



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Carolina Marques Garcia Fernandes Pereira

Ensino de Arte e museus: diálogos entre práticas decoloniais

Rio de Janeiro

2023

Carolina Marques Garcia Fernandes Pereira

Ensino de Arte e museus: diálogos entre práticas decoloniais

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/CAP-UERJ.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Christiane de Faria Pereira Arcuri

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

P436 Pereira, Carolina Marques Garcia Fernandes

Ensino de Arte e museus: diálogos entre práticas decoloniais/
Carolina Marques Garcia Fernandes Pereira - 2023.
143 f.: il.

Orientadora: Christiane de Faria Pereira Arcuri.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando
Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ.

1. Currículo de Artes Visuais – Educação básica. 2. Ensino de
Artes decolonial. 3. Acervo de Museus do Rio de Janeiro. I. Arcuri,
Christiane de Faria Pereira. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.
CAP/UERJ. III. Título.

CDU 7:37

Emily Dantas CRB-7 / 7149 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

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

Assinatura

Data

Carolina Marques Garcia Fernandes Pereira

Ensino de Arte e museus: diálogos entre práticas decoloniais

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/CAP-UERJ.

Aprovada em 21 de junho de 2023.
Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Christiane de Faria Pereira Arcuri (orientadora)
Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues Silveira-PPGEB/CAP-UERJ

Prof.^a Dr.^a Ana Valéria De Figueiredo da Costa
Instituto de Artes-PPGArtes/IART-UERJ

Prof.^a Dr.^a Adriana Sanajotti Nakamuta
Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional-Iphan

Rio de Janeiro

2023

AGRADECIMENTOS

Inúmeras são as pessoas que gostaria de agradecer, mas cito as mais importantes e que me acompanham há tempos nesta trajetória. Antes de tudo e todos, agradeço a meus pais, Carla e José, por me incentivarem sempre e buscarem me dar tudo o que não tiveram na minha idade. Por estarem do meu lado e acreditarem em mim, até mesmo quando eu mesma não acreditava. Obrigada também ao meu irmão Miguel, que sempre foi a fonte de meus sorrisos e estresses de uma irmã mais velha. Obrigada por ser tão diferente de mim, você me faz entender o mundo de outro jeito.

Agradeço aos meus avós. Ao meu avô Manuel, que há dez anos não está mais fisicamente aqui, obrigada pelas lembranças mais felizes da minha infância. Obrigada por me fazer a neta mais amada do mundo. À minha avó Elia, por ter cuidado de mim quando criança enquanto meus pais trabalhavam mais de oito horas por dia para me dar a vida que tenho hoje. À minha avó Rosalina, pela melhor comida do mundo e por me ensinar a costurar e a fazer crochê. Ao meu avô José, pelas piadas, por ensinar a lidar com o dinheiro e por crescer em mim o gosto pelas plantas.

Um parágrafo especial para a minha tia Fernanda, pois é minha tia e madrinha e sempre esteve comigo. Obrigada pelo carinho e cuidado de sempre, sei que tenho o temperamento difícil e sou extremamente teimosa.

Um mais do que obrigada ao meu noivo Matheus. Em todos esses anos, ele foi meu melhor amigo, antes de mais nada. Foi ele também que me incentivou junto dos meus pais a fazer a faculdade de Artes Visuais e é um dos meus maiores incentivadores sobre o Mestrado. Obrigada por aguentar minha raiva e meu choro quando eu não achava que era capaz e por me lembrar que eu devo ter momentos de descanso. Agradeço à família dele também. Sou muito mais do que bem-vinda e fico feliz porque agora minha família é o dobro do tamanho e com o dobro de amor.

Agradeço aos meus amigos por entenderem as demandas que a vida acadêmica exige, mas me deixarem mais leve e feliz quando nos encontramos. Ana, Lizandra, Rodrigo, Letícia, Mariana, Thiago, Ligia, Yan e Vitor, obrigada por estarem comigo todos esses anos. Alguns, há mais de dez. Um obrigada aos amigos que o Mestrado me deu, principalmente Camilla e Ricardo, por caminharem nessa jornada comigo até mesmo sobre a mesma orientação.

Aproveito e digo obrigada à minha orientadora Christiane, que sempre acreditou nas potencialidades deste trabalho e acompanha minha pesquisa desde minha graduação. É graças

a minha entrada em seu grupo de pesquisa que meus estudos se desenvolveram e tive a oportunidade de continuá-los através deste Mestrado profissional. Também agradeço à banca de defesa, que desde a qualificação contribuiu enormemente para o aprofundamento e qualidade deste trabalho.

Obrigada aos meus estudantes que participaram da aplicação do Produto Educacional, que fizeram por livre e espontânea vontade. Sem eles, essa Dissertação não ficaria pronta, bem como aos professores da escola que trabalham comigo. Em especial à Ariane, ao Marcelo e ao Leonardo, que sabem muito bem o árduo trabalho de uma pesquisa de Mestrado e que me incentivaram e ajudaram sempre que puderam.

Obrigada, de coração, a todos aqueles que estão presentes na minha vida e me fazem ter forças todos os dias. Este trabalho é resultado de minha dedicação e por ter todos vocês ao meu lado.

A pessoa que tem o hábito da Arte, que se entrosa bem com a Arte e é contaminada por ela não se sente isolada em lugar nenhum do mundo.

Ana Mae Barbosa

RESUMO

PEREIRA, Carolina Marques Garcia Fernandes. **Ensino de Arte e museus:** diálogos entre práticas decoloniais. Rio de Janeiro, 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Atualmente, o processo educacional ocorre nos mais diferentes espaços, dentre outros nos patrimônios culturais das cidades, como nos museus do Rio de Janeiro, em especial, o Museu Nacional de Belas Artes/MNBA; o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro/MAM; e o Museu de Arte do Rio/MAR. O objetivo principal deste estudo é compreender como as práticas educativas no ensino de Arte na educação básica – como em uma escola no bairro de Ramos, Zona Norte carioca, - relacionam-se com as narrativas imagéticas dos acervos museais de tais instituições. Como hipóteses, procura-se constatar como compreendem-se as possibilidades metodológicas de uma educação decolonial no ensino das Artes considerando os acervos museais como espaços de diálogos curriculares? Em que medida os acervos dos museus de Arte podem ser considerados para a formação crítica do imaginário cultural dos estudantes? Como justificativa, a pesquisa contribui para (outras) novas estratégias metodológicas de modo que o ensino de Arte e os museus da cidade favoreçam diálogos com perspectivas decoloniais (MIGNOLO, 2018; WALSH, 2019); de pertencimento e de ecologia de saberes (SANTOS, 2018). Como decorrência da pesquisa, o Produto Educacional “Ensino e os museus de Arte: saberes entre instituições” foi voltado aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, entre os anos de 2022 e 2023, e composto por dois Artefatos: uma *Oficina* (com quatro Encontros extraclasse) que propôs um processo reflexivo crítico acerca da constituição dos acervos de cada um dos museus de Arte citados e um *Catálogo virtual de um Museu Imaginário* composto com obras de arte selecionadas pelos estudantes e reorganizadas de acordo com as temáticas enfatizadas por tais obras em detrimento da valorização das narrativas nacionais. Como metodologia, foi utilizada a abordagem de pesquisa qualitativa com o desenvolvimento de oficinas temáticas e a revisão de literatura. No primeiro capítulo, a pesquisa aborda a formação do currículo de Arte na educação escolar considerando das leis educacionais vigentes à abordagem triangular (BARBOSA, 2012); assim como considera os acervos museais (SUANO, 1986) e as recorrências das narrativas europeizantes no ensino de Artes (RIBEIRO, 2021). No capítulo dois, há a pesquisa dos processos metodológicos nos livros didáticos do PNLD (2020-2023) e de Produtos educacionais sobre o tema a fim de que haja o mapeamento das possibilidades de conexões entre os museus de Arte e a educação escolar; os demais capítulos que se seguem, ficaram voltados a aplicação do Produto educacional (MALRAUX, 2015) e análise dos dados obtidos no questionário aplicado, além da Oficina e do Catálogo virtual de Artes, propriamente ditos.

