p. 46) considera que “todas as metodologias, até mesmo as mais óbvias, têm seus limites” e exatamente por isso não pretende substituir um conjunto de regras gerais por outro conjunto generalizado. Esse aspecto, destaco, reverbera na crítica à ideia de teoria geral apresentada no início da presente seção.

Ainda assim, o autor (2011, p. 294) não propõe um relativismo irrestrito. Ele diferencia sua proposta de anarquismo com um anarquismo *ingênuo* que se fundamenta em um relativismo geral. Este anarquismo ingênuo também parte da ideia de que todas as regras têm limites, mas rapidamente conclui que todas as regras devem ser abandonadas, comenta o filósofo.

Ainda assim, o autor (2011, p. 42) defende um princípio como necessário para enfrentar este problema que é o de que “tudo vale”, significando que nenhum ponto de partida deve ser desconsiderado. Aqui há um princípio fundamental de igualdade porque, por um lado, suspende as regras do jogo científico – considerando o pluralismo interno da ciência – e ao mesmo tempo põe para conversa outros tipos de conhecimentos⁹³, mesmo os não científicos, em pé de igualdade.

Nesse sentido, as teorias são fortalecidas através de uma avaliação por contraste, “um cientista que deseja maximizar o conteúdo empírico das concepções que sustenta e compreendê-las tão claramente quanto lhe seja possível deve, portanto, introduzir outras concepções, ou seja, precisa adotar uma *metodologia pluralista*” aponta Feyerabend (2011, p. 44, grifo do autor).

Isso significa que para aprofundar esse conteúdo empírico o cientista deve, nesse movimento comparativo de teorias com outras teorias, buscar aperfeiçoar as concepções em vez de simplesmente descartá-las. A busca por alternativas acontece em uma relação entre perspectivas mas entre tradições também, e essas relações também podem acontecer com concepções do passado, ressalta (2011, p.

93 Complementando, o papel político do cientista é também o de “tornar forte a posição fraca” diz Feyerabend (2011, p. 44), o que vai permitir uma visão geral que “sustenta o movimento do todo”.

59). Essa situação representa mais ou menos, por exemplo, a ideia de articulação proposta na leitura histórica da educação museal apresentada anteriormente.

Sendo assim, considerando o mundo como uma entidade em grande parte desconhecida, o autor (2011, p. 34; p. 44, grifo do autor; p. 297) exemplifica que o conhecimento do mundo representa também um “sempre crescente *oceano de alternativas mutuamente incompatíveis*”. Neste contexto, o cientista deve tomar uma posição de “mediação de tradições” que o permite desenvolver essa visão pluralista, considerando tanto visões de mundo quanto racionalidades distintas.

Feyerabend (2011, p. 22) não só diferencia visões de mundo de fora da ciência, como também considera a posição específica dos países desenvolvidos – antecipando uma posição contra um certo colonialismo cognitivo que será melhor aprofundada na subseção adiante das *expedições* –, “a ciência do Primeiro mundo é uma ciência entre muitas”, descreve ele.

Ainda sobre a avaliação teórica por contraste, o autor (2011, p. 97) sugere que essas alternativas representam enunciados como linguagens observacionais, como as “materialistas”, “fenomenalistas”, “teológicas” etc. O pesquisador que vai compará-las, destaca, só o pode fazê-lo quando “todas são faladas em igual fluência”. Essa ideia de fluência faz voltar a fundamentação da pesquisa pela tradução literária, no sentido de que as múltiplas perspectivas precisam estar em um movimento de apropriação para se poder transcriá-las.

Continuando com o exemplo linguístico – e reverberando os princípios da linguagem na educação –, o filósofo austríaco (2011, p. 40-41) fala também no mecanismo de experimentação em uma criança pequena que começa a usar as palavras e vai descobrindo significados anteriormente fora de seu alcance. Portanto há um paralelo de uma dimensão irracional na descoberta porque as coisas vão se tornando compreensíveis depois que partes incoerentes são usadas por um longo tempo.

No sentido da experimentação com a linguagem, o autor (2010, p. 349) também compara os cientistas com os artistas, “a diferença é que seu material é o pensamento, não a tinta, nem o mármore, nem metais, nem sons melódicos”, ressalta. Essa ideia será reverberada também na imagem da *expedição* vinculada às *epistemologias do Sul* que consideram a ideia de uma ciência feita por artesãos, por exemplo.

Voltando ao sentido da descoberta, Feyerabend (2011, p. 250, grifo do autor) aponta duas maneiras de tratar o novo,

argumentos, teorias, termos, pontos de vista e debates podem, portanto, ser esclarecidos em pelo menos duas maneiras diferentes: a) na maneira já descrita, que conduz de volta a ideias familiares e trata o novo como um caso especial de coisas já compreendidas, e b) pela incorporação a uma linguagem futura, o que significa *que é preciso aprender a argumentar com termos inexplicados e usar sentenças para as quais nenhuma regra clara de uso está ainda disponível*.

A melhor avaliação dessa descoberta então só pode ser feita *a posteriori*, porque, diz o autor austríaco (2011, p. 20, grifo do autor), os cientistas são como arquitetos que “constroem edifícios de diferentes tamanhos e diferentes formas, que podem ser avaliados somente *depois* do evento, isto é, só depois de terem concluído sua estrutura. Talvez ela fique em pé, talvez desabe – ninguém sabe”.

Neste sentido experimental de se trabalhar com a teoria, acredito que a investigação por uma epistemologia pluralista para um conceito emergente da Educação Museal também passe por essa condição de aposta. Só se saberá se esse conceito será eficaz no futuro, com seu uso.

No sentido também de transformações, o autor austríaco (2011, p. 31) cita o teórico e líder bolchevique russo Vladimir Lênin que disse que *a história como um todo, e a história das revoluções em particular, é sempre mais rica em conteúdo, mais variada, mais multiforme, mais viva e engenhosa do que imaginam mesmo os melhores partidos, as vanguardas mais conscientes das classes avançadas*. Feyerabend complementa que essa fala de Lênin, apesar de se dirigir a partidos, também pode ser endereçada aos cientistas, afinal a lição é a mesma.

Voltando à ideia da irracionalidade, o autor (2011, p. 247) também compara esse empreendimento com o de um antropólogo, porque considera que para que seja possível realmente se relacionar com os processos mentais de um pajé, é necessário que estes, se forem considerados “ilógicos”, permaneçam assim para que mostrem seu real funcionamento, no sentido de que eles apresentam outra forma de lógica.

Essa relação também pode ser incorporada não só à metodologia para uma educação museal em emergência como também uma prática pedagógica de um conceito da Educação Museal insurgente. Se considerado como tradutor, o agente educador pode tomar como inspiração essa noção de que os atores falam a partir de campos semânticos diversos.

Ainda nesse sentido de diálogo com o Outro, o autor (2011, p. 22; 2010, p. 363, grifo do autor) alerta que a ideia de progresso do conhecimento, muitas vezes significa “matança de mentes” e considera que

ajudar as pessoas não significa chutá-las até que terminem no paraíso de alguma outra pessoa; ajudar as pessoas significa tentar introduzir a mudança *como um amigo*, como uma pessoa, isto é, alguém, que possa se identificar com sua sabedoria *bem como* com suas loucuras e que esteja maduro o suficiente para deixar que as últimas prevaleçam: *uma discussão abstrata das vidas de pessoas que não conheço e com cuja situação não estou familiarizado não é apenas uma perda de tempo, é também desumano e impertinente.*

Segundo o autor (2011, p. 300) este contexto com o desconhecido também representa um movimento exploratório de uma região ainda não especificada do universo, afinal, “não conhecemos a região, não podemos dizer o que vai funcionar nela. Para progredir, devemos ou entrar nessa região ou começar a fazer conjecturas a seu respeito”, considera. Esta imagem exploratória é representativa para a figura das *expedições* que será apresentada adiante no sentido de que a presente investigação busca passar por regiões inexploradas e por isso as especulações são bem-vindas.

Portanto, o modelo político reivindicado por Feyerabend (2011, p. 34; 2010, p. 336) é, de uma certa forma, um modelo aberto e contingente, problematizando também a ideia de “prescrições epistemológicas”. Primeiro porque considera aspectos concretos de sua utilização ao mesmo tempo em que recomenda uma igualdade de tradições que necessita constantemente de verificações de acordo com seus propósitos próprios⁹⁴.

Nesse sentido, o filósofo austríaco (2010, p. 375-377) comenta que sua própria posição pessoal é mutável dependendo do contexto de um debate e que essa situação pode ser fundamentada em uma *recusa* por assumir uma posição única⁹⁵, o que possibilita uma abertura ao indeterminado.

Acompanhando essa abertura, o autor (2011, p. 212, grifo do autor) também faz um paralelo com o processo educativo,

a educação geral deve preparar os cidadãos para *escolher entre* os padrões, ou achar seu caminho em uma sociedade que contém grupos comprometidos com vários padrões, *mas não deve em condição alguma subjulgar a mente deles de modo que se conformem aos padrões de algum grupo particular*. Os padrões serão *considerados*, serão *discutidos*, as crianças encorajadas a ter proficiência nos assuntos mais importantes, *mas só como se tem proficiência de um jogo*, ou seja, sem compromisso sério e sem roubar a mente de sua capacidade de jogar também outros jogos.

É possível destacar aqui outra inspiração metodológica para uma prática pedagógica da educação museal a partir da ideia de tradução. Para provocar uma leitura do visitante, a educadora pode atuar nesse sentido linguístico e não impor somente uma abordagem. Para isso será necessário experimentar e construir uma fluência que habilita essa aproximação com a diversidade de posições. Portanto, Feyerabend (2010, p. 356) também considera que nos debates teóricos há sempre visões de mundos que acompanham certas premissas “que são aceitas em algumas culturas, rejeitadas em outras, mas que, em virtude da ignorância de seus defensores, supostamente têm validade universal”.

94 Segundo Feyerabend (2010, p. 337, grifo do autor), “uma ausência de padrões ‘objetivos’ não significa menos trabalho; significa que os cientistas têm de checar *todos* os ingredientes de sua profissão”.

95 Esta motivação de agir em recusa será retomada adiante na subseção 3.2.4 quando da discussão de um conceito-insurgente possível para a Educação Museal a partir de uma política de recusa.

Até agora foi possível elaborar o pensamento do anarquismo epistemológico que inaugura a ideia de uma *epistemologia pluralista*. A partir deste campo epistemológico de “mediação de tradições” é possível estabelecer alianças entre pontos de partida distintos em uma cosmologia política porque tem como fundamento um princípio de igualdade.

Uma educação museal que surge neste contexto caótico também significa que são necessárias articulações na cosmologia entre pontos de vista como estratégia para o objetivo político de seu reconhecimento. Ao mesmo tempo este conhecimento particular se faz em diálogo entre conhecimentos científicos e não científicos – distinção que será aos poucos desconstruída.

Continuando com a descrição dos elementos do *manual de instruções* o caos representa o anarquismo epistemológico que se estabelece quando se observa o desenvolvimento histórico da ciência. Considerando o problema enfrentado por este momento da pesquisa que investiga uma epistemologia da educação museal em emergência, há por um lado uma horizontalidade entre os conhecimentos científicos e não científicos e por outro, uma pluralidade interna da ciência tradicional que é também contraditória e se abre para uma metodologia pluralista enquanto estratégia de construção de conhecimento em cosmologia. Há aí um posicionamento político porque se busca subverter o dogmatismo de certas metodologias tradicionais e consequentemente desconstruindo aos poucos a autoridade da razão e da ciência.

Com essa proposta anárquica, acredito que uma epistemologia para a Educação Museal também pode incorporar seu elemento metodológico pluralista como uma disposição dos agentes da educação museal em articularem estratégias pedagógicas determinadas. Não há um caminho único para se desenvolver uma ação educativa por exemplo, ele é múltiplo.

Por exemplo, para abordar um objeto musealizado⁹⁶ é possível distribuir diferentes estratégias que apontam para diferentes públicos, seja classificando-os por faixa etária, contexto escolar, contexto familiar, ou também os chamados não públicos. Para cada momento há uma variedade de estratégias políticas de articulação metodológicas possíveis. A educadora museal é anarquista também quando desmonta a autoridade tanto do discurso institucional quanto da função *professor* na visita escolar à exposição.

Há um sentido de experimentação que acompanha essa metodologia e que coloca a educadora museal como artista, o que significa também que a emergência do campo surge a partir desses elementos considerados contraditórios e/ou incomensuráveis. Para que um *conceito-insurgente* da Educação Museal tenha condição de aparecer, é preciso que ele seja também vivenciado e experimentado.

Ao mesmo tempo em que o caos representa parte do funcionamento do mapa, ele também é um filtro dessa realidade, projetando também uma metodologia por trás dessa teoria. O olhar do presente modifica o passado, da mesma forma que o olhar de Feyerabend reelabora uma história da ciência. Nesse sentido histórico, buscarei agora aprofundar a pluralidade do território expandindo-a em uma amplitude mais profunda, geologicamente falando, através da imagem da arqueologia.

ARQUEOLOGIA: SABERES DESCONTÍNUOS

Gostaria agora de apresentar a figura metafórica da *arqueologia* enquanto procedimento metodológico que aponta para uma análise histórica a partir das discontinuidades e considera as condições de aparição de possibilidades enunciativas em uma perspectiva de multiplicidade.

Apresentada pelo filósofo francês Michel Foucault (2017, p. 195) em sua obra *A arqueologia do saber*, a ideia de uma comparação arqueológica significa buscar um

96 Segundo a publicação *Conceitos-chave de Museologia* (Desvallées; Mairesse, 2013, p. 58), “a musealização é a operação de extração, física e conceitual, de uma coisa de seu meio natural ou cultural de origem, conferindo a ela um estatuto museal – isto é, transformando-a em *musealium* ou *musealia*, em um ‘objeto de museu’ que se integre no campo museal”.

efeito multiplicador e não unificador. A arqueologia também aponta para uma comparação “que não se destina a reduzir a diversidade dos discursos nem a delinear a unidade que deve totalizá-los, mas sim a repartir sua diversidade em figuras diferentes”.

Nesse sentido, a figura metodológica da arqueologia acompanha a função pela negatividade do *manual de instruções* no sentido de que os posicionamentos filosóficos que estão sendo elaborados representam um aprofundamento e multiplicação da diferença.

Acompanhando a crise do conhecimento científico na modernidade, esse movimento metodológico se dá na contramão de uma tradição científica que se pautou por ideias totalizantes e sujeitos unificados. Segundo o autor, (2017, p. 07; p. 11) é um tipo de conhecimento produzido a partir de “jogos da diferença” em uma investigação que não busca uma história global, mas uma “história geral que desdobra o espaço de uma dispersão”.

Como ponto de partida, e construindo um caminho em direção da análise metodológica desta tese, gostaria de refletir sobre a classificação de *enunciado* que em conjunto com outros enunciados, formam as *práticas discursivas*; foco da análise arqueológica.

Antes de mais nada, Foucault (2017, p. 112-113) adverte que apesar de um enunciado precisar de uma instância produtora, ou uma autoria, esta não necessariamente se identifica com o sujeito do enunciado. A categoria de sujeito é complexificada, no sentido de que pode ser tanto exercida por vários indivíduos distintos quanto um mesmo indivíduo pode ocupar diversas posições de sujeito em uma série de enunciados.

Nas palavras de Foucault (2017, p. 115), o sujeito do enunciado “é um lugar indeterminado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes”. Nesse contexto, a pesquisa atual não busca uma autoria unificada e

inédita para um conceito-insurgente da Educação Museal. Como será apresentado também pelas *epistemologias do Sul* aqui está um tipo de leitura de autoria considerada como coautoria ou coletiva.

Ao mesmo tempo, aponta o filósofo (2017, p. 123; p. 158; p. 134), um enunciado é contingente e é feito de materialidade⁹⁷, o que significa também dizer que é *performático*. Para ele existir, “o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data”, ou seja, se insere em um espaço de correlações. Entendido enquanto “enunciado-acontecimento” há também a implicação de que as “coisas ditas dizem bem mais do que elas mesmas” considerando uma certa ausência – um discurso sem corpo – que acompanha esse já-dito, através do não-dito ou jamais-dito.

Nesse sentido de uma contingência material e concreta, acredito que a ideia de uma *definição* pragmática da Educação Museal – como discutida na seção anterior –, possa ser melhor entendida. Uma *definição* de Educação Museal contemplada no Processo de Revisão da PNEM pode ser considerada como um novo enunciado que poderá ser desdobrado em conjunto com os demais enunciados elaborados até então.

O enunciado entendido como “átomo do discurso” não significa uma unidade em si⁹⁸ – como no exemplo de uma “frase, proposição ou ato de linguagem” – mas aponta para “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço”, diz o autor francês (2017, p. 96; p. 104-105).

97 O filósofo (2017, p. 104) apresenta um exemplo característico dessa condição: “o teclado de uma máquina de escrever não é um enunciado; mas a mesma série de letras – A, Z, E, R, T –, enumerada em um manual de datilografia, é o enunciado da ordem alfabética adotada pelas máquinas francesas”.

98 A própria imagem de átomo apresentada por Foucault nos remete à problemática da representação do átomo no ensino de ciências. Ao mesmo tempo em que aparenta ser uma coisa estável, a mecânica quântica conseguiu provar que as partículas que compõem as unidades elementares da matéria são feitas de funções ondulatórias mutáveis.

Agora, quando na análise arqueológica é colocado o enunciado em um agrupamento com outros enunciados, se está lidando com as formações discursivas. Como cada enunciado constitui uma contingência individual, o movimento de agrupá-los significa a descrição da dispersão dos objetos. Segundo Foucault (2017, p. 47, grifo do autor), a dispersão também pode ser observada como um tipo de regularidade,

no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*.

A regularidade expressa, portanto, uma certa reprodução dispersiva, ou seja, de descontinuidade. Dentro deste contexto, o filósofo (2017, p. 40) considera também que cada discurso neste agrupamento, corresponde ao seu próprio objeto, ao mesmo tempo em que o produz e o transforma. Portanto a semelhança está na diferença exposta em cada contexto, que parte de regras de formação que dão condição de sua existência⁹⁹. Esse olhar de descontinuidade é relevante para que seja possível a reelaboração da história representada no campo da educação museal.

Nesse sentido dos agrupamentos, Foucault (2017, p. 66) considera que o discurso representa um conjunto em que é possível determinar tanto a dispersão do sujeito quanto a sua descontinuidade em relação a si mesmo em seus enunciados, que partem de diversos lugares institucionais e demonstram diversas posições de subjetividade.

O objeto a que os discursos se referem, diz o filósofo (2017, p. 55), são também parte de uma complexa rede de relações “estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais” que não estão presentes no objeto, como campo de exterioridade que o permitem aparecer. Essa ideia de *rede* será reverberada na

99 Neste sentido da contingência, Foucault (2017, p. 126) comenta que um mesmo enunciado pode ter significados distintos em contextos históricos diferentes, como no exemplo, “a afirmação de que a Terra é redonda ou de que as espécies evoluem não constitui o mesmo enunciado antes e depois de Copérnico, antes e depois de Darwin”.

seção seguinte das *expedições* no sentido de que os atores não estão isolados e será preciso reconfigurar essa complexa rede analítica a todo momento que se busca construir o conhecimento.

Nesse sentido de condição de aparição, o filósofo (2017, p. 50; p. 58; grifos do autor) considera que há uma “necessidade de demarcar as *superfícies* primeiras de sua *emergência*” no sentido de tornar o objeto nomeável e descritível. Assim, retorno à ideia da arqueologia enquanto imagem,

definir esses *objetos* sem referência ao *fundo das coisas*, mas relacionando-os ao conjunto de regras que permitem formá-los como objetos de um discurso e que constituem, assim, suas condições de aparecimento histórico; fazer uma história dos objetos discursivos que não os enterre na profundidade comum de um solo originário, mas que desenvolva o nexo das regularidades que regem sua dispersão.

Portanto, a reflexão neste contexto de multiplicidade obriga a se fazer um movimento, em cada momento, de elaborar seus próprios campos de constituição e de validade. Definir as condições de sua existência faz fixar seus próprios limites dentro de um campo discursivo, diz o autor (2017, p. 34). O enunciado é um acontecimento estranho porque se vincula a um gesto de escrita ou articulação da palavra ao mesmo tempo em que é passível de repetição, porque intrinsecamente conectado a enunciados que o procedem e o seguem.

Outra imagem que Foucault (2017, p. 34) empresta para falar sobre a emergência de um enunciado considera a geologia; “a descontinuidade não é somente um desses grandes acidentes que produzem uma falha na geologia da história, mas faz com que surja o enunciado em sua [...] irrupção histórica”, escreve. A partir desse gesto de *descontinuidade* é possível acompanhar também a elaboração de um conceito-insurgente da Educação Museal no sentido que ele age sem linearidade com seus pares históricos causando fissuras e aberturas que permitem acrescentar camadas a essa tarefa de consolidação que uma epistemologia pluralista em consolidação.

Portanto, novamente, essa condição de aparição também não se dá desprovida de qualquer relação com outros elementos. No desenvolvimento histórico, Foucault (2017, p. 28) problematiza as ideias de tradição, influência e desenvolvimento, chamando a atenção para as seguintes unidades problematizadas: o livro e a obra. Estas são consideradas como unidades variáveis e relativas, a partir de um campo complexo de discursos. Segundo ele, o livro por exemplo, “está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede”.

Neste aspecto, de um sistema integrado – e por que não também rizomático? – o autor (2017, p. 33; p. 192-195) considera a língua como um horizonte que incorpora um conjunto finito de regras que possibilita um número infinito de desdobramentos. O estudo arqueológico está sempre no plural porque percorre desvios em uma multiplicidade de registros. Deste emaranhado, os limites e pontos de cruzamentos, não podem ser antecipados.

Ainda neste desenho de multiplicidade opera-se um “descentramento que não permite privilégio a nenhum centro” diz o autor (2017, p. 247; p. 206). A arqueologia, portanto, buscar “soltar todos os fios ligados pela paciência dos historiadores; multiplica as diferenças, baralha as linhas de comunicação e se esforça para tornar as passagens mais difíceis”.

Contra a ideia de uma totalidade do conhecimento, o autor (2017, p. 221) considera o termo *saber* como forma de pôr em pé de igualdade, os diversos pressupostos do conhecimento que podem estar também em “ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas”. Esse pensamento reverbera a ideia do anarquismo epistemológico e a *mediação de tradições* sendo que esta mediação pode ser redistribuída a partir de uma ideia de mediação de saberes, em termos foucaultianos.

Para aprofundar então, segundo Foucault (2017, p. 220), um saber se encontra,

em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status*

científico [...]; o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]; um saber é também o campo de coordenação e subordinação dos enunciados em que os conceitos parecem, se definem, se aplicam e se transformam.

Considerando essa pluralidade de campos de conhecimento – ou de saberes –, a figura da *episteme* aqui busca sedimentar esse conjunto amplo epistemológico que inclui diversas perspectivas descontínuas e as vezes contraditórias. É neste sentido de uma *episteme* que a arqueologia se apoia, nos “cortes, falhas, aberturas, formas inteiramente novas de positivities e redistribuições súbitas” e também permite que se descreva “os diferentes espaços de dissensão”, considera o autor (2017, p. 206; p. 188).

Através da arqueologia, portanto, não está se buscando repetir o que foi dito, considera Foucault (2017, p. 171; p. 187), mas reescrevê-lo, através de uma exterioridade para elaborar uma “descrição sistemática de um discurso-objeto”. A sua variação de historicidade se dá na forma da contradição, possibilitando uma comparação, na simultaneidade em que aparecem e dando condição para determinar sua medida e forma de variação.

Através desse princípio de pluralidade, a arqueologia auxilia o anarquismo no contexto epistemológico porque também amplia a diferença observada no caos. A dispersabilidade da educação museal potencializa as possibilidades de disrupção no sentido de que a pluralidade se reconfigura a todo momento, calculando constantemente novas coordenadas de articulação – e aqui reverbero também a ideia de dissenso, já citada.

O olhar arqueológico também é significativo no sentido metafórico que quer enfrentar o problema de uma epistemologia para a Educação Museal em emergência porque os museus tem essa característica de atenção à memória histórica e o campo arqueológico sempre esteve presente. Ressignificar o ato arqueológico em uma direção menos hegemônica é parte do trabalho de uma teoria que embasa uma Educação Museal brasileira que nasce a partir do Brasil, país de histórico colonial.

A partir das ferramentas foucaultianas também é possível destacar a ideia de se investigar na presente pesquisa uma *prática discursiva* que permite que um conceito como o da Educação Museal surja. Nesse sentido da elaboração dos enunciados que compõem o discurso da educação museal brasileira, sempre se parte de um lugar determinado e contingente.

Como Foucault destaca, não há uma unicidade, a dispersão está no sujeito também. Aqui considero estratégico considerar a importância da articulação dos atores da área através da Rede de Educadores em Museus, enquanto organização informal e de uma certa forma também dispersa. Além disso, a elaboração de um enunciado da educação museal implica um processo de subjetivação do campo, fortalecendo sua luta por reconhecimento.

O olhar pela descontinuidade histórica também implica um movimento constante de se avaliar os contextos de validação das práticas discursivas que também são acompanhadas por não-ditos. Uma Educação Museal que dá importância para os não-ditos, tanto institucionais quanto subjetivos dos visitantes, aponta para um caminho arqueológico permanente da ação educativa.

Por fim, neste *manual de instruções* a arqueologia também tem o papel de representar uma ruptura histórica a partir do olhar do presente. O caos observado disperso pela superfície também encontra-se nas escavações com os vestígios que encontramos. Agora, então, é hora de mudar o direcionamento do olhar para cima, para as estrelas.

PARALAXE: PERSPECTIVA EM SALTOS

Depois de escavar o terreno em busca de elementos fragmentários e múltiplos de uma história feita em descontinuidade, agora gostaria de fazer o movimento de *olhar para cima* ou mesmo olhar para o próprio *olhar*. Gostaria de apresentar a metáfora da *paralaxe* apresentada pelo filósofo esloveno Slavoj Žižek em sua obra *A visão em*

paralaxe que pode ajudar a definir melhor a condição de uma epistemologia que se faz em movimento, produzida através de saltos.

Como a paralaxe é também usada no campo da astronomia, gostaria de sugerir um movimento imagético de se olhar para cima, para as estrelas como pontos de referência nesse *mapa de navegação*. Mas o leitor não deve se enganar, porque fundamentalmente esse movimento está inscrito no próprio olhar em si¹⁰⁰.

Segundo o filósofo (2008, p. 32), a noção de paralaxe, que parte do campo da ótica, diz respeito ao “deslocamento aparente de um objeto (mudança de sua posição em relação ao fundo) causado pela mudança do ponto de observação que permite nova linha de visão”.

Inspirado pela filosofia do alemão do século XIX, Friedrich Hegel, o escritor esloveno (2008, p. 32) dá o exemplo de que tanto sujeito quanto objeto são inerentemente mediados; o que significa que “uma mudança ‘epistemológica’ do ponto de vista do sujeito sempre reflete a mudança ‘ontológica’ do próprio objeto”. Nesse sentido, partindo de uma visão tradicional científica haveria uma *lacuna paraláctica* intransponível, porque este espaço representa “o confronto de dois pontos de vista intimamente ligados entre os quais não é possível haver nenhum fundamento neutro comum”, adverte Žižek (2008, p. 15).

O autor (2008, p. 18, grifo do autor) considera que uma forma de superar essa limitação seria substituir a ideia de “polaridade dos opostos pelo conceito de ‘tensão’, lacuna, não coincidência, inerente ao próprio Um”. Para ele, essa perspectiva representa uma “decisão estratégica político-filosófica de chamar essa lacuna que separa o Um de si mesmo pela palavra *paralaxe*”.

100 De uma forma prática se pode experimentar a *paralaxe* quando se levanta o dedo indicador à frente e o observa com um dos olhos fechados. Ao trocar o ponto de vista – digamos, fechando o olho esquerdo e abrindo o direito – o *objeto* à frente continua o mesmo mas sua posição muda. No caso da astronomia, a paralaxe é usada, por exemplo, quando se quer calcular a distância da Terra com algum ponto celestial. Não é possível fazer de um ponto único – considerando o movimento constante do universo –, portanto, para um cálculo mais aproximado, deve-se fazer uma “triangulação” considerando a diferença de um momento-posição terrestre a outro.

E aqui é possível entender a *paralaxe* enquanto o *movimento* propriamente dito, porque ela representa a *mudança* do ponto de vista como um *salto* por essa lacuna. Não se busca uma síntese entre as perspectivas porque elas são incomensuráveis e a rachadura entre elas significa também um certo curto-circuito entre dois lados que não se encontram, como no exemplo da faixa de Möbius, diz também o autor (2008, p. 14).

Acredito que a noção de paralaxe seja estratégica no desenvolvimento da reflexão teórico-metodológica presente, mas, ao mesmo tempo, é possível retirar daqui uma inspiração para uma prática pedagógica *paraláctica* que se conduz por esse movimento de saltos e não busca conciliação entre as diferentes leituras de uma mesma realidade, porque cada ponto de vista produz um objeto novo.

Usando um exemplo histórico¹⁰¹, o escritor esloveno (2008, p. 36) considera que o filósofo alemão, Immanuel Kant, do século XVIII, teria usado um salto paralático ao propor sua *virada transcendental*, no seu posicionamento, a partir do debate em voga em sua época entre empirismo *versus* racionalismo. Ao não buscar uma conciliação, Kant teria com isso, mudado os próprios termos do debate.

Em termos mais contemporâneos, “o Real paralático é, antes, aquele que explica a própria *multiplicidade* de aparências do mesmo Real subjacente”. Nesse sentido, Žižek (2008, p. 44, grifo do autor; p. 47) também considera que não há uma realidade por assim dizer *neutra*, emprestando do psicanalista francês Jacques Lacan¹⁰², a ideia de que toda observação parte de um quadro de referência situado; “cada campo da ‘realidade’ (cada ‘mundo’) é sempre-já emoldurado”.

101 De forma mais contemporânea, Žižek (2008, p. 18) também associa a *paralaxe* como presente em diferentes momentos da teoria científica: na física quântica – dualidade entre onda e partícula –; na neurobiologia – a percepção de que atrás do crânio humano *não há nada* –; ou mesmo no Real lacaniano – não há consistência substancial positiva mas uma lacuna entre multiplicidade de pontos de vista.

102 Žižek (2008, p. 24), dá um exemplo bem-humorado da paralaxe, para descrever a diferença lacaniana entre o sujeito do enunciado e da enunciação, através do questionamento: “quando, numa conferência, o palestrante pergunta: ‘Gostou da palestra?’ como digo educada e implicitamente que foi chata e estúpida? Dizendo: ‘Foi interessante...’”

Nesse sentido da não neutralidade do Real, Žižek (2008, p. 324) considera essa lacuna como inerente à percepção e que “só há ‘realidade’ na medida em que há uma lacuna ontológica, uma rachadura, em seu próprio coração, ou seja, um excesso traumático, um corpo estranho que não pode integrar-se nele”.

Aproveitando a ideia de moldura, o filósofo esloveno (2008, p. 47) também exemplifica essa noção a partir do movimento modernista no campo da arte. Nesse movimento histórico a moldura do quadro representava um enquadramento de uma proposição, separando o que está dentro do que está fora. Mas essa moldura não se confunde com a moldura simbólica – *invisível* – da nossa própria percepção; há uma lacuna que não se identifica entre estes enquadramentos, aponta o autor.

Neste exemplo dos enquadramentos em um espaço expositivo eu acrescentaria a noção discursiva da análise arqueológica. Nesse sentido, um objeto exposto em um museu carrega consigo diversos enquadramentos que produzem diferentes leituras, por exemplo: enquadramento subjetivo dos públicos; enquadramento da história da arte; enquadramento da visualidade em sua posição expográfica; enquadramento curatorial e por aí vai. Gostaria de imaginar que o enquadramento educativo nesse exemplo especulativo se desenhasse através de uma transparência do mecanismo do próprio enquadramento, a partir de uma inspiração pedagógica.

Voltando ao mecanismo do salto paraláctico, o autor também o posiciona como um núcleo subversivo em uma filosofia dialética que não está em busca de uma conciliação mas afirma uma diferença irreduzível entre polos opostos¹⁰³. Porém, essa diferença não deve ser confundida com o relativismo *pós-moderno*, diz Žižek (2008, p. 15; p. 57), porque neste pensamento relativo não há solo propriamente comum, cada mundo é sustentado por um jogo de linguagem específico e “cada mundo ‘é’ a narrativa que seus integrantes contam a si mesmos sobre si mesmos”, aponta.

¹⁰³ O filósofo esloveno (2008, p. 16) dá outro exemplo da *paralaxe* no contexto revolucionário da União Soviética; considerando que o fervor social histórico não pode ser resumido, nem no engajamento pré-revolucionário dos artistas – representado pelos movimentos do suprematismo, futurismo e construtivismo – nem na tentativa de produção de uma nova ordem social positiva pós-década de 1920 e o realismo socialista. Há uma lacuna irreduzível entre estes dois contextos.

Citando outro exemplo, a partir do trabalho do antropólogo francês Claude Lévi-Strauss, Žižek (2008, p. 42) relata o caso do povo indígena Winnebago da região dos Grandes Lagos nos Estados Unidos. Segundo esse relato, a comunidade, que é subdividida em duas categorias, faz também duas representações distintas da planta baixa de sua aldeia. Ambos grupos apresentam o mesmo território a partir de representações diversas porque partem de perspectivas diferentes¹⁰⁴. Esse relato parece representar um detalhe pequeno mas a educadora museal já bem sabe que uma proposta de representação imagética como essa, em uma visita ou oficina, dá muito pano para manga.

Sobre o aspecto da linguagem, a própria palavra ou posição delas pode gerar o curto-circuito da *paralaxe*, aponta o autor esloveno (2008, p. 229, grifo do autor). Para ele, a própria ideia da metáfora também implica uma lacuna perceptiva porque esta figura de linguagem não é reduzida à sua identificação com o referente *verdadeiro*, mas “assim que se realiza a substituição metafórica, essa mesma realidade é perseguida para sempre pelo *real* espectral do conteúdo metafórico”. É mais ou menos nesse sentido que acredito que a metáfora do *mapa de navegação* está sendo trabalhada nesta tese, no sentido de que ela não se identifica com o que representa, mas essa diferença produz uma ampliação na capacidade interpretativa de seu conteúdo.

Então retomando o elemento do *mapa de navegação* em destaque neste trecho da pesquisa, o *manual de instruções*; busco enfrentar o problema de uma epistemologia para a Educação Museal em emergência. A paralaxe é um elemento relevante para esse olhar da multiplicidade porque produz um deslocamento que induz uma aproximação quando considera o salto entre perspectivas distintas.

Ao afirmar o abismo entre os pontos de vista considero que a potência da distância e o ato de atravessá-lo torna-se uma posição engajada e contingente. Como nas práticas do anarquismo epistemológico e da arqueologia de saberes, há um

¹⁰⁴ Essa ideia de perspectividade será retomada adiante com a noção do *perspectivismo multinaturalista ameríndio* apresentada pelo antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro.

movimento implicado de articulação em cosmologia que se manifesta em direção do reconhecimento da área.

Uma epistemologia pluralista para a Educação Museal se alimenta também da característica da paralaxe no sentido em que se desmonta a ideia de uma verdade unificada. O salto entre os pontos de vista não só é uma forma de traduzir conteúdos como também de expandir significados porque se complementam.

O olhar paralático para a educadora museal pode ilustrar a diferença entre, aquilo que o visitante descreve narrativamente, aquilo que o museu apresenta institucionalmente e aquilo que o artista provoca esteticamente, por exemplo. A educadora aqui não contempla uma tarefa estática mas de deslocamento entre essas perspectivas, porque o que elas observam muda quando se muda o ponto de vista.

Institucionalmente falando, a lacuna paralática é relevante para se pensar a própria reformulação interna ao museu. Se a educação museal tem um histórico de precarização e desvalorização, como seria enxergar o museu a partir do ponto do olhar da educação? Como esse olhar contribui para expandir o significado da ideia de Museu?

Esse curto-circuito paralático pode ser considerado de forma provisória como uma abertura dessa epistemologia em direção ao dissenso também. Ele representa um ponto de partida que não busca superar a lacuna entre os pontos de vista, mas desdobrá-lo e ampliá-lo na condição da diferença.

Como se verá em seguida, essa intenção por reagregar aquilo que está disperso será uma outra motivação política a partir do enfoque em conhecimentos considerados inexistentes que precisam se tornar presentes através de um exercício metodológico. Para contribuir no entendimento narrativo da seção atual do trabalho busco sintetizar os principais pontos apresentados no atravessamento abaixo.

Nono Atravessamento – Léxico da seção *Manual de instruções*:

Funcionamento de um Mapa em Multiplicidade

Caos	O elemento caótico representa uma certa dispersão que também significa uma posição política não hierárquica entre tradições. Ao mesmo tempo o caos representa uma pluralidade interna ao desenvolvimento científico. Observando o desenvolvimento histórico é possível perceber que não há um único caminho normativo que foi trilhado. Há mais contradições e controvérsias do que se imagina. Em verdade, são esperadas para o progresso científico. Todas as metodologias têm seus limites e a única regra defendida aqui é que “tudo vale” enquanto ponto de partida para uma reflexão. A partir disso, para maximizar as concepções deve-se buscar uma <i>metodologia pluralista</i> .
Arqueologia	Representa o procedimento metodológico de “escavação” de objetos dispersos pelo terreno e o trabalho de definição desses objetos a partir das suas condições de aparição. Em uma perspectiva de multiplicidade e de descontinuidade histórica, esse processo de análise foca nas <i>formações discursivas</i> , ou seja, no agrupamento de enunciados dispersos. Em cada escavação é necessário um trabalho constante de elaboração dos campos de constituição desses objetos fragmentados. Ao demarcar a superfície é possível tornar o objeto descritível.
Paralaxe	Fazendo referência ao campo da ótica, a paralaxe representa o salto entre perspectivas diferentes. Através desse movimento, há um “aparente” deslocamento do olhar e do próprio objeto que se altera. Cada mudança de olhar implica uma nova visão e a paralaxe atua a partir dessa tensão irreduzível – lacuna paraláctica – entre pontos de vista da diferença.
Usos do termo tradução	
Tradução e mediação de tradições	Do ponto de vista do desenvolvimento histórico da ciência, há uma pluralidade interna à ciência e também em relação a outros tipos de saberes. A relação entre estes pontos de vistas, inicialmente incomensuráveis se faz através da tradução que busca comparar as tradições a partir de uma perspectiva da pluralidade.
Tradução e enunciação	O processo de produção de enunciados se dá a partir de uma instância enunciativa. Neste sentido, cada perspectiva considerada inclui um ponto de vista de subjetividade implícito. Isso remete à ideia na tradução literária contemporânea em que cada tradução implica uma determinada autoria. Também considero a ideia de agrupamento dos enunciados através das práticas discursivas como uma tradução, ou seja, uma organização desses elementos descontínuos a partir de sua regularidade dispersiva.
Tradução e saltos cosmológicos	A partir da perspectiva da paralaxe, a tradução pode ser observada pelo deslocamento entre as perspectivas reconhecidas. O movimento do salto em si, representa a tradução enquanto passagem de um lado ao outro. A formação de novas composições cosmológicas, realizada pelo caminho percorrido entre essas perspectivas também pode ser considerada como a organização de uma tradução.

Fonte: Elaboração do autor.

O *manual de instruções* até aqui fundamentou uma multiplicidade dispersa pelo *mapa de navegação* através de uma *negatividade*. A próxima seção se alimentará por uma motivação em direção complementar, por uma *positividade*. Para uma cartografia desse mapa, me movimento pela dispersão geográfica mobilizado agora por uma motivação por reagregação.

Prosseguindo com esse exercício metafórico, agora vou observar e detalhar outro elemento externo ao mapa, as suas *fronteiras*. O que se encontra além das

fronteiras pode ser considerado como ausente. Para tornar esses elementos externos como existentes será necessário um esforço exploratório através das figuras das *expedições*.

3.2.3 As Fronteiras e as Expedições: Em Busca de Algo que Não Se Sabe

Após estabelecer as principais características que levam à produção de conhecimento no momento contemporâneo através da *bússola* e do *manual de instruções*, gostaria agora de apresentar a figura da *expedição*¹⁰⁵. Esta figura dá conta de representar os aparatos teórico-metodológicos que serão utilizados em articulação para adentrar no território do desconhecido, ou do inexistente, para além das fronteiras do mapa.

Diferentemente do *manual de instruções* que mobilizou três perspectivas teóricas através de uma negatividade, aqui, faço a provocação da imagem de expedição que parte de uma positividade. Como objetivo principal agrupo três propostas de metodologias que buscam enfrentar o problema de tornar conhecimentos ausentes em presentes.

Essa escolha parte de uma estratégia particular e contingente, portanto não representa uma resposta totalizante à questão. Há muitos outros caminhos possíveis para desbravar territórios desconhecidos, a intenção é que esse exercício de articulação seja um disparador para que o leitor possa desenvolver uma imaginação epistemológica em outras direções, que não posso prever.

Cada grupo desta *expedição* carrega consigo também uma *bandeira*. A figura da *bandeira* – também ampliada pela metáfora aqui –, representa por um lado a posição que os aparatos teóricos ocupam na realidade, partindo de condições consideradas *engajadas* se observadas a partir de categorias tradicionais como a

105 Por mais que essa figura possa remeter ao histórico colonial e as expedições *bandeirantes* no Brasil, considero a utilização do termo como forma de tensionar seu significado em direção de uma ressignificação que considera potente seu caráter exploratório.

neutralidade, por exemplo¹⁰⁶. Por outro lado, também representam pontos de vistas *coletivos* e que estão de uma certa forma *sintetizados* – ou seriam traduzidos? – por estes autores, que fazem um esforço de agrupar posicionamentos que circulam expostos entre diversas autorias.