Palavras-chave: Currículo de Artes Visuais. Educação básica. Práticas metodológicas. Ensino de Artes decolonial. Acervos dos museus do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

PEREIRA, Carolina Marques Garcia Fernandes. **Teaching of Art and museums:** dialogues between decolonial practices. Rio de Janeiro, 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Currently, the educational process takes place in the most different spaces, among others in the cultural heritage of cities, such as in the museums of Rio de Janeiro, in particular, the National Museum of Fine Arts/MNBA; the Museum of Modern Art of Rio de Janeiro/MAM; and the Museu de Arte do Rio/MAR. The main objective of this study is to understand how the educational practices in the teaching of Art in basic education – as in a school in the neighborhood of Ramos, in the North Zone of Rio de Janeiro, - are related to the imagery narratives of the museum collections of such institutions. As hypotheses, we try to find out how to understand the methodological possibilities of a decolonial education in the teaching of the Arts, considering museum collections as spaces for curricular dialogues? To what extent can the collections of art museums be considered for the critical formation of students' cultural imagination? As justification, the research contributes to (other) new methodological strategies so that Art teaching and the city's museums favor dialogues with decolonial perspectives (MIGNOLO, 2018; WALSH, 2019); of belonging and ecology of knowledge (SANTOS, 2018). As a result of the research, the Educational Product “Teaching and Art museums: knowledge between institutions” was aimed at students in the final years of Elementary School, between the years 2022 and 2023, and consisted of two Artifacts: a Workshop (with four Extraclass Meetings) which proposed a critical reflective process about the constitution of the collections of each of the cited Art museums and a virtual Catalog of an Imaginary Museum composed with works of art selected by the students and reorganized according to the themes emphasized by such works to the detriment of valuing national narratives. As a methodology, a qualitative research approach was used with the development of thematic workshops and a literature review. In the first chapter, the research addresses the formation of the Art curriculum in school education considering the current educational laws to the triangular approach (BARBOSA, 2012); just as it considers museum collections (SUANO, 1986) and the recurrences of Europeanizing narratives in the teaching of Arts (RIBEIRO, 2021). In chapter two, there is the research of the methodological processes in the PNLD textbooks (2020-2023) and in Educational Products on the subject in order to map the possibilities of connections between art museums and school education; the other chapters that follow are focused on the application of the Educational Product (MALRAUX, 2015) and analysis of the data obtained in the applied questionnaire, in addition to the Workshop and the Virtual Arts Catalog, themselves.

Keywords: Visual Arts Curriculum. Basic education. Methodological practices. Decolonial Arts Education. Collections of the museums of Rio de Janeiro.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Parede da exposição <i>Yorùbáiano</i>	38
Figura 2 -	Galeria do Museu Nacional de Belas Artes.....	42
Figura 3 -	Vitória de Samotrácia.....	44
Figura 4 -	Fachada do Museu Nacional de Belas Artes.....	49
Figura 5 -	Fachada do MAM-RJ.....	50
Figura 6 -	Fachada do Museu de Arte do Rio (MAR).....	51
Figura 7 -	<i>Primeira Missa no Brasil</i>	53
Figura 8 -	Mapa dos limites do Bairro de Ramos.....	57
Figura 9 -	Ilustração sobre um gabinete de curiosidades.....	86
Figura 10 -	Fachada do Museu do Louvre.....	87
Figura 11 -	Fachada do Museu Britânico.....	87
Figura 12 -	Galeria do Museu do Louvre.....	88
Figura 13 -	Galeria do Museu Britânico.....	88
Figura 14 -	<i>Vênus de Milo</i>	89
Figura 15 -	<i>Pedra de Roseta</i>	90
Figura 16 -	<i>O Vendedor de Frutas</i>	92
Figura 17 -	Página do Catálogo da divisão <i>Representações Religiosas e Bíblicas</i>	112
Figura 18 -	Página do Catálogo da divisão <i>Belezas Naturais</i>	112
Figura 19 -	Página do Catálogo da divisão <i>Autorretrato</i>	113
Figura 20 -	Página do Catálogo da divisão <i>Territórios</i>	113
Figura 21 -	Página do Catálogo que aborda <i>A Noite Estrelada</i>	116
Figura 22 -	Página do Catálogo com a obra <i>Os Comedores de Batata</i>	117
Figura 23 -	Página do Catálogo com a obra <i>Autorretrato</i>	118
Figura 24 -	Página do Catálogo com a obra <i>Quatorze Girassóis em um Fundo Turquesa</i>	118
Figura 25 -	Página do Catálogo com a obra <i>Quinze Girassóis em um Fundo Amarelo</i>	119
Figura 26 -	Página do Catálogo com a obra <i>Salvator Mundi</i>	119
Figura 27 -	Página do Catálogo com a obra <i>Monalisa</i>	120
Figura 28 -	Página do Catálogo com a obra <i>A Virgem e o Menino com Santa Ana</i>	120

Figura 29 -	Página do Catálogo com a obra <i>Vendedor de Flores</i>	121
Figura 30 -	Página do Catálogo com a obra <i>Guernica</i>	121
Figura 31 -	Página do Catálogo com a obra <i>As Senhoritas de Avignon</i>	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Relação da quantidade de textos por tema.....	62
Gráfico 2 -	Quantidade de livros no PNLD e das Escolas Particulares analisados em comparação com o assunto pesquisado.....	68
Gráfico 3 -	Divisão dos Produtos Educacionais por categoria.....	73
Gráfico 4 -	Quantitativo de idas a museus pelos estudantes.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Relação dos textos com a posição que ocupam nos conjuntos do Gráfico 1...63
Tabela 2 -	Quantitativo das questões 1, 3, 4 3 5.....105
Tabela 3 -	Respostas para as perguntas abertas.....107

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAM/RJ	Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro
MAR/RJ	Museu de Arte do Rio do Rio de Janeiro
MHN/RJ	Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro
MNBA/RJ	Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro
MoMA	<i>Metropolitan Museum of New York</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEM	Política Nacional de Educação Museal
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.1 A educação escolar e os museus: currículo, legislação e metodologia	24
1.1.1 <u>O currículo de Arte em formação no ensino</u>	26
1.1.2 <u>As Leis educacionais e as possibilidades curriculares do ensino de Artes Visuais</u>	31
1.1.3 <u>A Abordagem Triangular como estratégia pedagógica</u>	36
1.2 Os acervos museais em diálogo com o ensino de Artes	39
1.2.1 <u>O ensino de Artes Visuais e as recorrências europeizantes</u>	42
1.2.2 <u>O museu enquanto instrumento de colonização</u>	45
1.2.3 <u>A obra de Arte enquanto narrativa e difusora de distinção cultural</u>	52
2. METODOLOGIA	55
2.1 Participantes e local da pesquisa	56
2.2 Procedimentos e análise de construção de dados	60
2.2.1 <u>Estudo de revisão bibliográfica</u>	61
2.2.2 <u>Pesquisa de processos metodológicos nos livros didáticos (PNLD)</u>	66
2.2.3 <u>Produtos educacionais sobre o tema</u>	72
2.2.4 <u>Questionário para os educandos</u>	76
2.3 Mapeando as possibilidades de uma educação escolar decolonial através dos museus de Arte	77
3. ENSINO E MUSEUS DE ARTE: SABERES ENTRE INSTITUIÇÕES	79
3.1 O Produto Educacional	81
3.2 Percursos metodológicos	84
3.2.1 <u>O que é um museu? - Encontro 1</u>	85
3.2.2 <u>Os museus de Arte na cidade do Rio de Janeiro – Encontro 2</u>	90
3.2.3 <u>Museu e patrimônio – Encontro 3</u>	92
3.2.4 <u>O Catálogo de um Museu Imaginário – Encontro 4</u>	94
3.3 A Aplicação do Produto	96
3.3.1 <u>O que é um museu? – Encontro 1</u>	97
3.3.2 <u>Os museus de Arte na cidade do Rio de Janeiro – Encontro 2</u>	99

3.3.3	<u>Museu e Patrimônio – Encontro 3</u>	101
3.3.4	<u>O Catálogo de um museu Imaginário – Encontro 4</u>	103
3.4	Análise de dados	103
3.4.1	<u>Análise do Questionário</u>	104
3.4.2	<u>Análise dos Encontros da Oficina</u>	110
3.4.3	<u>Análise do Catálogo</u>	111
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS	125
	APÊNDICE A – Questionário para Educandos	135
	APÊNDICE B – Oficina - Planejamento dos Encontros	136

INTRODUÇÃO

Esta Dissertação vem difundir como o ensino de Artes na educação básica em diálogo com alguns dos acervos museais de Arte da cidade do Rio de Janeiro, especialmente os do Museu Nacional de Belas Artes/MNBA/RJ, do Museu de Arte do Rio/MAR/RJ e do Museu de Arte Moderna do Rio/MAM/RJ, podem contribuir para uma proposta de ensino de Artes decolonial a partir de estratégias metodológicas curriculares.

Os acervos museais do MNBA/RJ, MAR/RJ e MAM/RJ tornam-se pertinentes para que o aluno re-conheça o patrimônio de sua cidade, além de experienciar (na prática) as narrativas artísticas que estuda na escola. Ademais, é preciso que os estudantes reflitam sobre a formação dos acervos, entendam e contextualizem o olhar europeizante dos museus e o seu papel na sociedade a qual pertencem.

A escolha do tema da pesquisa não surgiu por acaso. Na verdade, ao ler as demais páginas é inevitável não mencionar que a pesquisa se inicia muito antes do meu ingresso no Programa de Pós-graduação de ensino em educação básica/PPGEB-CAP, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Torna-se fundamental resgatar minha relação pessoal com a Arte e com o tema. Entender o poder da educação e da Arte ocorreu a partir de longos, e até dolorosos, processos de uma escuta do meu eu e do ambiente ao meu redor. Tais processos foram decorrentes de minhas experiências de mundo, daquilo que hoje vivo, acredito e defendo. Experiências estas as quais provém, também, a partir do ambiente familiar ao qual estava e ainda estou inserida. Filha de professores, pude compreender o quão importante é a educação. Também, sempre fui incentivada a buscar toda a forma de conhecimento sendo livre para escolher tudo aquilo que me interessava. Por conta deste ambiente, descobri minha paixão pelos museus. Desde que me entendo por gente, passeava por tais espaços. Uma das minhas lembranças mais fortes de infância é olhar admirada para um esqueleto de bicho-preguiça gigante no Museu Nacional da Quinta da Boa Vista/RJ.

Reconheço meu local de privilégio, pois fui incentivada, desde nova, a seguir meus sonhos e, mais do que isso, tive as condições para segui-lo. Em todas as viagens que fiz, visitei museus e centros culturais. Todas as visitas escolares nessas instituições, mesmo que poucas, pude acompanhar com entusiasmo. São fortes os sentimentos que carrego em relação aos museus - foi dessa forma que pude descobrir as Artes. Com esta descoberta, cada vez

mais eu lia, observava e produzia Arte. Mais tarde, o sentimento de querer ensinar Artes para alguém surgiu e prestei vestibular para ingressar na licenciatura em Artes, no ano de 2015.

Assim, formei-me em licenciatura em Artes Visuais na UERJ, em 2020, tendo como o museu, no qual estagiei entre 2018 e 2019, o tema de minha monografia¹. O museu em questão, a Casa Museu Eva Klabin, é um museu particular na Zona Sul do Rio. Seu acervo é composto principalmente de obras de arte europeias dos séculos XIV ao XIX, mas também contendo obras chinesas de diversas dinastias e peças da antiguidade egípcia, romana e grega. Além de seu acervo permanente, o espaço conta com exposições temporárias de Arte contemporânea que se encontram em meio ao acervo, dialogando com ele. O museu me proporcionou a possibilidade de pensar (e repensar) tudo o que eu já afirmava sobre os museus, ou seja, concretizei o fato de como eles são importantes espaços educativos e agregam experiências para o ensino, porém, ainda repleto de hierarquias e olhares europeizantes.

Entre esses pensamentos relacionados ao diálogo com o ensino de Arte, está o fato de que a maior parte dos acervos de Arte da cidade do Rio de Janeiro expõe peças cujas referências são estrangeiras, mais especificamente europeias. Não somente os espaços museais, mas, ao caminhar pela cidade, também se percebe tais referências pelas ruas, praças e edificações. Esse olhar europeizante predominante nas coleções são um reflexo da colonialidade que existiu, e ainda existe, sobre nossa cidade. Uma cidade em que grande parte da população é negra, periférica e que não tem o hábito de acessar tais estabelecimentos culturais. Logo, é possível perceber a complexidade da circulação do que se pode compreender como in-formação cultural – o que nos leva a supor que não existe apenas uma única juventude carioca e, sim, várias, com intensas desigualdades econômicas e sociais. Essa falta de acesso aos museus da cidade, principalmente das juventudes, pode ser devido a diversos fatores - que serão melhor estudados ao longo desta Dissertação -, tais como como a falta de tempo livre, dificuldades de locomoção na cidade, dificuldades econômicas, a violência urbana e a sensação de não pertencimento aos seus respectivos acervos.

Para além destas questões, há a lacuna da presença do museu no cotidiano escolar, inclusive, no ensino de Artes na educação básica. Raras são as visitas que ocorrem ao longo dos anos de formação escolar; mais escassas, ainda, são as visitas percorridas enquanto projeto pedagógico ou atualização curricular. Na verdade, o museu é tido como um passeio

¹ PEREIRA, C. M. G. F. *A Casa Museu Eva Klabin: as possibilidades de uma educação museal para o público infante-juvenil*. (2020). 57 f. (Monografia) Graduação em Artes Visuais - Instituto de Artes/IART - Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Rio de Janeiro, 14 dez. 2020.

esporádico num lugar distante que não possui, aparentemente, nenhuma relação com alguns dos estudantes que visitam o local.

Entender como as instituições museais podem fazer parte do cotidiano escolar acompanha meu trajeto como Professora. Desde a primeira vez que fui chamada de professora em uma visita mediada, quando ainda estagiária, por uma menina de 8 anos, até os dias de hoje, busco um caminho que posso seguir no magistério. Atualmente, sou professora da rede privada de ensino e, desde o ano de 2020, atuo na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, nos bairros da Penha e Ramos. Venho lecionando para estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental II até o Ensino Médio e, entre conversas e discussões recorrentes em Artes, posso contar nos dedos da mão os educandos que possuem o hábito de visitar museus. Esse número tão baixo não é percebido somente entre os estudantes, mas, também, entre o corpo docente. Poucos são os meus colegas que visitam as instituições para o próprio lazer e, menor ainda, é o número que crê na importância das instituições museais na educação básica.

Desse modo, algumas hipóteses podem ser levantadas neste estudo, tais como: por que a escola não recorre às visitas aos museus da cidade?; por que os programas curriculares de Artes não adentram o museu de modo a incluí-los como ferramentas de pesquisa curricular na educação básica? Mesmo que os acervos museais possuam, na sua maioria, coleções que reforçam o olhar europeizante na formação das culturas, mesmo que as nacionais, as visitas mediadas nos espaços poderiam promover tais reflexões.

Com o intuito de problematizar tais recorrências no ambiente educacional, esta pesquisa pretende, como objetivo geral, compreender as possibilidades metodológicas de uma educação decolonial no ensino das Artes considerando os acervos museais como espaços de diálogos curriculares. Como objetivos específicos, o estudo vem destacar a importância dos acervos dos museus de Arte para a formação crítica do imaginário cultural dos estudantes; assim como vem compreender que a historiografia da Arte em diálogo com as coleções de arte dos museus perpassa as demandas curriculares no ensino de Arte.

Como decorrente da pesquisa de Dissertação, o Produto Educacional “Ensino e os museus de Arte: saberes entre instituições”, é voltado aos educandos dos anos finais do Ensino Fundamental e tem como meta principal relacionar os acervos museais ao currículo escolar a fim de propiciar um espaço de escuta às perspectivas desses educandos sobre o tema. Como justificativa do Produto, a relevância científica e social, mensura que ainda há poucos estudos sobre as perspectivas decolonialidades não somente nas coleções/exposições museais, mas também no ensino das Artes. Mesmo que as curadorias mais recentes das

exposições nos museus de Arte apontem para caminhos/escolhas com perspectivas decoloniais, ainda são poucas as direções que alcançam os currículos escolares.

Demonstra-se, nesse sentido, a necessidade do avanço da pesquisa através de uma revisão bibliográfica sobre o tema (RIBEIRO, 2021; COUTINHO, 2022; MELGARL; ELISONDO, 2021). No campo social e científico, há a necessidade de mudanças no ensino visto que ainda reproduzimos um olhar europeizante nas nossas práticas escolares, desconsiderando a cultura visual cotidiana, as vivências e os olhares culturais provindos dos educandos. Em contrapartida, os professores possuem dificuldades para aplicar essa mediação acerca da formação do patrimônio cultural ainda com a predominância da cultura hegemônica. Logo, tanto a pesquisa quanto o Produto educacional, ampliam as formas de uma educação decolonial ao propor práticas contra hegemônicas no ensino das Artes, em especial, na educação básica.

A Dissertação, nesse ínterim, está dividida em três capítulos. No capítulo um, abordam-se as novas possibilidades do ensino de Artes em diálogo com os acervos museais. Inicia-se o capítulo relacionando a construção dos museus, em destaque, o MNBA/RJ, MAM/RJ e MAR/RJ, e seus respectivos acervos, ao ensino de Artes Visuais através da reflexão acerca de currículo, metodologias (LIBÂNEO, 2012; BARBOSA, 2015) e leis educacionais, tais como a Constituição (BRASIL, 1988), a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) e a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003).

A escolha dos três museus, em destaque, se deve às suas localizações geográficas, uma vez que todos estão concentrados na região central da cidade. Mas, também, devido às suas importâncias históricas na formação da cidade e as decorrências propostas expositivas das exposições e concepção de seus acervos, as quais abrangem diferentes registros e momentos culturais. Todos os Museus escolhidos destacam-se, contudo, não somente pela arquitetura dos seus prédios, mas pela composição dos seus repertórios imagéticos no decorrer dos últimos tempos.