A primeira bandeira dos grupos expedicionários é a *Teoria do Ator-Rede* que vai mobilizar a descoberta de um movimento rigoroso e ao mesmo tempo em um campo vasto. Como uma formiga, essa expedição vai precisar carregar seu pesado equipamento toda a vez que se deparar com o Real fora das coordenadas do mapa. Também será dada uma atenção para a participação do pesquisador neste contexto, que deve buscar construir um relato em formato de rede, se desdobrando para além do que se espera individualmente do sujeito analista.

A bandeira do *perspectivismo multinaturalista ameríndio* vai mobilizar uma posição de apreensão da realidade que se faz através da relação. A partir de uma proposta *multinaturalista* essa antropologia propõe que o ponto de que se parte cria não só o objeto como também o próprio sujeito, a partir de mundos cosmológicos. Essa expedição pode se materializar na imagem de uma aldeia em um território ancestral externo ao mapa, se relacionando com um pluralismo de subjetividades consideradas ausentes.

Por fim a bandeira das *epistemologias do Sul* parte de uma articulação entre saberes com o objetivo de contribuir com as lutas sociais. Como um artesão, essa expedição tem contextos práticos diversos e estratégicos de mobilização que transformam a concepção geral do território passível de ser descoberto. Para se apreender o que está fora do alcance é preciso produzir uma *imaginação epistemológica* que possibilita que atores inexistentes tenham a capacidade de participar e falar por si.

106 Segundo o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 74), “do ponto de vista das epistemologias do Sul, a neutralidade não faz sentido porque o critério de que depende a confiança se encontra nas vicissitudes da luta contra a opressão”.

Essas expedições vão contribuir para o objetivo de traduzir a *Educação museal como Revolta*, subjacente ao trecho atual do trabalho, e apontar para caminhos ainda incertos para a possibilidade de emergência de uma epistemologia pluralista. O sentimento de revolta mobiliza uma posição política e busca também provocar a criação de algo novo, que não se espera.

A partir das *expedições* será possível estabelecer com mais firmeza o terreno em que serão elaborados os procedimentos metodológicos de um campo de possibilidades para a elaboração de um conceito-insurgente para a Educação Museal.

A BANDEIRA DA TEORIA DO ATOR-REDE

A primeira expedição que se encontra além dos limites do *mapa de navegação* é o agrupamento que carrega seu pesado aparato de exploração, que gostaria de apresentar a partir da obra *Reagregando o social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede*, do filósofo francês Bruno Latour (2012).

Assim como as propostas teórico-metodológicas das demais *expedições*, a obra utilizada de referência representa de uma certa forma uma sintetização de um pensamento exposto por uma diversidade de autores. Assim a imagem da *bandeira* faz a vez de uma *representação* política e também de uma posição engajada, situada, politizada.

Acredito que esse aparato epistemológico vai contribuir para alguns pontos de partida para se pensar o objetivo das *expedições* como uma composição pluralista desenvolvida em uma metodologia preocupada em transformar sujeitos considerados como ausentes, em presentes.

Outro subsídio relevante desta *bandeira* vai ser o da crítica às noções de *social*, *sociedade* e *objeto* em uma direção das noções de *rede*, *coletivo* e *agência*. Outro destaque é que Bruno Latour traduz o termo *tradução* em uma direção mais analítica

em sua apresentação metodológica. Aqui neste contexto, o significado de *tradução* dá conta de se diferenciar de uma função *intermediária* de um elemento nesta *rede*. O *tradutor*, como se verá, transforma significado, acrescenta, produz, participa da investigação.

Do ponto de vista da imagem da expedição, a bandeira metafórica da *Teoria do Ator-Rede* já carrega consigo uma imagem interessante. Segundo o filósofo francês (2012, p. 47), essa perspectiva metodológica também se faz representada na figura de uma *formiga* expedicionária que carrega um equipamento pesado e se arrasta lentamente para poder estabelecer “até o mais insignificante dos vínculos”.

A ideia parte do termo *ANT* – que no original encurta *Actor-Network Theory* – que também significa formiga, traduzida do inglês. Essa imagem representa, segundo Latour (2012, p. 28), “um viajante cego, míope, viciado em trabalho, farejador e gregário. Uma formiga (*ant*) escrevendo para outras formigas, eis o que condiz muito bem com meu projeto!”.

Reverberando o objetivo da seleção deste aparato teórico-metodológico – que se preocupa em enfrentar o problema de ressignificar a construção de conhecimento, dando vozes a atores anteriormente ignorados ou dados como inexistentes – o filósofo (2012, p. 189, grifo do autor) sintetiza que “um bom relato ANT é uma narrativa, uma descrição ou uma proposição na qual todos os atores *fazem alguma coisa* e não ficam apenas observando”.

Para isso, o autor problematiza diversos conceitos e entendimentos implícitos da tradição científica desenvolvida até então para poder encaminhar uma pesquisa nesta direção, mais complexa e múltipla e não menos rigorosa. Em relação à área da sociologia, há uma diferença entre duas grandes vertentes, segundo aponta o filósofo (2012, p. 17-21) chamadas aqui de *sociologia do social* e *sociologia das associações*¹⁰⁷ – esta também chamada de *sociologia da tradução*.

107 O autor (2012, p. 31) faz um paralelo entre essas escolas de pensamento em relação com a história da física para dizer que “a sociologia do social permanece ‘pré-relativista’ enquanto a nossa é ‘relativista’ por inteiro”. Mais sobre essa característica será apresentado em seguida.

Segundo o autor (2012, p. 22), os cientistas sociais da primeira categoria – tradicional – costumam entender o termo “social” a partir de um referencial de uma certa forma fixa e estável. No segundo grupo, existe a proposta de uma redefinição; de que não há uma especificidade na ordem social e o termo não poderia ser utilizado como uma “cola” a ser aplicada e que fixa qualquer coisa.

Essa nova proposta estaria inspirada, diz Latour (2012, p. 23; p. 34), com uma motivação que busca associações e o termo *social* designaria um tipo de conexão entre coisas. Até por isso, outro termo que será evitado a partir deste aparato é o de *sociedade* que será preterido pelo termo *coletivo*.

É a partir de um conjunto de cinco grandes incertezas¹⁰⁸ que esse aparato teórico se debruça para se encaminhar na direção de sua função pesquisadora. O autor (2012, p. 42) elenca as incertezas assim,

- a natureza dos grupos: há várias formas contraditórias de se atribuir identidade aos atores;
- a natureza das ações: em cada curso de ação, toda uma variedade de agentes parece imiscuir-se e deslocar os objetivos originais;
- a natureza dos objetos: o tipo de agências que participam das interações permanece, ao que tudo indica, aberto;
- a natureza dos fatos: os vínculos das ciências naturais com o restante da sociedade parecem ser constantemente fonte de controvérsias;
- finalmente, os tipos de estudos realizados sob o rótulo de ciência do social, pois nunca fica claro em que sentido exato se pode dizer que as ciências sociais são empíricas.

Voltando à figura da metáfora, o filósofo (2012, p. 38, grifo do autor) compara a *ANT* com um guia de viagem e diz que com ele precisamos aprender a ir mais devagar. Este guia é direcionado para “praticantes como um manual que os ajudará a encontrar o caminho *depois* que se perderam nas vizinhanças”.

A metáfora organizativa desta seção, do *mapa de navegação*, reverbera essa ideia também no sentido de que o manual é um elemento que acompanha o processo de

108 Aqui Bruno Latour (2012, p. 42) também alude ao Princípio da Incerteza, porque considera que as incertezas representam situações em que o problema inicialmente aparece sem determinação de estar no polo do observador ou do observado.

descoberta a partir da crise do desenvolvimento científico, situação em que os referenciais estão dispersos produzindo uma certa perda de referências também geográficas.

Nesse sentido de ressignificar o caminho da pesquisa, Latour (2012, p. 44-45) alerta que a tarefa essencial de definir o social deve ser deixada aos próprios atores e o analista deve rastrear as conexões entre as controvérsias que não devem ser ignoradas. Nesta condição, o pesquisador está sempre um passo *atrás* daqueles que estuda. A ideia de que não se deve conciliar as controvérsias reverbera também nos saltos paraláticos que consideram o abismo como parte do movimento.

Bruno Latour acrescenta também que o analista tem uma função relativista porque parte de uma *infralinguagem*, algo que o permite transitar entre quadros de referência instáveis, que se movem em diferentes velocidades, em vez de tentar estabilizá-los. Aqui, o autor (2012, p. 46) utiliza a figura do cartógrafo para comentar que esses quadros de referências, não só implicam múltiplos relatos de exploradores como também grades de projeção diversas que tem cada uma, suas próprias coordenadas distintas. Nesse sentido da multiplicidade em movimento, Latour (2012, p. 140) cita o filósofo francês Gilles Deleuze para dizer que “o relativismo não é a relatividade da verdade, mas a verdade da relação”.

Portanto, o primeiro desafio posto, segundo Latour (2012, p. 51; p. 88) é o de não acompanhar os chamados *sociólogos do social* para iniciar uma jornada que determina antecipadamente o tipo de grupo e de análise que será feita, mas o de seguir os atores e seus procedimentos, para rastrear as pistas deixadas por suas atividades. Nesse sentido, esta proposta está também relacionada com a noção crítica à ideia de ciência prescritiva porque, deve-se “registrar e não filtrar; descrever e não disciplinar”. No sentido de investigação a partir dos rastros, é possível remeter ao processo arqueológico no sentido de que há sempre um movimento por reenquadrar os procedimentos de validação dos próprios enunciados.

Outra forma de inserir esse aparato teórico dentro do contexto contemporâneo é a de diferenciar com a perspectiva da pós-modernidade no que toca a multiplicidade. Para o filósofo (2012, p. 171) a perspectiva pós-moderna toma como tarefa acrescentar a multiplicidade em um mundo unificado pelas metanarrativas, enquanto a *ANT* acredita que a multiplicidade é uma característica inerente às coisas e o esforço é o por reagregar. Assim como a *paralaxe*, a *ANT* se posiciona contrária a um certo tipo de pós-modernidade que se dispersa sem promessa de reaproximação.

Sobre a transformação do entendimento da palavra *social*, o filósofo francês (2012, p. 159, grifo do autor) retoma a ideia através da etimologia do termo *socius* que se relaciona com “seguidor” e “associado” e também considera a relação entre diversas entidades pela palavra *rede*,

para designar essa coisa que não é nem um ator entre muitos nem uma força por trás de todos os atores transportados por meio de um deles, mas uma conexão que transporta, por assim dizer, transformações, usamos a palavra *tradução* – a complicada palavra *rede* sendo definida [...] como aquilo que é *traçado* pelas traduções nas explicações dos pesquisadores.

Dentro desta *rede* analítica, encontram-se diferentes elementos que são definidos como *intermediários* ou *mediadores*. A distinção dá conta, segundo o filósofo (2012, p. 65), de indicar que o intermediário faz um movimento de transportar um significado sem alterá-lo e o mediador, em sentido contrário, produz uma diferença; “os mediadores, transformam, traduzem, distorcem e modificam o significado ou os elementos que supostamente veiculam”, ressalta.

Se considerar o contexto institucional do agente da educação museal também como uma rede, é possível perceber e diferenciar se o agente é intermediário ou mediador dentro de um museu, por exemplo. Se a educadora museal não se representa ou participa da ação institucional, ela não age e está limitada pela função intermediária. Por outro lado, enquanto elemento mediador, a educadora contribui de fato, participando desde o planejamento das exposições e programações culturais e/ou destinação da captação de recursos, por exemplo.

Aproveito para destacar que a diferença entre função mediadora na gramática da ANT e a função de mediação cultural, que as vezes considera o agente da educação musel enquanto mediadora cultural, significa uma distância mais profunda. O elemento analítico do mediador no contexto da ANT significa uma função que participa da ação. A função da mediadora cultural não reproduz essa passagem de forma dada porque as vezes sua tarefa pode representar mais uma ideia de *orientação de público* que informa os discursos institucionais e não *participa* da ação institucional, mas contribui como mera reprodutora desse sistema.

Voltando à ideia das fontes de incerteza, a primeira se relaciona com a ideia de formação dos grupos. Bruno Latour (2012, p. 54-59) relata que ao delinear um grupo começamos partindo da ideia de *porta-vozes* mas que o agrupamento não é algo homogêneo feito assim de “milhões de vozes contraditórias”. Neste sentido os agrupamentos precisam ter suas fronteiras traçadas e retraçadas constantemente, considerando seus laços como incertos, frágeis e controversos; ou seja, os agrupamentos também são *performativos*. Esse espaço de dispersão reverbera no olhar arqueológico e na função enunciativa performática também. Pensar o *coletivo* por trás de uma educação museal brasileira em emergência inclui um pensamento múltiplo que precisa ser retraçado a todo momento.

A segunda fonte de incerteza se refere à ideia de *ação*, aqui considerada como acontecimento, surpresa e mediação. Dentro desta imagem da expressão *ator-rede*, segundo Latour (2012, p. 72-75), a ação pode ser visualizada como “um nó, uma ligadura, um conglomerado” e o *ator* na expressão hifienizada se refere a um “alvo móvel de um amplo conjunto de entidades que enxameiam em sua direção”. O ator nunca está sozinho no palco, nunca se sabe quem ou o que está atuando, também adverte.

Por outro lado, o autor (2012, p. 84; p. 94) descarta a noção de ações que sejam invisíveis. Se ela não deixar traços ou gerar transformação, ela não será considerada ação, aponta. Então além do ator, a ação precisa fazer algo para

aparecer, e esta se distancia de uma ação considerada individualizada porque não tem um lugar específico; ela é sempre “disseminada, variada, múltipla”.

Aqui é possível retornar ao contexto da ação educativa museal, provocando a ideia de que ela também precisa deixar traços para de fato existir. Por conta do fato da ação educativa ser efêmera, a ideia de registro documental se desdobra na prática da educação museal enquanto ferramenta analítica desse processo educativo descontinuado – do ponto de vista do visitante individual, mas continuado do ponto de vista do trabalho educativo.

A terceira fonte de incerteza corresponde aos *objetos* que são considerados como coisas que também participam da ação. Latour (2012, p. 109) comenta que “as coisas parecem autorizar, permitir, conceder, estimular, ensinar, sugerir, influenciar, interromper, possibilitar, proibir, etc.”. Estas coisas podem ser consideradas desde já como elementos não humanos¹⁰⁹. Essa incerteza – assim como as outras – tem seu nível de controvérsia porque podemos considerar que os objetos muitas vezes transmitem seus efeitos a partir de um certo silêncio e são necessários truques para que eles passem a falar, aponta o filósofo francês (2012, p. 119).

Então, retornando à categoria de *mediadores/intermediários*, Latour (2012, p. 152) aponta que as coisas como mediadoras também *participam* do social através de um movimento de tradução ou agenciamento, que transforma, faz diferença. O esforço por explicar significa então algo como construir um mundo que tem entidades, ligadas a outras entidades, traçando sempre uma *rede*. Essa ideia é valiosa para a prática da educação museal porque um ponto de interesse nas exposições costuma ser a partir de um objeto musealizado. *Como fazer que o objeto tenha uma função mediadora também?* Acredito que a educadora museal que não considera a materialidade do objeto costuma perder esta condição e faz do objeto mero apoio para um discurso institucional fechado, por exemplo.

¹⁰⁹ Como se verá no aparato teórico do *perspectivismo ameríndio* na próxima seção, essa categoria ganha uma outra dimensão.

Por fim, a quinta fonte de incerteza apresentada pelo autor (2012, p. 180) é considerada a partir do *estudo em si*, colocando o ato de compor bons relatos como aquele que tece uma *rede* e transforma o próprio texto em condição de *mediador*. Os relatos dão conta de uma situação provisória da pesquisa, porque ela é sempre incompleta; ao mesmo tempo em que é um olhar pragmático porque considera a forma do relato como algo concreto. Segundo Latour (2012, p. 182) os estudos são sempre feitos a partir de demandas institucionais, necessidade de bolsas de estudo e prazos finais. Nesse sentido, o relato é sempre feito sob pressão, mas o autor adverte que isso também é positivo, porque “não há outra forma”.

Então um relato pode ser definido de uma forma pragmática, segundo o autor (2012, p. 181), como “um texto, uma folha de papel com alguns milímetros de espessura escurecida por um raio laser”. Além disso, o termo *relato* pode ser confundido com a ideia de um relato supostamente inventado, então por precaução pode-se usar também o termo *relato textual*. Apesar dessa advertência, Latour (2012, p. 182) considera também relato enquanto um termo genérico que abarca outras modalidades plurais expressivas assim como “um artigo, um arquivo, um *website*, um pôster, uma apresentação de PowerPoint, um recital, um exame oral, um filme documentário, um espaço artístico”.

Por fim, o filósofo francês (2012, p. 192; p. 201) considera que os relatos precisam incluir em suas redes, tanto movimento quanto energia. Portanto, a tarefa é a de desdobrar aquilo que se busca relatar,

desdobrar significa simplesmente que, no relato conclusivo da pesquisa, o número de atores precisa ser aumentado; o leque de agências que levam os atores a agir, expandido; a quantidade de objetos empenhados em estabilizar grupos e agências, multiplicada; e as controvérsias em torno de questões de interesse, mapeadas.

Lembrando que a própria ideia de *rede* significa aqui enquanto um conceito analítico, porque não é ela o que está sendo descrita de fato. Essa distinção é relevante quando considerado o contexto de articulação dos agentes da educação museal na Rede de Educadores em Museus do Brasil – REM-BR. Para não haver confusão, destaco que o conceito da ANT de *rede* é considerado como análise e não aquilo

que se apresenta. Nesse sentido, a REM-BR pode não ser considerada uma *rede*, se em seu funcionamento não haver conexão entre elementos *mediadores*, por exemplo.

Então como proposta teórico-metodológica acredito que a *Teoria do Ator-Rede* dá subsídios para uma análise pormenorizada de uma rede extensa e vasta na produção de saberes no contemporâneo. Ela se fundamenta na crítica das incertezas para caminhar em um sentido positivo, em direção de reagregar essas formações.

Essa variedade de possibilidades de interações significa uma multiplicação no enfoque analítico. Em certo sentido isso não implica que o estudo seja simplesmente infinito, mas concretamente vinculado a uma pragmática e contingente nesta condição. Concordando com a *ANT*, o que busco não é a totalidade da educação museal mas compor um relato.

Além disso, a *ANT* se mobiliza por uma ação analítica que desestabiliza a relação tradicional *sujeito-objeto* na pesquisa. Primeiro que, se os sujeitos são sujeitos de fato, estes devem poder participar e falar por si. Já em relação aos objetos – que podem ser outros sujeitos ou elementos não humanos – estes também participam da ação através de agenciamentos. Uma educação museal em emergência pode caminhar nessa direção em desbravar uma metodologia que amplia esse número de elementos em uma rede que está sendo analisada.

Nesse sentido, de pensar uma epistemologia para a Educação Museal, acredito que o agente da educação museal pode se pautar pelas cinco grandes incertezas para inspirar sua ação educativa. Por exemplo ao interagir com um grupo escolar, não é possível simplesmente determinar que um porta-voz represente o grupo sem considerar que cada elemento desta rede – contextualizada, uma classe por exemplo – pode ser considerado como mediador. Também se pode levar em conta o papel dos objetos em uma visita expositiva. As vezes uma determinada obra que não foi apresentada até então pode ser trazida à discussão a partir de um interesse

exposto por algum visitante, ou mesmo buscar investigar aquilo que o objeto diz enquanto agenciador de conteúdos.

Acredito que a ideia de relato também dá subsídios para se pensar uma educadora museal enquanto pesquisadora no sentido de um relato de experiência, por exemplo. Por outro lado, os relatos são uma forma da produção de conhecimento e representam o próprio reconhecimento individual enquanto pesquisadora – reverberando ainda aquela ideia do ponto zero do trabalho, de “aves migratórias”. Institucionalmente, os relatos também servem como memória do trabalho educativo, estratégico para a elaboração de uma prática discursiva.

É mais ou menos com esse enfoque de ruptura enunciativa que será possível abrir um caminho em direção do próximo grupo expedicionário.

A BANDEIRA DO PERSPECTIVISMO MULTINATURALISTA AMERÍNDIO

O presente aparato teórico-metodológico que vai representar esta *expedição* também será fundamentado como auxiliador na tarefa de fazer passar saberes ausentes em presentes.

Neste caso acompanho o exercício do antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro (2018; 2020) a partir da obra *Metafísicas Canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural*, em que este encontra o pensamento dos povos originários amazônicos a partir de um olhar de aproximação e de experimentação de fato. Outra obra que complementará essa posição é *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios da antropologia*.

A primeira controvérsia desta *expedição* está na proposta de usar uma *bandeira* na apresentação de saberes de povos originários do Brasil¹¹⁰. Mas como logo se verá, essa expedição – e as demais também – significam outros modos de pensar um movimento de descoberta em terras desconhecidas a partir de pressupostos que

¹¹⁰ Registro aqui que *povos originários* se trata de um pensamento complexo e diverso que não cabe numa totalidade homogênea. Neste sentido, dentro do Brasil, cabem muitos outros Brasis.

ressignificam o trabalho de uma epistemologia hegemônica de dominância e conquista.

Este aparato então nos leva para um caminho que parte da área da Antropologia, a partir de uma posição que busca transcriar o próprio fazer do conhecimento através de uma teoria-prática enquanto “exercício de descolonização permanente do pensamento e proposição de um outro modo de criação de conceitos que não o ‘filosófico’, no sentido histórico-acadêmico do termo”, aponta o pesquisador (2018, p. 32).

Partindo da pergunta “o que acontece quando se leva o pensamento nativo a sério?”, o antropólogo (2018, p. 227; p. 218) admite que seu objetivo corresponde em realizar uma experimentação com o pensamento do Outro, o que sinaliza também em contrapartida, uma experiência com o próprio pensamento e do lugar de onde se parte. Em outras palavras do autor (2018, p. 260), “restituir os pensamentos dos outros em seus próprios termos, praticar aquela ‘abertura ao Outro’”.

Viveiros de Castro (2018, p. 23-25) também cita uma expressão de Michel Foucault, *penser autrement* – pensar outramente –, para designar um projeto de exteriorização e estranhamento da razão que sustenta um exercício antropológico de transformar uma visão sobre os contornos em si que separam, em sentido que eles devem ser desdobrados e adensados a partir da temática da diferença.

A partir desse pensamento engajado, o antropólogo (2018, p. 65) apresenta o conceito de *perspectivismo xamânico ameríndio* como forma de condensar os pressupostos de uma ontologia transformada a partir de um pensamento *multinaturalista* – como resposta a um multiculturalismo etnocentrado¹¹¹. Nesse sentido,

o relativismo cultural, um “multiculturalismo”, supõe uma diversidade de representações subjetivas e parciais, incidentes sobre uma natureza

111 Nas palavras do autor (2018, p. 50) “se o multiculturalismo ocidental é o relativismo como política pública (a prática complacente da tolerância), o perspectivismo xamânico ameríndio é o multinaturalismo como política cósmica (o exercício exigente da precaução)”.

externa, una e total, indiferente à representação. Os ameríndios propõem o oposto: de um lado, uma unidade representativa puramente pronominal – é humano quem ocupa vicariamente a posição de sujeito cosmológico; todo existente pode ser pensado como pensante (“isto existe, logo isto pensa”), isto é, como “ativado” ou “agenciado” por um ponto de vista –; do outro lado, uma radical diversidade real ou objetiva. O perspectivismo é um multinaturalismo, pois uma perspectiva não é uma representação.

Considerando esse movimento de aprofundamento das diferenças, o autor (2018, p. 87; p. 92) constata que o pensamento indígena parte de uma noção do equívoco, no sentido de comunicação entre diferentes posições perspectivas; “o equívoco é a forma da positividade relacional da diferença”. Nesse sentido de incluir perspectivas múltiplas das espécies para a elaboração de mundos, também se pode considerar o mundo compartilhado como um “espaço abstrato de divergências entre elas enquanto pontos de vista”. Essa posição a partir de um espaço de divergências – ou diria também, dissensuais – pode ser incorporada à ideia de uma epistemologia da educação museal em emergência enquanto fundamento pedagógico, no sentido de uma mediação que provoca dissensos, ao invés de conciliação, por exemplo.

Então como apontamento para uma reestruturação de seu campo antropológico de atuação, o autor (2018, p. 24) propõe

uma nova antropologia do conceito que contraefetue um novo conceito de antropologia, nos termos do qual a descrição das condições de autodeterminação ontológica dos coletivos prevalece absolutamente sobre a redução epistemocêntrica do pensamento (humano e não-humano) a um dispositivo de reconhecimento: classificação, predicação, julgamento, representação...

Então sobre o termo *perspectivismo*, o antropólogo (2018, p. 42-43) apresenta que a concepção ameríndia parte da ideia de que há uma unidade de espírito e uma diversidade de corpos. Portanto, o universo é povoado por uma multiplicidade de pontos de vista, todos centros potenciais de intencionalidade. Seguindo essa potencialidade também é possível considerar os pares, *cultura* e sujeito representando a forma do universal e, *natureza* e objeto, a forma do particular.

Sobre a diferença dos corpos, o autor (2020, p. 330; p. 323) considera que esta é apreensível a partir de um ponto de vista exterior, da alteridade; onde então é

possível elaborar a condição fundamental de emergência da diferença. Portanto, a condição de sujeito é mutável, incluindo tanto animais quanto espíritos¹¹². Estes que são chamados de *gente* ou *pessoa*, possuem agência para ocupar eventualmente uma “posição enunciativa de sujeito”. Uma epistemologia da educação museal também pode beber desta fonte considerando o sentido da corporeidade na formação dos sujeitos discursivos. Há também que se considerar a sustentação da diferença a partir de uma capacidade agenciadora igual para qualquer sujeito.

Essa diversidade de agências – seja em caráter humano ou não humano – considera que todos carregam as mesmas disposições perceptivas, com traços performativos. Um ponto focal dessa epistemologia antropológica, para Viveiros de Castro (2018, p. 43; p. 60), é que a condição original comum a todos os seres é a da humanidade e não a animalidade. A capacidade de tomar esse ponto de vista central, que o autor (2018, p. 45) chama de *personitude* ou *perspectividade*, significa também que quem ocupa esse ponto central toma uma posição chamada de humana¹¹³. Assim, se considerarmos a posição de um animal, como, por exemplo, um jaguar; este nos enxerga como não humanos e a seus pares como humanos.

Considerando a ideia de *multinaturalismo*, o antropólogo (2018, p. 64, grifo do autor) destaca que o que se passa é uma *mesma forma* de observar o mundo, mas – e é exatamente por isso – o mundo observado é *outro*; “as coisas que *eles veem*, quando veem *como nós* vemos, são *outras*: o que para nós é sangue, para os jaguares é cerveja”, exemplifica.

Compreender essa inteligibilidade não significa que ainda assim o que se diz aparece como algo dado sem esforço. O autor (2020, p. 335, grifo do autor) cita como exemplo uma passagem conhecida do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein

112 Acompanhando à crítica contemporânea à condição filosófica de sujeito, o autor (2020, p. 331) faz um paralelo entre a visão da tradição europeia com o ponto de vista ameríndio, “o etnocentrismo europeu consiste em negar que os outros corpos tenham a mesma alma; o ameríndio, em duvidar que outras almas tenham o mesmo corpo”.

113 Neste sentido, a posição central também pode ser uma posição dominante. Segundo o antropólogo (2020, p. 334), “as aparências enganam porque nunca se pode estar certo sobre qual é o ponto de vista dominante, isto é, que mundo está em vigor quando se interage com outrem. Tudo é perigoso; sobretudo quando tudo é gente, e nós talvez não sejamos”.

que diz, *se um leão pudesse falar, não seríamos capazes de entendê-lo*. Para Eduardo Viveiros de Castro essa é uma declaração relativista. Em contraposição, segundo ele, a posição ameríndia diria em resposta: “os leões, no caso, os jaguares – não apenas podem falar, como somos perfeitamente capazes de entender o que eles *dizem*; o que eles *querem dizer com isso*, entretanto, é outra história”.

Esse ponto de vista em potencial pode ser desdobrado então para além dos animais, atingindo os espíritos ou os artefatos. O autor (2018, p. 52-53) radicaliza esse exemplo nessa epistemologia, colocando a categoria objeto “enquanto um sujeito incompletamente interpretado [...] o objeto da interpretação é a contrainterpretação do objeto”. Nesse sentido, as *coisas* – artefatos ou objetos –, possuem uma ontologia ambígua que apontam para uma pessoa ou sujeito e são como “ações congeladas, encarnações materiais de uma intencionalidade não-material”. Há aqui outra imagem que pode potencializar o trabalho de uma epistemologia pluralista para a Educação Museal; considerar os objetos musealizados enquanto artefatos que partem, cada um, de um ponto perspectivo de apreensão e em relação com outros entes.

Outra figura importante para essa visão epistemológica é a do xamã. Segundo o antropólogo, (2018, p. 49) uma definição de xamanismo ameríndio se encontra na “habilidade manifesta por certos indivíduos de cruzar deliberadamente as barreiras corporais entre as espécies e adotar a perspectiva de subjetividades ‘estrangeiras’, de modo a administrar as relações entre estas e os humanos”.

Os xamãs, segundo Viveiros de Castro (2018, p. 63, p. 171-173) são figuras capazes de ver simultaneamente segundo “perspectivas incompatíveis” e de realizar ao mesmo tempo “uma comunicação transversal entre incomunicáveis”. Nesse mesmo sentido essa figura apresenta a capacidade de fazer a passagem e transitar entre os pontos de vistas, podendo se transformar em animal para que o animal se transforme em humano, ou vice-versa¹¹⁴.

¹¹⁴ Segundo o antropólogo (2018, p. 63) os xamãs partem de uma condição exclusiva de dupla cidadania, “no que concerne à espécie (e à condição de vivo ou morto), podem fazê-las comunicar, e isso, sob condições especiais e controladas”.

Aqui a função dos xamãs enquanto tradutores será chave para que se possa cumprir seu papel de “interlocutores ativos no diálogo transespecífico” através de “correlações ou traduções entre os mundos respectivos de cada espécie”. Nesse sentido, o xamanismo tem uma condição estratégica porque estes também “são capazes de voltar para contar a história”, considera o autor (2018, p. 49; p. 172).

Acredito que a característica xamânica do perspectivismo pode ser adensada na epistemologia pluralista da educação museal brasileira. Se avaliada enquanto figura paradigmática, a tarefa de uma tradução xamânica para a Educação Museal se faz através de uma relação entre mundos inicialmente incomensuráveis. O esforço de um xamã em passar entre as perspectivas pode servir de inspiração para uma prática da educação museal que se considera em um universo múltiplo, multinaturalista.

Ainda sobre os pressupostos do perspectivismo e o papel dos xamãs, o autor (2018, p. 68, grifo do autor) os apresenta em uma função de tradução também a partir da diferença e do equívoco,

em outras palavras, o perspectivismo supõe uma epistemologia constante e ontologias variáveis: mesmas representações, mas outros objetos: sentido único, mas referências múltiplas. O propósito da tradução perspectivista – uma das principais tarefas dos xamãs – não é portanto o de encontrar um *sinônimo* [...] ao contrário, é não perder de vista a diferença oculta dentro dos *homônimos* equívocos que conectam-separam nossa língua e a das outras espécies.

Sendo assim, acompanhando o antropólogo (2020, p. 329), estou falando também de uma concepção que parte de uma *unidade fenomenológica* aplicada a uma *diversidade real*, “uma só ‘cultura’, múltiplas ‘naturezas’; epistemologia constante, ontologia variável – o perspectivismo é um multinaturalismo, pois uma perspectiva não é uma representação”, reitera.

Portanto, esse aparato teórico-metodológico dá subsídios para se pensar a construção de conhecimento em cosmologia que ressignifica uma posição da tradição da modernidade nos apontando os limites intrínsecos e como superá-los.

“Em lugar de precisarmos provar que eles são humanos porque se distinguem dos animais, trata-se agora de mostrar quão *pouco* humanos somos *nós*, que opomos humanos e não humanos de um modo que eles nunca fizeram”, considera o autor (2020, p. 320, grifo do autor).

Reverberando a multiplicidade do aparato da *expedição* anterior o *perspectivismo ameríndio* nos mobiliza em uma situação de igualdade entre desiguais em um mundo habitado por seres plurais. A expressão enunciativa se dá a partir de cada ponto perspectivo, portanto, é necessário um movimento de *tradução* xamânica para nos aproximarmos dessa linguagem do Outro.

A figura do xamã pode ser considerada paradigmática nessa abordagem porque representa também um elemento que aprofunda a perspectiva multinaturalista já existente em geral nos povos originários. A característica xamânica *tradutiva* também pode ser resgatada em uma epistemologia da educação museal brasileira, considerando os pressupostos da contingência e sua situação com o território ancestral de que nasce, podendo reverberar em outros territórios da América Latina.

Outra fonte para a educação museal pode ser a própria característica da perspectiva multinaturalista. Há uma igualdade de posições a partir de um fundo de multiplicidade. Uma educadora museal em contexto multinaturalista pode considerar que o ponto de vista central é agenciador e elaborar epistemologicamente o próprio *objeto* que se interpreta. Nesse mesmo sentido o *objeto* tem condição de enunciação porque representa um artefato material que se relaciona em um contexto de intencionalidades múltiplas.

Acredito também que há uma característica insurgente nesta reflexão sobre o *perspectivismo* que considera o pensamento do Outro, a partir de um olhar de subjetivação e de autonomia. Se é possível considerar que o pensamento ameríndio possa ser levado a sério, assim como pergunta o antropólogo, gostaria de traduzir essa pergunta para o contexto presente: *o que acontece quando se leva a educação museal a sério?*

Essa pergunta se desdobra em pelo menos duas camadas: 1) em uma função institucional que seja valorizada; 2) em um conceito possível que tenha condição de aparição. Acredito que essa dupla tarefa também corresponde ao esforço do trabalho atual em traduzir o termo na direção da Resistência e da Revolta, respectivamente. É a partir dessa visão ampliada do território epistêmico subalterno global que abro mais uma trilha em direção da próxima *expedição*.

A BANDEIRA DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Reforçando novamente o objetivo das *expedições* que partem de uma posição político-metodológica, esta também busca transcriar a construção de conhecimento a partir do problema em fazer passar saberes e agentes anteriormente ignorados como protagonistas.

Considerando a área da *Epistemologia*, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 18) comenta que ela inicialmente é direcionada à crítica do conhecimento científico e atualmente tem a ver mais ainda com a demarcação das condições de produção de conhecimentos enquanto válidos, ou seja, uma dimensão normativa.

Desse ponto, o autor (2019, p. 19) considera que este aparato teórico-metodológico busca desafiar as epistemologias dominantes a partir de dois modos¹¹⁵: 1) como se concentram em conhecimentos dado como ausentes, o ato de resgatá-los torna-se um gesto eminentemente *político*; 2) os sujeitos que são trazidos à presença, muitas vezes são considerados como *sujeitos coletivos* e os conhecimentos são *performativos*, reverberando a problematização da ideia de autoria do conhecimento.

115 Aqui vale mencionar o destaque de Santos (2019, p. 179) em que essa abordagem dialoga com outras posições que reivindicam a emergência do Sul como centro de produção de conhecimento acadêmico, como a *Teoria do Sul – Southern Theory* – de Raewyn Connell e a *Teoria vinda do Sul – Theory from the South* – de Jean e John Comaroff. Mas se diferencia delas no sentido da mesma palavra Sul, porque em *epistemologias do Sul* o que se reivindica é um sul não-geográfico, epistêmico.

Do ponto de vista da palavra *conhecimento*, muitas vezes utilizarei neste contexto a ideia de *saberes*, acompanhando também o argumento do sociólogo – que reverbera o olhar foucaultiano já mencionado. Segundo Santos (2019, p. 20), não há distinção destas palavras do ponto de vista das *epistemologias do Sul*. Essa distinção acontece em línguas de matriz latina e na tradição ocidentocêntrica fazem parte de um movimento que desloca o “conhecimento” para “ciência” e o “saber” para “sabedoria”.

Boaventura de Sousa Santos considera que essa distinção já foi problematizada por Foucault porque o saber implica processos coletivos, anônimos, algo na esfera do não-dito. Segundo Santos (2019, p. 21), as epistemologias do Sul se diferenciam ainda porque estariam em busca dos não-ditos desses não-ditos, “em termos foucaultianos [...], diríamos que elas visam a arqueologia da arqueologia de saberes”, comenta.

Neste sentido de diferenciação, o autor português (2019, p. 23) aponta duas premissas fundamentais do ponto de vista hegemônico das *epistemologias do Norte*: 1) este tipo de conhecimento é uma criação específica da modernidade ocidentocêntrica e se distingue de outros, originados em outras regiões; 2) também, por seu rigor e potencial instrumental é diferente radicalmente de outros saberes nascidos em outras culturas e tradições. Ainda sobre as *epistemologias do Norte*, alerto que não se deve cair em uma interpretação genérica do termo, acompanhando a descrição do sociólogo (2019, p. 24):

Não existe uma epistemologia do Norte única – existem várias, embora alguns dos seus pressupostos básicos sejam, em geral, os mesmos: prioridade absoluta dada à ciência como conhecimento rigoroso; rigor, entendido como determinação; universalismo, entendido como sendo uma especificidade da modernidade ocidental e referido a qualquer entidade ou condição cuja validade não é dependente de qualquer contexto social, cultural ou político concreto; verdade, entendida como a representação do real; uma distinção entre sujeito e objeto, o que conhece e o que é conhecido; a natureza enquanto *res extensa*; a temporalidade linear; o progresso da ciência por via das disciplinas e da especialização; a neutralidade social e política como condição de objetividade.

Outra premissa desta *bandeira* expedicionária é a de que existe uma *linha abissal* que separa as formas de sociabilidades metropolitanas das formas coloniais. Para Santos (2019, p. 42; p. 25) essa linha marca uma divisão do sistema cognitivo entre dois mundos incomensuráveis que implica que estar “do outro lado da linha” equivale a uma certa incapacidade de representar o mundo a partir de seus próprios termos. Esse impedimento em suas últimas consequências também representa um *epistemicídio*.

Como exemplo, o autor português (2019, p. 28-29) comenta alguns conceitos que surgiram em línguas não coloniais e que representam, tanto ideias estranhas ao conhecimento ocidentocêntrico quanto equivalem ao conhecimento eurocêntrico a partir de uma perspectiva nova.

No primeiro caso, Santos cita o termo *ubuntu* que vem da África do Sul e propõe consigo uma ontologia de ser-com e de estar-com. Outro exemplo é o termo *pachamama* que foi incluído na constituição do Equador e que considera a natureza a partir de um olhar de ser vivo com direitos¹¹⁶. No segundo caso, o sociólogo cita experiências que ressignificam os conceitos tradicionais, como a ideia de *estado plurinacional* – em uso nas constituições da Bolívia e do Equador – e que considera o conceito de nação a partir de um viés étnico-cultural. Outro exemplo é a ideia de *economia social ou solidária* que se baseia em práticas de reciprocidade e expressam experiências indígenas e camponesas.

Voltando a ideia da *linha abissal*, o autor (2019, p. 41) também indica que ela funciona de forma invisível do ponto de vista das perspectivas do Norte. Nesse sentido, “as ciências sociais modernas conceberam a humanidade como um todo hegemônico”. Aqueles que se encontram do outro lado da linha são de fato, o Outro – reverberando o enfoque do *perspectivismo* da *expedição* anterior.

116 Sim, pode parecer estranho essa interrelação porque do ponto de vista dos povos originários “não faz sentido atribuir direitos à natureza sendo ela a origem de todos os direitos”. Para Santos (2019, p. 32) a perspectiva de “direitos da natureza” se refere a uma estratégia que torna possível a leitura dessa demanda em um contexto político; afinal, um movimento de tradução.

Do ponto de vista do *epistemicídio* denunciado, existem exclusões tanto abissais quanto não abissais, que precisam ser entendidas em uma condição articulada também. A diferença fundamental entre estas exclusões, afirma o sociólogo (2019, p. 46), é a de que a vítima da primeira sofre de uma condição ontológica rebaixada que implica um “modo de re-existência”. Então como forma de se desprender dessas amarras da tradição eurocêntrica, o autor (2019, p. 188) sugere que se tome uma posição de *imaginação epistemológica* que implica dois momentos incorporados nas epistemologias do Sul, “em termos negativos, um momento de interrupção; em termos positivos, são um momento de imaginação”.

No sentido daquilo que é possível emergir, Santos (2019, p. 55-58) destaca três modos: 1) ruínas-sementes; 2) apropriações contra-hegemônicas e; 3) zonas libertadas. As *ruínas-sementes* partem de concepções ancestrais do passado que apontam para um futuro alternativo. As *apropriações contra-hegemônicas* significam o movimento de apropriação dos oprimidos que convertem as práticas enquanto instrumentos de luta. As *zonas libertadas* representam uma prática comunal de existência paralela de natureza performativa e educativa; sendo que estas se originam de um sentimento de impaciência histórica e de rebelião.

Estas situações da emergência serão relevantes no contexto da luta social da educação museal em direção de seu reconhecimento. Será possível imaginar se algumas dessas estratégias estariam presentes nas práticas discursivas existentes dispersas do campo de atuação, por exemplo.

Portanto, as *epistemologias do Sul* têm o objetivo de enfatizar saberes em emergência a partir da ideia de produção e validação de conhecimentos fundamentados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais vítimas da opressão derivadas do capitalismo, do colonialismo¹¹⁷ e do patriarcado – aqui entendidos como transversais e articulados, reitera Santos (2019, p. 17).

117 O sociólogo português (2019, p. 164) considera o conceito proposto pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano de “colonialidade” que representaria uma fase diferente do colonialismo após a ocupação territorial, por exemplo; mas se posiciona de forma contrária de seu uso porque considera não ser necessário um termo novo, assim como continuamos usando o termo *capitalismo* para identificar o sistema em sua fase contemporânea.

Assim como em Foucault, Santos (2019, p. 65) argumenta que a validação dos critérios, dos conhecimentos considerados válidos não acontece de forma exterior aos próprios conhecimentos, ambos estão interligados, baseados nos mesmos pressupostos culturais ou “usando o termo foucaultiano, nos mesmos epistemas”.