O MNBA/RJ, por exemplo, concentra no seu acervo, de certa forma, os registros voltados a compleição por uma identidade nacional, no entendimento do século XIX, através das biografias e testemunhos históricos à época colonial; o MAM/RJ, propõe uma coleção que se apresenta através do panorama de re-apresentações do Modernismo - em continuidade, de certo modo, à linha cronológica do acervo de Arte do MNBA/RJ; e o MAR/RJ, mais recente, torna-se o contraponto do fio historiográfico da Arte quando vem constituindo um acervo com doações e aquisição de obras, inclusive, de artistas visuais atuantes no mercado de Arte hoje e

que repercutem as perspectivas decoloniais na Arte (assim como no ensino na escola) – o que vem impactar na proximidade espaço-temporal das juventudes.

Embora com origens distintas, veremos como os museus selecionados para a pesquisa mantêm suas concepções em relação aos acervos até os dias atuais. Salienta-se que, ao abordar as instituições museais, o patrimônio cultural também é considerado. Logo, as constituições identitárias que ocorrem a partir dos acervos museais encontram-se inerentes à história da cidade e aos projetos de construção da cultura visual hegemônica e das práticas educativas.

O ensino no século XXI, ao buscar uma perspectiva decolonial, decorre em práticas e saberes construídos de forma insurgentes a partir de um viés contra hegemônico (CANDAU, (2020), o que nos leva a supor como os estudantes, hoje, re-conhecem a constituição dos acervos museais frente à formação de suas identidades culturais?

O capítulo dois preocupa-se em relatar o estado da pesquisa, o que já foi estudado (ou não) sobre o tema e como propomos contribuir para o avanço do conhecimento acerca da temática (BULHÕES, 2015; RIBEIRO, 2016; COCLOTE, 2019). O estado da pesquisa é realizado através de uma revisão de literatura e análise de dados dos materiais já publicados em diversas plataformas, entre os anos de 2008 e 2022, voltadas para o estudo, tais como o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a plataforma Scielo e o Portal eduCapes. Além disso, estuda-se os livros didáticos (PNLD, 2020-2023) dos anos finais do Ensino Fundamental para identificarmos como a temática desta pesquisa é abordada recorrentemente nos materiais para os diferentes anos de escolaridade.

Por fim, o capítulo três relata como transcorreu, numa turma de ensino fundamental na escola em que atuo na zona norte do Rio, a proposta do Produto Educacional “Ensino e os museus de Arte: saberes entre instituições”. A partir da sondagem das questões pertinentes à pesquisa através de um *questionário* e de uma *Oficina* (com quatro Encontros), como resultado pedagógico, há o relato da elaboração de um *Catálogo virtual de um Museu Imaginário de Artes* (MALRAUX, 2015). O Catálogo demonstra que as recorrências artístico-estéticas de obras renomadas podem ser balizadoras para uma visão crítica acerca da Arte com perspectivas decoloniais no ensino e, nesse sentido, recorrentes na formação identitária das juventudes.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo foi dividido em dois subcapítulos, os quais abordam, de forma complementar, um panorama sobre o ensino das Artes Visuais e a formação do currículo; as coleções museais das três instituições em destaque; e as legislações vigentes – todos frente aos desafios educacionais na atualidade.

No primeiro subcapítulo, “A educação escolar e os museus: currículo, legislação e metodologia”, destaca-se o espaço escolar a partir do destaque dado ao currículo (recortes dos programas nos livros didáticos e orientações das Secretarias de Educação); à legislação (BNCC, 2018); e às metodologias e práticas no ensino de Arte.

No segundo subcapítulo, “Os acervos museais em diálogo com o ensino de Artes”, há um panorama dos acervos museais e exposições correntes no MNBA/RJ, MAR/RJ e MAM/RJ de modo a enfatizar o olhar europeizante predominante nas suas respectivas coleções. A análise das obras que compõem os acervos destes museus ocorrerá para que a discussão seja aprofundada.

Antes, porém, é preciso entender o porquê da escolha de se referir ao ensino das Artes Visuais conjuntamente aos museus abordados. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), documento de caráter normativo que define o conjunto essencial de aprendizagem de todos os estudantes da educação básica, o ensino de Artes é dividido em quatro grandes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Estas linguagens se dividem em diversas técnicas, saberes e modos de produção artística. Nesse estudo, de acordo com minha formação e área de atuação, nos deteremos nas Artes Visuais.

Outro ponto importante é destacar a restrição da pesquisa a determinados museus da cidade. A instituição museal é assim reconhecida a partir dos Gabinetes de Curiosidade, no Renascimento, e se desenvolve, durante os séculos subsequentes, à medida em que passa a ser dividida de acordo com a especificidade dos seus acervos (SUANO, 1986). Desse modo, ainda hoje, há museus históricos, etnográficos, de História Natural, de Arte etc. Seus acervos são assim definidos de acordo com as características pertinentes à localização e/ou período histórico das obras que guarda.

O foco desta pesquisa elenca alguns dos museus de Arte do Rio de Janeiro, como o Museu Nacional de Belas Artes (MNBA/RJ), Museu de Arte Moderna do Rio (MAM/RJ) e o Museu de Arte do Rio (MAR/RJ), visto que a pesquisa tem como um dos seus primordiais objetivos relacionar seus respectivos acervos ao ensino de Arte. Ademais, tais museus foram

os espaços selecionados para a pesquisa porque são localizados na região central da cidade, o que traz melhores condições de acesso a todos que moram em localidades mais distantes no estado, como no caso dos estudantes das escolas da zona norte em que atuo; além de serem museus que reapresentam aspectos da história da cidade a partir da Arte no decorrer de três séculos.

Para além da concentração geográfica dos três museus na cidade, eles merecem destaque uma vez que a constituição dos seus respectivos acervos corresponde a tentativa de institucionalização da identidade nacional. Como por exemplo, no MNBA/RJ, um museu inaugurado no século XX, apesar de constituído com obras principalmente do século XIX - originárias da Escola de Belas Artes -, mas que apresenta-nos um acervo formado de narrativas identitárias acerca do que poderia ser re-conhecido social e historicamente, à época, como Brasil. Cabe lembrar que tal conceito é conduzido, principalmente, pelo olhar descendente da estética do Neoclassicismo, tendência reforçada pelos registros dos viajantes estrangeiros e dos prêmios de viagem que aproximaram os artistas das regras do academicismo europeizado, com tendências estéticas representativas de um centro com hegemonia de poder e, portanto, excludente dos grupos e formas de Arte destoantes da padronização estética que se via, até então.

Já o MAM/RJ, inaugurado no século XX, assim como o MNBA/RJ, expande a cronologia dos registros artísticos desprovidos da perspectiva decolonial. Em outras palavras, a composição do acervo a partir do colecionismo traz um panorama do Modernismo – desde o projeto do espaço urbanístico, passando pelo paisagismo à coleção de obras de arte voltados ao prenúncio dos princípios do nacionalismo emergente. O museu acaba por concentrar exemplares artísticos com tendências de estilos advindos das escolas e movimentos vanguardistas, apesar da ênfase, na maioria pictóricos, dos elementos e temática brasileiros. Nesse sentido, o MAM/RJ destaca a cultura nacional e o povo brasileiro re-apresentados pelos registros advindos desde a Semana de Arte Moderna de 1922 à Geração 80, por exemplo. As aquisições de obras contemporâneas, mais recentemente, ampliam seu acervo, aproximando-o das intercorrências das juventudes.

O MAR, museu mais recente na cidade, parece buscar, desde o início de suas atividades, dinamizar propostas expositivas que incluem cada vez mais a diversidade na Arte e a discussão de temas relacionados a gênero, raça, religião e a própria história da cidade em que está situado e propõe reapresentar. Pode-se dizer, desse modo, que o MAR propõe um projeto de formação identitária para o século XXI, onde as temáticas cotidianas, e em especial

as com perspectivas decoloniais, ganham espaço para a democratização da Arte e da cidade do Rio de Janeiro.

Logo, ao escolher estes três museus, para muito além da localização espacial, impõem-se o caráter temporal da composição dos seus respectivos acervos alinhados à historiografia da Arte e ao imaginário identitário das juventudes frente ao entremeio curricular no ensino de Arte. Isto não significa que as obras de arte não estabeleçam conexões histórico-culturais com os demais museus da cidade. O Museu Histórico Nacional (MHN), por exemplo, abriga diversas obras de arte do gênero da pintura histórica, as quais buscam ampliar o imaginário sobre a história do Brasil. Contudo, ele não é estudado na Dissertação visto que se trata de um museu de História, logo, os exemplos de Arte que são expostos neste museu não vem contribuir diretamente na construção de uma narrativa voltada ao ensino de Arte.

1.1 A educação escolar e os museus: currículo, legislação e metodologia

A escola de hoje não é mais a mesma do século XX e muito menos aquela do século XIX. A estrutura curricular, a divisão das turmas, organização dos horários e disciplinas podem se assemelhar, mas não operam da mesma maneira devido as mudanças políticas e sociais. As leis relacionadas à educação como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBENs) de número 4024 (BRASIL, 1961) e a de número 9394 (BRASIL, 1996); artigos da Constituição Federal (BRASIL, 1988), regulamentados em outras leis, parâmetros e diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), além da ampliação do direito e acesso à educação contribuíram para tais mudanças. Além disso, as relações entre família, estudantes e professores foram sendo aproximadas. A educação não é mais vista somente segundo a lógica do professor conteudista. Educar está para além dos saberes pré-estabelecidos, são como práticas de discursos para um diálogo de caráter emancipador (FREIRE, 2019).

Tendo a perspectiva de uma educação emancipatória, no processo educacional, os professores com essa visão não buscam mais a exclusividade da sala de aula para ensinar. Essa expansão, para além dos muros da escola, propõe novas práticas metodológicas e outras fontes de saberes e experiências. Cabe citar como alguns exemplos as atividades interdisciplinares, as aulas práticas, além de palestras e demais atividades virtuais/remotas em profusão no espaço escolar. E, nos meandros dessas atividades e ambientes pedagógicos, incluem-se os museus de Arte.

As instituições museais, de modo inevitável, absorvem o diálogo com a escola e com o ensino, seja através de seus espaços como atividades extraclases, ou mesmo nas (ainda pouco) expedições roteirizadas advindas dos conteúdos curriculares. A ideia de um ensino para além da sala de aula é defendida por Freinet (1979) onde outros espaços possam ser considerados como lugares de aprendizagem e que a figura do professor não seja a única via de transmissão de conhecimentos. Estabelecer relações pedagógicas entre a escola e o museu - e as contribuições geradas a partir destas interações - não é um assunto novo, mas como e para quem tais contribuições acontecem na educação, ainda é um tópico de interesse das pesquisas voltadas ao ensino e aos programas curriculares da educação básica.

Ao observar as formas com as quais a escola estabelece relações com o museu, é possível perceber que este espaço institucional ainda parece distanciado do cotidiano escolar. Raras são as visitas feitas pelas escolas e mais raro, ainda, é observar as reverberações dessas visitas em atividades curriculares. As instituições museais ainda possuem poucos elos com a escola e seu cotidiano, por uma série de fatores. São dois dos muitos fatores que estão ligados ao próprio diálogo estabelecido entre escola e museu ao longo dos séculos, quer dizer, entre o currículo escolar e a predominância do olhar europeizante das coleções de Arte.

É justamente pelo fato da escola não poder ser mais a mesma que o debate deve ser centralizado na pesquisa. Por mais que suas relações tenham mudado, a educação e o ensino são marcados pela lógica da modernidade (CANDAUI, 2015, p. 332). A escola é fechada em si mesma, não se ascendendo para o novo e, com isso, desconsiderando os saberes para além dos institucionalizados. As mudanças, do agora, entram em conflito com a tradição. Ao dizer que a escola não é mais a mesma de tempos anteriores, não significa que seus conflitos tenham cessado. Pode-se dizer que a escola ainda possui um posicionamento europeizante, enfatizando hierarquias culturais de diferentes povos, mas não é apenas a escola que possui tal posicionamento. Diversas são as instituições que os referendam, incluindo os museus de Arte. Ainda é comum que a maioria dos artistas expostos nas paredes dos museus sejam os homens e os europeus ou, então, com ascendência europeia (RIBEIRO, 2021). Da mesma forma que, na escola, ainda segue a transmissão do poder simbólico da dominação europeia (BOURDIEU, 2007). Ínfimos inda são os programas curriculares que trazem outras abordagens que valorizem as culturas nacionais no panorama eurocentradas das coleções dos museus.

Questionar a cultura hegemônica e propor novos caminhos para o ensino perpassa por compreender como esta relação estabeleceu-se ao longo dos anos no Brasil para que novos caminhos pedagógicos possam ser trilhados no ensino de Artes. Em um primeiro

entendimento, é necessário saber quando o museu se conecta com o ensino e como contribui para a elaboração dos currículos escolares.

1.1.1 O currículo de Arte em formação no ensino

As primeiras práticas pedagógicas que relacionam o museu ao ensino curricular no país são relacionadas nas aulas de Arte ainda na educação básica. Apesar dessa prática educacional ser recorrente nos currículos escolares, é preciso pensar qual tipo de currículo está sendo considerado no espaço da escola. Libâneo (2012), ao falar de currículo, divide-o em três tipos: o currículo formal, caracterizado por ser o currículo prescrito nas diretrizes curriculares; o real, àquele praticado em sala de aula tendo como base o currículo formal; e o oculto, derivado dos saberes que não estão postos nas diretrizes, muitas vezes adquiridos fora de sala de aula, mas que são recorrentes.

O ensino não deveria ficar engessado no currículo formal, ou seja, não se pode conhecer os acervos dos museus apenas pela retórica europeizante desprovida do diálogo com a realidade escolar (currículo real); e muito menos que os conteúdos ignorem as influências externas ao ambiente escolar, aspectos culturais trazidos das experiências de professores, educandos e todos aqueles que trabalham na escola (currículo oculto). Assim, ao discutir o currículo oculto, abordam-se as formas de Arte não estudadas ou valorizadas, inicialmente, no currículo formal – o que demonstra a importância do diálogo entre os saberes não hegemônicos e os demais conhecimentos na criação de um currículo que abarque as demandas atualizadas. O currículo oculto, sendo assim, influencia diretamente o currículo real - também conhecido como praticado -, visto que ninguém é imparcial nos andamentos educacionais.

A ideia de um ensino formal, demarcado por disciplinas, definido institucionalmente, decorre no Brasil com a chegada de D. João VI e a família real, em 1808 (BARBOSA, 2019). O então príncipe regente buscava modificar a capital da colônia, o Rio de Janeiro, aos moldes europeus. O Brasil, enquanto colônia, é assim definido com o intuito de ser explorado como Reino, apesar de não possuir autonomia política e econômica para definir sobre suas reais necessidades. Nesse contexto, investimentos foram feitos somente com o intuito de dar retorno financeiro à capital. Como uma das consequências, os setores culturais, sociais e até mesmo estruturais, tiveram um desenvolvimento tardio. É necessário entender que D. João não tinha uma intenção social com essas adaptações; na verdade, a criação de instituições

artísticas, culturais e econômicas estava relacionada a uma tentativa de europeizar a cidade. As culturas e povos brasileiros de origem não europeia não foram valorizados, mas, sim, a cultura hegemônica. Foram criados nesse contexto, para se ter uma ideia, o Jardim Botânico; o Banco do Brasil (o primeiro jornal do país); a Biblioteca Nacional, em 1810, com os livros raros carregados na transferência da corte; o Museu Nacional de Belas Artes, em 1815; e o Museu Nacional, em 1818 (SUANO, 1986).

A concepção de Arte até então definida é aquela entendida como oriunda da cultura europeia, surgida ainda no Renascimento, onde a concepção de uma Arte sem função recai, estritamente, ao seu valor simbólico. Essa definição eleva o artista a um gênio criador, onde sua obra é vista como símbolo de uma cultura, valor e sofisticação. Bourdieu (2007) afirma que a vida intelectual e artística europeia revela-se através destas transformações, que aliadas ao contexto histórico das Grandes Navegações, propaga um poder hegemônico a partir deste momento artístico relevante na História da Arte.

Esse cenário desenvolve-se justamente no Renascimento, onde a ideia da razão, do antropocentrismo e da valorização da cultura greco-romana alcançam as discussões de uma classe social em ascensão no período: a burguesia. É justamente esta classe, reconhecida na História da Arte pela figura dos Mecenas², que auxilia uma relativa independência do campo artístico, antes ligado fortemente à fé. A partir do mecenato, os artistas fizeram experimentações artísticas - tanto técnicas quanto temáticas -, dando início à visão que se tem, até hoje, do artista enquanto um gênio criador. É neste período, também, que se cultiva a ideia do homem universal, um homem cujas vontades, deveres e sabedoria seriam iguais, independente da parte do mundo. Aqueles que não estivessem dentro desta categoria, deveriam ser “elevados” a tal, pensamento que atrelado às ideias iluministas posteriores, “justificou” a colonização. Nesse cenário, entende-se que a Arte de outros povos e culturas não poderia ser considerada a “verdadeira Arte”. Foi partindo desta ideia de que, por muito tempo, as manifestações artísticas dos povos indígenas brasileiros foram tidas como inferiores, não repercutida nos museus de Arte, mas, sim, nos museus etnográficos.