Por outro lado, enfrentando a problemática da objetividade, o sociólogo português (2019, p. 69) argumenta que não existe nem ignorância em geral nem conhecimento em geral. A ideia de ignorância se configura em uma forma residual de conhecimento, o que significa que o aprendizado de um tipo de conhecimento implica o desaprender de outro tipo. No sentido das *epistemologias do Sul*, segundo o autor (2019, p. 73), existem duas variantes de conhecimentos nas *ecologias de saberes*: “aqueles que nascem na luta e aqueles que, apesar de não nascerem da luta, podem ser úteis a ela”. Ele ainda se refere a esses conhecimentos, ditos não científicos, a partir da ideia de um *conhecimento artesanal*.

Neste contexto artesanal, Santos (2019, p. 88) indica que os saberes desenvolvidos costumam seguir padrões diferentes daquela tradição ocidental, como é o caso de conhecimentos entendidos como *coletivos* ou de *superautores*¹¹⁸, que podem ser transmitidos de forma escrita ou oral¹¹⁹.

Outro fato a ser considerado que coloca em relevância o estatuto da experiência é a ênfase corporal que permite uma experiência vivida, que inclui as esferas dos cinco sentidos humanos¹²⁰ – um certo tipo de conhecimento não linguístico, não proposicional. Portanto se fala aqui de conhecimentos “materializados, corporizados em corpos concretos, coletivos ou individuais”, diz Santos (2019, p. 143; p. 135). Aqui os corpos são considerados como performativos que permitem compor o discurso de subversão da realidade existente.

118 Estes são no fundo, considerados como “sábios-filósofos” (Santos, 2019, p. 88-89). Os *superautores* podem tanto representar uma luta enquanto líderes de movimentos quanto deter uma autoridade especial numa dada comunidade.

119 Aqui, insiro o exemplo dado pelo autor (2019, p. 97) da transmissão de conhecimento a partir da memorização e recitação revestidas por um caráter performativo.

120 Há também a variante do conhecimento vivido por substituição, que só se torna relevante se fundamentar uma solidariedade ativa, alerta Santos (2019, p. 127).

Sobre o papel do corpo através do aparato das *epistemologias do Sul*, Boaventura de Sousa Santos os considera a partir do olhar de um acontecimento e que existem três condições corporais a serem destacadas: 1) moribundo; 2) sofredor; e 3) jubiloso. Estes corpos representam também momentos diferentes da luta, aponta o autor (2019, p. 139-142). No primeiro caso, o *corpo moribundo* indica o fim provisório de uma luta, no sentido de uma luta que passa a lutar em outro corpo vivo. O *corpo sofredor* representa aquele que persevera na luta apesar do sofrimento – havendo a possibilidade desse sofrimento ser causado pela opressão ou autoimposto, como no caso de greve de fome, por exemplo. Já o *corpo jubiloso* representa aquele que numa perspectiva inversa, busca se fortalecer através do prazer e da festa.

Na mesma direção de se colocar ênfase nos cinco sentidos humanos que na tradição eurocêntrica foram renegados em sua diversidade, outro aspecto das *epistemologias do Sul* colocado em destaque é a perspectiva dos afetos e emoções que “aquecem a razão”. O conceito que representa essa noção é o de *corazonar* – segundo Santos (2019, p. 152), o termo vem da tradição dos povos indígenas da região andina da América Latina e que implica sempre um exercício de autoaprendizagem.

Em resumo o trabalho teórico desenvolvido pelas *epistemologias do Sul* apontam para um movimento duplo tanto negativo quanto positivo. Segundo Santos (2019, p. 162),

a dimensão negativa consiste no desvelamento desconstrutivo das raízes eurocênicas das ciências sociais modernas com base nas quais a sociologia das ausências pode ser empreendida. A dimensão positiva tem dois aspectos: por um lado, temos a produção de conhecimento voltado para a interação com outros tipos de conhecimentos nas ecologias de saberes [...]; por outro lado, temos a identificação, reconstrução e validação de saberes não-científicos, artesanais, que surgem em lutas contra a dominação ou que nelas são utilizados.

Por fim, o autor (2019, p. 177) considera que a única centralidade das *epistemologias do Sul* é a de que não há um centro único, mas uma conjunção da

“centralidade das lutas contra a dominação capitalista, colonial e patriarcal, onde quer que ocorram”.

Então acredito que o aparato teórico-metodológico das *epistemologias do Sul* provoca a reflexão presente em uma posição política mais radical aprofundando o percurso das demais *expedições*. Não só essa metodologia busca resgatar sujeitos ausentes, como também ela se preocupa a todo momento em fortalecer as lutas sociais de reconhecimento.

O campo da educação museal brasileira entendido enquanto campo em emergência que luta por seu reconhecimento pode ser considerado como um saber que nasce no lado colonial da *linha abissal* global ao mesmo tempo em que dentro das instituições museais os agentes da educação museal podem ser considerados como subalternos, ou seja, o que seria a possibilidade de uma *linha abissal institucional*.

Considerando o projeto de uma epistemologia para a Educação Museal acredito que as *epistemologias do Sul* colaboram com um exercício constante de desconstrução do conhecimento produzido historicamente. Com esse reposicionamento metodológico o campo pode avançar em direção de seu fortalecimento contra as opressões a partir de uma relação mais artesanal com o conhecimento.

Assim como a noção foucaultiana de uma autoria dispersa, nas *epistemologias do Sul* o conhecimento também é produzido coletivamente e/ou através dos superautores. Aqui tomo como exemplo os espaços de articulações das educadoras como exemplo o Grupo de Pesquisa em Educação Museal – GPEM – ou mesmo a própria Rede de Educadores em Museus – REM.

A partir da ideia de *corazonar*, uma Educação Museal em emergência pode se inspirar também em fundamentar uma prática afetiva e que parte de um exercício constante de autoaprendizagem. Em busca de reconhecimento, o campo se faz. Na imaginação epistemológica é possível produzir aquilo que – ainda – é impossível.

Porque o campo também busca emergir a partir de uma condição de opressão, a referência *do Sul* é estratégica porque se preocupa em superar essa condição ao mesmo tempo em que está atenta a uma reverberação que possibilite novos epistemicídios.

Para contribuir com a abordagem narrativa da presente seção busco sintetizar os principais pontos apresentados no atravessamento abaixo.

Décimo Atravessamento – Léxico da seção *As Fronteiras e as Expedições*:

Em Busca de Algo que Não Se Sabe

Teoria do Ator-Rede	Do inglês <i>actor-network theory</i> , a ANT representa um aparato teórico-metodológico pesado carregado por uma formiga exploradora. A partir desse quadro de referência o pesquisador deve buscar rastrear as conexões estabelecidas e deixar a definição daquilo que está sendo reagregado para os próprios atores, estando sempre um passo atrás. Os elementos rastreados deixam pistas em uma rede, e podem ter uma função intermediária ou mediadora, o que significa que ou não agem ou participam ativamente da ação, respectivamente. Por fim, um dos objetivos da ANT é a produção de um relato, o estudo em si, como aquilo que tece uma rede e que está sempre em condição de desdobramento.
Perspectivismo multinaturalista ameríndio	Inspirado pelo pensamento dos povos originários amazônicos, esse aparato teórico-metodológico fundamenta o perspectivismo como uma concepção cosmológica que considera o universo povoado por uma multiplicidade de pontos de vista como centros potenciais de intencionalidade. Há assim nesse multinaturalismo uma <i>unidade</i> de espírito e uma <i>diversidade</i> de corpos. A unidade é a condição perceptiva igualitária que todos seres carregam. Os seres cosmológicos incluem os humanos mas também os animais, os artefatos e os espíritos, ou seja, a partir de um ponto de vista tudo o que se observa é considerado como não humano. Por fim, o xamanismo é a característica que permite o diálogo interespecie, um movimento de transformação de si em contato com a realidade do Outro.
Epistemologias do Sul	Essas epistemologias partem da constatação de uma linha divisória que separa o sistema cognitivo global em dois contextos, colonial e metropolitano. Estar do lado colonial significa também uma incapacidade de representar o mundo a partir de seus próprios termos. O objetivo fundamental dessas epistemologias é contribuir para a libertação dos povos subalternizados na luta social, a partir da elaboração de um conhecimento artesanal através de estratégias que ressignificam a produção de conhecimento. Como ilustração, algumas imagens que destacam o processo de emergência do novo são as ruínas-sementes; as apropriações contra-hegemônicas e as zonas libertadas.
Usos do termo tradução	
Tradução e as redes	A partir da Teoria do Ator-Rede, as traduções acontecem entre os elementos de uma rede que significa o conjunto de elementos rastreados por esse aparato teórico-metodológico. As traduções aqui transportam sentido, participam da ação enquanto mediação. Já em sentido oposto, os elementos que não participam da ação são chamados de <i>intermediários</i> . A ideia metodológica de rastreamento remete também a sociologia das associações ou sociologia da tradução.
Tradução xamanismo	Considerando a epistemologia perspectivista apresentada, cada ponto de vista agencia seu ponto de enunciação. A partir de uma condição igualitária de percepção aquele que produz discurso parte de uma determinada visão de mundo cosmológica. O xamanismo representa a passagem entre esses pontos de vista a partir da noção

		do equívoco, da diferença que separa essas perspectivas. O multinaturalismo também representa uma visão de tradução porque considera que sempre está em jogo uma mesma forma de se observar o mundo, mas os mundos observados são diferentes.
Tradução e estratégia política		Considerando o contexto das epistemologias do Sul que são inicialmente reconhecidas a partir de um lugar de ausência ou inexistência, a tradução pode ser considerada como uma ferramenta política de reconhecimento. Ela pode ser resultado de um esforço de emprestar determinados conceitos culturais para fortalecer a luta social de povos oprimidos em outros contextos.

Fonte: Elaboração do autor.

Retornando ao objetivo metodológico do Mapa de Navegação em busca de uma epistemologia pluralista para a Educação Museal em emergência acredito que é possível agora adentrar o território de um campo de possibilidades a partir do problema da emergência de um conceito em condição insurgente.

3.2.4 Ato Político em Epistemologia: Cartografando o Campo de Possibilidades Para um Conceito-Insurgente

Feito esse exercício de apresentar as expedições exploratórias de saberes, em condição inicial inexistentes, gostaria agora de dar os primeiros passos na direção de um *conceito-insurgente* da Educação Museal. A presente subseção, portanto, tem como objetivo exercitar a elaboração de um conceito para a Educação Museal a partir da epistemologia pluralista sustentada até agora.

Nesse sentido, acredito que a epistemologia é o ponto de partida para a elaboração da produção de conhecimento, o que significa que seria possível especular que outros conceitos poderiam derivar desses mesmos pressupostos epistemológicos. Aqui estou encaminhando esse projeto de conceito a partir de numa noção insurgente, que representa um ato político no campo da epistemologia em direção de seu reconhecimento.

Assim como os objetivos dos aparatos teórico-metodológicos em tornar conhecimentos ausentes em presentes, as problematizações para esse campo de possibilidades consideram também o seu componente político. As implicações de mobilizar um conceito em emergência não podem ser levadas de forma ingênua. Se

esse conceito *em projeto* parte de uma condição subalterna por exemplo, será relevante considerar os apontamentos a seguir para que seu objetivo político epistemológico de reconhecimento não resulte de procedimentos colonizadores.

Nesse sentido, os conceitos surgem em relação com um campo maior do que ele próprio. Há uma disputa de poder subjacente às disputas dos conceitos em emergência que é a relação com a verdade que estes declaram deter. Essa relação *saber-poder* será chave para me voltar ao conceito da anarquia política mas através de nova leitura metodológica.

Em seguida, será possível acrescentar que cada conceito é situado em uma realidade contingente ao mesmo tempo em que possuem características demarcadas de diferenciação com outros conceitos. Essa será a ideia de *assinatura* que poderá ser trazida à discussão para um conceito caracterizado pela insurgência da Educação Museal brasileira. Uma pergunta possível derivada dessa situação seria, *quais elementos do conceito se destacam e se diferenciam com outras propostas de Educação Museal brasileira, em disputa?*

A ideia de subalternidade será apresentada então no sentido de que o conceito para a Educação Museal em discussão surge de um contexto em emergência em direção de seu reconhecimento. Para isso será preciso classificar a condição subalterna que também é múltipla para poder assim enfrentá-la.

Após, retomo à ideia das *epistemologias do Sul*, para considerar uma posição político-metodológica desta reflexão na interação com a tradição. Essa perspectiva ajudará com a reflexão ao apontar caminhos de apropriação e resignificação do conhecimento acumulado historicamente, também chamado de *arquivo* – e que pode ser desdobrado na ideia de museu, como se verá. Ainda nesse contexto será apresentada a ideia de *mingas epistêmicas* como processos colaborativos que contribuem para a construção de conhecimento em uma direção *pós-abissal*.

Por fim, como gesto político fundamental para esse campo de possibilidades será apresentado o *passo para trás*, o gesto-fundamento de uma insurgência subversiva enquanto uma *política da recusa*. Uma ação estruturada por uma capacidade de negar enquanto se afirma. Uma dimensão de revolta que retorna à resistência e vice-versa.

Acredito que esse trajeto proposto será suficiente para posicionar politicamente a discussão sobre uma epistemologia pluralista da educação museal elaborada em contexto de emergência e um conceito dela derivada, inspirado na insurgência. Seria contraditório uma posição metodológica que se diz política não problematizar os seus próprios impactos teóricos. Assim será possível uma atenção em se evitar produzir outros apagamentos e consequentemente outras relações subalternas. A partir da pluralidade epistemológica, aponta-se um caminho que se desdobra para uma abertura indeterminada ao mesmo tempo em que se problematiza como ação política em epistemologia.

A ANARQUEOLOGIA E O PROBLEMA DO SABER-PODER

Do ponto de vista da produção de conhecimento inserida em uma determinada realidade, gostaria de retomar algumas proposições apresentadas pelo filósofo francês Michel Foucault, em sua obra *Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980)*, que acrescentam à discussão do campo em disputa – considerando o poder como atravessamento dos conceitos elaborados e emergentes historicamente – e aponta para implicações dessa situação no exercício de reflexão desta tese.

Segundo Foucault (2014, p. 10), “onde há poder, onde é preciso que haja poder, onde se quer mostrar efetivamente que é lá que reside o poder, é preciso haver o verdadeiro”. Aí reside o conceito de “saber-poder” proposto pelo autor, que vincula a manifestação de uma verdade em um certo tipo de poder implícito e estabelecido.

O autor (2014, p. 8; p. 68) define o termo *aleturgia*, como um “conjunto de procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se revela o que é dado como verdadeiro em oposição ao falso, ao oculto, ao indizível, ao imprevisível, ao esquecimento”. Essa aleturgia só é finalizada através de um processo de subjetivação, quando há indivíduos que podem dizer “eu”.

Acompanhando essa argumentação do papel da subjetivação, o filósofo francês cita outro filósofo francês do século XVII, René Descartes, para retomar sua máxima *penso, logo existo*. Foucault (2014, p. 90) diz que entre os dois termos há um *logo* que implica outro *logo*, “é verdade, logo eu me inclino”. Essa proposição reforça que para haver um processo de constatação de verdade, há uma implicação de que seja necessário um sujeito que possa dizê-lo.

Nesse contexto, penso no campo de possibilidades que permite a aparição de um conceito-insurgente para a Educação Museal e que produz uma dupla problematização: 1) há uma relativização da sustentação da verdade, no sentido implícito de uma proposta epistemológica pluralista; 2) para que esse conceito seja pronunciado, há que se ter uma instância que o pronuncia, ou seja, isso aponta para o reconhecimento do campo como constitutivo da enunciação deste conceito.

Para além da caracterização da subjetivação, o que Foucault (2014, p. 72) está problematizando é a vinculação do poder com esse tipo de expressão de verdade. Segundo ele, o “que proponho a vocês consiste em fazer intervir sistematicamente, não a suspensão de todas as certezas, portanto, mas a não-necessidade de todo poder, qualquer que seja”.

Nesse sentido, o filósofo francês (2014, p. 72) está declarando que a contestação ao poder pode ser vista em uma aproximação com a ideia política do anarquismo. Segundo ele, esse anarquismo não significa necessariamente uma sociedade sem relações de poder e muito menos a ideia de que todo poder é ruim. Em sua formulação anárquica, Foucault (2014, p. 72) propõe que “trata-se de pôr o não-poder ou a não-aceitabilidade do poder, não no fim do empreendimento, mas no

início do trabalho” e ao mesmo tempo em que considera que “nenhum poder, qualquer que seja, é de pleno direito aceitável e não é absoluta e definitivamente inevitável”.

Considerando a ideia de não partir de nenhum universal, o autor (2014, p. 73) cita o filósofo austríaco Paul Feyerabend para dizer que sua própria ideia da *arqueologia de saberes* pode ser atualizada: “o que lhes proponho seria antes uma espécie de anarqueologia”. Segundo Foucault (2014, p. 73), “o estudo de tipo anarqueológico consistiu [...], em considerar a prática do encerramento em sua singularidade histórica, isto é, [...], em sua contingência no sentido de fragilidade, de não-necessidade essencial”. Nesse aspecto, o autor altera a história do seu próprio conceito arqueológico, atualizando-o – ou até, traduzindo-o.

Para Foucault (2014, p. 91) a *anarqueologia do saber* enfrenta o problema de pensar o conhecimento a partir de regimes múltiplos de verdade,

o problema seria estudar os regimes de verdade, isto é, os tipos de relações que vinculam as manifestações de verdade, com seus procedimentos, aos sujeitos que são seus operadores, testemunhas ou, eventualmente, objetos. O que implica, por conseguinte, que não se faça uma divisão binária entre o que seria ciência, de um lado, em que reinaria a autonomia triunfante do verdadeiro e de seus poderes intrínsecos e, de outro, todas as ideologias em que o falso, ou o não-verdadeiro, deveria se armar ou ser armado de um poder suplementar e externo para tomar força, valor e efeito de verdade e [isso] abusivamente.

Nesse sentido, o filósofo (2014, p. 90-91) considera que a partir desta nova proposição podemos encarar que a ciência faz parte de uma “família de jogos de verdade” que apesar de vinculados ao mesmo regime de verdade não obedecem às mesmas regras de gramáticas ao mesmo tempo em que existem muitos outros regimes de verdade fora do campo da ciência.

A proposta *anarqueológica* de Foucault autoriza uma implicação do problema do poder na disputa entre saberes em direção de um conceito-insurgente para a Educação Museal. Como possível resposta, penso uma Educação Museal que surge de uma condição contingente e situada. Através de um processo *anarqueológico*, o

conceito da Educação Museal pode emergir a partir de uma ideia de horizontalidade que não se impõe enquanto verdadeira no sentido hegemônico. Essa inspiração contra-hegemônica se alimenta também na desconstrução de uma possível autoridade universal de uma Educação Museal generalizante.

O conceito-insurgente da Educação Museal aqui projetado não busca assim produzir uma alternância no poder institucional, por exemplo. Em condição de igualdade que não disputa um *saber-poder* acredito que é possível abrir um caminho para uma característica determinada e engajada. Nesse mesmo sentido, a inspiração *anarqueológica* também pode servir de metodologia para uma epistemologia pluralista da educação museal porque problematiza o entendimento histórico colocando a ferramenta do poder em destaque. Uma educadora museal pode assim, atuar também como articuladora entre regimes dispersos de verdade.

No sentido em que estou esboçando uma característica específica e situada para esse conceito emergente, gostaria agora de abordar a ideia de *assinatura* que vai auxiliar na proposta de marcar, posicionar, um conceito ainda em aberto. Com a assinatura será possível não só concretizar sua aparição como também caracterizá-la enquanto tal.

A TEORIA DA ASSINATURA

Gostaria então de apresentar a *teoria da assinatura* proposta pelo filósofo italiano Giorgio Agamben em sua obra *Signatura rerum: sobre o método*. O autor (2019, p. 46; p. 53) propõe a ideia de *assinatura* enquanto um paradigma particular que significa o “próprio ato e efeito do assinar”. Aqui assinar é entendido também como o ato de firmar um documento – essa diferença é destacada por Agamben por conta de sua origem etimológica e seu uso no italiano sendo que no português essa diferenciação se dissolve.

Essa assinatura, portanto, representa uma ação implícita na elaboração de um signo, ao lado de seu significante. Segundo o autor (2019, p. 53), essa ação se

representa na imagem de um artesão que assinala seus trabalhos acrescentando à sua criação o seu vínculo autoral, por exemplo. O conceito que está sendo projetado aqui é elaborado portanto através de um exercício contingente que considera o território brasileiro e uma vocação política insurgente como condições do campo de possibilidades para sua emergência.

Isso significa que considerar a assinatura expande os significados de uma expressão, ou no enfoque presente aqui, poderia se dizer de um conceito. O autor (2019, p. 108) identifica esse enfoque citando Deleuze que expressou que *uma pesquisa filosófica implica pelo menos dois elementos: a identificação do problema e a escolha dos conceitos adequados para abordá-lo*. Agamben então acrescenta também que “os conceitos implicam assinaturas, sem as quais permanecem inertes e improdutivos”.

Nesse sentido, a *assinatura* é um tipo de *marca* inscrita na expressão. Para o autor (2019, p. 90), “os enunciados, assim com as assinaturas, não estabelecem relações semióticas nem criam novos significados, mas marcam e ‘caracterizam’ os signos no âmbito de sua existência e, dessa forma, atuam e deslocam sua eficácia”. Dar ênfase a essa característica de *assinatura* significa valorizar também um certo não-dito que acompanha uma enunciação ou conceito. O autor (2019, p. 91) propõe que essa caracterização pode assumir uma outra forma metodológica na prática da investigação foucaultiana da arqueologia de saberes: “a arqueologia é, nesse sentido, a ciência das assinaturas”, considera.

O filósofo italiano (2019, p. 54-55) usa outro exemplo para caracterizar essa prática no fato de um espectador observar um quadro na sala de um museu e depois perceber sua legenda técnica. Para o autor, se retirada essa cartela informativa, a materialidade da obra e sua qualidade não se modificam. “A leitura da cartela muda radicalmente nossa maneira de olhar o quadro em questão”, ou seja, a inclusão da legenda na recepção significa também uma certa mudança de perspectiva.

Essa representação reitera aquela leitura histórica de um objeto que não se dá de forma neutra. Agamben (2019, p. 104), reverberando a partir da filosofia de Walter Benjamin, aponta que o objeto histórico “é sempre acompanhado por um índice ou por uma assinatura, que o constitui como imagem e determina e condiciona temporalmente sua legibilidade”.

Então é possível dizer que a *assinatura* possibilita um olhar contingente do conceito, em que o insere em uma presença material. A sua legibilidade é inscrita a partir do momento da criação mas volta a interferir na leitura, como um retorno em um momento posterior, classifica o filósofo (2019, p. 59). Voltando à metodologia da arqueologia foucaultiana atravessada pela análise benjaminiana, Agamben (2019, p. 154) considera que “a arqueologia percorre a contrapelo o curso da história”.

Considerando a arqueologia enquanto uma investigação histórica que busca o ponto de insurgência dos fenômenos, o autor italiano (2019, p. 146, p. 117) acrescenta que além do movimento de recordação, o esquecimento é também contemporâneo à percepção. Neste sentido, uma outra imagem para representar a arqueologia seria como uma “ciência das ruínas, uma ‘ruinologia’”; no sentido de que temos contatos com objetos sempre parciais. Nesse sentido, gostaria de reverberar a reflexão de Agamben (2019, p. 128) que considera o processo de investigação arqueológica a partir de uma reflexão epistemológica e de subjetivação,

o ponto de insurgência é aqui, então, a um só tempo, objetivo e subjetivo, situando-se, aliás, num limiar de indecidibilidade entre o objeto e o sujeito. Ele nunca é o surgir do fato sem ser também o surgir do próprio sujeito cognoscente: a operação sobre a origem é, ao mesmo tempo, uma operação sobre o sujeito.

O filósofo italiano (2019, p. 146-147) também faz um paralelo com a regressão psicanalítica, ao dizer que em ambos os casos, está se buscando acessar um passado que não foi vivenciado, um passado que volta e se torna de alguma forma presente.

Então nesse sentido, o exercício do trecho presente do trabalho ajuda a fundamentar a proposta de elaborar um conceito que emerge a partir de uma

epistemologia pluralista. Novamente, o lugar analítico de que se parte não só permite a percepção do objeto como também produz a própria condição da percepção. O *conceito-insurgente* projetado neste campo de possibilidades radicaliza o aspecto político presente nos pressupostos teórico-metodológicos abordados.

A ideia de assinatura também ajuda a demarcar um conceito que age e não é neutro na relação com outros conceitos neste campo de possibilidades. Essa marca é precisamente uma inspiração insurgente, contra-hegemônica e dissensual. Essa assinatura também pode ser considerada em uma outra camada da contingência se considerar o ponto de partida do próprio agente educador. Uma educadora museal específica, que carrega uma história em um corpo material, também representa um ponto de partida contingente para uma abordagem insurgente. Nesse sentido, a ação dessa educadora é assinada, representando sua posição concreta a partir desse conceito.

Para aprofundar a problematização do campo que permite a emergência desse conceito, gostaria de me debruçar sobre a condição subalterna da educação museal brasileira. Esse esforço será relevante na medida em que a condição subalterna homogênea impede que a educação museal fale por si. Abordar a complexidade dessa condição permite criar novas rachaduras que possibilitam as condições de aparição desse *conceito-insurgente*.

A CONDIÇÃO SUBALTERNA

A filósofa indiana pós-colonial Gayatri Spivak em sua obra *Pode o subalterno falar?* faz uma denúncia enfática sobre o pensamento pós-estruturalista europeu que em uma certa medida é cúmplice dos interesses econômicos internacionais do Ocidente. Segundo a autora (2010, p. 25), “algumas das críticas mais radicais produzidas pelo Ocidente hoje são o resultado de um desejo interessado em manter o sujeito do Ocidente, ou o Ocidente como Sujeito”.

A autora se debruça sobre o conceito de *representação* que corresponde à duas palavras na origem alemã, *vertreten* e *darstellung*. O primeiro termo compreende a ideia de representação enquanto ação política, como *falar por*, e o segundo seria uma forma de *re-presentar*, como numa cena de performance ou de escrita. Essa distinção feita pela autora (2010, p. 54) auxilia na crítica de que uma *representação* – *darstellung* – de um Outro pode tornar implícita a escolha de uma *representação* – *vertretung* – que coloca a relação dessa apresentação vinculada a um sujeito constitutivo, autêntico.

A crítica principal de Spivak (2010, p. 25; p. 58) é direcionada às figuras de Michel Foucault¹²¹ e Gilles Deleuze¹²², como representantes de uma intelectualidade europeia que segundo ela dá pouca atenção à “responsabilidade institucional do crítico” nesse sentido mais amplo, global, do pensamento. Segundo a autora (2010, p. 69, grifo da autora) também de acordo com esses filósofos “os oprimidos, se tiverem a oportunidade [...] e por meio da solidariedade de uma política de alianças [...] *podem falar e conhecer suas próprias condições*”.

Quando colocada em evidência essa conclusão, Spivak (2010, p. 76) contesta que o movimento implícito é o de reconfigurar o sujeito soberano em outros termos. Nesse sentido “um vocabulário pós-representacionista esconde uma agenda essencialista”, considera. Do ponto de vista da crítica, esse arcabouço teórico – ou *episteme* – é parte, segundo a autora (2010, p. 60), de uma violência epistêmica baseada na tarefa vasta e heterogênea de “constituir o sujeito colonial como Outro”. Para Spivak, um pensamento que fornece bases em direção a essa crítica é a desconstrução na expressão dada por Jacques Derrida,

essa violência, no sentido geral, que é a possibilidade de uma episteme, é o que Derrida denomina “escritura” no sentido geral. A relação entre escritura no sentido geral e escritura no sentido estrito (marcas em uma superfície) não pode ser claramente articulada. A tarefa da gramatologia

121 Por exemplo, Spivak (2010, p. 35) ressalta um certo deslize textual de Foucault que se aprofunda em seus próprios seguidores. Nesse sentido ela destaca que “Foucault frequentemente parece atrelar ‘indivíduo’ e ‘sujeito’”.

122 A autora (2010, p. 49) aponta que a mudança no interesse filosófico em direção de uma determinação do desejo e da economia libidinal em conjunto com uma motivação política de que os oprimidos falem por si, mais parecem reforçar o sujeito soberano do que criticá-lo.

(desconstrução) é fornecer um comentário sobre essa relação inconstante. De certo modo, então, a crítica ao imperialismo é a desconstrução enquanto tal.

Para Spivak (2010, p. 108), Derrida enfrenta o problema de que o sujeito etnocêntrico se estabeleça na definição do Outro. Para ela, o filósofo da desconstrução não conclui simplesmente que o Outro possa falar por si mas faz um chamado ao *quase-outro* para produzir uma voz delirante, no interior de si próprio.

Nesse mesmo sentido, a autora (2010, p. 107, grifo da autora) cita a passagem de Jacques Derrida que diz que *o pensamento é a parte em branco do texto*. Ela considera que esse movimento provocativo considera que “aquilo que é pensado, mesmo em branco, ainda está *no texto*, e deve ser confiado ao outro da história”. Penso que essa imagem do texto individual que cada um carrega, uma imagem potente para se refletir em abordagens educativas. Todo o processo de crítica à subalternidade no fundo se dá para criar um espaço novo de desenvolvimento de uma subjetividade mas também é uma crítica permanente na construção relacional com as demais pessoas com que interagimos.

Portanto para responder à pergunta que dá título ao seu trabalho, *pode o subalterno falar?*, a autora (2010, p. 165, p. 118) conclui, de forma provocativa, que não¹²³. Essa consideração leva em conta a condição subalterna enquanto uma noção categórica. Nesse sentido, é preciso observar além, em busca de processos de desaprendizagem e medindo os silêncios expressos que ajudam a dissolver essa categoria em uma direção mais plural. A ideia fundamental de Spivak (2010, p. 73), é a de que então não podemos restaurar um sujeito autocentrado nessa crítica, mas manter essa abertura, e reforçar uma ideia de que o próprio “sujeito subalterno colonizado é irremediavelmente heterogêneo”.

123 A autora (2010, p. 85) problematiza essa limitação aprofundando a condição subalterna a partir da questão de gênero; “se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade”. A relação entre subalternidade e a questão de gênero se encontram também no campo da educação museal, considerando a maioria de agentes mulheres na prática do campo exposta anteriormente.

Portanto, um projeto de *conceito-insurgente* para a Educação Museal significa assim desconstruir a ideia de subalternidade apontando para estratégias diversas que possibilitem que o agente tenha condição de falar por si. Ainda que seja possível considerar a educadora como *porta de entrada* da instituição com o visitante, a condição subalterna provoca uma entrada na instituição por uma *fresta*. Ao adentrar criticamente o território museal, o visitante é convidado a falar por si, ao mesmo tempo em que a educadora busca superar essa condição sem reproduzi-la com o visitante.

Por outro lado, a subalternidade de que parte a condição de emergência de uma educação museal brasileira é dupla: 1) a educadora museal *não pode falar* porque não é convidada a participar das decisões institucionais; e 2) um museu não problematiza o processo de aquisição dos acervos, não se abrindo à vida, reproduzindo o histórico colonial.

O primeiro problema aparece como uma condição organizativa do trabalho institucional, mas é possível avaliar que está implicada no pensamento ideológico da instituição do segundo problema. Para problematizar a subalternidade das educadoras não basta convidá-las à mesa de decisão, também é necessário um diálogo significativo com as posições dos setores de limpeza e segurança, por exemplo. Por outro lado, também é necessário problematizar a subalternidade da história colonial do Brasil e com isso se aponta para uma refundação da própria ideia de Museu – que será melhor desenvolvida pelo conceito de pós-museu nos próximos percursos do trabalho.

Nesse sentido, gostaria de fazer uma reflexão sobre a relação da produção de conhecimento a partir do acúmulo histórico – nas imagens do arquivo, ou museu – e a interrupção das metodologias coloniais, em direção de um projeto *pós-abissal*, através de uma estratégia política entre teorias em articulação com o objetivo de fortalecer as suas lutas por reconhecimento.

O ARQUIVO-MUSEU DESMONUMENTALIZADO E A INVESTIGAÇÃO PÓS-ABISSAL

Retomando a abordagem das *epistemologias do Sul* e seu conceito de *linha abissal*, Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 280) caracteriza o *arquivo* moderno como o cartógrafo oficial desta linha. O que é armazenado no *arquivo* é a produção moderna do conhecimento feita através de uma intervenção epistêmica que busca se caracterizar como passiva e neutra, ou seja, o arquivo seleciona e produz um conhecimento ao mesmo tempo em que finge que não existe seleção, alerta o autor.

Nesse sentido, o que fica de fora do arquivo é constitutivo do que é selecionado. Portanto, a ausência implicada no arquivo moderno é registrada através de um viés duplo: 1) o critério colonial de seleção do arquivo e; 2) a negação da dominação colonial que possibilitou a extração do conhecimento registrado. O autor (2019, p. 281) dá como exemplo de diversidade de saberes excluídos,

o que não é selecionado engloba não apenas conhecimentos, mas também tempos, ritmos, cronologias, sequências, narrativas, espaços, mitos fundadores, tensões, memórias, identidades e representações. A outra face do arquivo é o epistemicídio moderno.

Nessa classificação do arquivo da modernidade, ou *arquivo abissal* segundo o sociólogo português, é possível dizer que carregam três características: monumentalidade, docilidade e ambiguidade. Essas características ajudam na aproximação da ideia de arquivo com a ideia de museu.

Do ponto de vista da *monumentalidade* do arquivo moderno, Santos (2019, p. 282) considera que tanto os objetos quanto o espaço arquitetônico representam um certo distanciamento da preservação, “o rigor do material arquivado é meticulosamente preservado pelas regras arquivísticas e museológicas”, aponta.

No sentido da *docilidade*, o arquivo busca contornar a distância através de uma abordagem de disponibilidade. Segundo o autor (2019, p. 282), “o arquivo expõe-se expondo, mostra-se mostrando. Guarda os seus segredos tão bem que parece não

ter nenhum segredo”. A docilidade aqui é enganadora porque não é possível contestar algo que está aparentemente indisponível.

Já em relação a *ambiguidade*, o sociólogo (2019, p. 283; 281) caracteriza o paradoxo de se formular um arquivo tentando evitar que sua luz projete uma sombra, ou seja, a apresentação de artefatos que tenta ignorar seus não-ditos; “o arquivo não é capaz de tornar totalmente invisíveis a história e a memória negadas”. Nesse sentido, o arquivo moderno também se apresenta a partir de um passado concluído – o que Santos também considera como anti-histórico.

A partir dessa matriz ocidentocêntrica, pode-se considerar que há em vista um esforço de monumentalidade do conhecimento nas epistemologias do Norte. Segundo o autor português (2019, p. 263), a ciência pode ser considerada como monumento no sentido de “uma grandiosidade que estabelece distância, uma perenidade que permite a memória, uma arquitetura narrativa que evoca o heroísmo”. Como um monumento, a ciência abissal assim exige uma intervenção desmonumentalizadora porque “não se dialoga com monumentos”, completa (2019, p. 264; p. 268).

A partir da observação dessas limitações do arquivo *moderno*, Santos (2019, p. 283) considera que há um movimento duplo de interrupção do arquivo abissal a partir das *epistemologias do Sul*. Por um lado há o *arquivo-palimpsesto* e por outro há a ideia de *arquivo insurgente*; “ambos visam criar critérios plurais de autoridade para que um arquivo não autorizado não seja um arquivo sem autoridade”, afirma.

A primeira dessas intervenções, o arquivo-palimpsesto, representa a ideia de “um arquivo da história como história do arquivo”. Segundo o autor português (2019, p. 283), a intervenção realizada por este arquivo

consiste em raspar a superfície daquilo que o arquivo mostra a fim de identificar as marcas, sinais, sombras e silêncios do que foi destruído ou produzido como ausente, invisível e irrelevante no processo de construção do mundo passível de ser arquivado.

Há neste ato de raspar a superfície uma orientação política de apropriação contra-hegemônica de um formato hegemônico. Considerado como um *contra-arquivo*, esta intervenção tem como objetivo desmonumentalizar o arquivo para que este reconheça sua natureza abissal, considera Santos (2019, p. 284-285).

Já a segunda intervenção ao arquivo abissal está inscrita na proposta de um *arquivo insurgente*. Segundo Santos (2019, p. 285),

enquanto o arquivo-palimpsesto mantém a forma de museu ou a forma de arquivo, dando-lhe, contudo um significado contra-hegemônico, o arquivo insurgente rompe a forma de arquivo, dispersando-a por uma multiplicidade de sítios e de tipos de prática que visam arquivar, mesmo se de forma efêmera, um presente não oficial e não autorizado.

Esta proposta de interrupção do arquivo abissal está representada assim em uma dispersão que rompe com os limites territoriais de um museu-arquivo monolítico. O autor (2019, p. 286, grifo do autor) considera que esses registros se dissipam nas ruas e paredes através de “*performances*, vídeos, livros e exposições [...] intervenções estéticas não autorizadas [...] assumem a forma de contraestética, tais como murais, grafites, *breakdance*, *Djing*, *hip-hop*, *rap*” assim como todas as chamadas *mingas* epistêmicas – conceito que abordarei em seguida e representa uma estratégia de articulação entre pontos de vistas distintos inspirada por uma motivação de cooperação. Acredito também que esta ideia de arquivo insurgente inspirou o processo de elaboração de uma proposta de conceito-insurgente que está sendo elaborada. Quando o autor fala nessa dissipação pelas ruas, há uma ação praticamente desinstitucionalizada, o que penso ser um dos maiores desafios para este conceito. Esse problema será melhor abordado na conclusão.

Como um exemplo de articulação entre essas duas propostas de intervenção ao arquivo moderno, Santos (2019, p. 287) considera a importância do movimento da museologia social ou sociomuseologia¹²⁴. Ele também destaca que essa corrente internacional tem uma forte presença no Brasil, representada nos nomes de Mário

¹²⁴ Santos (2019, p. 287) relata que esse movimento também já passou por diversas designações como “museologia popular, museologia ativa, ecomuseologia, museologia comunitária, museologia crítica, museologia dialógica, museologia da libertação”.

Chagas e Inês Gouveia. A ideia de ambas intervenções ao arquivo abissal significa apontar para uma outra orientação da memória, ou seja, enquanto *arquivos do futuro*.

Nesse sentido de urgência de intervenção no presente, gostaria de resgatar uma certa noção de *política de prescrição* apresentada pelo filósofo esloveno Slavoj Žižek (2008, p. 423). A prescrição, neste caso, se refere a um princípio de conduta como axioma, “a prescrição é direta porque seu elemento é a urgência do aqui e agora. A prescrição ignora o adiamento, ela funciona num presente iluminado pela expectativa de seu futuro”. Diferentemente de uma prescrição metodológica criticada na epistemologia elaborada anteriormente, aqui a prescrição se volta para um fundamento de intervenção política *na* metodologia.

O autor esloveno (2008, p. 423) aponta que essa política tem sua premissa representada na máxima da igualdade, de outro filósofo, Jacques Rancière. Segundo Žižek, Rancière considera que “a igualdade não é um alvo a ser atingido, mas um ponto de partida, uma suposição que se deve manter em todas as circunstâncias”. Portanto, como ponto de partida para superar essa condição abissal do conhecimento, temos uma política filosófica de prescrição que faz um chamado por uma metodologia *pós-abissal*.

Do ponto de vista da tradição essa abordagem pode ser considerada como extremamente precária, porque considerando o contexto acadêmico institucional, esta proposta é vista com desconfiança e representa um conhecimento “não rigoroso, com motivações políticas e, logo, não confiável”, considera Santos (2019, p. 180; p. 210). Se visto a partir do paradigma dominante, o conhecimento *pós-abissal* é também considerado utópico e também é estigmatizado de forma dupla: pelos pesquisadores tradicionais estes não são “verdadeiros cientistas” e pelos protagonistas das lutas sociais estes não são “verdadeiros combatentes”, comenta.

Nesse sentido, o autor (2019, p. 194) considera a abordagem *pós-abissal* como um processo de descolonização da metodologia em si, que “consiste em todos os

processos capazes de produzir conhecimentos aceitáveis e confiáveis de modo não-extrativista, ou seja, através da cooperação entre sujeitos do saber”. Essas novas metodologias podem ser chamadas de *antiextrativistas* ou *pós-extrativistas* também.

Nesse sentido, Santos (2019, p. 192-194) considera que as formas de opressão social articuladas através do eixo capitalismo-colonialismo-patriarcado se baseiam em metodologias fundamentadas em uma lógica de extrativismo cognitivo e intelectual. “As metodologias extrativistas são orientadas para a extração de conhecimento sob a forma de matéria-prima – informação relevante – que é fornecida por objetos, sejam humanos ou não-humanos. A extração é unilateral”, afirma.

A partir deste processo de descolonização, o sociólogo (2019, p. 188) aponta que as *epistemologias do Sul* representam uma transformação tanto em termos negativos quanto positivos. Pela negatividade são um momento de *interrupção* enquanto que pela positividade significam um momento de *imaginação*.

Considerando a base das *epistemologias do Sul* na ideia de que os pontos de vistas – sejam eles científicos ou artesanais – são incompletos; a proposta transformativa dessa descolonização metodológica se dá na direção de um formato híbrido. Segundo o autor português (2019, p. 187), “nesse processo, poderão ser criados novos tempos-espacos, produzindo cosmopolitismos subalternos, parciais, emergente e insurgentes que resultam das sinergias potenciadas”.

Portanto a *ciência pós-abissal* é realizada como uma ciência mesclada em que tanto o conhecimento científico quanto os saberes artesanais são beneficiados por uma estratégia de cooperação comunitária. Santos (2019, p. 214, grifos do autor) recupera essa estratégia pelo termo *minga*, de origem quéchua – povo indígena da região andina na América do Sul.

Recorrendo a um termo camponês – *minga* – utilizado pelos povos indígenas andinos para denominar a agricultura colaborativa para o bem

comum de toda a comunidade, poderíamos chamar aquela cooperação de minga *epistêmica*¹²⁵.