Na visão europeizante (e ultrapassada) do ensino das Artes Visuais, a Arte no Brasil se deve ao Barroco brasileiro, tendo Manuel da Costa Ataíde (Mariana, MG, 1762 - 1830) e Antônio Francisco Lisboa (Vila Rica, atual Ouro Preto, Minas Gerais, 1738 - 1814) as Figuras mais célebres. Mesmo assim, o ensino de Artes naquele período fora restrito a um ensino

² Figura pertencente à alta classe a qual financiou artistas, cientistas e outros profissionais em campos distintos dos saberes. Com tal patrocínio, os mecenas adquiriram obras de arte e descobertas científicas como forma de distinção social, demonstração de poder simbólico e aquisição de riquezas.

informal, onde os artistas eram autodidatas ou então frequentavam os ateliês de artistas com mais renome.

No ensino de Artes e sua relação com o museu, o ponto decisivo no período foi a chegada da Missão Artística Francesa, em 1816. Comandada por Joaquim Lebreton (1760-1819), trouxe diversos artistas que representaram o Brasil, como Nicolas-Antoine Taunay (1755-1830), Jean-Baptiste Debret (1768-1848), Grandjean de Montigny (1776-1850), Charles Pradier (1783-1847) e os irmãos Ferrez, Zepherin Ferrez (1797-1851) e Marc Ferrez (1788-1850). Através das mais diferentes linguagens, traços e visões artísticas, o estilo neoclássico predominou no país com os registros artísticos dos estrangeiros a partir do cotidiano da cidade e da população. Este estilo buscou valorizar os ideais greco-romanos e renascentistas, tendo a ideia da força de um Estado-Nação poderoso transmitido através das imagens.

A formação, de fato, da Academia Imperial de Belas Artes ocorreu em 1826, cuja proposta de ensino se dava a partir da cópia de obras encomendadas por D. João VI para compor o acervo do futuro Museu Nacional de Belas Artes. Este acervo foi formado não apenas pelas obras encomendadas por D. João VI, mas também as pinturas trazidas por Joaquim Lebreton e os trabalhos pertencentes ou aqui produzidos pelos membros da Missão. A Academia Imperial e o futuro Museu de Belas Artes caminharam ao longo do século XIX juntos, enquanto o museu guardava as obras destes artistas e estudantes da Academia, esta baseava-se no estudo através da cópia do acervo da instituição museal. A ideia da cópia, inclusive, estaria presente no ensino das Artes Visuais no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX.

O ensino desta disciplina, no entanto, durante o século XIX, a atividade artística não é incluída nas escolas públicas elementares e o ensino de Arte torna-se uma exclusividade da Academia Imperial de Belas Artes – predominantemente com vieses estéticos do olhar estrangeiro. Afastado da sociedade, o ensino da Arte foi visto como uma forma de distinção e refinamento, não sendo pertencente às classes populares. O olhar estrangeiro permanece nos museus de Arte brasileiros e, em correspondência, no ensino de Arte nas escolas. Quando o ensino de Arte chega nos espaços escolares, a mera cópia dos cânones europeus permanece como base fundante para a prática escolar até os anos de 1920. Barbosa (2019), relata como este pensamento perdurou durante boa parte do século XX.

A metodologia da Escola de Belas-Artes influenciou grandemente o ensino de Arte a nível primário e, principalmente, secundário, durante os vinte e dois primeiros anos de nosso século; mas outras influências dominaram durante este período: os processos resultantes do impacto do encontro efetivo entre as Artes e a indústria e o

processo de cientificação da Arte. Ambos tiveram suas raízes no século XIX, comprovando a afirmação anterior de que as primeiras décadas do século XX correspondem à realização dos ideais do século precedente (BARBOSA, 2019, p. 32).

Como a autora afirma, não foi somente a Academia que influenciou o ensino de Artes Visuais nas escolas de educação básica. Por muito tempo, o ensino de Artes restringiu-se ao desenho, prática atrelada a uma visão utilitária da Arte. Com a república e o início da industrialização do país, a Arte voltada para o trabalho e desenvolvimento da indústria fez que o desenho técnico ganhasse espaço nos currículos escolares. Independentemente de um desenho técnico ou não, o desenho ainda era ensinado através das cópias de modelos a serem seguidos.

Pode-se dizer que havia concepções distintas de Arte e ensino de Arte: uma continuou voltada para a elite por meio da Academia e, a outra, para o trabalho. A Arte para as elites era uma Arte ligada a uma distinção e hierarquia social. A Arte voltada para o trabalho pertencia às classes populares. Barbosa (2019) afirma que esta é uma das origens do preconceito do ensino da Arte nas escolas, pois sempre foi vista como algo distante das vivências dos educandos. A Arte dos museus pertencia à elite, a Arte que a população tinha mais acesso era a voltada para o trabalho. Ou seja, a Arte aplicada na arquitetura, produtos fabris e manufaturados e a outras peças Artesanais. Além disso, a Arte voltada para os trabalhos manuais e que não pertencia ao desenho, pintura e escultura da Academia era destinada aos escravizados durante os períodos colonial e imperial do país. Assim, o preconceito com o ensino de Artes também possui uma base racista, que só começou a ser diluída com a função da Arte voltada para o desenho técnico durante o início da república como já mencionado.

O cenário só começa a mudar a partir da década de 1930 com a influência do movimento escolanovista. A partir dessas influências, desenvolve-se no Brasil diversas obras que enfatizam a educação sob aspectos psicológicos e sociológicos. As ideias de Dewey se propagam no âmbito educacional brasileiro através de Anísio Teixeira (1900-1971). Essa pedagogia contrapõe-se à educação tradicional uma vez que os educadores que adotam essa concepção acreditam que as relações entre os indivíduos na sociedade podem ser menos injustas se a educação escolar consegue adaptar os estudantes ao seu ambiente social. Para alcançar tais finalidades, propõem experiências cognitivas que devem ocorrer de maneira progressiva/ativa, considerando os interesses individuais dos estudantes.

Entre essas experiências, o museu aparece como uma das possibilidades de novas experiências cognitivas e que levam em conta fatores sociais sobre a vida dos estudantes. Autores como Koptcke, Lopez e Pereira (2007) afirmam que o museu, no caso, o Museu

Nacional, era parte das atividades de campo feitas pelas escolas ainda nas décadas precedentes do século XX, mas as discussões acerca de seu uso no currículo ainda eram escassas ou inexistentes. As autoras ainda mencionam a forma em que as visitas eram realizadas, tendo um caráter muito mais disciplinador e de segregação racial do que educacional, no sentido crítico, participativo, em si.

No Brasil, desde os anos de 1930, debate-se a importância do museu no ensino da educação elementar. Em 1931, é criada a *Seção de Assistência ao Ensino no Museu Histórico Nacional* que, embora não chegue a ser um setor educativo, propriamente dito, é uma das primeiras ações sobre o tema, oferecendo aos professores salas e materiais para projeções com a finalidade de incentivar a aproximação com o museu de maneira educativa (BEMVENUTI, 2004).

Outros textos e conferências realizados, ainda na década de 1930, enfatizaram o museu como espaço de potência cultural, buscando desconstruir a ideia de um local apenas para atividades extraclasse, e reforçando a importância de ser reconhecido como um espaço que deve ser “vivo” e dinâmico também para o aprendizado escolar. O museu, então, deixa de ser um espaço apartado da sociedade e passa a ser parte integrante do currículo escolar. Esta mudança, no entanto, não ocorreu apenas nesta década.

As décadas seguintes ampliaram a discussão sobre o papel das instituições museais. Em 1956, por exemplo, ocorreu em Ouro Preto, Minas Gerais, o “1º Congresso Nacional de Museus” e em 1958, ocorreu o “Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus”, abrigando discussões acerca de problemas e soluções para os museus dos diversos países participantes, sejam da Europa, América do Norte e América Latina.

Os museus também são contemplados no ensino com as novas leis educacionais do país (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2017; BRASIL, 2018), que serão abordadas mais adiante. Eles devem ser uma fonte de diálogo com todas essas esferas e as possibilidades no ensino de Arte podem se apresentar nas mais diversas formas, mas é preciso fazer com que a Arte não seja mais vista como mera cópia dos cânones do século XIX. Buscar novos diálogos é necessário para a educação do século XXI e um novo olhar crítico para as Artes Visuais, suas leituras e práticas de ensino. Dentre as possibilidades, cabe destacar os possíveis usos da BNCC (2018) e a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2019) no ensino de Artes Visuais na escola e museus de Arte.