Essa estratégia de *minga epistêmica* parte de três ideias orientadoras: 1) incompletude dos conhecimentos envolvidos; 2) disposição em comum em convergir interesses diferentes e; 3) motivação em fortalecer as lutas contra a dominação; uma vocação metacognitiva. Para isso, o pesquisador *pós-abissal* se fundamenta na ideia de que o conhecimento “é sempre coconhecimento que surge de processos de *conhecer-com* em vez de *conhecer-sobre* [...] exige constante autorreflexividade”, considera o autor português (2019, p. 216). Nesse sentido também o cientista em contexto *pós-abissal* se relaciona com as metodologias de forma criativa, assim como os artesãos recorrem às técnicas e aos instrumentos que usa.

Em um sentido geral posso destacar algumas orientações metodológicas da *investigação pós-abissal* apresentadas por Santos (2019, p. 217-219): 1) o pesquisador cultiva a humildade e se posiciona em uma condição de “investigador de retaguarda”; 2) o cientista busca se apropriar de forma pessoal e criativa das técnicas sustentado por um compromisso social; 3) os temas de investigação são problemas considerados relevantes do ponto de vista do contexto social e da opressão; 4) com o intuito de amplificar as práticas emergentes, a adoção de novas orientações metodológicas é sempre encorajada; 5) o conhecimento *pós-abissal* pode ser considerado como *artesanía das práticas* – de uma certa forma condensando as demais orientações nesta –, no sentido de que parte de uma construção de conhecimento artesanal que tem como objetivo servir de forma eficaz no enfrentamento dos objetivos de quais se parte.

Do ponto de vista do indivíduo que pratica esse tipo de *ciência pós-abissal*, este se encontra em uma identidade precária. Segundo o autor português (2019, p. 227), a investigação é sempre autorizada pelo grupo em que a pesquisa é feita, afinal “a

¹²⁵ Em outras palavras do autor (2019, p. 233, grifo do autor), o termo “refere-se a um projeto de trabalho comunitário, coletivo e voluntário de utilidade pública. Uma *minga epistêmica* é o trabalho comunitário ou coletivo que visa criar ou preservar conhecimentos comuns ou de interesse comum”.

observação participante pós-abissal não é possível sem a observação participante observada”.

Diferentemente da ciência moderna que sempre foi produzida por agentes externos às realidades que investigavam, o investigador pós-abissal pode pertencer à comunidade, enfoque de sua pesquisa, porque também têm consciência de seus efeitos metodológicos e impacto nos resultados. Ao mesmo tempo o pesquisador pós-abissal pode ser recebido de uma forma crítica porque este carrega um peso da tradição e pode ser considerado como “um representante ‘involuntário’ da história da dominação” considera Santos (2019, p. 221; p. 229).

Considerando que o investigador pós-abissal parte dessa tradição que resulta em inúmeras formas de opressão, este provavelmente também se formou a partir do paradigma dominante e precisa de um exercício constante de autorreflexividade e de *desaprendizagem*. O autor português (2019, p. 225) destaca, “desaprender não significa esquecer. Significa lembrar de um modo diferente”. Nesse sentido, Santos (2019, p. 226; p. 228) considera que a *ciência pós-abissal* é uma ciência a contracorrente, que aspira a ser um paradigma emergente e que sua validade só poderá ser determinada *a posteriori*.

Posso considerar assim que o caminho metodológico proposto pela presente abordagem é *suleado* por estas problematizações políticas, expandindo os horizontes possíveis através da articulação entre diversos tipos de conhecimentos com o objetivo de enfrentar as dominações sociais. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 180), “o Sul das epistemologias do Sul é o Sul anti-imperial, o Sul não geográfico composto pelas lutas de inúmeras populações do sul e do norte geográficos contra o domínio do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado”.

Discutir a emergência de um *conceito-insurgente* para a Educação Museal passa por uma problematização sobre a própria construção de conhecimento acumulado historicamente através do arquivo. É estratégico para essa insurgência considerar o museu como produtor de conhecimento porque considera que esse precisa passar

por um processo de desmonumentalização. É possível incorporar as duas propostas de arquivos: *arquivo-palimpsesto* e *arquivo insurgente* em uma prática concreta de ação e intervenção da Educação Museal.

No contexto do primeiro arquivo é possível trabalhar de dentro da instituição com o objetivo de problematizá-la. Essa ideia permite reconfigurar a posição institucional da educadora museal no sentido de que pode resistir e falar a partir de um lugar *extrainstitucional* – termo que será melhor abordado adiante. A ideia de arquivo insurgente acredito ser apropriada para intervenções coletivas dos agentes em direção de uma revolta. É aqui que se pode sonhar também com uma categoria trabalhista e uma identidade coletiva que possibilita ações articuladas que não são determinadas necessariamente por uma instituição.

A condição precária de um projeto que busca produzir conhecimento em uma direção *pós-abissal* representa também a dificuldade de se desfazer de uma lógica extrativista, em direção de um cooperativismo como nas *mingas epistêmicas*. Essas articulações colaborativas podem ser consideradas no movimento coletivo da educação museal em processo de consolidação. Somente em articulação cooperativa será possível avançar em direção de um reconhecimento.

A *política de prescrição* apresentada materializa um horizonte de orientação que busca se fundamentar pela urgência e pela ação. Nesse sentido, gostaria de finalizar este momento da pesquisa com uma reflexão sobre a orientação política do campo de possibilidades para um *conceito-insurgente* da Educação Museal através do gesto de recusa, que nasce e se inspira na Revolta e retorna dialeticamente à Resistência.

POR UMA POLÍTICA DA RECUSA: RESISTÊNCIA E REVOLTA

Esse gesto de uma certa forma aponta para um outro gesto de recusa realizado pelo filósofo alemão Karl Marx em seu trabalho de 1845, *Teses sobre Feuerbach*. Esse

gesto original aponta para a ideia de que a filosofia precisava de uma direção nova e a recusa se volta contra a direção interpretativa-passiva da tradição.

Neste momento contemporâneo, tanto Bruno Latour quanto Boaventura de Sousa Santos resgatam a famosa tese XI de Marx que reivindicava: *os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo*. Ambos autores contemporâneos se aproximam em seu resgate porque fazem um chamado de *voltar à interpretação*¹²⁶ em contraposição ao fundamento de um certo pensamento crítico moderno.

Nesse sentido de uma política da recusa, o autor esloveno Slavoj Žižek (2008), resgata a obra literária do escritor estadunidense Herman Melville de 1853, *Bartleby, o escrivão*. O personagem central desta obra tem uma atitude – de uma certa forma enigmática – de se posicionar sempre com um gesto de recusa, expressando constantemente o enunciado, *preferiria não*. O que Žižek (2008, p. 498, grifo do autor) propõe é revisitar esse gesto em um sentido paradigmático que implica, novamente, um curto-circuito *paraláctico*,

a diferença entre o gesto de recuo de Bartleby e a formação da nova ordem é, de novo e pela última vez, de paralaxe: a atividade frenética e engajada de construção de uma nova ordem é sustentada por um “Preferiria não” subjacente que reverbera para sempre nela – ou, como diria Hegel, a nova ordem pós-revolucionária não nega o gesto criador, a explosão da fúria destrutiva que acaba com o Velho, apenas *dá corpo* a essa negatividade.

O autor esloveno (2008, p. 447) descreve o personagem para traduzi-lo em um gesto político: “talvez devêssemos afirmar essa atitude de agressão passiva como um gesto político radical adequado”. Para Žižek (2008, p. 497-498, grifo do autor), o *preferiria não* de Bartleby deve ser lido de forma literal e não em uma condição de recusa indiferente; “é assim que passamos da política de resistência ou protesto, que parasita o que nega, a uma política que cria um novo espaço fora da posição hegemônica e de sua negação”, aponta.

126 Nas palavras de Latour (2012, p. 69, grifo do autor), “os cientistas sociais *transformaram* o mundo de várias maneiras. Mas o que se deve fazer é *interpretá-lo*”. Nas palavras de Santos (2019, p. 7-8), “quase duzentos anos depois, é imperioso que regressemos à interpretação, a fim de reinterpretarmos o mundo antes de tentarmos transformá-lo”.

Portanto, o autor esloveno (2008, p. 447) considera que o recuo para a *passividade* significa como um passo verdadeiramente *agressivo-violento* de recusa em participar de um determinado estado de coisas, “é o primeiro passo necessário que, por assim dizer, limpa o terreno, inaugura o lugar para a atividade verdadeira, para o ato que realmente mudará as coordenadas da constelação”. O filósofo (2008, p. 500) conclui que essa recusa – se entendida de forma radical – se dá numa direção que impede que um ato seja considerado *resistência* ao mesmo tempo em que reafirma o próprio sistema,

o afastamento expresso por “preferiria não” não é reduzir-se à atitude de “dizer não ao Império”, mas, acima de tudo, a toda a riqueza do que chamei de *rumspringa*¹²⁷ da resistência, a todas as formas de resistência que ajudam o sistema a reproduzir-se, garantindo nossa participação nele.

Nesse aspecto, a recusa é lida como um fundamento permanente de uma atitude político-filosófica, “sua recusa não é tanto a recusa de um conteúdo determinado, mas antes o gesto formal de recusa como tal”, propõe Žižek (2008, p. 501).

Considerando o campo de possibilidades para um *conceito-insurgente* da Educação Museal, agrupei algumas problematizações políticas no sentido de defender e fortalecer a luta por seu reconhecimento. O esforço de cartografar este território considera que os conceitos entram em disputas de poder que implicam regimes dispersos de verdade. Para abolir essa hierarquia, será necessário um trabalho *anarqueológico* – nos termos de Foucault, traduzidos de Feyerabend.

A ideia de uma Educação Museal que surge em contexto insurgente implica por um lado uma dimensão *subalterna* ao mesmo tempo em que se orienta *assinada* por uma ação contra-hegemônica, ou seja, aberta e plural. Em direção de uma produção

¹²⁷ O termo *rumspringa* a que Žižek (2008, p. 433) se refere, significa um hábito das comunidades Amish que permite uma certa liberação cultural dos indivíduos em fase de amadurecimento. Aos 17 anos estes são liberados e encorajados para experienciarem de forma irrestrita o mundo externo, fora da comunidade, para depois decidirem se voltam. Em um formato tendencioso, o autor considera que essa proposta representa uma falsa escolha. Por outro lado, Žižek (2008, p. 434) também avança nessa imagem e pergunta: “o glorioso maio de 1968 parisiense não foi também uma *rumspringa* coletiva que, a longo prazo, contribuiu para a capacidade reprodutora do sistema?”.

de conhecimento *pós-abissal*, aposto em uma política de estratégia não extrativista de articulação entre pontos de vista que cooperam entre si.

O gesto fundamental de recusa é apropriado para posicionar o surgimento de um *conceito-insurgente* que se nega a reproduzir o sistema cognitivo dominante e de mobilizar uma metodologia que não implique seu próprio apagamento. Assim considero uma orientação *suleada* do conceito em emergência que expande seu campo de possibilidades ao mesmo tempo em que determina um critério político. Busco sintetizar os principais assuntos da presente seção no atravessamento abaixo.

Décimo primeiro Atravessamento – Léxico da seção Ato Político em
Epistemologia: Cartografando o Campo de Possibilidades
para um Conceito-Insurgente

Anarqueologia	Esse termo se refere à revisitação do termo <i>arqueologia</i> mas a partir de uma perspectiva “anárquica”, anarquista. Aqui o processo de produção de conhecimento inclui a problematização do <i>saber-poder</i> na relação entre os pontos de vista. Isso significa que ao criticar a hierarquia entre os saberes, é possível trabalhar a partir de regimes múltiplos de verdade.
Assinatura	A assinatura acompanha a elaboração de conceitos a partir de uma instância de enunciação. Esse lugar de nascimento do conceito, seu momento de aparição, estabelece uma marca, uma característica originária. Em sentido de análise, os vestígios deixados, as ruínas, representam essas condições de subjetivação dos conceitos.
Subalternidade	A condição subalterna pode ser destacada a partir da ideia de <i>representação</i> , que pode significar uma ação política enquanto <i>falar em nome de</i> , ou como <i>cena de performance</i> . A partir de uma crítica à tradição ocidentalocêntrica, que considerou o ponto de vista do Outro como oposição ao pensamento do Ocidente, o subalterno é visto como representado por este mesmo ponto de vista, exterior a ele.
Desmonumentalizar	A ideia de desconstruir monumentos representa uma forma de intervenção na produção de conhecimento tradicional, representada pelo arquivo-museu. Esse conhecimento histórico tanto era visto como <i>monumental</i> , quanto <i>dócil</i> e <i>ambíguo</i> . Há dois modelos de intervenções destacados: o arquivo-palimpsesto e o arquivo insurgente. O primeiro busca identificar as sombras e os não-ditos expostos na superfície. O segundo busca romper com a forma tradicional expandido em territórios não autorizados, para possibilitar a produção de novos registros e autorizar a posição de outras vozes, antes ignoradas.
Recusa	O gesto de recusa é o <i>passo para trás</i> , o recuo, a não ação. Ele representa um estado permanente de crítica para se observar os limites da ação e produzir novas estratégias de ações. O objetivo principal é garantir que o ato de resistência possa se estabelecer sem reproduzir e reafirmar o próprio sistema que se critica.
Usos do termo tradução	
Tradução enquanto	O principal uso do termo tradução nesta seção se dá a partir de uma noção de

ato político	subjetivação. A partir de uma referência de crítica política, a tradução utilizada aqui buscou realizar composições de delimitação em um campo de possibilidades que pudessem estabelecer condições de aparição para um conceito considerado insurgente. Ou seja, a tradução organiza um critério político para se cartografar a emergência do conceito Educação Museal.
--------------	--

Fonte: Elaboração do autor.

Portanto, a construção de uma epistemologia pluralista para a educação museal permitiu que um campo em existência emergisse enquanto re-existência. A partir de um campo-comum foi possível estabelecer espaços de intersecção que apontam para o fortalecimento do termo Educação Museal como causa unificada e convergente pela ideia de Resistência.

A ideia de multiplicidade subjacente à metodologia pluralista provoca um certo rompimento dos limites territoriais do possível através de uma imaginação epistemológica. Para enfrentar o problema do reconhecimento a partir de um campo de possibilidades foi mobilizado um conceito-insurgente da Educação Museal a partir da ampliação do dissenso pela Revolta.

Ao articular este caminho duplo, há uma certa incerteza que acompanha esta pesquisa. A incerteza não só representa um trabalho em processo como também aponta para uma essência frágil de um exercício que é simultâneo ao desenvolvimento histórico de uma prática-teórica coletiva no campo de atuação. Não há ponto de partida privilegiado para esse caminho.

É aprendendo a habitar essa incerteza que acredito ser possível caminhar na direção do reconhecimento do campo, agindo em estado de Resistência e de Revolta.

4 O ASSENTAMENTO DA EDUCAÇÃO MUSEAL: ARTICULANDO PERSPECTIVAS

Os conceitos sobre educação museal, não surgem de um lugar vazio, são consequência, das demandas, de um campo (Melo, 2015, p. 99).

Considerando o percurso do presente trabalho até agora que buscou desenvolver a reflexão no campo da epistemologia, ou em outras palavras, da teoria do conhecimento, prossigo agora com a figura do “assentamento” que vai buscar organizar um entendimento geral da educação museal, a partir da análise de práticas discursivas apresentadas em pesquisas acadêmicas, com vistas à proposta articulada de um conceito-insurgente.

A figura do *assentamento*, em foco nesta seção, representa dois aspectos principais: “firmar” e “ocupação”. No primeiro sentido, a palavra firmar remete à dimensão de se buscar “assentar os pé na terra”, ou seja, um território em emergência que cria raízes. Aqui também faço referência a uma certa “espiritualidade” originária – tradições dos mundos ameríndios e de matriz africana.

Me refiro, ainda neste sentido, ao trabalho da educadora museal Brune Ribeiro da Silva (2024, p. 25) que se utiliza dessa imagem para “através dos pés plantados no chão do terreiro e a cabeça firmada no sagrado”, articular e se atravessar por diversos campos, “onde a coletividade nos fazeres, a circularidade dos tempos, o afeto pelos seres em suas diversidades, o pertencimento comunitário e o respeito pelos saberes assentados são fundamentos primordiais”. Como sua pesquisa parte de um “corpo transfeminino não-binário – o corpo de uma TRAVESTI –, negro, pansexual e macumbeiro”, a autora (2024, p. 16) já se torna referência insurgente para se pensar uma Educação Museal a partir do presente em condição dissidente.

Já o segundo sentido da palavra *assentamento* enquanto “ocupação”, se relaciona com uma estratégia política de reivindicação por reconhecimento. Os movimentos sociais que lutam pelo direito à moradia, seja no contexto urbano ou rural, se utilizam dessa estratégia para ressignificar o uso de lugares sem função social ao

mesmo tempo em que essa mobilização gera visibilidade para determinadas pautas e bandeiras levantadas pelos militantes. A partir dessa imagem é possível considerar o estudo da emergência da Educação Museal brasileira articulando as inspirações tanto de Resistência quanto de Revolta.

Então para começar a delimitar este território dentro do campo epistêmico, acredito ser fundamental caracterizar a diferenciação entre o que está *fora* e *dentro*. Para início gostaria de remeter à piada recorrente do autor esloveno Slavoj Žižek (2015, p. 33) contida no filme estadunidense de 1939, *Nitotchka*, dirigido por Ernst Lubtisch.

O herói vai até a cafeteria e pede um café sem creme, ao que o garçom responde: “Desculpe, estamos sem creme. Posso lhe trazer café sem leite?” Em ambos os casos, o cliente consegue apenas café, mas esse café é a cada vez acompanhado de uma negação diferente, primeiro café sem creme, depois café sem leite. O que encontramos aqui é a lógica da diferencialidade, na qual a própria falta funciona como um traço positivo.

Nesse sentido, para afirmar a delimitação do território específico e assentado da educação museal é preciso reconhecer a relação com o que está fora, tanto como através de sobreposições – elementos que são compartilhados – quanto pelas características que lhe são exclusivas. Com essa perspectiva em vista, o caminho da reflexão parte do reconhecimento do papel da educação praticada no âmbito escolar e caminha na direção em busca de sua caracterização exclusiva.

EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL, INFORMAL E MEDIAÇÃO CULTURAL.

O artigo das pesquisadoras Sibeles Cazelli e Maria Esther Valente (2019, p. 25-26) *Incursões sobre os termos e conceitos da educação museal* também se utiliza da metáfora geográfica para falar sobre essa relação entre fronteiras, destacando que a delimitação é significativa para “demarcar a passagem de um lado ao outro”. Nesse sentido ainda, as próprias fronteiras podem ser consideradas menos como algo fechado e mais como algo móvel e poroso.

Usando a figura das coordenadas geográficas, as fronteiras entre educação formal, não formal, informal e agora museal não são paralelos ou meridianos, latitude ou longitude, imóveis ou fixos, mas sim linhas,

contornos que podem constantemente ser refeitos, ora avançando, ora recuando.

Vale destacar que o ponto de vista do trabalho de Cazelli e Valente, parte de uma análise dos termos a partir do contexto linguístico e consideram referências internacionais, não somente do Brasil. O foco da presente tese é em se debruçar sobre o contexto contingente do Brasil. A perspectiva de diferenciação a partir da negação, me leva a considerar brevemente essa análise de casos internacionais no momento presente da pesquisa.

Desta forma, as autoras (2019, p. 20) se debruçam sobre uma análise histórica da educação museal e enfatizam as “controvérsias de linguagem nas suas definições em diferentes países”. Elas também destacam que suas referências na literatura acadêmica se dão a partir de países ocidentais desenvolvidas em textos escritos principalmente em inglês, francês e português.

Como exemplo do ambiente internacional, as pesquisadoras (2019, p. 25) comentam a diferença dos termos utilizados no contexto do Canadá e Alemanha. No Canadá, país bilíngue, o termo utilizado é *l'éducation muséale* no contexto francês e *education in museums* no contexto inglês, “embora esses termos não estejam atrelados a uma definição particular”. Já na Alemanha, é utilizado mais “*pädagogik* (pedagogia) e quando se fala de pedagogia no contexto do museu, se diz *museumpädagogik* (pedagogia de museu)”, comentam.

Então, reposicionando o foco para a diferenciação entre o contexto inglês e o brasileiro, os termos mais utilizados se organizam a partir do centro “escolar” que se desdobra em “não formal” e “informal”. Já há aí uma controvérsia, apontam Cazelli e Valente (2019, p. 21), porque a partir das referências do inglês e português as significações não se correspondem.

Segundo as autoras (2019, p. 21), os termos ingleses *informal education* e *informal learning* – educação informal e aprendizagem informal – são usados para “designar todo o tipo de educação que usualmente acontece em lugares como museus,

zoológicos, jardins botânicos, no trabalho, em casa, etc.”. Já a partir da língua portuguesa, no Brasil, há uma subdivisão que inclui a noção “não formal”. O termo *educação informal* estaria assim relacionado aos contextos mais amplos; “meios de comunicação, na família, no trabalho, na rua, nos pontos de encontro, nos clubes, nos sindicatos, nos movimentos sociais”.

Para melhor caracterizar a *educação não formal* no contexto brasileiro, as autoras (2019, p. 22) também se referem ao trabalho da pesquisadora brasileira Maria da Gloria Gohn que considera essa educação como um processo com cinco dimensões que envolvem: 1) o aprendizado dos direitos políticos individuais enquanto cidadãos; 2) a capacitação de habilidades para o trabalho; 3) a habilitação dos indivíduos a se organizarem para problemas coletivos; 4) os conteúdos da escolarização formal, em formatos e locais diferenciados e; 5) o aprendizado através da mídia. Ainda assim, elas analisam que mesmo neste contexto brasileiro, não há um consenso que inclui os museus na perspectiva *não formal*.

Se referindo ao autor espanhol Jaume Trilla e sua obra *La educación fuera de la escuela*, as autoras (2019, p. 23-24) reverberam dois critérios estabelecidos por ele de diferenciação entre formal e não formal. A partir do critério *metodológico*, se “define o formal como o escolar e o não escolar como o não formal”, e, segundo o critério *estrutural* considera-se a “inclusão (formal) ou não inclusão (não formal) na esfera da educação graduada e hierarquizada, que se orienta pela obtenção de títulos acadêmicos”.

Aqui elas enfatizam que o espaço físico é insuficiente para essa delimitação porque, por exemplo, é possível que práticas não formais aconteçam em escolas e o contrário; práticas escolares, formais, aconteçam em museus. Segundo Cazelli e Valente (2019, p. 24) por conta dessas limitações das definições, “a educação em museus toma outra identidade, incorporando um novo termo, a educação museal”.

Analisando o histórico do contexto brasileiro, as autoras (2019, p. 27-28) citam que apesar da ampliação do papel educativo nos museus no século XX, a concepção

“escolarizante” é considerada dominante. Se referenciando na crítica da pesquisadora brasileira Maria Margaret Lopes, feita já nos anos de 1990, elas reverberam a proposta da “desescolarização do museu” e que considera por exemplo a especificidade do museu a partir de “uma linguagem visual e não verbal, sem ordem sequencial ou urgência de aprendizado, prazos e planejamentos”.

Ainda assim, há uma sinalização por parte das autoras (2019, p. 31) sobre a falta de valorização da dimensão educativa dos museus e que a “dificuldade em obter reconhecimento se inscreve dentro e fora da instituição museológica”. Por causa desses impasses, Cazelli e Valente (2019, p. 36) concluem, se referenciando no conceito de campo a partir do sociólogo francês Pierre Bourdieu, que “é mais acertado entender a educação museal como um campo de conhecimento, ainda em construção, com pouca autonomia e em processo de acúmulo de capital científico”.

Ainda falando dos impasses e limites em que o campo se encontra, gostaria de citar mais alguns casos. A pesquisadora e referência consagrada da arte/educação, Ana Mae Barbosa (2009, p. 14), comenta que apesar do prestígio ao trabalho educativo nos museus ser algo recente, ainda há “enorme resistência por parte de curadores, críticos, historiadores e artistas à ideia do museu como instituição educacional, o que os leva a considerar os educadores profissionais de segunda categoria”.

Barbosa (2009, p. 14) cita como exemplo a 24.^a edição da Bienal de São Paulo realizada em 1998 em que os “mediadores” vestiam camisetas com a frase “tira dúvidas”, e comenta que isso se reflete no rebaixamento da categoria e seus discursos em detrimento dos curadores e críticos, por exemplo.

A própria ideia de “mediação cultural” pode ser fonte de uma controvérsia que busca se diferenciar da denominação “educação museal”. Aqui busco argumentar que apesar das diferenças, há aproximações. E a relação entre esses campos pode ser a de fortalecimento, se ambos se aliarem em torno de objetivos políticos comuns. Para melhor elaborar esse argumento cito a experiência que a própria Ana Mae

Barbosa teve quando dirigiu o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo – MAC-USP.

Segundo Barbosa (2009, p. 17) sua experiência no MAC-USP possibilitou a sistematização da “Proposta Triangular, que modificou o ensino da arte nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil, introduzindo o conhecimento da arte ao lado da prática com os meios artísticos”. Isso significou também que os museus passaram a ser mais procurados pelos professores e seus alunos. Historicamente, a autora também cita o momento, a partir da década de 1990, em que houve maior desenvolvimento dos setores educativos nos museus e com isso vieram as “megaexposições” que tanto ampliou a relação com os grupos escolares quanto ajudou a “inflar” as estatísticas que compunham os relatórios aos patrocinadores. Ainda assim, essa prática educativa se diferencia da “animação cultural”, destaca a autora (2009, p. 18). Para ela, nessa perspectiva há uma ênfase em “jogos superficiais” que não desenvolvem de fato a percepção cognitiva mas alimentam o entretenimento.

Ainda que esteja falando de diferenciação com o que “está fora”, também considero necessário um adendo à reflexão em uma dimensão interna política. É preciso diferenciar com o que “está dentro” também. A autora (2009, p. 18) cita por exemplo o caso de práticas em que há uma “submissão da ação educacional aos desígnios do curador”, o que faz com que o discurso educativo se torne mero reprodutor e não participe da ação. Vemos com essas distorções “mera educação bancária, como diria Paulo Freire”, adverte Barbosa (2009, p. 15).

Apesar disso, a autora (2009, p. 21) acredita que “a atuação dos museus e centros culturais na educação geral e na educação popular será cada vez maior e mais profissionalizada”. Dito isso, outra característica que penso ser fundamental para incluir ao diálogo do texto presente, é a de que a perspectiva da “mediação cultural” deve ser destacada também porque a partir dela encontra-se um reconhecimento deste cenário amplo que inclui a posição dos “centros culturais”¹²⁸.

¹²⁸ Aqui gostaria de mencionar a dissertação de mestrado em artes *O mediador cultural: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de*

Nesse sentido também, a dissertação de mestrado em artes *Mediador cultural: profissionalização e precarização das condições de trabalho* de Cíntia Maria da Silva (2017) se desenvolve a partir da realidade das instituições culturais na cidade de São Paulo, o que inclui diversos formatos de equipamentos culturais, como os já citados integrantes do “Sistema S” – como o Sesc e o Sesi –, além das Bibliotecas, Teatros e os CEUs – Centro Educacionais Unificados – entre outros.

O trabalho de Silva (2017, p. 134) é relevante porque vai discutir o papel da mediação cultural no contexto da profissionalização e que esta “pode ser concebida e realizada de muitas formas, visto que não é regulamentada pelo MTE e não consta na lista CBO” – siglas para Ministério do Trabalho e Emprego e Classificação Brasileira de Ocupações. Em ambos os territórios, da mediação cultural e da educação museal, penso que a questão da profissionalização seja peça fundamental para se considerar o processo de consolidação e reconhecimento atual da área.

Falando no contexto analisado pela autora, a capital paulista – mas que também é reproduzido em outros espaços –, em alguns desses circuitos culturais essa precarização é organizada em trabalhos intermitentes que podem não incluir “todos os direitos trabalhistas e benefícios de um funcionário regular”, considera Silva (2017, p. 142). Outra precarização é a consideração que produz “um período ‘entressafras’ ou ‘na geladeira’ de 6 meses a um ano”¹²⁹, o que significa que a pessoa educadora precisa esperar esse período sem contratação para poder ser habilitada em uma posterior recontração na mesma instituição em uma nova equipe, em um novo contexto.

Há ainda o contexto em que as instituições culturais se utilizam do “trabalho” de pessoas estagiárias mesmo cobrando a responsabilidade de um profissional

arte, de Valeria Peixoto de Alencar (2008). Ainda que Alencar foque no termo *mediador cultural*, considero que seu trabalho contribui para a aproximação entre os campos da mediação cultural e da educação museal ao colocar no mesmo patamar de análise, museus e instituições culturais como Centro Cultural Banco do Brasil, Itaú Cultural, MASP, Fundação Bienal, entre outros.

¹²⁹ Comento que durante a escrita da tese já me chegou ao conhecimento de que esse período foi reduzido para 3 meses em alguns casos.

experiente. A autora (2017, p. 144) critica a realidade concreta com que se deparou que apresenta na prática dois tipos de estágio: “o permanente e o eventual. Aparentemente, só existe um caso de contratação de estágio eventual: para atuar como educadores/as de exposição”, adverte. Neste exemplo, “eventual” significa que a mesma pessoa educadora pode realizar vários estágios em uma mesma instituição, em exposições e períodos diferentes, em vez de realizar um estágio contínuo que abarque todos os períodos expositivos.

Para além dessas realidades há o contexto da terceirização dos trabalhos que dificulta a mobilização dos contratados em torno de pautas coletivas ou mesmo o contexto da “pejotização do trabalho, termo relacionado à sigla PJ, ou seja, pessoa jurídica” cita Silva (2017, p. 147).

Ainda sobre as contribuições que a área da mediação cultural pode ter na aliança com o campo da educação museal, gostaria de acrescentar alguns dos argumentos apontados na dissertação de mestrado em artes visuais de Diogo de Moraes (2017) *Públicos em emergência: modos de usar ofertas institucionais e práticas artísticas*. A partir desse contexto, é possível considerar também o papel dos artistas enquanto mediadores no contexto das instituições culturais e museus, mas mais do que isso, acrescentar o termo *extrainstitucional* ao léxico da presente tese, como espaço simbólico de atuação do agente da educação museal.

Moraes (2017, p. 52-53, grifos do autor) se refere com esse termo ao conceito de *mediação extrainstitucional* cunhado pelo pesquisador Cayo Honorato¹³⁰ e que propõe um espaço crítico de atuação para o educador-mediador, “ao mesmo tempo, *dentro e fora* da instituição e de seus compromissos – ou de *não estar nem dentro e nem fora dela*, mas numa zona de oscilação”. Essa *zona intermediária* de atuação também poderia ser vista como um “entroncamento” entre “aquilo que a instituição

130 O texto citado por Diogo de Moraes é o “Notas sobre a mediação extrainstitucional” escrito por Cayo Honorato e incluso na publicação-obra de Graziela Kunsch e Lillian L’Abbate Kelian integrante da mostra *Como (...) coisas que não existem* na 31.ª Bienal de São Paulo. Essa 5.ª edição da publicação *Urbânia* se organiza em torno do tema Educação e tem muitos apontamentos e reflexões valiosas. Cf.: <https://naocaber.org/wp-content/uploads/2016/07/urbania5_web_pages-juntas.pdf>. Acesso 11 ago. 2025.

propaga *versus* os usos que disso fazem seus públicos”. A pergunta-chave que mobiliza essa crítica às instituições se dá, nas palavras de Cayo Honorato (2014, p. 241):

afinal, que disponibilidade haveria, por parte das instituições, em favorecer mediações que buscam alterar as regras do jogo no qual as próprias instituições se sustentam, ou ainda, em favorecer mediações que são em parte contrárias às instituições; que buscam desconstruí-las?

A começar do ponto de vista da instituição, o pesquisador Diogo de Moraes (2017, p. 31) reverbera o processo histórico das *megaexposições* dentro do contexto da chamada “democratização cultural”. A imagem que representa a mobilização das instituições em direção da captação de novos públicos é através do fazer “girar a catraca”.

A começar pela classificação realizada pelo presidente da Fundação Bienal de São Paulo – na gestão entre 2013 e 2016 – o empresário Luis Terepins, que em depoimento sobre a organização da 31.^a edição da Bienal comenta que houve uma preocupação pelo trabalho educativo em alcançar uma diversidade de um “público ampliado” que ele agrupa chamando de “público forçado”. Moraes (2017, p. 32-33) comenta que essa denominação não só se limita a pensar variações do “público escolar”, como também a classificação em si parte de premissas institucionais, considerando somente o que ela pode oferecer. O pesquisador reflete se, em contrapartida, os públicos também poderiam oferecer outros pontos de vista à instituição.

Ainda nesse sentido de classificação unilateral, “em bases apriorísticas, amplas e vagas”, o autor (2017, p. 34) elenca diversas das “subdivisões e macroagrupamentos” abstratos e numéricos normalmente utilizados pelas instituições: “público espontâneo, público escolar, público agendado, público especial, público socialmente vulnerável, público da terceira idade, público VIP, público universitário, público familiar, público especializado etc.”.

Como contraponto à posição de *públicos forçados* o pesquisador (2017, p. 42-43) remete à ideia de *contrapúblicos* reverberando o crítico literário estadunidense Michael Warner que identifica essa noção a partir da ideia de um grupo “dominado que aspira a se recriar na condição de público”. Nesse contexto há uma quebra de ritmo na relação entre público e instituição que de forma generalizada pode ser encarada como consensual ou dada sem conflitos.

O autor (2017, p. 51-52) prossegue no exemplo da democratização cultural para citar o exemplo de um “desajuste estrutural” na relação entre espectadores não iniciados e instituições culturais através de duas saídas possíveis. Na primeira, alinhada com as missões da “democratização cultural”, a instituição apresenta diferentes ofertas “pedagógico-institucionais” para resolver o “desajuste como ignorância exclusiva do leigo”. Já a segunda opção, crítica, que parte de uma noção de “democracia cultural” reconhece uma composição horizontal entre repertórios e expectativas.

Nessa relação não hierárquica, há um potencial contra-hegemônico segundo Moraes (2017, p. 52) porque pode produzir “reações imprevistas, condutas desviantes e saberes outros, capazes de fornecer artefatos simbólicos para um programa de desconstrução, ou no mínimo de relativização, do discurso institucional hegemônico”.

O autor (2017, p. 53), ainda se referindo ao texto de Cayo Honorato, menciona também a influência do pesquisador canadense, Jean-Marie Lafortune que enfatiza uma “*médiaction* em lugar da *médiation*”. Uma mediação que assim busca “alterar as regras do jogo social”, brincando com a palavra mediação e seu uso, que no português se transforma. Minha tradução seria pensar essa mediação enquanto mediAÇÃO.

Ainda sobre o vínculo da mediação cultural com as políticas institucionais, Moraes (2017, p. 78) cita o trabalho da pesquisadora alemã Carmen Mörsch que identifica

quatro possibilidades de discursos assumidos pela mediação: “‘afirmativo’, ‘reprodutivo’, ‘desconstrutivo’ e ‘transformativo’”.

O primeiro dos discursos predominantes referenciados por Moraes (2017, p. 78-79) é o “afirmativo”. A mediação nesse contexto assume um papel informativo e dirige “suas ações à fatia do público iniciado, formada por pessoas familiarizadas com os saberes e códigos da arte e suas exposições”. Como formato de ações praticadas neste contexto o autor exemplifica: “conferências, visitas orientadas conduzidas por especialistas, programas de filmes e publicações (catálogos, livros etc.)”.

O segundo dos discursos, considerado também predominante, é o “reprodutivo”. Segundo Moraes (2017, p. 79) este busca a chamada “formação de públicos”, se destinando “aos ‘públicos de amanhã’, aos indivíduos que, por ainda não serem frequentadores de exposições, são a elas introduzidos mediante formas de facilitação de acesso”. As ações realizadas nesta situação englobam “oficinas segmentadas de acordo com características dos públicos, as visitas guiadas às exposições e os programas destinados a pessoas com necessidades especiais”, por exemplo.

Já em relação ao discurso “desconstrutivo”, o autor (2017, p. 79) relaciona sua emergência com o movimento da museologia crítica, a partir da década de 1960, que parte de uma percepção de que “museus, bienais e demais centros de exposições correspondem a dispositivos de distinção/exclusão e de construção de verdades”. Como parte das ações desenvolvidas, existem “projetos com públicos identificados como excluídos ou discriminados pela instituição, além de visitas mediadas com foco na desnaturalização, relativização e crítica dos mecanismos de poder”.

Para finalizar essa descrição dos discursos da mediação a partir de Carmen Mörsch, Diogo de Moraes (2017, p. 79-80) apresenta o discurso “transformativo” que produz uma inversão na direção das ações educativas que partem da instituição. Agora, “a instituição passa, ela própria, a ser alvo de processos de transformação, na medida

em que é percebida como ‘organização modificável’”. Com essa abertura de fato ao que está fora da instituição, essa mediação pode provocar *fissuras*.

Alguns dos limites institucionais, apontados pelo autor (2017, p. 80, grifos do autor), para projetos de mediação que buscam autonomia em relação às demandas institucionais são:

1) atendimento de públicos em larga escala, envolvendo o cumprimento de metas quantitativas; 2) vinculação com as exposições em cartaz, permanecendo sujeitos aos seus períodos de duração; 3) desempenho na posição de “linha de frente” na relação com os públicos, buscando cativar os visitantes para as exposições, garantindo, com isso, uma boa imagem para a instituição junto aos parceiros e à opinião pública; 4) tornar efetiva a tão anunciada *função educativa* da instituição, por meio de abordagens centradas na ideia de ensino-aprendizagem, na chave não formal; 5) elaboração de estratégias de inclusão e conexão dos públicos com os conteúdos expositivos; e 6) funcionamento como apêndice das curadorias das mostras, à guisa de um *serviço de atendimento de público*.

Para falar de duas iniciativas que caminham nessa direção autônoma, Moraes descreve as ideias de “mediação como colaboração” e “mediação como prática artística”.

Fazendo referência ao trabalho da pesquisadora austríaca Nora Landkammer, Moraes (2017, p. 81-82) descreve a ideia de colaboração como “atuações conjugadas e dialógicas entre a instituição artística e grupos, organizações e iniciativas do contexto onde ela está inserida, ligados, por exemplo, às práticas ativistas, educacionais, sindicais e sociais”. Essa relação possibilita um processo de aprendizagem mútua, destaca.

Já em relação à ideia de “mediação como prática artística”, Moraes (2017, p. 84-85) cita o trabalho artístico iniciado em 2008 e desenvolvido por Jorge Menna Barreto intitulado *Café Educativo*. Considerando o espaço expositivo como um “campo repleto de vetores mediativos”, a proposta do Café seria possibilitar um nó entre esses diversos vetores, que incluem desde a arquitetura e expografia até os agentes do programa educativo institucional¹³¹. Como uma “ilha de mediação espontânea”

¹³¹ Considerando a falta de uma materialidade específica para essa obra, é curioso destacar o processo de aquisição deste trabalho em 2011 ao acervo do MAM-SP – Museu de Arte Moderna

esse trabalho elabora um ambiente de café dentro do espaço expositivo em que o atendente é também um educador.

Aqui gostaria de abrir um parêntese analítico. No sentido apontado pelo autor, ambas iniciativas de mediação como “colaboração” e “prática artística” são como estratégias que buscam acionar a relação institucional através de outras *portas de entrada*. Com essa descrição me parece legítima a tentativa de desconstruir as paredes *simbólico-institucionais* mas me questiono o papel específico da pessoa educadora dentro desse contexto. Tenho a impressão de que os mediadores aqui podem assumir um papel limitado de autonomia circunscrita nessas situações. Como meros acionadores da gestão – seja da direção do museu, ou de determinados projetos artísticos – penso que o papel da mediação ainda encontra-se preso ao vínculo institucional.

EDUCAÇÃO EM MUSEUS E OS MODELOS DE ANÁLISE PEDAGÓGICA

Gostaria agora de retornar ao olhar histórico, a partir da perspectiva da tese de doutorado em educação da pesquisadora Luciana Conrado Martins (2011) intitulada *A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia*. Dando um passo além das modalidades de educação *não escolar*, apresentadas anteriormente, essa perspectiva auxilia no desenvolvimento da noção de *educação em museus* que busca sua especificidade a partir de referenciais de modelos pedagógicos. Novamente, reitero que o foco da presente pesquisa está em observar uma teoria específica para o caso brasileiro, e por isso a abordagem que se refere ao contexto internacional será utilizada enquanto referência e acúmulo histórico.

Aqui, Martins (2011, p. 46-47) destaca que o surgimento dos primeiros museus na América Latina se dá a partir de uma forte relação com a pesquisa científica,

de São Paulo. Moraes (2017, p. 86) comenta que “o processo de aquisição efetivou-se após nove meses de conversas do artista com a curadoria, o programa educativo e os profissionais ligados ao acervo da instituição, no sentido de chegarem a um acordo sobre as condições de incorporação do projeto à coleção”.

seguindo o modelo do Museu de História Natural da França. No Brasil, apesar do Museu Nacional – inicialmente *Museu Real* – não estar vinculado a nenhuma universidade, “sua história está ligada aos cursos de ensino superior existentes na Corte”, comenta.

No fim do século XIX, reverberando os impactos do trabalho do biólogo britânico Charles Darwin, há um novo modelo em ascensão em que os museus deveriam selecionar o que iriam mostrar para contar uma história, ao invés de exibir os objetos em amplos espaços como verdadeiras bibliotecas, aponta a autora (2011, p. 52).

Segundo ela, “surge assim a dissociação entre coleção de estudo e coleção de exposição”, o que produz o conceito de “reserva técnica” separada do espaço expositivo. Outro modelo destacado por Martins (2011, p. 73) desse início, no desenvolvimento das práticas educativas, é o chamado “lição das coisas” em que o foco é “o aprendizado dos sentidos e a educação do gosto por meio da observação e do contato com os objetos”.

Comentando sobre o início do século XX no contexto mundial, a pesquisadora (2011, p. 53-54) destaca que a instituição museu se multiplica e surgem novas tipologias, para além dos consagrados “museus de arte, de ciências e de história”. Neste momento começam a surgir, por exemplo, os museus “etnográficos”, entre outros¹³².

A partir dessa perspectiva tipológica, já é possível perceber uma diferença entre os próprios museus e suas práticas educativas, considera Martins (2011, p. 70). Além disso, outra característica geral que parece antecipar uma consolidação da educação em museus, diferentemente das escolas, são os aspectos centrados no “tempo” e “espaço”; ou seja, tempo de duração e espaço em que ocorrem.

¹³² Para citar ainda as temáticas dos museus classificados atualmente na plataforma *Museusbr* – *Cadastro Nacional de Museus*: Antropologia e arqueologia; Artes, arquitetura e linguística; Ciências exatas, da terra, biológicas e da saúde; Defesa e segurança pública; Educação, esporte e lazer; História; Meios de comunicação e transporte e; Produção de bens e serviços. Além das temáticas encontram-se os seguintes tipos de museus: Clássico/tradicional; Jardim zoológico, botânico, herbário, oceanário ou planetário; Museu de território/Ecomuseu; Unidade de conservação da natureza e; Virtual. Para conferir a plataforma cf.: <<https://cadastro.museus.gov.br/>>. Acesso em 28 ago 2025.

Para começar a delimitar essa especificidade, a autora (2011, p. 103-104) cita algumas correntes internacionais: a partir de George Hein e também John Falk e seus colaboradores centrada na *aprendizagem museal*; a partir da relação entre museus e escolas em autores como Michel Van-Praët e Bruno Poucet da França e Michel Allard do Canadá; e uma perspectiva social da educação em museus representada pela pesquisadora inglesa Eilean Hooper-Greenhill. Ainda que sejam vertentes de análise internacionais, gostaria de brevemente apresentar aspectos gerais dessas perspectivas, contribuindo com possíveis modelos de análise pedagógica da educação museal no sentido de ir melhor elaborando sua delimitação epistemológica.

Primeiramente gostaria de destacar o *Modelo de Aprendizagem Contextual* comentado por Martins (2011, p. 109-110) e proposto pelo autor estadunidense John Falk e seus colaboradores, pesquisadores do *Institute for Learning Innovation* dos Estados Unidos. Essa proposta que nasce de pesquisas realizadas com públicos de museus, zoológicos e centro de ciências, considera a especificidade desse tipo de abordagem correlacionada com o contexto específico no processo de aprendizagem, como por exemplo comenta a autora, “aprender em um museu no Rio de Janeiro ou em outro na cidade de São Paulo faz toda a diferença”.

Há três contextos elencados dentro deste modelo, o “pessoal”, o “sócio-cultural” e o “físico”. Segundo a autora (2011, p. 112) o contexto *pessoal* representa a “agenda pessoal”, as motivações e expectativas individuais, além dos “conhecimentos e experiências prévias”. Além disso, se enfatiza o aspecto “escolha e controle” que no fim, também se associa à perspectiva do “aprendizado por livre escolha” – *free-choice learning*.

Para ilustrar essa noção de *aprendizagem museal* a autora (2011, p. 105) apresenta o modelo de análise estabelecido pelo pesquisador alemão George Hein, centrado em “uma experiência de aprendizagem” como uma confluência de diversos fatores “que incluem, entre outros elementos, os interesses e atitudes do visitante, suas

experiências pessoais prévias, combinados com a proposta pedagógica do museu e suas características comunicacionais e de salvaguarda”. Esse autor se utiliza de um projeto de “Museu Construtivista” para apresentar um modelo prescritivo.

Para falar de alguns elementos do modelo de *Museu Construtivista*, gostaria de destacar os elementos que dão ênfase em possibilitar “conexões com aquilo que já é familiar para o visitante”. Nesse sentido, deve-se observar “o edifício do museu, a orientação do visitante e o acesso conceitual”, descreve Martins (2011, p. 105-106). Ao se preocupar por estabelecer um ambiente confortável ao visitante, “aumentará seu potencial de aprendizado quanto mais reconhecível e confortável para ele for o ambiente interno”, incluindo nisso “sinalização adequada (painéis, etiquetas, pôsteres, mapas) e equipe bem treinada”. Ainda sobre o aspecto conceitual, o modelo propõe a “inserção de objetos familiares em meio às exposições, como forma do público, por exemplo, estabelecer relações passado/presente ou forma/função”.

Gostaria de ressaltar ainda duas proposições complementares desse modelo, segundo Martins (2011, p. 108-109), “mais do que exibir verdades, as exposições devem construir significados conjuntos com seus públicos” e as ações institucionais devem considerar sempre as “pesquisas de público, como forma de melhor compreender o processo de construção de significados pelo visitante”.

Já em relação à vertente internacional que parte da relação entre museu e escola, a autora (2011, p. 115-116) descreve a análise dos pesquisadores franceses Michel Van-Praët e Bruno Poucet que descrevem a “pedagogia particular do museu” a partir de três elementos: “tempo, espaço e objeto”.

O elemento *tempo* parte do reconhecimento da interação breve dos visitantes no contexto dos museus. Segundo Martins (2011, p. 116-118) a brevidade está representada não só no tempo de duração das visitas mas também no curto tempo em contato com os objetos expostos. Essa característica aponta para um abordagem pedagógica em que os conteúdos “devem ser comunicados ao visitante

de uma forma rápida e eficaz”. Já o elemento *espaço* – o museu em si – parte de uma condição “em que o visitante comparece por vontade própria” e mobiliza a necessidade de uma pedagogia que “cative” o visitante durante o percurso expositivo. Por fim, o elemento *objeto* considera a “presença de objetos autênticos” como “grande definidor da especificidade dessa instituição” e a pedagogia proposta a partir deles deve buscar uma sensibilização em torno da ideia de *aprender a ver*.

Voltando à terceira vertente internacional apontada pela autora, a que considera uma perspectiva social da educação em museus, Martins (2011, p. 124-125) descreve o trabalho da pesquisadora inglesa Elean Hooper-Greenhill que elabora uma “pedagogia crítica do museu”. Hooper-Greenhill parte de uma análise histórica e que considera uma mudança de paradigma nas instituições museológicas entre o século XIX na Europa e os museus do século XXI. De forma geral, historicamente, há duas correntes principais: uma que considera o conhecimento como *exterior* ao aprendiz, de inspiração *positivista* e outra que considera o conhecimento como *construído* na interação com o aprendiz, de inspiração *construtivista*. Essas correntes se estabelecem pelos modelos: “abordagem transmissiva e a abordagem cultural”.

Segundo Martins (2011, p. 126-127) o *modelo transmissor* de Hooper-Greenhill está vinculado com a ideia de um “museu modernista”. Neste contexto “os objetos são apresentados de forma ordenada, seguindo critérios científicos do campo disciplinar específico e acompanhados de informações técnicas, que pressupõem um determinado nível de conhecimento”. A concepção geral de ciência que acompanha esse modelo parte dos “métodos das ciências naturais, classificatórios e enciclopedistas” e os profissionais envolvidos são considerados *especialistas*, porém, poucos ou nenhum “têm formação e/ou experiência como comunicadores e que em muitos deles, educadores não são convidados a participar da equipe de concepção das exposições, ou mesmo nem constam de seus quadros”. Por fim, esse modelo ainda considera três níveis distintos de controle. O controle *dos assuntos* expostos, o controle *dos corpos* e o *uso da informação*. Os assuntos devem ser recebidos de forma objetiva sem margem para interpretação, os corpos

devem estar bem direcionados facilitando a absorção do conteúdo e o uso da informação objetiva a adequação do comportamento social dos indivíduos, em termos de civilidade e inserção social.

Em contraponto a essa abordagem *modernista* está o “pós-museu”, proposto por Hooper-Greenhill, que “parte do princípio da negociação de saberes e significados entre a instituição e o público”, considera Martins (2011, p. 127-129). Nesta abordagem *cultural* – de origem do paradigma de aprendizado construtivista – há três aspectos enfatizados: a educação, a comunicação e a interpretação. Aqui se estabelece as bases de uma “pedagogia crítica” sendo que a equipe de profissionais dos museus deve “assumir o papel de facilitadora da comunicação, mais do que decodificadora de verdades”. Em contraponto ao discurso “autoritário”, de via única, do museu modernista, aqui se propõe uma via democrática, acrescentando uma “polifonia” ao contexto dos “diálogos possíveis no pós-museu”.

Outra vertente abordada por Luciana Conrado Martins (2011, p. 135), para se compreender aqui a educação museal, é a partir da perspectiva dos estudos curriculares, ainda que as teorias curriculares sejam “incipientes” no campo dos museus. A começar pela autora estadunidense Elizabeth Vallance que propõe a ideia de um “currículo público”, esse currículo pode ser considerado enquanto uma “estrutura informal e randômica” e os estudantes seriam todos os que entram em contato com esses conteúdos. O adjetivo “público” aqui remete ao fato de que a informação é “auto-selecionável”, sendo que as fontes em que ela pode ser encontrada podem ser os museus, mas também os meios de comunicação, ou seja, recursos informativos fora da escola.

Outra descrição do currículo do museu apontada por Martins (2011, p. 142-143) se dá a partir do trabalho dos pesquisadores ingleses Valorie Beer e David Marsh. Eles propõem um modelo descritivo a partir de sete características que busco sintetizar aqui: 1) “os visitantes experimentam dois terços dos aparatos do museu por menos de 30 segundos”; 2) “os visitantes preferem tocar ou manipular objetos a ler etiquetas”; 3) “os objetos e assuntos têm uma relação tão próxima que muitas vezes

é difícil distinguir suas relações com outras variáveis, especialmente espaço”; 4) “os visitantes não interagem com outros grupos ou com outros visitantes solitários”; 5) “visitantes e equipe do museu tem uma variedade de objetivos para além da aquisição de conhecimentos”; 6) “visitantes ocasionalmente agem como professores para outros visitantes” e; 7) “nem a equipe do museu, nem os visitantes, estão muito interessados em avaliar os aparatos ou o conhecimento que eles podem ter deles adquirido”. A partir deste conjunto de elementos, os autores organizam um modelo sintético “que permite a descrição de diferentes configurações curriculares a partir de três variáveis: relações entre os elementos, a influência relativa de cada elemento e se os elementos estão sob o controle da instituição ou de seu público”.

Avançando no estudo de Martins (2011, p. 146), ela apresenta as contribuições do pesquisador inglês Basil Bernstein que colaboram na proposição de uma “gramática do discurso pedagógico” no sentido de elucidar o funcionamento do dispositivo pedagógico e em consequência utilizar esse aparato para uma melhor compreensão da educação museal. O objetivo da pesquisa de Bernstein, segundo Martins (2011, p. 148) é “traçar como os códigos sociolinguísticos são elaborados e transmitidos por meio dos sistemas educacionais institucionalizados” e a partir disso elucidar “o funcionamento dos processos educacionais do seu nível interpessoal (micro) até o seu nível interinstitucional e mesmo governamental (macro)”.

Para Martins (2011, p. 150-152), a análise de Bernstein parte do pressuposto de que há sempre uma relação pedagógica nas relações sociais que envolvem comunicação de conteúdos específicos, o que implica uma hierarquização entre os sujeitos participantes. A ideia de dispositivo pedagógico se fundamenta inicialmente na elaboração de um “dispositivo linguístico” que regula “as regras que regem as diferentes formas do falar e do escrever”. Há aqui dois processos conectados: um subjetivo, individual e outro que se dá nas interações sociais e de contexto.

Esse *dispositivo linguístico* não significa uma isenção no campo ideológico. Segundo Martins (2011, p. 153-154), a análise de Bernstein compreende que tanto “condutor” como “conduzido”, “são ideologicamente determinados”. Essa elaboração linguística

permite pensar o dispositivo pedagógico e seu papel de “regular os processos de produção, reprodução e transmissão culturais dentro da esfera educacional”. Esse dispositivo funciona derivado de uma “gramática interna do discurso pedagógico” que se configura a partir de três conjuntos de regras interligadas: as “regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação”.

As *regras distributivas* do modelo de Bernstein descrevem a regulação da “distribuição de significados” e o “controle sobre quem pode pensar, quem pode transmitir, o que se pode transmitir, a quem e em quais condições dentro da esfera pedagógica”, considera Martins (2011, p. 154-156). Neste contexto há dois tipos de conhecimento: o “pensável, mundano e o impensável, esotérico”. O tipo considerado pensável se refere aos níveis fundamental e médio da escolarização onde o conhecimento é “mais reproduzido do que produzido” e o impensável se apresenta no contexto da produção de conhecimento e nos “níveis superiores do sistema educacional”.

Caminhando na descrição de Bernstein, temos as *regras recontextualizadoras*. Para Martins (2011, p. 156-157) essas regras fixam “os limites interiores e exteriores do que é considerado um discurso legítimo”, ou seja, trata da regulação e da apropriação de outros discursos para submetê-los à recontextualização. Esse deslocamento transforma um “discurso real, não mediado” em um “discurso mediado, imaginário”. Esse conjunto de regras quer dizer ainda que há um discurso social, instrucional que organiza um discurso da competência, regulador. O primeiro, transmite “competências e suas relações mútuas”, ou seja, centra-se nos conteúdos de destrezas técnicas do discurso original; enquanto o segundo “cria regras de comportamento e ordem social” que definem as regras de funcionamento do discurso original e o conforma na lógica pedagógica. Apesar dessa separação analítica, ambos discursos estão conectados, produzindo um mesmo texto, “na gramática do discurso pedagógico a competência está na ordem e a ordem na competência”, complementa.

Agora, observando o último conjunto de Bernstein, as *regras de avaliação*, Martins (2011, p. 157-158) aborda esse nível hierárquico a partir de uma camada mais abstrata em que o “discurso pedagógico especializa o tempo, o texto e o espaço, bem como as condições para sua inter-relação”. O *tempo* aqui é especializado através da “divisão arbitrária do tempo”, o *texto* encontra-se regulado pela “recontextualização do conhecimento para sua transmissão” e o *espaço* “demarca o espaço específico e legítimo de aquisição/transmissão pedagógica”.

Em termos gerais, o *dispositivo pedagógico* elaborado por Bernstein tem o objetivo de “proporcionar uma regra simbólica geral”, aponta Martins (2011, p. 159-160). Esse dispositivo sintetiza a relação das regras apresentadas através dos campos de criação, transmissão e reprodução e da distribuição dos papéis dos agentes envolvidos entre produtores, reprodutores e adquirentes. Sobre o dispositivo pedagógico,

sua atuação se dá por meio das regras distributivas, responsáveis pela distribuição de poder; das regras de contextualização, responsáveis pela transformação do conhecimento que será transmitido aos sujeitos; e pelas regras de avaliação, por meio dos quais os sujeitos são diferencialmente posicionados, adquirindo uma consciência específica. Ou seja, ao serem especializados pelo dispositivo os sujeitos assumem papéis específicos que, no âmbito da relação pedagógica, se traduzem como produtores, reprodutores e adquirentes. Cada um desses papéis refere-se a um nível hierárquico do dispositivo: um primeiro campo de criação, voltado à produção do discurso e no qual atuam as regras distributivas; um segundo campo de transmissão, voltado à recontextualização do discurso e no qual atuam as regras recontextualizadoras; e, por fim, um terceiro campo, de reprodução, voltado à aquisição do discurso e no qual atuam as regras avaliadoras.

A partir dessa descrição extensiva – que aqui só tive a pretensão de abordar de forma generalizada¹³³ – a autora busca utilizar esse quadro de referência para observar o funcionamento do dispositivo pedagógico museal.

Nesse sentido ainda, Martins (2011, p. 350) considera que apesar do conceito de *dispositivo pedagógico* se centrar na análise da educação escolar, este contribui

¹³³ Martins (2017, p. 243) destaca o desafio de se utilizar o quadro de referência *bernsteiniano* pela dificuldade dos temas, complexidade e hermetismo, elencados em críticas ao autor. Aqui faço coro a essa crítica.

para a elaboração de um “aparato teórico cuja pretensão é elucidar os mecanismos de funcionamento de qualquer tipologia educacional”. Com isso, a autora (2011, p. 363) conclui a análise da educação em museus não a partir de resultados ou práticas, mas “como parte de um contexto de relações sociais, políticas e econômicas”. Nesse sentido de conclusão, é possível perceber também que

não existe uma educação em museus – da mesma forma que não existe uma educação escolar – mas que existem processos sociais nos quais as instituições museais se encontram inseridos e que determinam um funcionamento específico para essa educação.

Para expandir a percepção institucional do que analiso enquanto educação museal gostaria agora de abordar a perspectiva do “tripé prática-teoria-política” que vai ajudar a entender possíveis desdobramentos desse campo de atuação em outras direções.

EDUCAÇÃO MUSEAL E O TRIPÉ PRÁTICA-TEORIA-POLÍTICA

Voltando para o olhar específico da educação museal no Brasil, buscando entender sua identidade a partir da perspectiva histórica, gostaria de comentar o artigo *Por uma História da Educação Museal no Brasil*, escrito pelos pesquisadores Andrea Costa, Fernanda Castro e Ozias Soares (2020), incluso no volume 1 da série de livros publicados pelo GPEM através do Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro, RJ.

Os autores (Costa *et al.*, 2020, p. 15-16) pontuam, antes de mais nada, que “a Educação Museal não é uma prática recente no Brasil e seu surgimento pode ser considerado tão antigo quanto o dos próprios museus”. Segundo eles, o primeiro museu no Brasil, o Museu Nacional, foi fundado na cidade do Rio de Janeiro em 1818, sendo que no fim do século XIX, o Brasil contava somente com 11 museus. Neste período, de início já é possível reconhecer uma “dimensão educativa” que se desenvolvia através de “processos educativos de modo independente de uma atuação pedagógica mais consciente”. Há aqui uma missão institucional de instrução

pública, que começa para públicos seletos e depois se abrange para a população em geral.

É fundamental retomar o marco de criação do primeiro setor educativo, no início do século XX em 1927, através da criação do Serviço de Assistência ao Ensino no Museu Nacional – SAE. Para Costa, Castro e Soares (2020, p. 18), essa iniciativa representou a compreensão de que a educação é necessária na estrutura do museu, considerando sua função como sistemática e com objetivos explícitos educacionais.

Uma referência do campo geral da educação para o desenvolvimento da história da educação museal no Brasil é a perspectiva da Escola Nova referenciada no educador estadunidense John Dewey. A partir daí, os autores (2020, p. 21) destacam um movimento de concentração dos esforços em apoiar a instituição escolar, o que foi gerando uma dependência e a consolidação da ideia do museu complementar à escola.

Em direção da consolidação do campo da educação museal enquanto autônomo, os pesquisadores (2020, p. 24) consideram de extrema importância a perspectiva das produções acadêmicas¹³⁴, que remontam ao início da década de 1980, “quando foram defendidas as primeiras dissertações de mestrado”. Além disso, consideram o desenvolvimento das políticas públicas, na área da cultura e dos museus, como outro componente em direção dessa consolidação.

Para Costa, Castro e Soares (2020, p. 25-26, grifos dos autores) o desenvolvimento histórico da educação museal no Brasil pode ser sintetizado a partir do “tripé prática-teoria-política”:

em três momentos: (1) o da *criação dos museus*, com uma dimensão educativa inerente a essas instituições, que perdurou do século XIX até a segunda década do século XX; (2) o da *institucionalização dos processos*

¹³⁴ Para um panorama geral que considera os grupos de pesquisa institucionalizados, ver o artigo de 2019, *O Lugar da Pesquisa na Educação Museal: desafios, panorama e perspectivas* de Ozias Jesus Soares e Carla Gruzman. Cf.:

<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/39809/30490>>. Acesso em 14 dez 2025.

educativos, onde se reconheceu a função educativa das instituições, que tem como marco inaugural a criação do primeiro setor educativo de museus no país, em 1927, e (3) o período mais recente em que surgem e tomam corpo as *pesquisas acadêmicas e profissionais* na área e em que se inicia uma maior consolidação e convergência de *políticas públicas de Educação Museal*, a partir da década de 1980, e que repercute no desenvolvimento e consolidação de um campo que se pode considerar, prático, teórico e político.

Com essa síntese, os autores (2020, p. 30) buscam organizar um “inventário” das produções acadêmicas e consideram oito facetas principais, que em vários casos se sobrepõem em um mesmo texto:

São elas: (1) textos que abordam a constituição das áreas educativas; (2) experiências de formação; (3) reflexões sobre mediação e suas metodologias; (4) experiências de parcerias, trabalho colaborativo e redes; (5) pesquisa e produção de conhecimento em Educação Museal; (6) experiências com exposições e objetos; (7) experiências com a diversidade de públicos; e (8) experiências e reflexões sobre a Educação Museal na cibercultura.

Essa extensa divisão pode ser ainda reagrupada em dois grandes conjuntos, consideram os pesquisadores (2020, p. 31); o que “busca apresentar o museu, suas práticas educativas e a constituição de suas áreas educativas” e o que “toma o trabalho educativo como plataforma de reflexão crítica sobre os processos de formação humana, discussão sobre modelos epistemológicos e filosóficos e concepções de educação”¹³⁵.

Como um “desfecho não conclusivo” os autores (2020, p. 32) consideram a História da educação museal no Brasil a partir do tripé “prática-teoria-política”, através dos profissionais que são “produtos e produtores da própria história”, apontando caminhos “já abertos por tantos que nos precederam” em direção do reconhecimento dessa história em perspectiva de luta.

¹³⁵ Os autores do artigo partem de um recorte das últimas duas décadas – de 2000 à 2020 – para destacar a seguinte lista de autores que trabalham nesta linha: Denise Grinspum; Glória Queiróz e colaboradores – Sonia Krapas, Maria Esther Valente, Érika David, Eduardo Damas e Fernando Freire –; Deise Dias Fahl; Alice Bemvenuti; Maria Esther Valente; Maria Paula de Oliveira Bonatto e colaboradores – Isabel Aparecida Mendes e Maria Iloni Seibel –; Roque Moraes e colaboradores – Jeter Jorge Bertoletti, Ana Clair Bertoletti e Lucas Sgorla de Almeida –; Kalliane Barros de Souza; Thiago Consiglio – eu; Soraia Dutra e Silvania Nascimento; Daniel Maurício Viana de Souza; Mila Chiovato; Sibeles Cazelli; Aparecida Rangel; e Diego Lopes Xavier.

Para contribuir com a reflexão deste tripé, gostaria de comentar a tese de Doutorado em Educação, *Construindo o campo da educação museal: um passeio pelas políticas públicas de museus no Brasil e em Portugal*, da pesquisadora Fernanda Castro (2018, 13-15). Sendo seu enfoque de análise as políticas públicas¹³⁶, já é possível destacar que a precarização da área citada anteriormente, no âmbito profissional, também atinge o sentido político ampliado através da “fragmentação e a descontinuidade das políticas públicas”. Observando a história das políticas culturais no Brasil, a autora questiona “se o que temos em termos de políticas culturais, no Brasil, são políticas de governo e não políticas de Estado”.

Para além da perspectiva política, Castro (2018, p. 18-19) também contribui para o mapeamento da especificidade da Educação Museal nos termos da presente seção, acrescentando às noções já apresentadas, a concepção de Formação Integral, inspirada pelo filósofo italiano Antonio Gramsci. Segundo ela essa perspectiva

defende que ações educativas realizadas em diferentes espaços, como escolas, museus, centros culturais e de esportes, organização não governamentais e no âmbito de movimentos sociais, entre outros, compreendem um processo de formação único e integral.

A esse delineamento a autora (2018, p. 19) acrescenta que a educação museal não se dá apenas como uma prática ou uma metodologia de atuação no âmbito da educação em museus, ela incorpora “um novo horizonte social, uma nova concepção de mundo”.

Nesse sentido também, Castro (2018, p. 28) considera que além do termo Educação Museal poder se fundamentar em uma concepção de mundo, ele pode ser entendido também como “construção conceitual histórica” e por isso pode ser tanto uma designação – como contraponto e resposta à “Educação Patrimonial” no contexto do início do século XXI –, quanto pode representar “toda a prática educativa, que em diversos períodos históricos foi designada por diferentes termos”.

¹³⁶ Como já mencionado anteriormente, Fernanda Castro, é servidora pública do Ibram – tendo sido educadora museal no Museu Histórico Nacional e Museu da Chácara do Céu, entre outros – e se torna a presidenta do Instituto em 2023 na gestão do governo Lula. Isso significa um olhar fundamental de uma pessoa educadora na função de chefia e coordenação de políticas públicas para a área, um alento após um período de desmonte das políticas públicas na cultura.

Então, para falar de políticas públicas acho fundamental ampliar o sentido desse termo a partir do fundamento usado por Castro (2018, p. 22) de que “as políticas públicas são elaboradas não somente pelo Estado, mas pela complexa rede de relações entre ele e a sociedade civil”. Nesse sentido, a autora se referencia novamente em Gramsci para considerar – ou traduzir – “Estado” como “Estado Integral”, ou “Estado Ampliado” que se compõe de “sociedade política + sociedade civil”.

Neste contexto de sociedade civil, a autora (2018, p. 114-115) usa uma imagem significativa para comentar o papel dos museus, considerando por exemplo os momentos de crise; “os museus são parte do sistema imunológico da sociedade. Filtram os agentes infecciosos e criam os antídotos que fazem o corpo reagir e retomar a força de viver”. Ou também usando a imagem de uma casa,

se pensarmos no campo das políticas públicas de museus como uma casa, temos o Estado como engenheiro e arquiteto, garantindo o básico das suas estruturas, inclusive em termos conceituais. A sociedade civil entra com todo o resto: os acabamentos, a concepção de decoração, o mobiliário, todo o aparato que faz a casa funcionar. A Educação Museal, a conservação, os diferentes ramos da museologia podem ser encarados como o que torna essa casa um lar: traz o aconchego, o sentimento de pertencimento, de segurança, mantém viva a memória familiar, apesar das diferenças entre seus habitantes, é o que torna esse lar um espaço de experiência e de manutenção da vida.

Ampliando a discussão para a ideia de conceito de Educação Museal, Fernanda Castro (2018, p. 196) defende que ela é hoje “um campo teórico e profissional ainda em conformação”. Diferenciando da ideia de campo *em formação*, ela considera que o campo é feito de composições coletivas e “é fruto de disputas e tensões, de consensos e conciliações” entre atores diversos da sociedade civil na relação com o Estado. Dentre esses espaços de articulação, a autora (2018, p. 199) considera chave a rede formada através das REMs – Redes de Educadores em Museus – que ocupa um espaço fundamental “na ausência de uma organização de classe específica”. Acredito esse ser outro ponto fundamental no horizonte político do campo da educação museal. Em um passado recente ainda estava em pauta a ideia

de se organizar a partir de uma Associação Nacional¹³⁷, entidade jurídica que pudesse representar os diversos atores do campo.

Ainda sobre a participação social através das REMs, menciono o artigo da pesquisadora Mona Nascimento, *Redes de Educadores em Museus: a histórica participação social na educação museal brasileira*, em que Nascimento (2024, p. 152) mapeia as REMs estabelecidas historicamente e no momento atual¹³⁸, além de definir a ideia de Rede como autogestão a partir de “estruturas de organização social plásticas, dinâmicas e indeterminadas”, ao mesmo tempo em que “qualquer ponto da rede é um centro em potencial”, destaca.

Retornando à ideia de campo *em conformação*, na perspectiva de Fernanda Castro (2018, p. 199), há em destaque dois aspectos singulares: os fatos “de que não há formação específica para os seus profissionais” e “de que a produção teórica e conceitual que permite identificar a Educação Museal como um campo, realiza-se escassamente no espaço acadêmico” considerando a baixa oferta de linhas de pesquisa e cursos específicos de pós-graduação. Na primeira situação, se percebe que a formação se dá principalmente pela prática individual e no segundo a produção de conhecimento acontece principalmente pelos profissionais a partir de seus locais de trabalho e “em eventos organizados pela instituições museais e pelas REMs”.

Para retornar à classificação de *educação não formal* mas agora a partir do prisma das políticas públicas, a autora (2018, p. 214-215) faz uma crítica direcionada a essa percepção porque “não existem hoje no Brasil políticas públicas organizadas e consolidadas próprias para o ‘não formal’”. E acrescenta ainda que a dimensão “não

137 Acredito que a falta desse tema no debate atual reflete um pouco sobre um aspecto de desmobilização coletiva do campo. Isso não significa que o coletivo geral não pode voltar a se articular e produzir novas imaginações políticas. O presente trabalho é um passo nessa direção.

138 A título de curiosidade menciono os Estados da Federação citados por Nascimento (2024, p. 152-154) que tiveram/tem movimentos organizados através das REMs: Rio de Janeiro, São Paulo, Ceará, Pernambuco, Distrito Federal, Minas Gerais, Paraíba, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Bahia, Maranhão, Pará, Sergipe, Paraná e Amapá. Cito ainda que no 8.º Fórum Nacional de Museus realizado em 2024 em Fortaleza, CE, tive a ciência durante o *Encontro das REMs* de que o Amazonas havia organizado mais uma rede, por exemplo.

formal” é equivocada porque a prática museal acompanha uma quantidade grande de formalidades.

Outra crítica apresentada pela autora (2018, p. 230-231) é em relação ao termo *mediação cultural* como equivalente ao de educação museal. Para ela, essa perspectiva pode incluir um interesse mercadológico das instituições em relação à captação de públicos e muitas vezes se deixa de lado a ênfase no âmbito da pesquisa e produção de conhecimento. Porém, a autora (2018, p. 232) considera que ambos campos “distinguem-se ao mesmo tempo em que se complementam”.

Em relação à caracterização da Educação Museal em si, a autora (2018, p. 221-222) reflete que o “uso do adjetivo ‘museal’ é recorrente em outras línguas, como inglês, francês e espanhol (os idiomas oficiais do ICOM)” mas no Brasil há um certo debate, ainda não superado, que envolve tanto o uso do adjetivo “museal” para designar ações que acontecem especificamente nos museus, quanto essa adjetivação pode ser uma caracterização dos conteúdos dos processos educativos.

Sobre isso, gostaria de retomar a publicação *Conceitos-chave de Museologia* organizada pelo Icom para destacar o sentido da palavra “museal”. Segundo a publicação (Desvallées; Mairesse, 2013, p. 54), o termo museal pode ser considerado “como adjetivo ou como substantivo”. No primeiro caso “serve para qualificar tudo aquilo que é relativo ao museu” e no segundo “designa o campo de referência no qual se desenvolvem não apenas a criação, a realização e o funcionamento da instituição ‘museu’, mas também a reflexão sobre seus fundamentos e questões”. Observar a tradução do termo “museal” – em sentido substantivo ou adjetivo – será fundamental adiante na finalização da pesquisa.

EDUCAÇÃO MUSEAL COMO PRÁTICA DISCURSIVA: DISPUTAS DE SENTIDO

A partir dessa leitura ampla de educação em museus através de práticas e interações sociais, gostaria agora de dialogar com a dissertação de mestrado em educação *Educação museal: reflexão sobre semelhanças e contraste com uma*

forma escolar de Manuela Dias de Melo (2015, p. 20-21) que tem como um dos objetivos “observar como o adjetivo museal pode qualificar a educação que ocorre nos museus” ou “pode ser uma maneira específica dos museus lidarem com o conhecimento”.

A pesquisadora se referencia no teórico político argentino Ernesto Laclau para destacar a importância da elaboração dos discursos no campo social. Segundo Melo (2015, p. 22), “museu e escola são compreendidos enquanto instituições políticas, campos discursivos construídos por diferentes narrativas, dispositivos, que não têm significados sem a constituição humana”.

Para voltar a falar sobre as tipologias classificativas de educação – como formal, não formal e informal – a autora (2015, p. 23) destaca também a fragilidade dessa distinção apontando que essa diferenciação produz um nível de hierarquia que também desqualifica. Há com isso uma supervalorização do ensino formal em detrimento dos demais contextos educativos, ainda que a aprendizagem pode ser considerada como um “processo difuso” e “coincidente com um sistema largo e multiforme de socialização”. Decorrente disso, é possível perceber que a maior parte dos contextos educativos não são os contextos escolares, considera Melo.

Apesar dessa dispersão de contextos educativos, é a escola que se sedimenta enquanto espaço de referência das práticas educativas e essa relação vinculativa ainda produz outra consequência. A autora (2015, p. 27) resgata a percepção do filósofo francês Michel Foucault para destacar o aspecto *disciplinar institucional* na formação dos indivíduos, colocando tanto escolas quanto museus como espaços de vigilância. Além disso, o que se busca com essa prática social é a formação de uma *subjetividade disciplinar*. A pesquisadora (2015, p. 29) também ressalta que a *forma escolar* não deve ser confundida com a *instituição escolar*, o que leva também a observação ampliada de uma sociedade escolarizada.

Reverberando esse aspecto amplo, a autora (2015, p. 31) comenta o trabalho do pesquisador brasileiro Flavio Brayner que considera essa expansão da forma

escolar prolongando-se “sob a forma de ‘atividades’ *extra, peri, e para* escolar ou sob a forma de estágio, formação, capacitação, aperfeiçoamento, workshop, seminários, palestras, entre outras”. Ainda sobre a prevalência da forma escolar, a autora (2015, p. 32) considera que ela acompanha o modelo “escritural do saber” que produz um “novo tipo de socialização. A separação dos letrados e não-letrados”.

Essa prevalência do formato escolar na sociedade também se representa “na escolarização das atividades educativas não escolares” que corresponde a um aspecto de *hegemonia* em que há uma “hipervalorização da educação formal em detrimento a outras maneiras de educação”, considera Melo (2015, p. 32-33). Destaca-se também um efeito político dessa hegemonia pelo viés da “subjetivação” em que este modelo, nas sociedades capitalistas contemporâneas, funciona como uma “máquina de cidadãos”.

Sobre a noção de *hegemonia*, a autora (2015, p. 33) se referencia em Ernesto Laclau e Chantal Mouffe para dizer que o conceito se refere a “um particular que se universaliza”. A partir dessa chave é possível observar a escola mesmo, enquanto uma generalização, um “significante vazio”, aponta Melo (2015, p. 40), que representa um campo de disputas de hegemonia que busca fixar sentidos a essa forma.

Para falar da relação entre o modelo escolar e as práticas educativas nos museus, a autora (2015, p. 46) destaca o processo de institucionalização dos museus na modernidade que tinha o objetivo de funcionar como “dispositivos na construção de um discurso nacional, no projeto de subjetivação dos modernos Estados-Nação”. Nesse sentido ainda, historicamente, a escolarização pode ser considerada “como produto do Estado Moderno” que incentivou a difusão da ideologia dominante, burguesa, considera Melo (2015, p. 51). Ainda neste sentido de institucionalização, o museu controla os “recortes realizados sobre a memória, e no que deve ser preservado”, ou seja, “organizam e redistribuem a produção de discursos”, destaca Melo (2015, p. 52).

A partir dessa noção de museu enquanto espaço de disputa gostaria de fazer alguns breves comentários sobre a obra *Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade* do museólogo Mario de Souza Chagas (2015, p. 31). O nome da obra parte de uma paráfrase do poeta Mário de Andrade¹³⁹ e representa que “admitir a presença de sangue no museu significa também aceitá-lo como arena, como espaço de conflito, como campo de tradição e contradição”. Como a pesquisadora Melo, Chagas assenta a ideia de que cada instituição museal “apresenta um determinado discurso sobre a realidade. Este discurso, como é natural, não é natural e compõe-se de som e de silêncio, de cheio e de vazio, de presença e de ausência, de lembrança e de esquecimento”.

A paráfrase do “sangue” que corre nos museus também representa uma ideia dupla para Chagas (2015, p. 31-33): por um lado o *sangue* representa a “historicidade” e a arena de disputa, e por outro, *sangue* também representa uma “veia poética pulsando nos museus”, uma perspectiva humanizadora. Ambas noções contribuem para a perspectiva de que o museu não é um “espaço neutro e apolítico de celebração da memória daqueles que prematura e temporariamente alardeiam os louros da vitória”. Nesse sentido, os museus articulam ao mesmo tempo “lugares de memória e de poder” que podem se desdobrar em “espaços celebrativos da memória do poder” ou equipamentos que trabalham “democraticamente com o poder da memória”.

Para falar ainda sobre essa perspectiva histórica, o autor (2015, p. 36) indica que os museus tem normalmente, na relação com a tradição, três perspectivas para justificar a preservação: 1) a partir do passado, 2) a partir do presente e 3) a partir do futuro,

a tentativa de justificar (museologicamente) e remontar (museograficamente) o passado pelo passado assemelha-se a um esforço inócuo de paralisação do tempo. A tentativa de remontar e justificar o passado pelo futuro assemelha-se a um esforço de fugir do tempo. Resta, portanto, a perspectiva de compreender o passado pelo presente, como

¹³⁹ Menciono que a frase original do poeta diz que “há uma gota de sangue em cada poema” (Chagas, 2015, p. 31).

algo interferente na vida e interferido por ela. Com frequência os museus oscilam entre as duas posições anteriores.

Com isso, é possível observar os museus enquanto espaços dinâmicos e sensíveis na relação com o mundo, o que significa que não estão isolados. O autor (2015, p. 37) destaca que podemos reconhecer que os museus não articulam “a verdade pronta e acabada, e sim uma leitura possível e historicamente condicionada”, ou seja, “é sempre possível uma nova leitura, é sempre possível abrir gavetas no corpo das vênus museais e reabrir processos engavetados por interesses nem sempre nobres”. A partir dessa perspectiva, Mario Chagas ainda adverte contra o risco do relativismo, “o desafio, portanto, passa pela aceitação do diverso, dos múltiplos versos e dos múltiplos universos; pela compreensão da diversidade na unidade e da unidade na diversidade”.

Considerando esse vínculo com a tradição, os museus podem ser também frequentemente associados ao conservadorismo. O autor (2015, p. 123) chama a atenção para o fato de que o novo não se estabelece sem uma memória e a ruptura não faz sentido sem uma tradição, ou ainda, “o novo não é um valor colado às coisas, mas um conceito que se movimenta no interior da teia de relações que interliga seres e coisas. Em sentido metafórico: o espaço do novo é o espaço do olhar e da poesia”, considera.

Agora, retornando à dissertação de Manuela Dias de Melo, ela também reverbera o trabalho já citado da pesquisadora Maria Margaret Lopes que elaborou uma crítica ao processo de escolarização dos museus, nos anos de 1990.

Segundo Melo (2015, p. 59-60) há nesta análise histórica, a descrição de uma “tensão existente entre identidades e papéis demandados” entre museu e escola. A escolarização seria uma resposta às demandas de professores que buscam ilustrar suas aulas, ao mesmo tempo em que produz um papel complementar do museu que sustenta essa expectativa. Além disso, há uma referência em ambos lugares com seus processos de institucionalização “ligado a um determinado modelo de construção de conhecimento, que permearia o campo escolar e museal”.

Melo (2015, p. 60) ainda resgata o argumento de Maria Margaret Lopes dizendo que há uma identidade dos museus que se relaciona tanto com uma posição “escolanovista” dos museus no campo da educação escolar quanto um alinhamento à “educação permanente” – introduzidas no país pela Unesco – no campo da educação não escolar. Seja de qual lado se observa, “podemos dizer que a construção da identidade da educação museal está atrelada com a forma escolar hegemônica”. Com esse vínculo à hegemonia do formato escolar, a autora ressalta que há “uma perda da especificidade do museal”.

Para continuar falando sobre essa especificidade, a autora (2015, p. 70) também reverbera a percepção de que estamos falando de um campo em formação,

optamos pelo uso da expressão educação museal, ao invés de educação em museus, ou educação e museus, não apenas por uma questão de nomenclatura, mas pelo potencial que está aberto na constituição desse conceito, na medida em que o campo está em formação. É preciso ressaltar que ao propor uma análise sobre o conceito de educação museal, não quer dizer que lidamos com uma concepção acabada, mas de discursos que se tornaram arquivos, e continuam em processo de construção.

Observando novamente o aspecto discursivo, Melo (2015, p. 100) considera que “não existe um único discurso sobre o que significa educação museal. No sentido laclaniano, é um campo de disputas de sentido, que não está preso, a uma única significação”. Nesse sentido, a escolha dos termos usados para classificação implica sempre uma posição, “o uso da expressão educação museal, é uma construção discursiva, que denota algum tipo de posicionamento”, comenta Melo (2015, p. 90).

A proposta apresentada pela autora (2015, p. 99) para integrar esse campo de disputas, considera o aspecto museal colocando o processo museológico enquanto mobilização conceitual do museu que “cria narrativa, musealiza percepções de vida. Assim, o conceito de educação museal estaria relacionado a entender o processo museológico como ação educativa”, comenta. Se referenciando na publicação do Icom, *Conceitos-chave de Museologia*, a autora (2015, p. 99) destaca que *musealização* se refere a “operação de extração, física e conceitual, de uma coisa de seu meio natural ou cultural de origem, conferindo a ela um estatuto museal”.

Reverberando essa leitura, gostaria de trazer alguns apontamentos da tese de doutorado em museologia de Karlla Kamylla Passos dos Santos (2023), *Educação museal e Feminismos no Brasil: silenciamentos, estranhamentos e diálogos a partir de um olhar interseccional e decolonial*.

Passos dos Santos (2023, p. 212-213) avança além da direção dos processos museológicos citados e propõe que a Educação Museal seja considerada enquanto “educação museológica”. Ela considera que esse conceito, apesar de não estar enunciado especificamente nestes termos, encontra-se fundamentado na perspectiva da obra da pesquisadora brasileira Maria Célia Teixeira Moura Santos que, há muito tempo já argumentava, remete “ao fato de a ação museológica ser educativa”.

Ao se referenciar à Maria Célia Santos, a autora Passos dos Santos (2023, p. 50) também está apontando para uma leitura crítica ao próprio campo da museologia porque considera ela como uma das vozes não hegemônicas na visão da educação museal; citando também Maria Cristina Oliveira Bruno que destaca a pessoa formada em museologia como aquela que vai inserir a ação educativa em uma visão “mais ampla da cadeia operatória” museológica, ativando pontes entre pesquisa, salvaguarda e comunicação. Nesse sentido, destaco a argumentação da autora de que haja mais espaço também para pessoas educadoras formadas em museologia, é necessário uma maior apropriação tanto da museologia quanto da educação, independente da área de formação.