1.1.2 As Leis educacionais e as possibilidades curriculares do ensino de Artes Visuais

As leis relacionadas ao ensino de Artes não são tão recentes quanto se imagina. As primeiras leis datam ainda do século XIX, quando o ensino de Artes nas escolas ainda era pensado apenas como Desenho. Elas foram influenciadas pelas ideias positivistas através da figura de Rui Barbosa (1849-1923), em *Lições de Coisas* (1886), onde a Arte nas escolas teria uma função prática voltada ao mundo do trabalho, esta ideia estava baseada no preceito de uma “evolução” da sociedade, pautada principalmente pelo avanço científico e desenvolvimento industrial. A *Exposição Universal* de Londres em 1851 e a *Centennial Exhibition of Philadelphia* de 1876 contribuíram para o pensamento tecnicista das Artes pelos pensadores brasileiros da época, atrelados, também, ao exemplo da escola americana. Nesta mesma época, não havia a obrigatoriedade específica da formação do professor que ministraria as aulas de Desenho, deixando o ensino a cargo dos professores regulares (BARBOSA, 2019, p. 56).

Em 1890, ocorre a primeira reforma educacional do Brasil República, a Lei Benjamin Constant, decreto nº 981, de 1890. Essa reforma propunha uma série de medidas para reformular o ensino no país a partir de um viés liberal. Atrelado às ideias do positivismo, o ensino de Artes ainda está ligado a um caráter tecnicista, mas uniu-se uma nova visão sobre o ensino de Artes: a ideia do uso da Arte nas escolas para regenerar o povo. Essa proposta acreditava que as Artes serviriam como uma forma da construção moral para a sociedade, na qual traria valores necessários para a população. Esta visão de uma regeneração da sociedade através da Arte é uma visão elitista e eurocêntrica, na qual a Arte europeia é vista como a mais pura forma de refinamento, o último estágio de uma falsa evolução, logo, as Artes de outros povos não eram ensinadas nas escolas.

As ideias positivistas e liberais uniram-se ainda mais no século XX, quando o desenho geométrico surgiu como denominador comum às ideias destes dois polos de pensamento. Segundo Barbosa, a partir de 1901, o desenho geométrico espalhou-se pelas escolas primárias e secundárias do país como uma forma de ensino que unisse o liberalismo e o positivismo, pois “o desenho com a conotação de preparação para a linguagem científica era a interpretação veiculada pelos positivistas; o desenho como linguagem técnica, a concepção dos liberais” (BARBOSA, 2019, p. 81).

O ensino técnico e de caráter regenerativo observava o museu como um local de ampliação de uma visão hegemônica de Arte. Durante as primeiras décadas do século XX, até mesmo depois das primeiras discussões sobre o caráter educativo dos museus, os museus de Arte serviam para um refinamento educacional do que era considerado na época a verdadeira Arte e a verdadeira educação, sempre de olhar europeizante. Possuía a ideia de uma sensibilização artística, na qual as visitas escolares, já existentes na época, influenciariam e guiariam o gosto pela “verdadeira” Arte. Em um texto escrito em 1944, Regina Real aborda esta função dos museus de Arte:

Desde muito cedo a criança precisa frequentar os museus de Arte para familiarizar-se com o belo. Com a visão estética irá encarar todos os problemas de sua vida e agirá de acordo com esse elevado ponto de vista. Não importa o meio a que pertença: os museus são públicos, e os responsáveis pela educação devem incluir, no programa escolar, a visita sistemática aos museus. A sensibilidade infantil, na sua espontaneidade, recebe com grande facilidade a influência irmanada das obras de arte (REAL, 1944, p.375).

Mesmo com esta visão elitista, estes foram os primeiros avanços do ensino das Artes e da educação museal caminhando juntos para o desenvolvimento de um ensino integrador entre espaços educativos. Estes desenvolvimentos, com o passar do tempo, novas abordagens de ensino e propostas mais amplas sobre o que seria ou não Artes, mas estas mudanças acompanharam o desenvolvimento das leis educacionais do país, que possuíam características diferentes segundo os movimentos históricos do país.

Nas décadas de 1960 e 1970, o Brasil passava pelos primeiros anos de ditadura militar, cujo período foi marcado pela forte censura não somente aos meios de comunicação, mas também às escolas, movimentos artísticos e outras instituições culturais. A LDBEN nº 4.024, de 1961 (BRASIL, 1961), primeira lei de diretrizes educacionais no país, já abordava o ensino de Artes no então intitulado ensino primário inserindo-as nas Artes aplicadas, variando a oferta segundo o gênero e idade³. No entanto, ela foi reformulada rapidamente pela lei nº 5.962, de 1971 (BRASIL, 1971), de modelo tecnicista. A educação, muito mais do que ser vista para uma formação integral do cidadão, preparava-o, principalmente, para o mundo do trabalho. O ensino técnico foi valorizado na letra da lei, fazendo com que as camadas mais populares tivessem o acesso dificultado ao ensino superior, garantido principalmente para as classes elevadas.

Esta reforma, mesmo com seu caráter tecnicista, tornou obrigatório o ensino da educação artística no primeiro e segundo graus (hoje ensinos fundamental e médio) - um

³ Capítulo II, artigo 26, parágrafo único.

avanço para a área, mas que ainda encarava desafios relacionados ao modo de se ensinar e o que estava proposto no currículo. No primeiro grau, observa-se a livre expressão artística como principal método. No segundo grau, o desenho técnico/geométrico, imperava. Além do mais, a educação artística não reconhecia as diferentes linguagens da Arte, foi necessário a luta pelo reconhecimento da diversidade da Arte e suas características próprias. Instituições e seus profissionais serviram como apoio para as mudanças necessárias para um ensino de Arte que reconhecesse posteriormente as diferentes linguagens, como a Federação de Arte Educadores do Brasil - FAEB.

A educação e os museus nesse período ainda abordam um caráter de ensinar sobre a Arte e cultura hegemônica, mas as buscas por uma educação mais plural e emancipatória começam a surgir. Estas buscas são influenciadas principalmente pelas ideias de Paulo Freire (2019), onde a educação deve construir seres críticos e que discutam e conheçam seus lugares no mundo. A própria Ana Mae Barbosa (2019) é uma das influenciadas pelo educador. Essas influências, dentro do contexto da censura, foram perseguidas por suas propostas transgressoras e a escola e o museu passam a caminhar para uma educação que enxergue novas dimensões e meios para a educação.

Essas mudanças ampliam-se com o fim da ditadura militar e com o surgimento da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDBEN nº 9394, de 1996 (BRASIL, 1996). A Constituição Federal garantiu a educação como um dever do Estado e da família, visando não apenas o mundo do trabalho como também o pleno desenvolvimento da pessoa para a cidadania. A LDBEN 9394, de 1996, além de ampliar a faixa etária da educação básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade, é voltada para a formação do indivíduo para o convívio social. Novas possibilidades de diálogo desenvolvem-se entre a escola e o museu. Abrem-se diferentes formas de visitação, exposição e atividades dentro das instituições museais. A interação entre educativo, curadoria e museologia nunca se mostrou tão importante para ampliar as possibilidades educacionais. Nesse período, novos museus e/ou educativos foram formados, promovendo visitas escolares que não se baseiam somente na transmissão de conhecimentos escolares.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9304/96, instituem-se os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs (1997). A Arte e a cultura passam a serem valorizados como fatores determinantes no ensino formal uma vez que promovem o desenvolvimento crítico-cultural dos educandos. O conhecimento e a valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, propondo ao aluno compreender a importância contra qualquer tipo de discriminação; a conservação de bens

materiais e imateriais; o exercício da cidadania; a utilização das diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produção, expressão e comunicação de ideias na interpretação e fruição dos diferentes produtos culturais são alguns objetivos gerais dos PCNs.

Os PCNs no ensino das Artes abordam o conhecimento sobre a Arte de outras culturas, propõem ao educando a gama de valores de seus modos de ser, pensar e agir, compreendendo, também, como a cultura e as sociedades não são iguais, relativizando suas “verdades”. Neste cenário, os museus auxiliam esta percepção, influenciando ainda a capacidade de reconhecer a importância dos objetos e manifestações culturais que influenciam diretamente na dinâmica do seu dia a dia (BRASIL, 1997, p. 19).

As lutas por uma educação mais plural estimulam o desenvolvimento de uma educação voltada para o pluralismo, fazendo com que cada vez mais leis abordem esta temática ao longo dos anos, com é o caso da Lei 10.639/03, que garante o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, e a Lei 11.645/08, que amplia a Lei 10.639/03 para o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira, obrigam a ampliação desses debates dentro do currículo escolar. Com esta ampliação, gerada pela intensa luta a favor da igualdade racial, a educação alcança um novo passo para o rompimento de uma educação hegemônica para cada vez mais um ensino decolonial.