Para reverberar outra crítica de Passos dos Santos (2023, p. 53), considero também a já citada realidade de maioria de mulheres que atuam na educação museal. Há na crítica da pesquisadora um vínculo da educação museal – assim como na educação formal – com a ideia de “cuidado”, o que também produz outra camada de subalternidade na atuação das pessoas educadoras.

Outro sentido dessa subalternidade estaria também na relação da falta de integração dos processos educativos nos museus. Segundo a pesquisadora (2023, p. 189) podemos chamar dessa divisão interior nas instituições, de forma provocativa, de “castas”, considerando que os educativos estão sempre à disposição para os trabalhos dos artistas e curadores mas o contrário, receber convites para participar dos processos, é bem mais difícil de acontecer.

Reverberando esse sentido de subalternidade interna aos museus, gostaria de retomar o comentário da tese de Luciana Conrado Martins (2011, p. 39) que observa o desenvolvimento histórico dos museus e sua “escolarização”, o que produz uma “separação” entre os pesquisadores/curadores e os educadores; “sendo vistos como tradutores, mediadores, do saber do especialista para o saber do leigo, os educadores ficariam sempre na posição subalterna de ‘receber’ o conhecimento para ‘traduzi-lo’ para o público”, comenta a autora. Menciono esse trecho para reforçar o sentimento de rebaixamento da atuação dos agentes da educação museal mas não reconheço a ideia de “tradutor” como representativa nessa imagem. Talvez aqui se trate de um tradutor-tradicional, mas penso que ressignificar esse termo seja fundamental e paralelo ao processo de ressignificação da atuação da educação museal também em busca de sua autonomia.

Falando sobre o uso de terminologias, a pesquisadora Passos dos Santos (2023, p. 193-195) também destaca uma certa tensão na adesão ao termo *Educação Museal*. Ela cita levantamentos de indicadores que apontam que em alguns casos a Educação Patrimonial é mais reconhecida, por exemplo. Segundo a autora “a Educação Museal, termo mais recentemente empregado e adotado na política pública, não chegou na diversidade de cenários museais que temos no país”, adverte.

Com isso é possível ampliar a noção de subalternidade em uma perspectiva a partir da visão territorial, afinal, “muito do que é baseado na educação em museus e patrimônio no Brasil, é através de bases sudestinas”, considera a autora (2023, p. 49). Além disso, Passos dos Santos (2023, p. 212-213) critica que “a colonialidade

interna faz com que os conhecimentos produzidos no interior do país sejam subordinados. Precisamos nos reconhecer em uma educação – além da patrimonial, não-formal e museal (todas do eixo Rio-São Paulo)”.

Apesar de a crítica incluir o termo Educação Museal – sendo que a autora propõe que seja reconhecido o mencionado conceito de *educação museológica* – Passos dos Santos (2023, p. 213) também reconhece que podemos valorizar essa nomenclatura a partir da chave da política pública.

Caminhando nessa direção de dar ênfase à política pública, gostaria de comentar alguns pontos da tese de doutorado de Adrielly Ribas Moraes (2022), *Práticas, fundamentos e conceitos da educação museal: um estudo sobre as práticas educativas nos museus da República, da Maré e do Amanhã*.

Aqui a autora (2022, p. 185) destaca que apesar de algumas controvérsias nas disputas de sentido do que significa Educação Museal, há uma estratégia política que parte da centralidade da política pública,

a Política Nacional de Educação Museal é uma importante ferramenta para os educadores de fortalecimento da dimensão educativa em todos os espaços do museu de maneira que propicia o subsídio da atuação dos educadores nos museus, principalmente diante dos gestores, em espaços com setores e hierarquia bem definidos.

Essa estratégia de valorização da política pública se relaciona com o contexto de fase de consolidação da área de atuação. Nesse sentido, a autora (2022, p. 75-76) tem como um dos objetivos de sua pesquisa “apresentar um panorama conceitual sobre a educação Museal que ainda não está consolidada, seja enquanto campo ou enquanto conceito”.

Para início de análise, a autora (2022, p. 40) contribui para essa discussão detalhando uma diferenciação entre *função* e *dimensão* educativa. Dialogando com o museólogo Mario Chagas, a autora aponta que o termo *função* se refere, principalmente, às funções básicas de todo e qualquer museu, enquanto *dimensão*,

em uma perspectiva ampliada, representa um atravessamento por “linhas de forças sociais, políticas e econômicas”.

A pesquisadora (2022, p. 40) também cita a dissertação de Marcelle Pereira *Educação museal – entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5.ª Seção de Assistência ao Ensino de História natural do Museu Nacional* que, dialogando diretamente com Chagas, propõe cinco dimensões do fenômeno educativo museal: 1) contemplativa; 2) cívica; 3) democrática; 4) escolar; e 5) socioeducativa.

A autora Adrielly Ribas Moraes (2022, p. 50) comenta também que analisando a dimensão educacional dos museus de forma histórica “é possível observar continuidades e rupturas, visto a variedade de perspectivas teóricas e práticas em torno desse tema” acrescentando que elas coexistem e coabitam nas instituições, tanto as de grande porte como as pequenas.

Em relação à perspectiva da *função*, a autora (2022, p. 50) cita o exemplo histórico do evento realizado no Museu de Arte Moderna no Rio de Janeiro em 1958 pela Unesco, o *Seminário Regional Latino-Americano sobre o Papel Educativo dos Museus*. Esse acontecimento exemplifica que o debate em si, sobre a dimensão educativa, não é recente. Acompanhando esse debate, é preciso reforçar também que ele não acontece de forma isolada. Moraes (2022, p. 58) acrescenta que a disputa de sentido também se encontra em torno “daquilo que constitui o que é museu”.

Ainda sobre o detalhamento da perspectiva educativa, a autora (2022, p. 61) reflete que também precisamos sempre nos posicionar a partir de qual proposta de Educação se parte. Para ela, antes de mais nada, a educação pode ser compreendida “enquanto um espectro das diversas dimensões da vida social que tem por objetivo à formação humana em sociedade”.

Acrescentando ao detalhamento da especificidade da educação museal, Moraes (2022, p. 64) se refere à obra *A danação do objeto: o museu no ensino de história*,

de Francisco Regis Lopes Ramos de 2004. Este trabalho contribui para se pensar “a relação do aprender através de objetos musealizados”, o que sustenta também uma “pedagogia do objeto”.

Retornando à referência de Marcelle Pereira, Morais (2022, p. 73) destaca que o conceito de Educação Museal pode ser considerado recente, porque “a primeira aparição do termo é numa publicação do Museu da Vida, 2002, em um texto de Mário Chagas”, e depois na própria obra de Francisco Ramos citada acima.

Sobre esse marco, da primeira aparição do termo, gostaria de destacar o seguinte trecho do texto *Museu de ciências: assim é, se lhe parece* de Mario Chagas (2002, p. 57), incluso na publicação *Caderno do Museu da Vida: o formal e o não-formal na dimensão educativa dos museus*,

por mais que se possa falar em educação museal ou mesmo patrimonial, importa perceber que os adjetivos não configuram uma metodologia específica, mas sim um campo de trabalho. Dentro desse campo, poderão ser desenvolvidas diferentes orientações metodológicas, teóricas e ideológicas. Em outros termos: a educação museal ou patrimonial não tem valor em si.

Esse trecho é fundamental para se pensar o ponto de vista do presente, quando ainda estamos discutindo de qual educação museal falamos quando falamos em Educação Museal.

Ainda sobre a autoria do texto mencionado, destaco um acontecimento recente. O professor Dr. Mario Chagas em conjunto com a professora Dra. Maria Helena Versiani, organizaram uma chamada pública em 2025 – durante a finalização da escrita da presente tese – para o periódico *Revista Museologia e Patrimônio*¹⁴⁰ vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – Unirio/Mast, Museu de Astronomia e Ciências Afins.

140 O link para a chamada em questão está fora do ar, aparentemente por problemas técnicos. Para saber mais sobre o periódico cf.: <https://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgmus/about>. Acesso em 18 ago. 2025.

Essa chamada gerou muitas polêmicas em diversas redes de articulação da educação museal. A publicação do Dossiê intitulado de *Museologia Social e Educação Museal: a favor de um novo imaginário escovado a contrapelo* destaca alguns núcleos de interesse de possíveis textos que poderiam ser submetidos. O segundo núcleo na chamada fazia a seguinte reflexão:

queremos colocar em destaque que toda a Educação Museal merece a nossa atenção crítica. Nosso ponto de partida é que a atualmente denominada Educação Museal pode ser conservadora, conformadora e racista e até mesmo fascista e nazista. Precisamos colocar tudo isso em debate: que Educação Museal nos interessa? É possível trabalhar na direção de uma Educação Museal emancipadora? Temos exemplos? Como podemos contribuir para a valorização desta mirada?

Aqui vejo uma relação direta entre a chamada de 2025 e o texto de 2002. Em ambas as situações o que Mario Chagas está colocando para discussão é o fato de que antes de mais nada o contexto da educação museal não tem valor em si. Isso não desqualifica o fato de que é necessário avançar, é preciso “colocar os pés no chão” da contingência histórica, e materializar uma Educação Museal que carregue um valor, que seja emancipadora e crítica. Mas ao mesmo tempo isso não significa que toda e qualquer educação museal seja progressista por antecipação, por simples adesão ao campo. Parafraseando aqui a filósofa francesa Simone de Beauvoir, *ninguém nasce politizado, torna-se politizado*.

Retornando à tese de Adrielly Ribas Moraes (2022, p. 74) a autora destaca também o artigo de 2012 da pesquisadora Magaly Cabral: *Educação Patrimonial X Educação Museal?*. Moraes reflete sobre a posição de Cabral que diz que *a adjetivação patrimonial ou museal não implica diferenças, apenas indicação de campos de atuação*. Para a autora da tese, Moraes, essa diferenciação é “frágil” porque aponta para a “diferença principal entre os termos está em ser dentro ou fora do espaço do Museu”.

Ainda sobre essa crítica, Moraes se posiciona (2022, p. 75) dando destaque à diferença e não às semelhanças: “a Educação Museal apresenta especificidades teóricas e metodológicas que não são atendidas pela educação Patrimonial”. Para esmiuçar a proposta metodológica da Educação Patrimonial reverbero a tese de

Luciana Conrado Martins (2011, p. 77, grifos da autora) em sua análise histórica da educação em museus. Segundo ela, a *Metodologia da Educação Patrimonial* é influenciada pelo contexto inglês da década de 1970 e a sua *Heritage Education*. No Brasil, essa metodologia foi divulgada pela diretora do Museu Imperial de Petrópolis, Maria de Lourdes Parreiras Horta, na década de 1980. Sobre o método, Martins expõe que ele considera 4 etapas estruturantes¹⁴¹:

1) *Observação*, tendo como objetivos a identificação do objeto e o desenvolvimento da percepção visual e simbólica; 2) *Registro*, com os objetivos de fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da observação, análise crítica e desenvolvimento da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional; 3) *Exploração*, voltada ao desenvolvimento das capacidades de análise e julgamento crítico, interpretação das evidências e significados; e 4) *Apropriação*, com o objetivo de promover o envolvimento afetivo, internalização, desenvolvimento da capacidade de auto-expressão, apropriação, participação criativa e valorização do bem cultural.

Faço essa menção à educação patrimonial colocando-a no mesmo patamar que a mediação cultural e a arte/educação já citadas. Penso que o campo em consolidação da educação museal tem muito a ganhar, no sentido de seu reconhecimento, se houver uma relação de cooperação com outras áreas que podem se fortalecer mutuamente. Sim, há diferenças entre essas perspectivas e é nelas que podem haver aportes que contribuem para aprofundar e expandir o campo de problemas.

Nessa mesma perspectiva, Adrielly Ribas Moraes (2022, p. 85) ainda cita outro artigo, o *In Defense of Museum Education* – Em defesa da educação museal, em tradução nossa – da educadora brasileira Milene Chiovatto publicado em 2020 na revista de estudos do Icofom¹⁴². Este texto reflete sobre o contexto internacional do Icom de redefinição de museu que estava em processo de realização, citado na subseção *Por uma definição da educação museal*. Por um lado o artigo aponta que os

¹⁴¹ A autora ainda cita a tese de doutorado em Arqueologia de Carla Gilbertoni Carneiro para associar essas etapas da Educação Patrimonial com o modelo dos cinco estágios do desenvolvimento cognitivo do psicólogo suíço Jean Piaget.

¹⁴² O artigo de Chiovatto encontra-se no dossiê *Defining the museum: challenges and compromises of the 21st century* – Definindo o museu: desafios e compromissos do século 21, em tradução nossa – do Icofom Study Series – Série de Estudos do Icofom, em tradução nossa – sendo que Icofom é a sigla do Comitê Internacional para Museologia vinculado ao Icom Internacional. Cf.: <<https://journals.openedition.org/iss/2337>>. Acesso em 18 ago. 2025.

defensores do termo *educação* na definição de museu estavam sendo chamados de “conservadores” e que havia um movimento que pretendia a “imposição do termo mediação cultural”, algo que seria reflexo de uma posição “colonialista”, para Chiovatto. Ao observar a história do termo “mediação cultural”, Chiovatto destaca a relação com a política de “democratização da cultura, em especial na França”. Apesar do contexto internacional não ser o foco da presente pesquisa, dou aqui como exemplo mais um espaço de disputa para os sentidos da dimensão educativa dos museus.

De qualquer forma, de onde se parte, Adrielly Ribas Morais (2022, p. 82-84) destaca que o centro do debate está em observar que a “educação possui caráter constitutivo dos museus” e também pode ser vista como “um conjunto de práticas multidisciplinares”. Como consequência, esse debate avança para além de terminologias neutras, porque a discussão “não é somente semântica existe implicações políticas”.

Na conclusão de sua tese, Morais (2022, p. 185) comenta ainda: “não desenvolvi uma proposta metodológica para a prática da educação museal, sendo um desafio para quem for escrever os próximos trabalhos e pesquisas do campo”. Ainda assim ela reflete que considera a Educação Museal “como uma expressão polissêmica que pode ser entendida de diversas formas” destacando três perspectivas centrais:

tanto enquanto um campo, ainda em consolidação, como enquanto uma prática que, a partir da dimensão educativa dos museus, promove a difusão de conhecimento ao mesmo tempo em que fomenta a construção e o compartilhamento de novos e diferentes saberes de maneira interdisciplinar. Isso se dá através da intersecção de diferentes aspectos cognitivos, sensoriais, afetivos e simbólicos, que agenciam a interação social, a imaginação, o diálogo, e subsidiam ferramentas para uma leitura crítica da realidade por meio de questionamentos lançados em torno da arte, ciência, história, memória e narrativas dentro e fora dos espaços musealizados. Notadamente há também a incontornável dimensão política da educação museal, isto é, a educação museal concebida enquanto política pública.

Com isso, a autora (2022, p. 186) sintetiza a expressão polissêmica como um “entrecruzamento e interpenetração de dimensões político-prático-conceituais” e destaca que “os debates não podem se resumir somente à negação, mas, sim, à

proposição de novas agendas que atendam uma educação museal em consonância com a função social dos museus”. Com esse apontamento, gostaria também de retomar o percurso desenvolvido neste trecho da pesquisa que também pode se resumir nesta imagem de análise que parte da negação para construir caminhos para uma imaginação afirmativa. No atravessamento abaixo sintetizo os aspectos principais apresentados.

Décimo segundo Atravessamento – Léxico da seção *O Assentamento da Educação Museal: Articulando Perspectivas*

Educação Não Formal, Informal e Mediação Cultural	Para ajudar no assentamento do território epistêmico da Educação Museal, os campos da educação não formal, informal e mediação cultural contribuem para essa delimitação a partir de suas semelhanças e diferenças. Apesar das controvérsias de linguagem, estes campos podem ser agrupados, junto com a educação museal, no campo ampliado da educação não escolar – ainda que haja intersecções entre o campo escolar e a mediação cultural, por exemplo. Além disso, a mediação cultural também contribui para ampliar o campo de atuação destacando o papel dos centros culturais, para além dos museus e centros de memória. A busca de articular esses diferentes campos representa uma estratégia de mobilização cooperativa para a superação das condições subalternas, como a precarização e/ou falta de profissionalização da área. Por fim, a estratégia da <i>mediação extrainstitucional</i> dá pistas para uma atuação vinculada à instituição que assume seus compromissos ao mesmo tempo em que também realiza a sua crítica, numa zona intermediária.
Modelos de análise pedagógica	Os modelos internacionais aqui apresentados ajudam na elaboração da especificidade da prática da educação em museus. Um dos fundamentos considerados comuns entre os modelos podem ser destacados a partir dos eixos <i>tempo</i> de duração e <i>espaço</i> em que ocorrem. Por exemplo, o Modelo de Aprendizagem Contextual considera os contextos <i>pessoal</i> , <i>sócio-cultural</i> e <i>físico</i> como relevantes no processo de aprendizagem em museus que também é mobilizado a partir do <i>aprendizado por livre escolha</i> . Também a ideia de um <i>currículo museal</i> representa a amplitude de conhecimentos disponíveis a partir dos contextos dos museus e que podem configurar currículos organizados a partir de três variáveis: relações entre os conteúdos; a influência relativa de cada conteúdo e se os conteúdos estão sob o controle da instituição ou dos públicos. A apresentação desses modelos contribuem para se pensar que não existe uma forma única de se praticar e desenvolver a educação em museus.
Tripé Prática-Teoria-Política	O tripé representa um modelo de análise empregado relativamente recentemente no campo da educação museal para estabelecer um fundamento organizativo a partir de três eixos estruturantes. Em termos históricos, o tripé também sintetiza três momentos: 1) o surgimento dos museus e a dimensão educativa; 2) a institucionalização dos processos educativos e a função educativa reconhecida e; 3) o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas em processo de consolidação e as políticas públicas como convergência coletiva. Em termos coletivos é importante destacar a participação da sociedade civil na elaboração das políticas públicas do Estado, não são atores neutros, passivos.
Práticas discursivas da Educação Museal	Considerando o momento contemporâneo de processo de consolidação da área, é possível verificar uma diversidade de discursos dispersos que se referem à educação museal. Nesse sentido, é preciso primeiro reconhecer a hegemonia do discurso escolar para buscar formas de desescolarizar o museu, fomentando sua especificidade. Assim como cada museu produz e elabora uma determinada visão sobre a realidade, cada museu também pode desenvolver uma determinada prática

	de educação, portanto, também existe uma heterogeneidade. Neste sentido de práticas discursivas então existem diversos espaços de disputas para a construção de um novo referencial, uma nova hegemonia. Uma dessas tentativas é a ideia de se pensar o processo museológico como ação educativa. Apesar das diferenças semânticas entre as diversas expressões discursivas o que existe também são posições políticas subsequentes, afinal elas não são neutras.
Usos do termo tradução	
Tradução e cartografia	Nesta seção o termo se refere especialmente ao processo de delimitação do território epistêmico do qual se parte para se pensar o conceito de Educação Museal. Considerar a educação museal como diferente, da educação não formal ou mesmo da escolar, significa contribuir com a caracterização de suas fronteiras. Além disso, é possível pensar sua especificidade no momento contemporâneo a partir da ideia de traduções que buscam dar novos significados ao termo Educação Museal considerado relativamente recente mas em contato com a tradição histórica.

Fonte: Elaboração do autor.

Nesse sentido, a presente seção procurou até aqui desenrolar um movimento de assentamento da educação museal, no sentido de “firmar os pés” no território, tanto no geral, epistêmico, quanto de forma específica, a partir da contingência geográfica considerando a especificidade da realidade brasileira.

Para refletir sobre essa delimitação do território epistêmico iniciei este percurso a partir da diferenciação com o que está fora. Assim como na piada do café *sem creme* ou café *sem leite*, a diferenciação entre ambos – sua singularidade –, se encontra em uma falta que é afirmativa. Essa pode ser considerada a lógica da classificação que busca inserir a educação museal fora do ambiente escolar, como nas denominações *não escolar*, *não formal*, *informal*, *patrimonial*, *mediação cultural* e *integral* para citar os principais exemplos apresentados.

Aqui entendo a possibilidade de articulação entre esses pontos de vista no sentido de contribuições que cada perspectiva pode acrescentar para o objetivo de reconhecimento da educação museal, se retroalimentando em cooperação. Nesse exemplo, tanto os agentes da educação museal quanto da mediação cultural enfrentam desafios semelhantes no campo de atuação – exemplificados na precariedade do trabalho e falta de reconhecimento entre os pares institucionais. E ainda, o campo de trabalho pode ser considerado o mesmo quando se adiciona o contexto dos centros culturais como espaços possíveis de atuação. Dessa forma, busco aproximar a realidade dos museus com a de projetos como a Bienal do

Mercosul ou a Bienal de São Paulo e instituições que trabalham com programações culturais em diversas linguagens, como o Sesc, Sesi e os Centros Culturais Banco do Brasil¹⁴³, para destacar como exemplos representativos.

Outro exemplo dessa relação entre as áreas da mediação e da educação em museus, penso ser fundamental para um conceito-insurgente da Educação Museal se inspirar pelo caminho já aberto da *mediação extrainstitucional*, por exemplo. Aqui é possível uma atuação nas “beiradas”, um espaço conectado à instituição mas que também realiza sua autocrítica. Apesar de valorizar essa proposta, considero necessário retornar a este problema – do espaço simbólico de atuação – no final do trabalho porque gostaria de exercitar a imaginação política através da hipótese de se pensar uma educação museal desvinculada radicalmente da instituição.

Em termos de escolha, considero também o terreno da educação *não escolar* como a delimitação que vai aproximar e agrupar essas diversas diferenciações ao mesmo tempo em que se posiciona afastada da hegemonia do formato escolar. Nesse sentido, penso ser estratégico não ignorar essa realidade ou mesmo seus modelos pedagógicos. Há um acúmulo histórico internacional realizado por pesquisas de públicos em museus que contribuem para a elaboração do funcionamento do dispositivo pedagógico em museus.

Algumas das características que destaco são os modelos históricos – da *lição de coisas* como instrução do povo até o *ver para aprender* e o *aprender a ver* – os modelos de aprendizagem – *modelo de aprendizagem contextual; construtivista* – e a pedagogia crítica museal. A partir desses quadros de referência é possível colocar em relevância, por exemplo, os elementos do *tempo* e *espaço* como características importantes para se pensar o desenvolvimento de uma ação educativa museal.

143 Não é atoa citar esse centro cultural dentro uma realidade tão diversa. Penso ser extremamente necessário a reflexão que aproxima os centros culturais dos museus porque senão podemos observar uma lista como a da mídia internacional *The Art Newspaper*, a *Visitor Figures 2023*, sem problematizá-la. Essa lista elenca os 100 museus mais populares do mundo em termos de visitação, em 2023, e coloca somente duas instituições da América Latina na lista: o Centro Cultural Banco do Brasil de Belo Horizonte – na posição 41 – e o Centro Cultural Banco do Brasil do Rio de Janeiro – na posição 46. Cf.: <<https://www.theartnewspaper.com/2024/03/26/the-100-most-popular-art-museums-in-the-world-2023>>. Acesso em 05 set 2025.

Porém, penso que é necessário dar um passo além na contribuição da consolidação da educação museal que considera tanto a especificidade da realidade brasileira – sendo necessário mais pesquisas de público nessa direção – quanto uma teoria específica que nasce em território de histórico colonial – objetivo desta tese.

Nesse sentido é essencial se considerar o tripé *prática-teoria-política* para se observar a delimitação do terreno epistemológico da educação museal. Há situações distintas em cada um destes apoios do tripé. Em termos históricos acredito que a abordagem prática existe desde que observamos a *dimensão educativa* dos museus, antes mesmo da prática institucionalizada, ou mesmo a partir dela – quando se inicia em 1927 o Serviço de Assistência ao Ensino no Museu Nacional. Em termos de política pública temos a Política Nacional de Educação Museal outro marco relevante para se pensar os fundamentos do tripé. O aspecto da teoria é talvez o suporte mais “frágil” deste tripé, considerando a dispersividade contemporânea das abordagens, mas ao mesmo tempo através do levantamento feito é possível reconhecer que já existem muitas perspectivas expostas que contribuem para se fortalecer aos poucos esse “apoio” do tripé. O presente trabalho, a tese como um todo, talvez seja um pequeno esforço de reforçar esse *apoio teórico* do campo da educação museal.

Alguns dos aspectos apresentados no levantamento das práticas discursivas podem ser resumidos na busca pela especificidade do pólo *Museal* no termo Educação Museal. Nesse sentido, o entendimento geral parte da consolidação da prática educativa em seu formato escolar, portanto, busca também se diferenciar desse modelo hegemônico – como no exemplo através da *desescolarização dos museus*. Em direção de um modelo insurgente, é possível já problematizar a característica *disciplinar-institucional* presente tanto nas escolas quanto nos museus, por exemplo.

Há um *sangue* simbólico que percorre ambos espaços institucionais, tanto o da violência repressiva quanto o da poesia como energia de vitalidade. Por isso não é possível falar em uma Educação Museal neutra, passiva, técnica. Na verdade ainda,

é *possível sim* falar nessa perspectiva mas que aqui deve ser rechaçada porque não nos serve. Em minha perspectiva, a reflexão sobre a educação museal deve considerar esse como um problema sério. Não considero que a autocrítica deve ser colocada de lado, é necessário sempre um esforço de reposicionar as configurações que delimitam o que falamos quando falamos de Educação Museal. Há sempre uma dimensão política, ou seja, um posicionamento a partir do qual se fala, uma subjetivação.

Outra autocrítica necessária para essa reflexão considera o papel da subalternidade como desafio a ser superado para uma realização plena dessa subjetivação política. Para isso, é necessário considerar a dimensão territorial brasileira e o papel de lugares não hegemônicos na construção dessa educação museal em emergência. Para além do eixo Rio-São Paulo, essa educação museal precisa dialogar com as diversas realidades dispersas no território. Aqui neste trabalho busquei representar, de uma certa forma, essa visão a partir de um olhar descentralizado, considerando minha vivência – relatada no ponto zero da pesquisa – que se deu no estado de São Paulo mas em sua contingência interiorana.

Além disso, através da distância com o modelo hegemônico, pensando na emergência de um modelo *contra-hegemônico*, é possível também alimentar uma imaginação política que problematiza a hierarquização das práticas educativas que sempre coloca a posição escolar como mais relevante. E se a educação museal pudesse também influenciar a educação escolar? O que a Educação Museal enquanto conceito-insurgente pode contribuir para a prática da educação realizada nas escolas?

Portanto, considerar o campo da educação museal como prática discursiva é fundamental para a presente análise porque possibilita cruzar a reflexão epistemológica da seção anterior com o levantamento de dispersão histórica. Há neste aspecto uma disputa de sentidos para o termo Educação Museal e busquei apresentar alguns desses sentidos no levantamento realizado. No momento seguinte da pesquisa busco construir uma proposta de subjetivação para o campo

que considera tanto um aspecto político quanto uma abertura fundamental, uma incerteza disruptiva.

Retomando o chamado da tese de Adrielly Ribas Moraes, penso ser necessário agora avançar em agendas propositivas para a educação museal considerando uma metodologia específica e uma tomada de posição. No próximo trecho da pesquisa buscarei refletir e propor que essa tomada de posição política se dê a partir de uma chave *pós-anarquista* e que de uma certa forma aponta para a metodologia da tradução elaborada durante todo o percurso epistemológico da tese, considerando que há um aspecto radical na contingência. Não é possível antecipar uma teoria geral totalizante, mas estabelecer parâmetros de referência que contribuem para organizar o campo de atuação em uma direção de reconhecimento e insurgência.

5 HÁ AINDA UM DESVIO PELA MATA, EXPLORANDO UMA SUBJETIVIDADE PÓS-ANARQUISTA

O que distingue as subjetividades radicais contemporâneas é a recusa de qualquer tipo de identidade representável. Em verdade, podemos dizer que incorporam um gesto de *desidentificação* (Newman, 2022, p. 58, grifo do autor).

Gostaria de iniciar esta última seção partindo do ponto de vista da contingência. Olhando para trás – ou para cima, no texto – percebo o quanto caminhei para chegar até aqui. O percurso foi longo e me levou para lugares que eu não imaginaria quando iniciei lá em 2021. A primeira contingência que destaco tem a ver com uma conjunção de fatores, esse “alinhamento de planetas” que possibilita de forma efêmera que algo novo apareça. Esse acontecimento faz sentido dentro desse contexto e sua enunciação tem a duração de uma “aparição”.

Em outras palavras, a investigação de uma epistemologia em emergência e uma proposta de conceito-insurgente para a Educação Museal brasileira corresponde a esse esforço denso que em invés de produzir uma edificação duradoura e imutável corresponde mais à abertura de um caminho em uma mata fechada. Aqui não pretendo consolidar uma resposta única, muito menos geral, para o problema enfrentado. A proposta é que essas marcas e vestígios deixados aqui inspirem novas aventuras, novas descobertas, novas propostas.

Voltando à metáfora geográfica que acompanha todo o movimento da presente tese, talvez o que se sedimente aqui será apenas uma rachadura, e se for isso, ela terá cumprido seu objetivo e valido a pena.

O filósofo francês Gilles Deleuze (2013, p. 109-110) na obra *Conversações*, ao falar sobre o pensamento de outro filósofo francês, Michel Foucault, descreve o processo geral do pensamento filosófico como, “a lógica de um pensamento é o conjunto das crises que ele atravessa, assemelha-se mais a uma cadeia vulcânica do que a um sistema tranquilo e próximo do equilíbrio”. Ainda sobre esse autor, Deleuze (2013, p. 109) acrescenta e dá a seguinte imagem para seu pensamento: “como todo grande

pensador, seu pensamento procedeu sempre por crise e abalos como condição de criação”.

É mais ou menos nesta imagem que me inspiro para iniciar este percurso atual. No sentido do caminho exploratório, depois de andar tanto, ainda é preciso realizar um último desvio, a partir de um abalo sísmico, em uma direção declaradamente política. A reflexão deste trecho vai tentar apontar algumas direções para a proposta de um conceito-insurgente, a partir da reflexão sobre o processo de subjetivação da Educação Museal que acompanha seu processo de emergência.

GEOFILOSOFIA E O RECONHECIMENTO

A dupla de filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010, p. 103) escrevem em *O que é a filosofia?* que a filosofia é como uma “geofilosofia” em que o “pensar se faz antes na relação entre o território e a terra”, e em que

são dois componentes, o território e a terra, com duas zonas de indiscernibilidade, a desterritorialização (do território à terra) e a reterritorialização (da terra ao território). Não se pode dizer qual é o primeiro. Pergunta-se em que sentido a Grécia é o território do filósofo ou a terra da filosofia.

Essa imagem de transformação do ambiente e de si tem a ver com um processo de revolução em que o território se transforma ao mesmo tempo que o deslocamento ocorre, “a revolução é desterritorialização absoluta no ponto mesmo em que esta faz apelo à nova terra, ao novo povo”, comentam os autores (2010, p. 121). Ainda neste sentido, “a desterritorialização absoluta não existe sem reterritorialização. A filosofia se reterritorializa sobre o conceito. O conceito não é objeto, mas território”.

Com esse processo interligado de transformação do território e transformação de si, os autores (2010, p. 132-133) chamam a atenção para um processo de “duplo devir” em que o estrangeiro e o nativo se confundem, “não se pode mais distinguir o autóctone e o estrangeiro, porque o estrangeiro se torna autóctone no outro que não o é, ao mesmo tempo em que o autóctone se torna estrangeiro a si mesmo”. Para aproveitar outra imagem de criação filosófica, para os autores (2011, p. 240)

o pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão.

Neste sentido, gostaria de partir desta *geofilosofia* para descrever o processo de criação de conceitos e o plano que possibilita a aparição deles. Traduzo este movimento todo a partir de duas situações gerais: há uma base epistemológica e há a contingência de um conceito que emerge desta base, ou seja, há um processo de delimitação que possibilita o reconhecimento, um processo de subjetivação que acompanha esta criação.

Deleuze e Guattari (2011, p. 08) destacam que “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”. E esses conceitos não se dão de forma abstrata, desconectada ou desenraizada de qualquer relação com o Real. Os autores (2011, p. 11) advertem que “os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que o criam”. Essa assinatura corresponde à sua contingência, o seu lugar *de aparição*. Nesse sentido ainda, para os filósofos (2011, p. 36) “um conceito tem sempre a verdade que lhe advém em função das condições de sua criação”.

O que é necessário para um conceito emergir é uma base. Há sempre essa relação simultânea na criação de conceitos em que se produz também o plano de que se parte. Para Deleuze e Guattari (2011, p. 52),

o conceito é o começo da filosofia, mas o plano é a sua instauração. O plano não consiste evidentemente num programa, num projeto, num fim ou num meio; é um plano de imanência que constitui o solo absoluto da filosofia, sua Terra ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos. Ambos são necessários, criar os conceitos e instaurar o plano, como duas asas ou duas nadadeiras.

Nesse sentido, o que quero argumentar é que a contingência deste conceito-insurgente que gostaria de propor para o termo Educação Museal ele tem relação

com a base epistemológica trabalhada pelo percurso desta tese, não é possível desconectá-lo desse processo. Ao mesmo tempo, essa delimitação de um conceito-insurgente não é vinculativa, é possível derivar, de forma especulativa, outros conceitos a partir desse mesmo plano epistemológico.

Voltando à ideia de conceito, para os autores franceses (2011, p. 29-30), ele é ao mesmo tempo absoluto e relativo. É “relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita, aos problemas que se supõe deva resolver” e ao mesmo tempo é “absoluto pela condensação que opera, pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe ao problema”. Outra relação entre os dois elementos, os filósofos (2011, p. 46) descrevem pelos conceitos serem um “arquipélago” e o plano o que “banha essas tribos isoladas”. Para eles também “os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos”, reverberando aqui a ideia de horizonte epistemológico utilizado na seção *Mapa de Navegação*.

Nesse sentido, Deleuze e Guattari (2011, p. 37) apresentam outra imagem que representa a difícil relação entre conceitos que partem de bases e propostas sem relação entre si, afinal, “os interlocutores nunca falam da mesma coisa”. Nessa imagem, “quando um filósofo critica um outro, é a partir de problemas e de um plano que não eram aqueles do outro, e que fazem fundir os antigos conceitos, como se pode fundir um canhão para fabricar a partir dele novas armas”.

É a partir dessa imagem de “desentendimento” que gostaria de comentar a obra de outro filósofo, o francês Jacques Rancière (2018) em *O desentendimento: política e filosofia*. Este trabalho contribui para se pensar o desentendimento na base de uma filosofia que se constitui como política e que provoca uma situação tanto de subjetivação quanto de reconhecimento.

Rancière (2018, p. 10) define o desentendimento como uma situação de fala, “aquela em que um dos interlocutores ao mesmo tempo entende e não entende o

que o outro diz”. Aqui não são dois indivíduos que falam coisas *diferentes* mas duas coisas ditas *iguais* que não se correspondem, em um conflito.

Em um outro exemplo de comunicação, o autor (2018, p. 31) ainda fala sobre uma ordem e o ato de obedecê-la como partes desse reconhecimento político. Para ele, “para obedecer uma ordem, são necessárias pelo menos duas coisas: deve-se compreender a ordem e deve-se compreender que é preciso obedecer-lhe. E para fazer isso, é preciso já ser o igual daquele que manda”, considera.

Isso significa que a política se realiza através de modos de subjetivação. Segundo Rancière (2018, p. 49) subjetivação significa “a produção, por uma série de atos, de uma instância e de uma capacidade de enunciação que não eram identificáveis num campo de experiência dado”. Essa não identificação representa o desentendimento em uma dimensão *política* porque “há uma conta mal-feita das ‘partes’ do todo”, considera o autor (2018, p. 24).

Assim como no processo de desterritorialização e reterritorialização, Rancière (2018, p. 50) considera que toda subjetivação é também uma “desidentificação”, como “a abertura de um espaço de sujeito onde qualquer um pode contar-se porque é o espaço de uma contagem dos incontados, do relacionamento entre uma parte e uma ausência de parte”, destaca.

Para o autor (2018, p. 52) há na base da política esse “erro de conta” fundamental. Há uma divisão entre o todo e aqueles que não fazem parte deste todo. Como exemplo de representação dessa contagem, Rancière usa a classificação de *classe proletária* no contexto social. Por trás dela há uma divisão entre “dois povos: o da comunidade política declarada e o que se define por ser excluído dessa comunidade”. Esses que *não contam* no contexto social, os subalternos, produzem uma ruptura na ordem social quando agem a partir de um processo de subjetivação, eles fazem aparecer agentes que estavam como inexistentes e passam a se tornar presentes.

Para falar ainda sobre a categoria *proletariado*, Rancière (2018, p. 33) remete ao filósofo alemão Karl Marx para considerá-la como uma representação da “dissolução de todas as classes, e nisso consiste sua universalidade”. O autor (2018, p. 72; p. 112) também descreve essa situação como a de “um sujeito excedente”, ou ainda como processo de “subjetivação não-identitária”.

Para voltar no exemplo da apresentação de uma ordem e seu ato de obedecê-la, o autor (2018, p. 63) descreve o desentendimento em seu sentido político através da aparição desse sujeito não contado.

Do fato de uma ordem ser compreendida por um inferior pode-se deduzir simplesmente que essa ordem foi bem dada, que quem ordena teve pleno sucesso no seu trabalho e, conseqüentemente, quem recebe a ordem executará bem o seu trabalho [...]. Mas também se pode deduzir uma consequência totalmente subversiva: se o inferior compreendeu a ordem do superior, é que ele participa da mesma comunidade dos seres falantes, que é, nisso, seu igual. Deduz-se daí, em suma, que a desigualdade dos níveis sociais só funciona por causa da própria igualdade dos seres falantes.

Falando nesse sentido de participação na comunidade, Rancière (2018, p. 43) descreve o aspecto *político* também como uma atividade que “rompe a configuração sensível em base que as ‘partes’ e as partes ou sua ausência são definidas com base em um pressuposto que, por definição, não têm lugar: a de uma parte dos que não têm parte”¹⁴⁴. Aqui ele também ressoa a ideia histórica de democracia que apontava para a ideia abstrata de povo. O povo para um determinado ponto de vista social, hegemônico, representa uma totalidade, enquanto que para outro ponto – proletário – essa categoria representa um conjunto geral mais a soma de um conjunto excedente.

SUBJETIVAÇÃO E A DESTITUIÇÃO SUBJETIVA

¹⁴⁴ Gostaria de destacar a nota da tradução do livro de Jacques Rancière. Há uma diferença no original entre esses dois termos em que *part* representa a ideia de parte como “pedaço ou fração de um todo” e *partie* se refere a um sujeito reconhecido, como as “partes” que assim assinam um documento. A tradutora Ângela Lopes argumenta que teve a concordância de Rancière em não utilizar um “terceiro termo” para fazer essa distinção, como em outras traduções. Assim, *part* torna-se parte, sem aspas, e *partie*, “parte” entre aspas.

Para destacar esse processo de subjetivação “não-identitária” de um sujeito “excedente”, gostaria de apresentar a reflexão do filósofo esloveno Slavoj Žižek (2024) que faz uma descrição, a partir de um cruzamento entre filosofia política e a psicanálise, de um processo de “destituição subjetiva”.

O autor esloveno (2024, p. 16-17) remete ao filósofo indiano Saroj Giri que o teria apresentado a noção de *destituição subjetiva* – apropriada também de Jacques Lacan – enquanto categoria política fundamental. Para o filósofo essa noção representa “um movimento misterioso de adquirir uma distância de tudo o que forma a riqueza de nossa ‘pessoa interior’, toda a merda que está escondida no fundo de mim mesmo, embora eu permaneça um sujeito – um sujeito vazio ‘puro’”.

Essa perspectiva de ausência pura – vazio – representa uma certa ideia de morte simbólica. Para exemplificar, o autor (2024, p. 406-409) comenta que a destituição subjetiva não significa “dessubjetivação” mas aponta para a ideia de “desumanização” em que o sujeito deixa de ser “humano” e torna-se um sujeito puro, sem profundidade em oposição à realidade externa, “reduzido a um vazio, a um ponto nulo, a uma lacuna na realidade”. Essa situação é ainda aprofundada pela imagem da divisão radical do sujeito como uma superação da mortalidade em direção da “desmortalidade: não a vida após a morte, mas a morte em vida, não a desalienação mas a extrema alienação autoabolidora”. Em outras palavras,

o que Lacan chama de destituição subjetiva é o nível zero, o abismo neutro [...]. O que alcançamos na destituição subjetiva não é o Vazio absoluto do qual tudo brota, mas a própria perturbação desse Vazio, não a paz interior da retirada, mas o desequilíbrio do Vazio – não a queda do Vazio na realidade material finita, mas o antagonismo/tensão no próprio coração do Vazio que causa o surgimento da realidade material a partir do Vazio.

Então para colocar “os pés no chão” em uma direção mais concreta da ação social, comento a tradução deste conceito psicanalítico para termos políticos. Segundo Žižek (2024, p. 451), o autor indiano Saroj Giri descreve a destituição subjetiva a partir de uma posição “que nos permite engajar-nos na construção de uma nova ordem social. Como tal, a destituição subjetiva revolucionária deve ser estritamente

separada das explosões de negatividade radical que aparecem como niilismo político autodestrutivo”.

Há uma linha tênue entre essa ação política niilista autodestrutiva e a *criadora*. Žižek (2024, p. 450) remete ao filósofo alemão Friedrich Nietzsche para dizer que devemos dar um passo “do niilismo passivo para o niilismo ativo”. Esse “niilismo ainda mais radical” é aquele que também ainda “percebe claramente a vacuidade do universalismo liberal”, por exemplo.

Para usar um exemplo do campo da arte, o filósofo esloveno (2024, p. 455) comenta a obra de arte suprematista do artista russo Kazimir Malevich. Esse movimento subjetivo de superação poderia ser como um “momento Malevich, de uma redução a um ponto zero de um quadro mínimo de protesto”. A obra do Quadrado Preto sobre fundo branco não representa “uma espécie de abismo autodestrutivo com o qual devemos ter cuidado para não sermos engolidos, mas um ponto pelo qual devemos passar para obter um novo começo”, comenta.

Este movimento de atravessamento desse “ponto zero” significa também uma certa aposta. Para Žižek (2024, p. 405) os sujeitos engajados agem com o horizonte futuro em vista mas não é possível antecipar as decisões em um “padrão racional de progresso histórico (como pensava Marx), por isso temos de improvisar e correr riscos”. Essa ação política fundamental representa um processo de transformação geral, para voltar na essência da palavra *revolução*; “só assim é possível sair das coordenadas do sistema existente e imaginar algo realmente novo”, destaca o autor (2024, p. 475).

REVOLTA E SUBJETIVAÇÃO

Gostaria de aprofundar o sentimento que inspira esse movimento revolucionário de transformação da realidade a partir do texto *O enigma da revolta* do filósofo francês Michel Foucault (2019). Esse trabalho é desenvolvido no formato de entrevistas dadas pelo autor em que ele analisa a Revolução Iraniana de 1979, onde houve um

amplo movimento popular que derrubou a monarquia e estabeleceu a república islâmica sob a liderança do Aiatolá.

Apesar de ser considerado um exemplo “controverso” para alguns, Foucault (2019, p. 21) teria se interessado por buscar entender o movimento social realizado tendo visitado a região durante os acontecimentos. Mesmo essa Revolução é exemplar porque “todas as grandes reviravoltas políticas, sociais e culturais só puderam efetivamente ter lugar na história a partir de um movimento que foi um movimento de espiritualidade”¹⁴⁵. No exemplo do contexto do Irã ainda, “o que se reivindica é uma outra forma de vida [...] uma vida específica ligada à religião”.

O autor (2019, p. 26) retoma o exemplo da Revolução Russa de 1917 e comenta que o século XIX preparou *espiritualmente* o terreno do movimento revolucionário realizado. Esse movimento se relaciona com “querer que a situação ou os dados mudem, mas saber que isso não pode mudar se não mudarmos a nós mesmos [...] é esse ‘devir-outro’ que está no coração da vontade revolucionária”.

A partir desse sentimento de revolta, há uma recusa tanto da identidade quanto do próprio mundo, “é preciso praticar a sublevação, quero dizer, praticar a recusa do estatuto de sujeito no qual nos encontramos. A recusa de sua identidade, a recusa de sua permanência, a recusa do que somos. É a condição primeira para recusar o mundo”, afirma o autor (2019, p. 35-36). Essa revolta representa também uma “insurreição dos sujeitos que não querem mais ser assujeitados ao sujeito da história”.

Assim como na *destituição subjetiva* há aqui uma espécie de *sacrifício* enquanto essa “espiritualidade política” que o autor (2019, p. 21) descreve como uma “prática pela qual o homem é deslocado, transformado, transtornado, até a renúncia da sua própria individualidade, da sua própria posição de sujeito”. O *sacrifício* representa também aquele *nível zero*, um certo limite onde “decidir que vamos morrer, ou que

¹⁴⁵ Em termos históricos o autor (2019, p. 25) comenta que “revoluções sem espiritualidade são a exceção” e que talvez a Revolução Francesa representa uma exceção.

preferimos morrer a continuar” torna-se transformador, considera Foucault (2019, p. 75).

Dito isso, o autor (2019, p. 89) procura vincular esse raciocínio da análise concreta iraniana ao seu projeto filosófico,

meu projeto é efetivamente multiplicar por toda parte em que é possível, as ocasiões de se insurgir, em relação ao real que nos é dado, e de se insurgir, não necessariamente ou sempre na forma da revolta iraniana, com 15 milhões de pessoas na rua, etc. Podemos nos insurgir contra um tipo de relação familiar, contra uma relação sexual, podemos nos insurgir contra uma forma de pedagogia, contra um tipo de informação.

O que está no horizonte desse movimento de insurgência é a preocupação pelas “relações de poder” em que “o poder é uma rede de relacionamentos, móvel, cambiante, modificável, e com frequência frágil”, considera Foucault (2019, p. 77-79). Ainda nesse sentido, a figura que representa “uma lei do excesso no interior ao desenvolvimento do poder” é a “instituição”, destaca.

POR UM CONCEITO-INSURGENTE ANARQUISTA

Agora gostaria de adentrar na elaboração de uma proposta de subjetivação política para um conceito-insurgente da Educação Museal. Aqui a caracterização “anarquista” vai reverberar de diversas formas – assim como já foi apresentado no âmbito epistemológico, por exemplo – mas vou enfatizar o aspecto teórico político enquanto projeto de subjetivação.

Dialogando com a obra da anarquista russa Emma Goldman (2023), *O indivíduo, a sociedade e o Estado*, gostaria de partir das suas elaborações críticas radicais ao modelo *soviético-institucional* para também acompanhar sua abordagem de Revolução enquanto *transvaloração*.

É interessante notar, antes de mais nada, que a autora (2023, p. 112) ao construir seu conceito de Revolução como “uma verdadeira reavaliação radical de todos os valores econômicos, sociais e culturais”, ela faz referência à ideia de *transvaloração*

de todos os valores proposta pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche. Considerando que Nietzsche era um forte crítico de movimentos políticos, dentre eles o próprio anarquismo, esse movimento de Goldman implica uma apropriação – e eu acrescentaria, tradução – do conceito original em uma direção de transformação, ou seja, revolucionando a revolução.

A autora (2023, p. 103) considera a experiência da Revolução Russa como desencadeada por um movimento radical coletivo mas que depois se tornou apropriada pelos bolcheviques em ações que buscavam “meios para um fim: a manutenção do poder do Estado nas mãos do Partido Comunista”. Goldman (2023, p. 106-107) ainda destaca a realização da Nova Política Econômica como um “capitalismo de Estado” e que

o verdadeiro comunismo nunca foi sequer ensaiado na Rússia, a não ser que alguém considere trinta e três categorias de salários, diferentes qualidades de rações alimentares, privilégios para alguns e indiferença para grande massa como comunismo.

Além da extrema valorização do Estado, alvo constante das suas críticas, a autora (2023, p. 108) também critica o papel dos sindicatos que tornaram-se dependentes do “Estado Comunista”. Segundo ela, o líder bolchevique Vladimir Lênin teria afirmado sobre as funções de um sindicato que ele é como *uma escola de comunismo*. A isso a autora acrescenta; “pode até ser. Mas, no caso, uma escola antiquada, no qual o espírito da criança é acorrentado e esmagado”.

Emma Goldman (2023, p. 183) avalia também que na mesma época, anos de 1920 e 1930, “as pessoas estão perdendo a fé nas instituições” e que buscam uma salvação “no fascismo e em outras formas de governo forte”. Não posso deixar de notar esse diagnóstico de falta de fé nas instituições e relacionar com o momento contemporâneo de alto engajamento com os grupos de extrema direita e suas ações antidemocráticas.

A anarquista russa (2023, p. 109-110, grifo da autora) ainda faz uma distinção entre os métodos da Revolução e os do Estado, como sendo opostos:

Os métodos da Revolução são inspirados por seu próprio espírito, isto é, pela emancipação de todas as forças opressoras e limitantes; resumidamente, são inspirados por *princípios libertários*. Ao contrário disso, os métodos do Estado – do Estado bolchevique e de todos os governos – baseiam-se na coerção, que no curso das coisas necessariamente se desdobra em violência sistemática, opressão e terrorismo.

Em outras palavras, a autora (2023, p. 119) também descreve essa diferença a partir da característica inerente ao Estado em “concentrar, restringir e monopolizar todas as atividades sociais” e a Revolução por outro lado em “crescer, expandir e disseminar-se em círculos cada vez maiores”. Ou seja, “O Estado é institucional e estático; a revolução é fluente e dinâmica”.

Nesse sentido, a crítica de Goldman (2023, p. 194) também é direcionada àqueles que apoiam o regime, como por exemplos os intelectuais britânicos e americanos que fizeram “visitas curtas” à Rússia soviética, mas “é fato que se sentem mais seguros e confortáveis em casa” onde eles têm “pequenas liberdades”, adverte.

Aqui gostaria de fazer um parêntese descrito em nota da tradução da obra de Goldman (2023, p. 117-118). A tradutora Mariana Lins comenta que no livro *Minha desilusão com a Rússia* da autora anarquista, ela relata uma visita que realizou em 1920 na Fortaleza de Pedro e Paulo em São Petersburgo. Esse espaço era conhecido por ser uma prisão política desde os tempos czaristas até os primeiros anos do governo bolchevique – sendo que depois se tornou um *museu*. A visita da autora é transcrita na nota e aqui gostaria de apresentá-la em sua íntegra, porque relata um acontecimento pessoal, talvez epifânico, ao mesmo tempo em que dá pistas de uma “ação educativa” no contexto revolucionário. A partir de um lugar de memória, a autora reflete sobre o presente, o que para mim representa o relato de uma certa prática de educação museal.

O guia designado para nos conduzir pelos diferentes revelins trabalhava na prisão já há dez anos. Ele conhecia cada pedra do lugar. Mas o silêncio me falou mais alto do que todas as informações dadas pelo guia. Os mártires que se debateram com suas asas contra aquelas pedras frias, lutando para voar em direção à luz e ao ar, ganharam vida diante de mim. Os decembristas, Tchernichévski, Dostoiévski, Bakunin, Kropotkin e muitos outros falaram em uníssono com suas milhares de vozes sobre o seu

idealismo social e sobre o seu sofrimento pessoal – sobre as suas grandes esperanças e fé ardente na libertação suprema da Rússia. Agora, os espíritos inquietos daqueles heróis mortos podem descansar em paz: o seu sonho se tornou realidade. Mas o que são esses estranhos dizeres na parede? “Esta noite serei fuzilado porque tive acesso à educação”. Eu quase perdi a consciência da realidade. A inscrição fez isso comigo. “O que é isto?” Perguntei ao guarda. “Essas são as últimas palavras de um intelectual”, respondeu ele. “Depois da Revolução de Outubro, os membros da *intelligentsia* encheram esta prisão. Daqui eles foram levados e fuzilados, ou enfiados em barcos para nunca mais voltar. Foram dias terríveis e noites ainda mais terríveis”. E eis que o sonho daqueles que deram a vida pela libertação da Rússia não se realizou, no final. Há alguma mudança no mundo? Ou tudo não passa do eterno retorno da desumanidade do ser humano para com o ser humano?

Considerando esse ponto de vista de Emma Goldman que já parte da apropriação de uma tradição histórica, a filosofia de Nietzsche, sua perspectiva é significativa também porque se dá de forma simultânea aos acontecimentos mais marcantes do século XX no que representa a ideia de uma revolução social em prática. Ainda assim, em relação ao presente, 2025, alguns aspectos da sua crítica podem ser considerados “datados”. Por conta disso, gostaria de apresentar uma reflexão do anarquismo no século XXI, em direção de um “pós-anarquismo” em uma chave de leitura “pós-estruturalista”, ou seja, uma outra tradução-apropriação, de uma tradição histórica política, a partir do pesquisador britânico Saul Newman (2022) em sua obra *Do anarquismo ao pós-anarquismo*.

Newman (2022, p. 24) ressalta que essa reflexão atualizada busca renovar a “imaginação política” que corre risco com os movimentos contemporâneos violentos e reacionários, populistas e fascistas, por exemplo. Assim como já mencionado, estamos em um “novo tipo de terreno político” inaugurado “pelo niilismo da condição contemporânea”. Nesse sentido ainda, o autor (2022, p. 27-28) elabora que “se há um horizonte de luta política hoje – e há sempre um perigo de se postular um só horizonte –, não é mais comunista, mas anarquista, ou, antes, [...] pós-anarquista”.

Diferentemente das “metanarrativas revolucionárias”, o “pós-anarquismo enfatiza um anarquismo do aqui e do agora” que implica “uma forma de pensar e agir” em uma situação “sem fundações estáveis ou identidades essenciais para determinar seu curso”, considera Saul Newman (2022, p. 28) que também declara uma inspiração

no “anarquismo ontológico” em trabalhos como nos filósofos Reiner Schürmann e Michel Foucault.

Para voltar ao sentido histórico da tradição anarquista, o autor (2022, p. 32-33) remete que o debate entre anarquismo e marxismo se dá desde o século XIX citando o contexto da Primeira Associação Internacional de Trabalhadores e suas disputas internas – representado nas lideranças de Karl Marx e Mikhail Bakunin. Desde esse momento há uma relevante crítica sendo colocada em jogo: a “revolução deve ser libertária tanto em seus meios quanto em seus fins, e que, se os meios são sacrificados ou simplesmente feitos para servirem aos fins, os próprios fins serão sacrificados”. Esse destaque reverbera nos comentários feitos no início do século XX por Emma Goldman, já citados. Nesse sentido também, o autor britânico (2022, p. 40) ainda remete o adjetivo “anárquico” como essa ideia de uma ação “sem fundamento e sem fins predeterminados”.

Apesar dessa semente radical na crítica política, Newman (2022, p. 36) destaca alguns limites históricos do anarquismo. Essa perspectiva histórica “no entanto, parte de uma metanarrativa universalizante da liberdade humana” sendo que a chamada “revolução social” levaria à transformação da “totalidade das relações”. Ainda nesse sentido, o autor (2022, p. 40) destaca que esses militantes libertários do século XIX “procuraram abolir a autoridade política, mas invocaram outro tipo de autoridade em seu lugar, a autoridade epistemológica da ciência e a autoridade moral da sociedade”.

Para resgatar esse fundamento antiautoritário, Newman (2022, p. 31) então descreve o anarquismo como um conjunto “diverso e heterodoxo de ideias, sensibilidades morais, práticas e movimentos históricos e lutas, animado pelo que chamo de um impulso anti-autoritário”; o que se vincula a um desejo “de criticamente interrogar, recusar, transformar e derrubar todas as relações de autoridade, particularmente aquelas centralizadas dentro do Estado soberano”.

Com isso, um ponto de partida fundamental para o pós-anarquismo é a “não-aceitabilidade do poder, uma posição que abre espaço de contingência e liberdade ao invés de seguir um padrão estabelecido de anarquismo”, comenta o pesquisador britânico (2022, p. 45). Nesse sentido ainda, “o pós-anarquismo é o anarquismo que começa, ao invés de necessariamente terminar, com a anarquia”, comenta.

Essa perspectiva de crítica normativa mira a ideia de um projeto político universal mas também atinge a ideia de que “não existe uma identidade essencial ou um sujeito universalmente reconhecido destinado à emancipação”, comenta o autor (2022, p. 47). Essa nova forma de subjetividade, desenhada a partir de outros contornos, mais abertos, propõe partir de uma forma política “opaca ao poder” que se desenrola em uma “forma de existência” chamada de “ingovernável”.

O conceito que Saul Newman (2022, p. 48) usa para descrever essa outra forma de subjetividade é o de “singularidades”. Em oposição às ideias tradicionais de “classe”, “identidade” ou “Povo”, o autor propõe *singularidades* como a descrição de “sujeitos autocriadores sem identidade fixa ou chamado”. O autor também retorna à Foucault para comentar a ideia de que “ser um sujeito é ao mesmo tempo estar sujeitado, mesmo que essa sujeição nunca seja total ou irreversível”.

Esse destaque do pensamento de Foucault, também está, para Newman (2022, p. 60) no chamado por uma tarefa política em “recusar quem nós somos” em vez de “descobrir quem nós somos”, que é acompanhada por uma advertência, “a política de identidade corre o risco de cair em uma armadilha onde alguém está, em certo sentido, aprisionado dentro de sua própria subjetividade”.

Ainda sobre essa subjetividade radical o autor (2022, p. 58; p. 62) considera que essa posição política parte de uma “recusa de qualquer tipo de identidade representável” como um gesto de “desidentificação” que se expande para uma recusa “de representação como um todo”. Para justificar essa posição, Newman (2022, p. 63) também descreve a situação contemporânea dos “regimes de hiper-visibilidade, que demanda que tudo esteja à mostra e que todos confirmem suas

identidades, talvez o gesto mais radical é desaparecer, se tornar anônimo, imperceptível”.

Neste diagnóstico do contexto contemporâneo, o autor (2022, p. 52-55) também chama a atenção para o regime neoliberal que funciona através de “múltiplos e sobrepostos aparatos de controles”, descritos como “totalizantes” e “totalitários”. Há neste momento uma ampliação do sofrimento psíquico que produz ansiedade generalizada, a partir da situação de precariedade econômica geral que produz também sujeitos dóceis e obedientes. O autor ainda destaca uma subjetividade contemporânea constantemente distraída a partir de um “transtorno de déficit de atenção tecnologicamente induzido”.

O destaque ao momento neoliberal também representa um alerta para não se deixar cair no “individualismo” em uma posição anarquista. O autor britânico (2022, p. 65) chama a atenção para o fato de que essas *singularidades* buscam uma comunidade futura que não carrega uma identificação particular mas uma identificação ampla em “uma condição de pertencimento – um tipo de comunidade aberta, amorfa, sem identidade ou fronteiras”, destaca.

Há neste movimento também uma noção de *indisciplina* porque considera o enfrentamento à dominação a partir do rompimento “com certos padrões e comportamentos existentes” ao mesmo tempo que busca “inventar novos padrões”, ou ainda “é uma questão de simplesmente parar de não mais continuar um padrão particular de obediência”, considera Newman (2022, p. 142).

Há aqui uma figura histórica representativa que reverbera muitos aspectos da posição anarquista, segundo o autor (2022, p. 88, grifos do autor), que é o filósofo grego da antiguidade, Diógenes de Sinope, o Cínico. Remetendo a uma fala de Foucault, Diógenes seria um exemplo da genuína vida filosófica, ou uma forma de produzir um estilo de vida “violentamente ascético e militante, uma *outra vida* e um *outro mundo* dentro do mundo existente”, uma forma diferente de fazer política que “incorpora a política na vida, e a vida na política”.

Com essa proposta de ação no aqui e agora, de prefiguração, Newman (2022, p. 94-95) aponta que ela parte de uma política de insurreição, considerando que a “ação política deve incorporar, previamente, a forma e os princípios éticos do tipo de sociedade que se espera construir”. Ainda nesse sentido, o autor relaciona a prática prefigurativa com as “práticas de liberdade” nomeadas por Foucault, que são “elaborações práticas éticas e um constante trabalho sobre si mesmo a fim de inventar subjetividades e relações que sejam autogovernadas e não mais enfeitadas pelo poder”.

Aqui é possível destacar que, para Newman (2022, p. 30), o pós-anarquismo se diferencia de grande parte da tradição da teoria política por invocar uma “política e uma ética da indiferença ao Poder”. O autor (2022, p. 136) também considera que essa relação com o poder parte sempre de um reconhecimento, e por conta dessa indiferença, o pós-anarquismo reivindica uma ação e uma “liberdade de agir como se o poder não existisse mais”.

Enfatizando a categoria de *singularidades* elas também representam uma insurreição contra identidades fixas e contra ao sentido geral institucional, segundo Newman (2022, p. 83)

a insurreição, diferentemente da revolução, é radicalmente anti-institucional – não necessariamente no sentido de buscar se livrar de todas as instituições, uma vez que isso levaria simplesmente a diferentes tipos de instituições, mas, antes, no sentido de afirmar nosso poder sobre as instituições e, de fato, nossa autonomia em relação a elas.

A ideia de *singularidades* acompanha também uma abertura fundamental. Para o pesquisador britânico (2022, p. 158) esse conceito se fundamenta contra uma “subjetividade essencial enquanto uma ideia fixa, cuja identidade e características são apreendidas por regimes de poder” mas se organiza a partir de uma “abertura anárquica que leva à desestabilização de todas as identidades”. O autor também comenta essa abertura em termos do “pós-estruturalismo”: “o eu [*self*] não é uma essência, mas uma série de *devires*, um projeto contínuo de autoconstituição, sem qualquer fim ou *telos* claros”. Em termos condensados, Newman (2022, p. 74) afirma

que ser “singular é ser indefinível” e “ser indefinível, ou irrepresentável, é ser ingovernável”.

HACKEAR O MUSEU, DECOLONIZAR O MUSEU

Para finalizar essa reflexão desta seção, gostaria de apresentar o pensamento da cientista política francesa Françoise Vergès (2024) em sua obra *Descolonizar o museu: programa de desordem absoluta*. Essa obra contribui para a reflexão no sentido de apontar um objetivo e um horizonte amplo para uma Educação Museal aqui sendo proposta, afinal o conceito não se dá descolado da realidade ou das instituições museais – que ainda sobre esse ponto, gostaria de problematizar na conclusão.

A autora (2024, p. 39-40) destaca que a instituição museu precisa ser desconstruída, transformada e por isso sugere o conceito de “pós-museu”¹⁴⁶. Este conceito representa a ideia de uma espaço “que não se alinha às normas do museu ocidental, que busca formas diferentes de exposição e funcionamento e ao mesmo tempo aprende com as normas de preservação que o Ocidente conseguiu desenvolver”. Ainda neste sentido, ela adverte que “nenhuma instituição pode ser decolonial enquanto a sociedade não for decolonizada, e não existe museu fora do mundo social que o criou”¹⁴⁷.

Françoise Vergès (2024, p. 17-18) se referencia na psicanálise de Frantz Fanon, natural das Antilhas francesas, para fundamentar sua proposta de um “programa de desordem absoluta” enquanto processo decolonial. Para Fanon, já em 1961, *a descolonização, que se propõe a transformar a ordem do mundo é, como se vê, um programa de desordem absoluta*. Segundo Vergès a desordem absoluta “é capaz de acabar com uma ordem que é aquela da organização em nível global da opressão, da expropriação, do racismo e da exploração” e diferencia a ideia de

146 Françoise Vergès (2024, p. 25) também se refere à ideia de “contramuseu” como sinônimo da proposta de “pós-museu”.

147 Neste sentido também Vergès (2024, p. 20) adverte que “decolonização não é o momento histórico da independência das ex-colônias, mas a abolição de uma ordem perversa, marcada pela violência sistêmica”.

“desordem” de um puro “caos” sugerindo que a desordem é antes uma *contestação* contínua da ordem estabelecida.

Essa contestação radical implica uma ruptura com a ordem contemporânea “que só trouxe e continua trazendo, caos, destruição” etc. e que produziu um “mundo irrespirável e inabitável para bilhões de seres humanos e não humanos”, adverte a autora (2024, p. 49-50, grifos da autora). Em outras palavras ainda, “desejar a abolição *desse* mundo não quer dizer desejar o fim *do* mundo, mas sim desejar um mundo habitável e respirável”.

Inspirada por esse aspecto de *catástrofe* ambiental e social, a autora (2024, p. 09-12) cita o movimento de militantes ambientalistas que a partir de outubro de 2022 escolheu o museu ocidental como local público de intervenção, citando vários exemplos de ações simbólicas armadas com “sopa”, “purê” e “talco” jogados em grandes obras do cânone da arte ocidental. Como resposta à esses ataques, em novembro seguinte, cerca de cem representantes de grandes museus ocidentais produziram um manifesto de desaprovação das ações, ou seja, uma defesa coletiva institucional¹⁴⁸. Segundo a autora, essa resposta minimizou a pertinência das ações dos ativistas que buscavam trazer à tona “as relações entre o extrativismo industrial (petróleo, gás, carvão) e o extrativismo das obras que contribuíram para a riqueza do museu ocidental”.

Nesse sentido, Vergès (2024, p. 137-140) parte da análise do grande modelo do museu ocidental representado na figura do Museu do Louvre de Paris, França. Ela comenta que o museu é aberto em 1793, em pleno período da Revolução Francesa, e apesar de com ele nascer uma política de “restituição ao povo francês de obras confiscadas” que pode ser considerada revolucionária em enfrentamento à dominação monárquica até então; a autora também comenta que “em pouco tempo seu acervo passou a se apoiar numa política de confisco, pilhagens e abusos que só

¹⁴⁸ A autora (2022, p. 11) adverte que essas mesmas instituições, em 2002, também mantinham uma coerência discursiva quando “defendiam o museu universal contra as devoluções” de seus acervos em sentido das repatriações.

se intensificou com a colonização”¹⁴⁹. Com isso a autora reverbera o nome temporário que o museu carregou de Museu Napoleão, ou seja, Napoleão pode ser considerado como o criador simbólico do Louvre.

Sobre essa distorção dos princípios revolucionários, a autora (2024, p. 143) faz um comparativo entre os períodos das monarquias durante a colonização e da Revolução Francesa: “o roubo era legitimado pelo direito do monarca de tomar posse das riquezas locais. Com a Revolução Francesa, o roubo era justificado pelo dogma revolucionário”. Para ainda citar os impactos dessa prática no contexto contemporâneo, a autora (2024, p. 13) cita o historiador oriundo da Guiana, Walter Rodney, para dizer que o modelo do museu ocidental “contribuiu para o ‘subdesenvolvimento’ do Sul”.

Considerando esse modelo de museu ocidental como “universal” e “instituição depositária das obras da humanidade”, a autora (2024, p. 96) apresenta algumas perguntas bastante pragmáticas que são evitadas, conscientemente, no debate contemporâneo: “quem seria o mantenedor? Quem ficaria na direção? Quem faria o catálogo? Quem estabeleceria as categorias? Quem financiaria? Quem autorizaria os empréstimos? Quem decidiria que objetos seriam incluídos ou excluídos?”.

Ainda no sentido do contexto contemporâneo, a autora (2024, p. 82) reconhece também que é um momento importante porque “nunca houve tantas bienais, festivais, exposições e obras artísticas questionando o eurocentrismo do museu ocidental” mas adverte que “nenhuma dessas iniciativas é decolonial no sentido que dou ao termo”.

Para dar outro exemplo, a autora (2024, p. 37-38) cita alguns processos de “restituições/repatriações” de acervos que, por exemplo, “obrigava os Estados africanos a copiar o modelo do museu ocidental, caso quisessem recuperar seus

149 A autora (2024, p. 156) destaca que apesar desse discurso enfatizar o papel abstrato do povo como guardião das obras de arte, na prática “somente o povo francês foi reconhecido como legítimo depositário de toda a humanidade”.

bens”, se baseando na argumentação de que “ninguém no continente possuía o saber exigido para a conservação dos objetos”.

Para exemplificar o modelo de museu ocidental, Vergès (2024, p. 83) elabora a seguinte descrição:

As pessoas vão ao museu para se cultivar não apenas numa história eurocentrada da arte, mas também numa disciplina da visão e do corpo. O museu é visitado em silêncio, com o recolhimento próprio de certa concepção da recepção da beleza conveniente à cultura burguesa. O museu é também um centro comercial, um local importante de turismo, um espaço de hierarquia social, de gênero e raça, no qual a norma é a propriedade privada e nacional. O museu nacional serve como um símbolo para todos os Estados, liberais e autoritários, de sua contribuição para a educação da humanidade.

A partir dessa aparência, o modelo do museu ocidental pode ser considerado um lugar “estranho” onde encontramos “no mesmo espaço, quadros, objetos, móveis e estátuas de vários continentes e várias épocas, mas também milhares de restos mortais – crânios, ossos, cabelos”, comenta a autora (2024, p. 07). Para olhar através dessa aparência de estabilidade e neutralidade, Vergès (2024, p. 15) reivindica que “é preciso criar um lugar onde as condições de trabalho daquele/as que limpam, vigiam, cozinham, pesquisam, administram ou produzem sejam plenamente respeitadas”.

Usando o exemplo da exibição de artefatos de povos originários – e seus próprios corpos – a autora (2024, p. 69-70) chama a atenção para o fato de que essas subjetividades “só podem entrar no museu como vigias, faxineiros/as, caixas, mediadores/as ou testemunhas cuja fala é reproduzida num dispositivo museal, mas não como criadores/as da exposição”. Em outras palavras ainda,

o museu só aceita a presença dessas pessoas na forma de artefatos, imagens, sons e textos que desviem o público da realidade de sua presença física, de seus corpos com suas necessidades – movimentar-se, ir ao banheiro, comer, dormir, rir –, da exploração que sofrem e que possibilita as visitas ao museu – porque são eles/as que limpam o museu, porque a extração de riqueza de seus países de origem contribui para o financiamento das instituições do Estado francês.

Aqui destaco a posição em que Vergès coloca esses corpos *dissidentes* dentro do museu, dando o exemplo de estarem na função de mediadoras – ou educadoras. Apesar de podermos considerar esse um tipo de inclusão, a autora (2024, p. 28) relata que já vivenciou várias ocasiões em que pôde constatar “a falta de preparo dos/as guias para falar de pilhagens, confiscos, restituição, racismo, história colonial e imperialista. Essa falta de preparo é uma escolha”, afirma. Além disso, acrescenta que os museus escolhem os corpos que fazem parte dessas equipes de atendimento, e por isso muitas vezes escolhem não contratar pessoas negras “que provavelmente seriam mais conscientes do que está em jogo na representação racial”.

Em contraposição a esse modelo de museu excludente, a proposta de *pós-museu* da autora (2024, p. 183) aponta para uma outra direção,

o espaço onde escravo/a e escravizado/a poderiam entrar como seres humanos inteiros, ao contrário, só pode ser o espaço da liberdade onde circulam ideias de revolta e abolição, saberes técnicos, medicinais e de cuidado, concepções sobre a maternidade, visões de amigo e de inimigo; o espaço da fraternidade e da sororidade forjadas na solidariedade e na compreensão de uma existência e resistência comuns; o espaço onde seria ensinado como as resistências se elaboraram nas interseções entre capitalismo, classe, ideologia racial e políticas de gênero. Tal espaço seria uma escola da liberdade, uma pedagogia dos/as oprimidos/as antirracista, anticapitalista e anti-imperialista, uma escola realmente abolicionista.

Ainda nesse sentido, a autora (2024, p. 40) destaca um movimento contemporâneo de reapropriação do modelo dos museus, de criação de museus a partir de comunidades subalternas e minorias que buscam preservar “narrativas, objetos, sons, imagens, memórias e histórias; que reafirmam que as vidas negras, palestinas, indígenas e racializadas contam; que transmitem sonhos e lutas; que protegem arquivos, objetos e documentos contra o apagamento a destruição e o roubo”.

Coloco em destaque a citação ao povo palestino feito pela autora (2024, p. 41-43). Ela elenca inúmeras situações em que o Estado de Israel atuou para fechar exposições ou até danificar e destruir obras palestinas expostas. Essa violência

representa uma forma de apagar a subjetividade do povo palestino, “para provar que ele jamais existiu”, apagando as memórias e os vestígios do povo subalternizado¹⁵⁰.

Para voltar ao comentário da presença *dissidente* nos museus, Vergès (2024, p. 158) comenta que anteriormente defendia a “possibilidade de uma presença subversiva”, mas reviu sua opinião, citando a posição do filósofo camaronês Achille Mbembé de que “o/a escravo/a não deve entrar no museu, deve permanecer quilombola [*marron*], um/a fugitivo/a, um/a garantidor/a da luta pela liberdade”. Aqui a autora aponta os limites de uma crítica à instituição que não busca transformá-la encarando-a como dada.

Para destacar o quilombo enquanto modelo de resistência e a ação de *aquilombar*, me refiro ao que Vergès (2024, p. 242-243) chama, no contexto histórico da escravidão, “o aquilombamento era a negação da própria lógica do sistema de *plantation*” e que aquilombar “era virar as costas para as plantações a fim de construir espaços soberanos nos morros e nas montanhas da ilha e inventar uma nova vida. Era defender espaços de liberdade e dignidade num mundo onde a vida negra não contava”.

Nesse sentido também, a autora (2024, p. 56; p. 80) se refere ao programa de desordem absoluta como “um programa de ‘ensaios de vida’” e se refere também à geógrafa estadunidense Ruth Wilson Gilmore que fala em práticas inspiradas na “vida na forma de ensaio” – *life in rehearsal*, em inglês – que são práticas desenvolvidas durante a luta social e ao mesmo tempo transformadas por ela. A palavra ensaio é representativa porque aponta para processos de aprendizados e memorizações ao mesmo tempo em que se abrem para o inesperado e o imprevisto, “aprendemos no processo de aprender”, destaca.

150 No contexto europeu Vergès (2024, p. 61) ainda cita o debate público em 2017 em que trabalhadores da cultura reivindicaram o boicote ao *Zabludowicz Art Trust* – Consórcio de Arte Zabludowicz – de Londres, pelo apoio direto que seu fundador destinava ao exército israelense, e a prática do *artwashing*, destacando a utilização de “instituições culturais na Grã-Bretanha para ocultar o apoio à ocupação da Palestina”.

Aproveitando essa forma de imaginação política, Françoise Vergès (2024, p. 208-209) menciona o caso do projeto em que atuou, da elaboração do *Maison des Civilisations et de l'Unité Réunionnaise*, MCUR – Casa das Civilizações e da Unidade da Ilha da Reunião. Ela comenta que a ilha não era nem povoada quando os franceses tomaram posse e isso faz com que os reunionenses sejam consideradas pessoas que “antes de chegar como escravos/as, trabalhadores/as contratados/as ou imigrantes, não tinham história nem cultura. Apenas os colonos têm história”.

Essa situação possibilita se pensar em um museu a partir de uma “falta”. Ao questionar o modelo ocidental, Vergès (2024, p. 225) destaca que a narrativa é sempre construída a partir do objeto e aqui o que está em jogo é o “objeto faltante” e pensar um “museu sem objetos”, com sua ausência sendo exposta – até porque “sabíamos que nenhum objeto material pertencente a escravos/as e escravizados/as, imigrantes, contratados/as, pobres ou condenados/as da terra tinha sido preservado”¹⁵¹.

Para voltar em exemplos concretos de intervenção ao museu ocidental, a autora (2024, p. 59) cita o Black Youth Project 100, um movimento social nacional de jovens afro-estadunidenses, que realizou uma ação de ocupação ao *American Museum of Natural History* – Museu Americano de História Natural – em Nova Iorque, em que em conjunto com outros grupos étnicos, “propuseram contravisita às salas dedicadas às suas respectivas culturas”. Para falar ainda do papel histórico dos museus e a sua denúncia, o coletivo também interveio na seção do museu, *Hall of African Peoples* – Salão dos Povos Africanos – em que expuseram “o papel dos museus e falaram da exploração racista de Ota Benga, um africano que foi exposto na Feira Mundial de Saint Louis, em 1904, e durante dois anos foi mantido em zoológicos humanos, até ser levado para aquele mesmo museu” tendo sido levado ainda, depois, ao zoológico do Bronx, “onde ficou num cercado com macacos”.

¹⁵¹ Reverbero o comentário da tradutora Mariana Echalar da obra de Françoise Vergès (2024, p. 08) que destaca a distinção da autora para as condições de escravos e escravizados: os primeiros são considerados “filhos-as de mães escravizadas” e os segundos “pessoas que nasceram livres e foram escravizadas”.

Outro exemplo citado por Françoise Vergès (2024, p. 249-250) é o coletivo *Feminist Museum Hack* – Organização Feminista dos Museus – que pensam a partir de uma “pedagogia do ‘hackeamento do museu’”. Inspiradas na teórica feminista britânica Griselda Pollock que fala no conceito de “‘scripto-visual’ – uma combinação de representações e textos escritos que trabalham juntos para fabricar, normalizar e validar”, o grupo realiza uma crítica à cultura visual da dominação. Hackear aqui significa entrar no museu de forma não autorizada nem justificada e, por exemplo,

percorrer “galerias armados de *post-it*, colando mensagens que complementam a narrativa de um objeto, dão dicas sobre histórias e vozes faltantes, ou questionam os descompassos entre imagem e narrativa”; ou então usam “fita verde para destacar um vocabulário problemático ou fitas adesivas de cores diferentes para identificar obras de mulheres e obras de homens, criando um visual desequilíbrio entre os sexos”.

Então, o objetivo da autora (2024, p. 21-22) para além da proposta de refundar o modelo de museu é considerar os museus já existentes através da perspectiva de intervenção política, afinal “os programas institucionais que se declaram decoloniais são ou uma roupagem [...] ou então uma iniciativa fadada ao fracasso”. Ainda sobre os limites da institucionalização das lutas, Vergès (2024, p. 74) reverbera uma publicação bem humorada da rede social Twitter – hoje em dia renomeada de X – do escritor canadense Jes Batts: “Mundo acadêmico: ‘Como descolonizar?’. Todo mundo: ‘Devolvendo a terra!’. Mundo universitário: ‘Nomeie-se um decano para a decolonização!’”.

Então, para contribuir com a apresentação narrativa da pesquisa busco sintetizar os principais pontos apresentados na presente seção no atravessamento abaixo.

Décimo terceiro Atravessamento – Léxico da seção *Há Ainda Um Desvio Pela Mata, Explorando uma Subjetividade Pós-Anarquista*

Geofilosofia	Esse termo se refere à relação, na criação de conceitos que estes tem com sua base epistemológica. O território metodológico que possibilita a emergência dos conceitos estabelece a contingência, a concretude de sua elaboração. Considerar essa elaboração significa valorizar também a subjetivação que os conceitos produzem, porque eles partem de um lugar, não são elaborados “do nada”. Em uma direção política o processo de subjetivação também busca uma situação de reconhecimento. Considerando o ponto de vista subalterno, há uma identidade <i>excedente</i> ou <i>não identitária</i> porque ela pode representar uma universalidade mais ampla, que reconhece atores anteriormente não reconhecidos.
--------------	---

Destituição subjetiva	Esse pode ser considerado como um gesto político radical que busca <i>limpar o terreno</i> , estabelecer um ponto zero, aberto para a criação de uma subjetividade outra, nova.
Revolta e espiritualidade	A revolta vista a partir da noção de subjetivação pode ser encarada a partir de um gesto de sacrifício. A ideia é de que partindo da recusa de um determinado estado de coisas pode-se incluir a recusa da própria identidade. Neste movimento, para transformar o mundo é necessário uma transformação de si. Essa insurreição pode ser entendida como a busca por uma nova espiritualidade política.
Pós-anarquismo	O pós-anarquismo parte da crítica histórica do anarquismo de que a revolução não deveria se dar através de meios para um determinado fim; os meios devem ser considerados. Nesse sentido há uma crítica da institucionalização da revolução através da figura do Estado. Enquanto o Estado busca concentrar e normativizar as atividades sociais a Revolução busca expandir e disseminar-se. O pós-anarquismo busca atualizar o anarquismo histórico em termos do contemporâneo. Alguns destaques podem ser considerados como as ações <i>prefigurativas</i> que consideram o aqui e agora na intervenção política ao mesmo tempo em que a anarquia estaria em uma ação <i>aberta</i> , sem fundamentos ou fins predeterminados antecipadamente. Há também a ideia de <i>singularidades</i> que busca ressignificar a perspectiva das identidades representativas colocando os sujeitos como autocriadores de suas posições subjetivas.
Hackear o museu	A ideia de um <i>pós-museu</i> ou <i>contramuseu</i> são apresentados como modelos de imaginação para museus que partem da crítica ao modelo de museu ocidental. A ideia que inspira esse movimento de crítica se dá pela noção de um <i>programa de desordem absoluta</i> , ou seja, uma contestação permanente da ordem estabelecida. Hackear o museu significa tanto interferir no funcionamento atual do museu a partir de diversas estratégias quanto imaginar museus ainda não existentes. Algumas dessas estratégias podem ser consideradas como: a visibilidade de funções subalternizadas nas equipes de trabalho; as políticas de restituição e repatriação dos acervos coloniais; ou mesmo intervenções diretas às exposições. Em um sentido de imaginação, há o exemplo de um <i>museu sem objetos</i> para se pensar a apresentação da memória apagada de povos oprimidos.
Usos do termo tradução	
Tradução e apropriação subjetiva	A principal noção do termo tradução na presente seção representou o movimento de apropriação subjetiva realizado no contexto político. Cada agente político traduz quando assume uma posição por conta de seu processo de subjetivação. Cada ponto de vista agencia uma visão de mundo e ao mesmo tempo uma posição neste mundo. Além disso, no exemplo do pós-anarquismo apresentado, a tradução remete também à <i>atualização</i> de uma perspectiva histórica, apropriada aos termos do presente, movimento realizado inicialmente pelo anarquismo de Emma Goldman a partir da filosofia de Friedrich Nietzsche e depois pelo pós-anarquismo em relação ao anarquismo histórico.

Fonte: Elaboração do autor.

Bom, para retomar a imagem que marca o presente percurso da pesquisa, busquei até aqui explorar o tema da subjetividade pós-anarquista através de um *desvio pela mata*, um percurso exploratório que dá ênfase nas marcas e vestígios utilizados para fazer avançar um pouco mais na direção de um conceito-insurgente para a Educação Museal. Assim como esse desvio, a proposta desse conceito também passa por uma condição de contingência para sua enunciação. Foi preciso

atravessar todos os territórios das seções anteriores para poder chegar aqui e só na relação com eles esta proposta se sustenta, enquanto condição de aparição.

Reverberando ainda a metáfora dos territórios epistêmicos, iniciei esta reflexão a partir da condição de uma *geofilosofia* em que se articula a criação do território e de si. Há neste processo de produção de conhecimento – e de conceitos –, uma relação entre *desterritorialização* e *reterritorialização*, uma constante transformação relacional que se reflete em uma desidentificação produtora de novos significados.

Com isso é possível fazer abrir novos caminhos e novas percepções. Há um processo de reconhecimento territorial ao mesmo tempo em que há um reconhecimento de subjetividade. O lugar de que se parte, que possibilita a emergência dos conceitos, é a base epistemológica pluralista desenvolvida, principalmente, na seção do *Mapa de Navegação*. A característica da subjetividade do conceito derivado dela é a *pós-anarquista*.

Ainda no sentido de reconhecimento, há o reconhecimento territorial que abre caminhos e possibilidades ao mesmo tempo em que há o reconhecimento político que inclui atores no jogo social. Assim como a categoria filosófica histórica da classe proletária, considerada como classe dos inexistentes – ou subalternos –, acredito que considerar um ponto de vista, da subjetividade da educação museal, inclui esse trabalho de reconhecimento dos *não contados*.

Considerando que há outros atores no universo dos museus que também podem ser considerados *ausentes* – como as equipes de limpeza, de segurança, de atendimento etc. – essa Educação Museal insurgente não pode se reconhecer sem um trabalho constante de reconhecimento dos que estão a sua volta. E isso se desdobra ainda com aqueles com que vai interagir, os visitantes, os públicos em sua diversidade plural, desde os *contrapúblicos* e os *não públicos* – enquanto públicos ausentes nas instituições –, como também aqueles grupos sociais oprimidos e não hegemônicos, como a diversidade dos povos originários, as pessoas com

deficiência, as pessoas LGBTQIAPN+¹⁵², as pessoas em situação de rua e as demais identidades e agrupamentos que não pretendo elencar exaustivamente, mas que aqui representam os grupos que se autnomeiam enquanto grupos *divergentes* através de corpos *dissidentes*, tanto dentro quanto fora do museu.

Avançando no sentido dessa ausência, penso ser uma continuidade do exercício político aqui desenvolvido a ideia de considerar a ausência também como lacuna enquanto possibilidade de subjetivação. Afirmar uma subjetividade *ausente* é parte de um processo de desconstrução – ou *destituição subjetiva* – ao mesmo tempo em que *limpa o terreno* para possibilitar algo novo.

Essa mesma inspiração de renovação das condições dadas está no movimento de revolta, que inspira a subjetividade explorada no presente momento da pesquisa. Assim como num movimento revolucionário, há uma sublevação que busca recusar a realidade instaurada e com isso busca-se produzir uma nova realidade, a partir de uma nova condição subjetiva, ou seja, é um certo tipo de sacrifício através de uma espiritualidade política. Essa revolta carrega consigo uma recusa fundamental em aceitar que as coisas continuem como estavam e para isso é necessário se soltar das amarras da sujeição – representada também pela figura institucional como reprodutora do poder social.

Essa condição antiautoritária abre espaço para a posição anarquista ser melhor detalhada. Ela encara princípios libertários como forma de agir no mundo. Se a *forma* não for libertária o seu *conteúdo* provavelmente não o será, já colocavam em destaque os críticos anarquistas históricos. Por outro lado, diferentemente de uma disputa partidária, ou hegemônica, como pode se ilustrar essa discussão entre anarquismo e comunismo; aqui, reitero que o procedimento de percepção do problema é outro. A crítica anarquista é utilizada como forma de perceber os limites da visão socialista mas ao mesmo tempo não se isenta da crítica. Há complemento em ambos os lados de que se observa, a inspiração é sempre por cooperação com

152 A sigla elenca uma diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero agrupando as subjetividades lésbica, gay, bissexual, transgênero, queer, intersexo, assexual, pansexual, não binárias e o + abrindo-se para a conta dos *não contados*.

o objetivo de fortalecer a causa do reconhecimento. O anarquismo pode ser uma tradução do comunismo em termos libertários assim como o comunismo pode ser uma tradução do anarquismo em termos estratégicos, por exemplo.

Falando ainda sobre essa tradução apropriadora, é interessante destacar outro exemplo trabalhado neste trecho da pesquisa, em que a anarquista Emma Goldman traduz-apropria o pensamento de Friedrich Nietzsche e esse pensamento é traduzido-apropriado no pensamento pós-anarquista contemporâneo, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista. Esse caminho entre fontes e processos de apropriação é algo que não pode ser esquecido, o movimento de renovação e autocrítica precisa se manter permanente mesmo no contemporâneo.

O pós-anarquismo se desenvolve como uma ferramenta analítica potente para se pensar a estratégia de ação no momento contemporâneo. Primeiro porque ela considera um agir *prefigurativo*, realizar no aqui e agora aquilo que se aponta no horizonte – traduzindo em outras palavras, novamente, a ideia de que os meios importam para a realização do que se almeja. Além disso, há uma ressignificação da condição de sujeito, a partir de uma identidade anônima, sem hierarquia, que considera a posição de *singularidades*, valorizando a contingência e possibilitando que cada um *fale por si* e não precise ser representado por um outro.

Por fim a anarquia dá bases para uma verdadeira reavaliação dos valores através de uma posição de *recusa* e *indisciplinar*. Nesse aspecto reverbero as condições abertas pela perspectiva do dissenso em contraposição do consenso. É um curto-circuito que se estabelece e altera as coordenadas daquilo que é possível.

Então para avançar nessa reflexão política, é necessário abolir também as *instituições* que foram formadas e desenvolvidas pelo processo de colonização. É necessário descolonizar o museu, seja intervindo no que existe ainda dele em suas limitações cognitivas – através da negação –, ou imaginar novos museus possíveis, ainda inexistentes – através da afirmação. Essa imaginação política será necessária para se pensar em uma Educação Museal insurgente que se possa se desvincular

da instituição museu e chegar nas ruas de fato, para poder se disseminar pelo território, assim como em um movimento político conspiratório. Aqui não tenho em vista uma teoria da conspiração mas uma conspiração da teoria.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Vou responder sem ter a certeza de que minha resposta é a certa e sem ter certeza de que vou me ater a ela (Foucault, 2019, p. 72).

Gostaria de começar a conclusão do texto presente estabelecendo como a sua condição *provisória* representa algumas figuras de tradução. Encerrando a pesquisa assim busco chamar a atenção para o fato de que há um pensamento processual de desenvolvimento em *estado* provisório ao mesmo tempo em que há uma *estrutura* provisória em situação precária que elabora um pensamento teórico. O precário se conecta àquilo que é inconsistente em sua estabilidade, portanto incerto, e também pode ser considerado como temporário e não permanente. É nesse sentido que faço essas considerações *provisórias, incertas, instáveis, transitórias e temporárias*¹⁵³.

Para além dessa condição, há a contingência que é sua situação de *acontecimento*. Há no acontecimento muitas coisas efêmeras mas há também uma afirmação. Uma pronúncia que se enuncia e se abre para um novo fluxo de vida que vai incorporar esse novo discurso e embaralhá-lo na pluralidade já movente do social. Aqui não tenho a pretensão de produzir uma teoria geral muito menos a ideia de estabelecer uma nova *norma* para se observar outros conjuntos de realidade do campo da educação museal.

A principal motivação deste estudo foi desenvolver uma reflexão transparente. Essa transparência é a aparência evidente do seu mecanismo metodológico de funcionamento, exercício que foi preciso fazer constantemente para poder se debruçar sobre o assunto da epistemologia¹⁵⁴. Espero, sim *pretensiosamente*, inspirar outros caminhos, inesperados, indesejados e insurgentes. Há também aqui o destaque ao sentido de *desaprendizagem* enquanto paradigma para essa elaboração epistêmica.

153 Faltou acrescentar o termo *vulnerável* ao conjunto apresentado. Esse termo foi destacado na banca de defesa por Jorge Menna Barreto, considerando que a reflexão do trabalho se utiliza de uma condição vulnerável e se fortalece nela. “A subjetividade vulnerável como condição da educação museal, o corpo que sente, que erra, que se perde, que se desloca; esse corpo pensa, e esse corpo é um educador” disse, em 08 dez 2025.

154 Ainda sobre *transparência* reverbero que há também a reflexão na tradução literária de uma *visibilidade da intervenção do tradutor* abordada na seção *Depois do Deserto, as Fontes*.

A proposta de conceito-insurgente que busco sintetizar logo mais, também não significa *a resposta final* aos problemas do campo da educação museal. Ela serve como mais um passo na direção de soluções que contribuam para o reconhecimento da área, por isso também, observada a partir da dimensão da emergência. A situação que o campo de atuação se encontra hoje em dia, é realmente *emergencial*, precisamos nos reagrupar, reunir nossas ferramentas e armas, elaborar planos de ação, resistir, avançar e voltar a sonhar.

Antes de mais nada preciso fazer uma menção ao trabalho de Fabiane Olegário e José Alberto Romaña Diaz (2020) que produziram o artigo *Educação no Museu: a tradução como prática educativa*. Esse foi um dos poucos trabalhos que encontrei durante este percurso de pesquisa que buscou refletir sobre *educação museal* e o tema da tradução. Ainda que os autores (2020, p. 112; p. 119) não falem nesses termos mas em “educação não-escolar em Museus”, eles ainda refletem sobre uma educação inspirada em uma “prática tradutória como criadora”.

A referência a este trabalho significa que há muito mais o que explorar nessa encruzilhada entre tradução e ação educativa museal. Assim como na experiência que tive de trabalhar sob uma curadoria educativa da *desleitura* na 1.^a edição da Trienal *Frestas* do Sesc Sorocaba em 2014, visualizo outras curadorias sendo traduzidas; *transcriadoras*, *antropofágicas*, *babélicas*, *exploratórias*. Também percebo os agentes da educação museal como *aves migratórias* que realizam pesquisa por onde vão, traduzindo sua teoria em prática e tornando sua prática teorizada.

Então para retornar ao termo essencial do trabalho atual, *Educação Museal*, gostaria de refletir sobre a segunda parte do conjunto terminológico, o *museal*; que o museólogo Mario Chagas (2002, p. 48) classifica, “considero museal como aquilo que se refere ao museu e museológico como aquilo que se refere à museologia”. É neste sentido de *referência* ao museu que penso ser fundamental para a minha defesa da continuidade do termo *museal* em detrimento dos demais, já explorados

historicamente. Também defendo o termo em contraposição à ideia de uma *educação museológica* que me parece se vincular mais à teoria museológica do que simplesmente fazer referência. Considero que o termo *museal*, ao se referir aos *museus*, ainda inclui a teoria museológica assim subjacente.

Ainda sobre o termo *Educação Museal* é necessário resgatar outra tradução-leitura, que considera a diferença do termo Museal em adjetivo e/ou substantivo. Se a leitura for adjetiva acredito que a designação Museal tem mais uma forma de *representação* em um formato determinado, apontando para um fim desejado. Aqui gostaria de enfatizar a leitura complementar substantiva que aborda uma *substância* e um conteúdo que seja museal também, um meio para se desenvolver essa educação.

Além disso, outra problemática do termo importante para este trabalho foi a diferença entre *definição* e *conceito* da Educação Museal. O foco do trabalho foi pensar um conceito e para isso precisou desenvolver uma base epistemológica que possibilitasse sua emergência. Já a definição da Educação Museal ela acontece de outra forma, através de trabalhos coletivos e consensuais, que extrapola essa pesquisa. Por exemplo, o processo de Revisão da Política Nacional de Educação Museal já está em fase de finalização e deve ser publicado até 2026. Dali sairá uma nova definição do termo para o contexto da política pública, e que provavelmente contribuirá como referência para avançar outros conceitos em novas direções. A diferença entre definição e conceito é estratégica, não excludente. Os caminhos são, novamente, complementares.

A leitura de conceito abordada aqui, foi uma voltada a partir do princípio de dissenso, ou seja, por se adensar na multiplicidade, a leitura realizada é constante e não se encerra, é aberta. Ao invés de ser uma *teoria geral* que *amarra todas as pontas soltas*, é mais uma *proposição* que busca *soltar outras pontas antes amarradas*¹⁵⁵.

155 Na banca de defesa do trabalho, Jorge Menna Barreto destacou também que a presente pesquisa “começa com uma pergunta e termina com várias”, brincando com a expectativa que se tem de começar com uma pergunta e terminar com várias respostas possíveis.

Para falar da identidade e subjetividade da pessoa educadora museal gostaria de acompanhar a proposta do artista e pesquisador Ricardo Basbaum (2013) quando se refere aos “artistas-etc”. Em uma primeira leitura pode soar *preguiçoso* acrescentar o termo etcetera para falar de uma concepção aberta mas acredito que ela aponte mais para a característica de *malandragem*, reverberando uma dissidência na forma de agir que pode ser resgatada na experiência histórica de resistência à colonização brasileira. Para Ricardo Basbaum (2013, p. 167), *artista-etc* significa outra forma de enxergar a identidade, uma que seja autorreflexiva, autoquestionadora:

ADVERTÊNCIA:

Atenção para esta distinção de vocabulário:

[...] quando um artista é artista em tempo integral, nós o chamaremos de “artista-artista”;

quando o artista questiona a natureza e a função de seu papel como artista, escreveremos “artista-etc”. (de modo que poderemos imaginar diversas categorias: artista-curador, artista-escritor, artista-ativista, artista-produtor, artista-agenciador, artista-teórico, artista-terapeuta, artista-professor, artista-químico etc);

Portanto, além dessa identidade autocrítica, apropriada como *educadora museal-etc*, penso também ser estratégico considerar uma identidade de “*outsider* interna” para usar o termo da socióloga estadunidense Patricia Hill Collins (apud Passos dos Santos, 2023, p. 207) quando se refere aos explorados que sofrem a opressão sistêmica e podem enxergar a realidade desse outro ponto de vista, de fora, sobre a opressão. Nessa mesma linha acrescento ao presente léxico as identidades *estrangeiras*, *exiladas*, *nômades* e *imigrantes* como condições para uma atuação da educação museal em situação de emergência.

Nesse sentido de léxico, acredito também que o esforço geral do trabalho foi se debruçar sobre uma gramática da educação museal, considerando os diversos campos semânticos existentes para fazer articulações dissidentes na forma de produzir novas sintaxes, ainda inexistentes.

Considero assim o conceito-insurgente da Educação Museal como uma proposta que busca assumir a tradução enquanto metodologia e epistemologia, ou seja, ela é

forma de agir e forma de conhecer. A referência à tradução pode ser considerada dupla porque ela pode ser uma educação museal *tradutiva* quando se refere aos agentes enquanto tradutores e ao mesmo tempo ser uma educação museal *tradutória* quando destaca os processos de traduções realizados.

Essa perspectiva também busca repensar o processo de desenvolvimento do conhecimento em uma direção menos competitiva e mais *cooperativa*. A justificativa de escolha pelo termo *Educação Museal* em detrimento de muitos outros, se dá pela sua elaboração relativamente recente ao mesmo tempo em que dá nome à 1.^a política pública de âmbito nacional para a área, a PNEM. Acredito ser peça-chave esse termo ser considerado em processo de consolidação porque assim pode se abrir ao acúmulo histórico dos demais termos e por também estar em emergência acrescenta algo novo, excedente, ao conjunto das coisas existentes.

Por outro lado gostaria também de destacar os limites da proposta. Não acho que essa Educação Museal insurgente vai necessariamente contribuir para avançar a pauta da profissionalização da área, tema extremamente necessário e que precisa ser encarado por novas pesquisas e ações. Que instituição – legislativa ou museal – vai aceitar um campo de trabalho de agentes que trabalham *fora* das normas, dissidente?

Penso que a presente reflexão precisou se afastar deste problema, na perspectiva da imaginação política, para que possa contribuir com os demais trabalhos futuros, acadêmicos ou sociais, que vão olhar diretamente para isso. Do presente ponto de vista ainda acho significativo a estrutura atual não regulamentada da área porque a partir dela foi possível perceber novos campos de ação. Sou exemplo material-concreto de uma pessoa formada em Comunicação Social, Jornalismo – uma área que não é nem *licenciatura* – e que buscou contribuir para o campo de atuação. Retomando os indicadores sociais da área através da pesquisa Pem-Brasil (2023, p. 77), as formações dos agentes do campo são: 24,9% história; 20,9% artes; 18,6% museologia; 11,5% pedagogia; 8,0% ciências da natureza; 7,5% ciências sociais;

1,0% arqueologia e; 25,2% outros. Novamente, aquilo que não se encaixa, a categoria *outros*, ainda é expressiva.

Independente das respostas que o campo vai encontrar para a profissionalização penso ser urgente o fortalecimento das instâncias coletivas. Atualmente existe a Rede de Educadores em Museus do Brasil – e suas variações regionais – mas acredito que ela tem perdido seu caráter de *articulação* e ganhado mais contornos de rede de *comunicação*. Para isso reverbero novamente as propostas históricas de imaginar coletivamente uma Associação Nacional de Educação Museal ou ainda um Fórum Permanente de Educação Museal. Ambas instâncias refletiriam mais um aspecto do amadurecimento do campo político em direção do seu reconhecimento.

Já em relação ao campo conceitual, continuo fazendo reverberar as pesquisas da área que consideram que são ainda poucos os espaços de presença da educação museal, seja em disciplinas de graduação ou em linhas de pesquisa na pós-graduação. Quem sabe é possível imaginar também um Periódico da educação museal que não seja meramente temático ou dossiê, mas um periódico *permanente*. Em termos pragmáticos, será que o campo da educação museal tem agentes e produções suficientes para alimentar um periódico como esse? Ou seria também o periódico uma forma de fomentar e atrair mais produções para a área?

Outra imaginação alimentada por essa pesquisa é um estado futuro de reconhecimento da área que faz inverter-bagunçar os termos hegemônicos no campo ampliado da Educação. Seria interessante imaginar como uma prática escolar poderia ser influenciada por uma educação museal, e não o contrário como costumou acontecer historicamente.

Essa substância museal representa uma especificidade, uma qualidade da educação que se faz a partir de uma criação que “musealiza percepções de vida” nos termos de Manuela Dias de Melo (2015, p. 99), articulando também o “processo museológico como ação educativa”. A intersecção entre a Educação e a Museologia não deve ser borrada ou ignorada. Penso que há mais caminhos a serem feitos de

apropriação que partem de ambos os pólos. Sobre a ideia de *musealização* relembro que ela se refere a um histórico museológico que fala em “extração, física e conceitual, de uma coisa de seu meio natural ou cultural de origem, conferindo a ela um estatuto museal” nos termos da publicação *Conceitos-chaves de Museologia*. Se esse procedimento de “extração” for considerado como deslocamento e mobilidade ele pode ser traduzido como tradução. Extração, porém, continua reforçando o histórico extrativista colonial dos museus. Considerar os museus como tradutores de visões de mundos é olhar para uma essência tradutória no sentido Museal.

Além disso, reafirmo a necessidade de que o procedimento museal seja considerado como se *referenciando* aos museus, mantendo a possibilidade de emancipação institucional – para além de uma destituição subjetiva almejando também uma destituição institucional. Com isso é possível imaginar uma Educação Museal insurgente que acontece nas ruas, espaço simbólico a ser ocupado pelos movimentos sociais de reconhecimento. Ela representa também uma outra forma de ocupar esse espaço, através de uma deriva, ou mesmo, considero o exemplo da bicicleta.

A bicicleta representa para mim o espaço da liberdade imaginativa, o atravessamento pela realidade concreta através de um outro campo semântico. A forma de enxergar o mundo através da bicicleta é diferente das formas normativas, carrocêtricas, do neoliberalismo contemporâneo. Alimentar no aqui e agora a vida em movimento, em direções imprevistas que reimaginam a forma de habitar o mundo das certezas categóricas. Assim como um ciclista *emerge* na realidade quando está pedalando na rua – enquanto surpresa, acontecimento – é necessário continuar pedalando. Não podemos parar. Se eu parar caio e se cair me levanto¹⁵⁶.

O *levante* é também uma posição de reivindicação. A reivindicação também está na posição de *luto* que acompanhou o trajeto do presente trabalho. Estar em posição de luto representa uma luta constante por valorização e reconhecimento, simultânea ao luto de verdades absolutas e identidades fechadas.

¹⁵⁶ Sim, há poucas semanas da entrega do texto final eu tive uma queda de bicicleta. Não foi tão grave, mas talvez tenha sido necessário atravessar mais isso para acrescentar sentido.

Há neste sentido duplo uma reverberação que é paralela a justificativa para o início do percurso da pesquisa a partir de um ponto zero narrativo. Além da antecipação de conteúdos que foram abordados posteriormente, aquela seção também foi uma declaração-manifesto que buscou reconhecer o trajeto pessoal profissional ao mesmo tempo em que me encontro em um estado incerto de continuidade no campo de trabalho.

Encaro assim o principal aprendizado de enfrentar a pergunta-problema do trabalho – *de que forma o procedimento de tradução pode ser utilizado como fundamento para uma epistemologia e um conceito da Educação Museal brasileira em emergência* – como a descoberta da necessidade de alimentar um estado permanente de provisoriedade, nos termos da pesquisa. É aprendendo a habitar a incerteza e assumindo as ausências que o procedimento de tradução pode fortalecer a educação museal na direção do seu reconhecimento. Por mais *educadoras museais-etc* que pedalam, se arriscam, seguem em frente e buscam se superar em cada trajeto exploratório do território epistêmico.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Signatura rerum**: sobre o método. Tradução Andrea Santurbano, Patricia Peterle, 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

ALENCAR, Valeria Peixoto de. **O mediador cultural: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/c1e33740-a408-45ec-8a35-d79eabfe3a9c/content>>. Acesso em 19 ago. 2025.

ALMEIDA, Adriana Mortara; ABADIA, Lília; JUNQUEIRA, Fernanda Maziero; POHIA, Susana Gomez; ROCHA, Jessica Norberto; FONSECA, Gabriela da; CASTRO, Fernanda; MARTINS, Luciana Conrado. Como podemos conhecer a prática da educação museal no Brasil em termos de pandemia de Covid-19? Relato de uma pesquisa colaborativa. In: GRANATO, Marcus; FARJALLA CORREIA LIMA, Diana (orgs.). **Museologia e Patrimônio – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio** – Unirio | MAST, vol. 14, n. 2. p. 226-243, 2021. Disponível em: <<https://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/852>>. Acesso em 15 jul. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2012a.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento: apresentação. Rio de Janeiro, 2012b.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2023.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, p. 13-22, 2009.

BARRETO, Jorge Menna. **Exercícios de Leitura**. 2012. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:

<<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde-10052013-153302/publico/JorgeMennaBarreto.pdf>>. Acesso em 09 out. 2025.

BASBAUM, Ricardo Roclaw. **Manual do artista-etc**. 1.^a ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Linguagem, tradução, literatura** (filosofia, teoria e crítica). Tradução João Barrento. 1.^a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas v.1). 8.^a ed. revista. São Paulo: Brasiliense, p. 242-252, 2012.

BLOOM, Harold. **Um mapa da desleitura**. Tradução de Thelma Médici Nóbrega. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2003.

BORGES, Jorge Luis. Kafka e seus precursores. In: **Outras inquisições (1952)**. Tradução David Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, p. 127-130, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 8.124** de 17 de outubro de 2013. Regulamenta dispositivos da Lei n. 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que institui o Estatuto de Museus, e da Lei n. 11.906, de 20 de janeiro de 2009, que cria o Instituto Brasileiro de Museus – Ibram. Diário Oficial da União, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d8124.htm>. Acesso em 26 dez. 2023.

BRASIL, **Portaria n. 422** de 30 de novembro de 2017. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Museal – PNEM e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2017. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/12/2017&jornal=515&pagina=5&totalArquivos=192>>. Acesso em 26 dez. 2023.

BRASIL, **Portaria Ibram n. 605** de 10 de agosto de 2021. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Museal – PNEM e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-ibram-n-605-de-10-de-agosto-de-2021-338090192>>. Acesso em 27 ago. 2025.

CAMPOS, Geir. **O que é tradução**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CAMUS, Albert. **O homem revoltado**. Tradução Valerie Rumjanek, 7.^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Tradução Ari Roitman e Paulina Watch. 7.^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

CANEDO, Daniele Pereira; SEVERINO, José Roberto (coordenação). FENTINEL, Caroline; FREITAS, Elizabeth Ponte de; NASCIMENTO, Mona Ribeiro; COELHO, Amanda Haubert Ferreira. **Pesquisa nacional de práticas educativas dos museus brasileiros**: um panorama a partir da política nacional de educação museal. 1ª ed. Joinville, SC: Casa Aberta; Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) e Observatório da Economia Criativa da Bahia (OBEC), 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/museus/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/relatorios-e-documentos/pesquisa-educacao-museal-brasil-relatorio-final>>. Acesso em 03 jan. 2024.

CASTRO, Fernanda Santana Rabello de. **Construindo o campo da educação museal**: um passeio pelas políticas públicas de museus no Brasil e em Portugal. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2018.

CASTRO Fernanda; SILVA, Jonatan; BORGES, Priscila; CONSIGLIO, Thiago. O grupo de Pesquisa Educação Museal: Conceitos, História e Políticas. In: CASTRO, Fernanda; SOARES, Ozias; COSTA, Andrea (orgs.). **Educação Museal: conceitos, história e políticas. Vol. III** (Sistematização da educação museal: planejamento, registro e avaliação de ações educativas museais & Teoria educacional, formação, pesquisa e comunicação na educação museal). Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, p. 65-74, 2020. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/mhn/76018>>. Acesso em 03 jan. 2024.

CAZELLI, Sibeles; VALENTE, Maria Esther. Incursões sobre os termos e conceitos da educação museal. **Revista Docência e Cibercultura – Redoc**. Vol. 3, n. 2, Rio de Janeiro, RJ; Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ – e Programa de Pós-Graduação em Informática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; p. 18-40, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/40729>>. Acesso 07 ago 2025.

CHAGAS, Mario. **Há uma gota de sangue em cada museu**: a ótica museológica de Mário de Andrade. 2.ª ed. rev. e atual., Chapecó, SC: Argos, 2015.

CHAGAS, Mario. Museus de ciências: assim é, se lhe parece. **Caderno do Museu da Vida**: o formal e o não-formal na dimensão educativa dos museus (2001/2002). Rio de Janeiro: Museu da Vida, MAST, p. 46-59, 2002. Disponível em: https://www.museudavida.fiocruz.br/images/Publicacoes_Educacao/PDFs/CadernosdoMuseudaVida2002002.pdf>. Acesso em 18 ago. 2025.

CONSIGLIO, Thiago. Estratégias para uma educação museal em emergência: tradução e subjetivação. **Livro de Resumos do 6.º Seminário Brasileiro de Museologia**: museus, museologias e inserção social. In: PINHEIRO, Áurea da Paz e; CARVALHO, Rita de Cássia Moura (orgs.). Teresina, PI: Educar Artes e Ofícios, p. 104-105, 2025. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/17CIRsa7MKgOBi7mDca8mM1fPEqfBxR80/view?usp=sharing>>. Acesso 23 jul. 2025.

CONSIGLIO, Thiago. Falando de arte: mediação cultural e tradução no Museu de Arte Contemporânea de Sorocaba. **MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia**, n. 7, Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, p. 144-162, 2016. Disponível em: <<https://www.gov.br/museus/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/cadernos-e-revistas/revista-musas-n7/view>>.

CONSIGLIO, Thiago. **O procedimento de tradução como fundamento da educação nos museus de arte**. 2019a. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11707>>. Acesso em 03 jan. 2024.

CONSIGLIO, Thiago. O procedimento de tradução: diversidade e educação nos museus de arte. **Revista Jovens Cientistas – Edição Especial dos Anais do 1.º Encontro Baiano de Educação Museal**, ano 6, n. 18, dez. 2019. Instituto de Biologia da Universidade Federal da Bahia, Salvador, p. 42-45, 2019b. Disponível em: <<https://encontrodejovenscientistas.files.wordpress.com/2020/10/rjc18-arquivofinal.pdf>>. Acesso em 22 jul 2025.

CONSIGLIO, Thiago. Paulo Freire, mediador cultural: questões para uma epistemologia da educação museal. In: CASTRO, Fernanda; SIQUEIRA, Juliana; CONSIGLIO, Thiago; PINHEIRO, Adson (orgs.). **Educação Museal: conceitos, história e políticas. Vol VI** (Paulo Freire e a educação museal: dos vínculos históricos às ações para o esperar). Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, p. 31-41, 2022. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/mhn/76376>>. Acesso em 03 jan. 2024.

CONSIGLIO, Thiago. Por uma educação plural: a tradução nos museus de arte. Painel temático 2 – Educação museal: conceitos e teorias. **Anais: Museu e educação: 60 anos da declaração do Rio de Janeiro: Caderno de Resumos das Comunicações Orais**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, p. 62-64, 2020. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/MHN/75465>>. Acesso em 21 jul 2025.

CONSIGLIO, Thiago. Traduzir a Educação Museal: ato político em epistemologia. **Anais do 1º Simpósio educação e epistemologia**: multiplicidade epistêmica da educação. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Epistemologia (GEPEE-UFSCar). Eixo 1 – Novas Perspectivas em Epistemologia e Educação. São Carlos, SP, p. 74-88, 2023b. Disponível em: <https://d662644c-8a29-4d5c-873a-5a26e45db259.filesusr.com/ugd/3826ea_402b91b8f8aa495c824eab500d9d3e7f.pdf?index=true>. Acesso em 03 jan. 2024.

CONSIGLIO, Thiago. Traduzindo uma epistemologia da educação museal: revolta e resistência. **Anais: 5º Seminário Brasileiro de Museologia – Museologia em movimento: lutas e resistências**. GT 12 Museus e cultura política. Porto Alegre:

UFRGS, p. 442-452, 2023a. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/5sebramus/wp-content/uploads/2023/09/Anais-config-2.pdf>>. Acesso em 03 jan. 2024.

CONSIGLIO, Thiago; MORAIS, Adrielly Ribas; ANDRADE NETO, João Augusto de; LOPES, Márcia Regina; SILVA, Maria Betânia Moreira Carvalho; GONÇALVES, Marielle Costa; CHIOVATTO, Milene; OLIVEIRA, Suellen de. **Contribuição do GPEM ao processo de revisão da Política Nacional de Educação Museal (PNEM)**. Grupo de Trabalho GT EduMus. GPEM – Grupo de Pesquisa “Educação Museal: conceitos, história e políticas”. Museu Forte Defensor Perpétuo de Paraty. IBRAM. Paraty, RJ. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/museus/pt-br/museus-ibram/museu-forte-defensor-perpetuo/centrais-de-conteudo/publicacoes/documento-final-do-gt-edumus.pdf/@download/file>>. Acesso em 27 ago. 2025.

COSTA, Andrea; CASTRO, Fernanda; CHIOVATTO, Milene; SOARES, Ozias. Vebete Educação museal. In: Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). **Caderno da Política Nacional de Educação Museal – PNEM**. Brasília, DF: IBRAM, p. 73-77, 2018.

COSTA, Andrea Fernandes; CASTRO, Fernanda; SOARES, Ozias de Jesus. Por uma História da Educação Museal no Brasil. In: CASTRO, Fernanda; SOARES, Ozias; COSTA, Andrea (orgs.). **Educação Museal: conceitos, história e políticas. Vol. 1.** (História da educação museal no Brasil & Prática político-pedagógica museal). Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, p. 15-40, 2020. Disponível em: <<https://docvirt.com/docreader.net/mhn/75617>>. Acesso em 07 ago. 2025.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3.^a ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol. 1. Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2.^a ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3.^a ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (eds.). **Conceitos-chave de Museologia**. Tradução e comentários de Bruno Brulon Soares e Marília Xavier Cury. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus; Pinacoteca do Estado de São Paulo; Secretaria de Estado da Cultura, 2013. Disponível em: <https://www.icom.org.br/wp-content/uploads/2014/03/PDF_Conceitos-Chave-de-Museologia.pdf>. Acesso em 03 jan. 2024.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSEAL, 1., 2023, Cachoeira, BA. **Anais do I Encontro Nacional de Educação Museal**. (orgs.). GONÇALVES, Marielle Costa; CANEDO, Daniele Pereira. Cachoeira, Bahia: Observatório da Economia Criativa da Bahia; IBRAM, 2023. Disponível em: <[https://www.gov.br/museus/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/relatorios-e-](https://www.gov.br/museus/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/relatorios-e)

[documentos/anais-do-i-encontro-nacional-de-educacao-museal](#)> Acesso em 07 jun. 2024.

FEDERICI, Conrado Augusto Gandara; LIBERMAN, Flávia; GUZZO, Marina Souza Lobo. Jogar e escrever no ensino na pós-graduação por uma política de performatividade do conhecimento. **Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. n. 29, Departamento de Saúde Pública, Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista: Botucatu, SP, p. 1-15, 2025. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/FRpRbjQYPGbjXNXPrmBdwkD/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 22 jul. 2025.

FERNANDES, João Carlos Doescher. Educativos em trânsito: as concepções das empresas de ação educativa para as exposições do Sesc SP. In: **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, nº 7: São Paulo, SP, p. 288-306, 2018. Disponível em: <https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/12703_JOAO+CARLOS+DOESCHER+FERNANDES>.

FEYERABEND, Paul K. **Adeus à razão**. Tradução Vera Joscelyne. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

FEYERABEND, Paul K. **Contra o método**. Tradução Cezar Augusto Mortari, 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FONTANA, Elaine. O que os museus e a Bienal de São Paulo compartilham a partir de seus educativos permanentes? In: SILVA, Mauricio André da; COSTA, Andrea Fernandes (orgs.). **História da Educação Museal no Brasil**. São Paulo: ICOM-CECA, p. 169-178, 2024. Disponível em: <<https://www.icom.org.br/wp-content/uploads/2024/05/Livro-Educacao-Museal-BR-Final.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves, 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France (1979-1980). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **O enigma da revolta**: entrevistas inéditas sobre a Revolução Iraniana. Tradução Lorena Balbino. São Paulo: n-1 edições, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade** e outros escritos. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

GOLDMAN, Emma. **O indivíduo, a sociedade e o Estado**. Tradução Mariana Lins. 1.ª edição. São Paulo: Editora Hedra, 2023.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução Enio Paulo Giachini, 2.ª edição ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HARVEY, David. A liberdade da cidade. In: MARICATO, Ermínia et al. **Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. 1.ª ed. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, p. 27-34, 2013.

HONORATO, Cayo. A museologia pós-crítica segundo os *Tate Encounters*. **MOUSEION, Revista Eletrônica do Museu e Arquivo Histórico La Salle**, n. 33, ago. 2019, UNILASALLE Canoas, p. 93-107, 2019. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/5440>>. Acesso 22 jul. 2025.

HONORATO, Cayo. Notas sobre a mediação extrainstitucional. In: KUNSCH, Graziela; KELIAN, Lillian L'Abbate (orgs.). **Urbânia**, n. 5 (Educação), São Paulo, p. 241-243, 2014. Disponível em: <https://naocaber.org/wp-content/uploads/2016/07/urbania5_web_pags-juntas.pdf>. Acesso 11 ago. 2025.

IBRAM, Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal – PNEM**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>>. Acesso em 26 dez 2023.

KOSELLECK, Reinhart. **História de conceitos**: estudos sobre a semântica e a pragmática da linguagem política e social. Tradução Markus Hediger. 1ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**; tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 13ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LAGES, Susana Kampff. **Walter Benjamin: Tradução e Melancolia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

LAKATOS, Imre. O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica. In: LAKATOS, Imre e MUSGRAVE, Alan (orgs.). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**: quarto volume das atas do Colóquio internacional sobre Filosofia da Ciência, realizado em Londres em 1965. Tradução Octavio Mendes Cajado. São Paulo, Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, p. 109-244, 1979.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Salvador: EDUFBA, 2012.

MARTI, Frieda Maria; SANTOS, Edméa Oliveira dos. Educação Museal Online: A Educação Museal na/com a Cibercultura. **Revista Docência e Cibercultura – Redoc**. Vol. 3, n. 2, Rio de Janeiro, RJ; Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ – e Programa de Pós-Graduação em Informática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; p. 41-66, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/44589>. Acesso em 22 jul 2025.

MARTINS, Luciana Conrado. **A constituição da educação em museus**: o funcionamento do dispositivo pedagógico por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-151245/pt-br.php>. Acesso em 07 ago. 2025.

MARTINS, Marcos Francisco; GATTI, Márcio Antonio; GIACON, Camila Gomes. (orgs.). **Anais da VII Semana de Pedagogia e do III Seminário de Pesquisa do PPGEd (Programa de Mestrado em Educação)** [recurso eletrônico]. 2015. Disponível em: <https://www.ppged.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/anais-semana-da-pedagogia/anais-da-vii-semana-da-pedagogia-iii-seminario-do-ppged-e-ii-encontro-de-egressos-issn-2178-7247-2015.pdf/view>. Acesso em 15 jul. 2025.

MARTINS, Mirian Celeste. **Arte, o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores: a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001034624>. Acesso em 09 out. 2025.

MARTINS, Mirian Celeste. Verbete Mediação. In: Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). **Caderno da Política Nacional de Educação Museal – PNEM**. Brasília, DF: IBRAM, p. 84-88, 2018.

MELO, Manuela Dias de. **Educação museal: reflexão sobre semelhanças e contrastes com uma forma escolar**. 2015. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17200>. Acesso em 07 ago. 2025.

MORAES, Diogo de. **Públicos em emergência**: modos de usar ofertas institucionais e práticas artísticas. 2017. 264p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível

em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde-06022018-085423/publico/DiogodeMoraesSilvatesecomanexo.pdf>>. Acesso 11 ago. 2025.

MORAIS, Adrielly Ribas. **Práticas, fundamentos e conceitos da educação museal**: um estudo sobre as práticas educativas nos museus da República, da Maré e do Amanhã. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/26188>>. Acesso 07 ago. 2025.

NASCIMENTO, Mona. Redes de Educadores em Museus: a histórica participação social na educação museal brasileira. In: SILVA, Mauricio André da; COSTA, Andrea Fernandes (orgs.). **História da Educação Museal no Brasil**. São Paulo: ICOM-CECA, p. 151-160, 2024. Disponível em: <<https://www.icom.org.br/wp-content/uploads/2024/05/Livro-Educacao-Museal-BR-Final.pdf>>. Acesso em 13 ago. 2025.

NEWMAN, Saul. **Do anarquismo ao pós-anarquismo**. Tradução Lucas Lazzaretti. São Paulo: sobinfluencia edições, 2022.

OLEGÁRIO, Fabiane; DIAZ, José Alberto Romanã. Educação no Museu: a tradução como prática educativa. **Criar educação**. v. 9, n. 1, PPGE – UNESC, p. 108-129, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/4349>>. Acesso em 6 set 2025.

PASSOS DOS SANTOS, Karlla Kamylla. **Educação museal e feminismos no Brasil**: silenciamentos, estranhamentos e diálogos a partir de um olhar interseccional e decolonial. 2023. Tese (Doutorado em Museologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração. Departamento de Museologia. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2023. Disponível em: <<https://recil.ulusofona.pt/items/738628f6-5cc2-42b7-b410-4fb8e6a1dda1>>. Acesso em 07 ago. 2025.

PRATES, Valquíria. A mediação cultural como processo coletivo de negociação de sentidos diante de profundas transformações planetárias e da autopoiesis. In: TOJO, Joselaine Mendes; AMARAL, Lilian (orgs.). **Rede de Redes – diálogos e perspectivas das redes de educadores de museus do Brasil**. São Paulo, SISEM-SP, p. 49-62, 2018. Disponível em: <<https://www.sisemsp.org.br/redederedes/artigos/nucleo1/a4.html>>. Acesso em 16 jul 2025.

PYM, Anthony. **Explorando as teorias da tradução**. Tradução Rodrigo Borges de Faveri, Claudia Borges de Faveri, Juliana Steil, 1.^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009, 72p.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lillian do Valle. 3ª ed. 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. Tradução Ângela Leite Lopes. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

SEMEGHINI, Ana Helena Grimaldi. **Frestas abertas na relação arte e público: artistas enquanto curadores do educativo**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação em Museus e Centros Culturais) – Instituto Superior de Educação de São Paulo: Singularidades, São Paulo, 2015. Disponível em:
<<https://biblioteca.isesp.edu.br/acervo/5941#:~:text=abertas%20na%20rela%C3%A7%C3%A3o-,arte,-e%20p%C3%Bablico.pdf>>.

SESC, Serviço Social do Comércio. **1.º Frestas: Trienal de Artes** (catálogo); curadoria de Josué Mattos. São Paulo: Sesc, 2015.

SILVA, Brune Ribeiro da. **Ação Artístico-Pedagógica: o assentamento da educação museal nas artes visuais**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Belas Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2024. Disponível em:
<https://minerva.ufrj.br/F/LPHFY39KJF5CM9A1RNQ1RLSIG9LPIC33GV74VGQVNV2P4YTBFE-49124?func=service-media-exec&doc_library=UFR01&doc_number=000958702&media_index=00001&func_code=WEB-BRIEF>. Acesso em 07 ago. 2025.

SILVIA, Cintia Maria da. **Mediador cultural: profissionalização e precarização das condições de trabalho**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/de990507-0339-4bce-9f10-7da4eb3ae42c>>. Acesso em 19 ago. 2025.

SOLLA, Ana Maria Fidelis. **Cinema e imaginário: fragmentos de lembranças**. Dissertação (Comunicação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009. Disponível em:

<<https://uniso.br/mestrado-doutorado/comunicacao-e-cultura/dissertacoes/2009/ana-solla.pdf>>. Acesso em 21 jul. 2025.

SOROCABA. **Lei n. 11.326** de 18 de maio de 2016. Institui o Plano Municipal de Cultura de Sorocaba para o decênio 2017-2026. Diário Oficial do Município, Sorocaba, 2016. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/jurfq>>. Acesso em 15 jul. 2025.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TOJO, Joselaine; AMARAL, Lilian (orgs.). **Rede de Redes – diálogos e perspectivas das redes de educadores de museus do Brasil**. São Paulo, SISEM-SP, 2018. Disponível em: <<https://www.sisemsp.org.br/redederedes/index.html>>. Acesso em 16 jul 2025.

TSING, Anna Lowenhaupt. **O cogumelo no fim do mundo**: sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo. Tradução Jorge Menna Barreto e Yudi Rafael. São Paulo: n-1 edições, 2022.

VERGARA, Luiz Guilherme. Curadoria educativa: percepção imaginativa/consciência do olhar. In: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. (orgs.). **Agite antes de usar. Deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina**. Tradução José Feres Sabino. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, p. 39-45, 2018.

VERGÈS, Françoise. **Descolonizar o museu: programa de desordem absoluta**. Tradução Mariana Echalar. 1.^a reimp. São Paulo: Ubu Editora, 2024.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estruturalista. São Paulo: Ubu editora, n-1 edições, 2018.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem** e outros ensaios de antropologia. São Paulo, Ubu Editora, 2020.

WITTNER, Laura. **Viver e traduzir**. Tradução Maria Cecília Brandi, Paloma Vidal. 1.^a ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

ŽIŽEK, Slavoj. **A visão em paralaxe**. Tradução Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2008.

ŽIŽEK, Slavoj. **Mais-gozar: um guia para os não perplexos**. Tradução Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Zahar, 2024.

ŽIŽEK, Slavoj. **Problema no paraíso**: do fim da história ao fim do capitalismo. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 1.^a edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.