Em 2018, duas políticas nacionais expandem o debate sobre o papel dos museus dentro do ensino de Artes. A primeira, é o PNEM, Caderno da Política Nacional de Educação Museal (BRASIL, 2018), o qual busca “direcionar a realização das práticas educacionais em instituições museológicas, subsidiando a atuação dos educadores” (BRASIL, 2018, p. 43). Este caderno foi o resultado de uma intensa escuta com educadores que trabalham em diversos museus do país e que queriam uma política pública bem definida sobre a função das instituições museais na educação. Tais práticas podem acontecer relacionadas ou não à escola, mas aqui será exposto apenas as relações com a escola. A proposta é que a educação museal e a escola desenvolvam-se juntas a fim de atingir uma educação integral. Esta não é igual à educação de tempo integral, entendida apenas no sentido do tempo, mas compreendida numa educação que englobe questões relacionadas a conteúdos, formas de agir, ser e enxergar criticamente o mundo sendo a Arte um dos caminhos possíveis para essa educação.

Além do PNEM, a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2018) é sancionada como uma possível reformulação curricular nacional. A Base destaca o ensino de Artes e as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) à ideia de novas formas de ensino a qual respeite as diferenças e relacione diversas vivências. Segundo

o próprio documento, a Arte "contribui, ainda, para a interação crítica dos estudantes com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania" (BRASIL, 2018, p. 193). Logo, a Arte é um dos caminhos para essas mudanças no ensino desde que abranja as diferenças e que se distancie da ideia dos cânones europeizantes da História da Arte como verdade absoluta. Não é negar a existência de registros artísticos do Renascimento, do Barroco ou de outros movimentos artísticos europeus, mas é considerar as Artes indígenas brasileiras e de outros grupos étnicos das Américas na mesma medida que as expressões artísticas dos povos africanos, asiáticos, oceânicos - além da cultura popular brasileira - que devem ser equiparadas às Artes estrangeiras no ensino de Artes na educação básica. Mais do que serem vistos, suas vozes devem ser ouvidas para que este espaço na educação seja construído de maneira democrática e coletiva, respeitando as demandas dos grupos.⁴ Mesmo que a BNCC (2018) venha sendo duramente criticada pela polivalência no ensino das Artes, não se pode negar a positividade da proposta intercultural e crítica para a área de Artes Visuais (WENGÄRTNER; SPERBER; CARVALHO, 2020).

O ensino de Artes, é importante que seja dito, não se limita aos espaços formais da escola. Para vivenciar as obras e os conteúdos do currículo, os estudantes podem visitar com seus professores os patrimônios de suas próprias cidades, como os museus de Arte, atrelando-os ao conteúdo curricular nas salas de aula. Isto contribuiu, também, para determinadas articulações com as dimensões de conhecimento da BNCC (BNCC, 2018, p. 194) como a crítica, a estesia, a fruição e a reflexão, que almejam um espaço de debate do jovem com aquilo que lhe é ensinado.

Pode-se compreender, nesse ínterim, que as mudanças legislativas tiveram um importante papel no desenvolvimento das discussões sobre um ensino mais plural, contra hegemônico e que prepare o indivíduo não apenas para o trabalho, como também para outras instâncias sociais. Contudo, até que ponto o olhar europeizante pode re-afirmar a compleição da realidade nacional ou a cultura brasileira? Em que medida a escola e o museu, juntos, promovem argumentações decoloniais com base na historiografia da Arte e nas demandas cotidianas hoje? Quais estratégias metodológicas seriam positivas para ampliar o ensino de Artes Visuais contra hegemônico a partir do olhar crítico das juventudes frente aos acervos

⁴ Um exemplo atual desta necessidade e protagonismo, e ao mesmo tempo de escuta, é o caso ocorrido recentemente com o artista Maxwell Alexandre (RJ, 1990), que solicitou a retirada de suas obras de uma exposição no Instituto Inhotim, Brumadinho, MG. Segundo o artista, ele não foi consultado se suas obras seriam pertinentes ou não à exibição, o que o levou a questionar o fato de as exposições temporárias individuais do local serem apenas de artistas brancos. Notícia Disponível em: <https://dasArtes.com.br/de-Arte-a-z/entenda-a-polemica-sobre-a-retirada-da-obra-de-maxwell-alexandre-de-inhotim/>. Acesso: 13 jan. 2023.

dos museus? Os caminhos para a compreensão de tais questões iniciam-se na próxima seção, a qual discute a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2005) como uma das possibilidades para o desenvolvimento do ensino com olhar crítico nas Artes Visuais.

1.1.3 A Abordagem Triangular como estratégia pedagógica

Como pôde ser visto, o ensino de Artes Visuais sofreu por muito tempo marcado pela ideia da livre expressão, conhecida como *laissez-faire*, onde predominou uma distorção sobre a produção artística dos estudantes. O desenho livre, sem uma reflexão crítica, foi predominante como uma realidade no Brasil e fez com que o preconceito sobre o ensino de Artes Visuais se ampliasse por mais tempo do que deveria (BARBOSA, 2015). Essa ideia da livre expressão repercute de uma visão distorcida das ideias de Arte-educação de pensadores como John Dewey (1859-1952), que acreditavam na expressão, na imaginação e na experiência como fortes aliados ao ensino de Arte. A crítica à livre-expressão baseia-se no fato de que não há o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante, produzindo futuros cidadãos que não compreendam seu lugar no mundo e os problemas políticos e sociais do país. Sendo assim, torna-se insurgente nesta pesquisa, a questão por que ensinar Arte nas escolas?

O ensino de Artes nas escolas não deve ser restrito ao ensino da história da Arte europeia, muito menos a um mero desenho livre que represente a “expressão” do aluno. O ensino de Artes Visuais na educação básica deve contribuir para a emancipação das mentes, para o fim da “cultura do silêncio” (BARBOSA; CUNHA, 2010). Ou seja, a escola não pode mais pensar que os estudantes são receptores passivos daquilo que lhes é ensinado, eles devem construir um pensamento crítico a partir dos saberes escolares e suas vivências dentro e fora da escola. Pergunta-se desde quando jovens são passivos? A ideia de uma educação emancipatória no sentido freiriano (FREIRE, 2019) tenta transpassar nos currículos escolares, que muitas vezes não se propõem a construir um educando crítico e pertencente à sociedade em que vive. Isto ocorre porque na elaboração do currículo escolar não há neutralidade em sua relação com tempo, espaço, escolhas dos conteúdos ou conhecimento que são ensinados, mas sim opções ideológicas que são construídas e transmitidas (ROCHA; SILVA, 2022, p.17). O currículo e suas mudanças no ensino, mais especificamente o de Artes Visuais, reverberam a luta por uma educação mais plural, a qual abarca outras vozes e considera as Artes de outros povos não europeus como parte integrante e fundamental das Artes e não

inferior. As Artes e culturas populares brasileiras e a de outros povos como africanos, povos indígenas, asiáticos e da Oceania são vistas parte integrante da aprendizagem e possuem significados e valores próprios.

Neste cenário, elabora-se uma das abordagens mais discutidas no país, fonte de debates desde suas primeiras aparições: a Abordagem triangular. Desenvolvida por Ana Mae Barbosa (2005), sofreu alterações ao longo dos anos – e ainda hoje -, ampliando as formas de enxergar o ensino de Artes Visuais na educação básica. Esta abordagem é elaborada a partir de três pilares que se relacionam: a contextualização, a fruição e a produção. Na contextualização, são abordadas as obras de arte e/ou movimentos artísticos frente ao contexto histórico e social o qual estão atrelados culturalmente. Na fruição, mais do que observar a imagem propriamente dita, procura-se a apreciação significativa que só uma obra de Arte produz. Deste modo, há a subsequente interpretação crítica dos estudantes. E com a produção visual, o estudante poderá criar as suas próprias poéticas, na qual aborde e discuta o que foi trabalhado em aula. É importante destacar que não há uma hierarquia entre os pilares da abordagem, ou seja, contextualizar não é mais importante que a produção, ou vice-versa. Além do mais, não há uma ordem específica pela qual deva-se começar, assim o professor pode escolher de que maneira conduzirá o tema abordado no momento de acordo com as necessidades de seus educandos e do ambiente escolar. Este é, inclusive, um dos motivos para o nome/definição da Abordagem Triangular, inicialmente difundida pela autora de metodologia. Ao se falar em método, entende-se que há uma ordem específica, um conjunto de regras a serem seguidas, mas não é isso que Barbosa propõe. A ideia é que a Abordagem seja trabalhada de maneiras diferentes segundo os projetos e propostas definidas por cada professor, garantindo a autonomia docente.

Justamente por ser uma abordagem e não um método, a Abordagem Triangular não precisa acontecer apenas na escola, podendo ocorrer em espaços não formais da educação, como é o caso dos museus. Enquanto espaços educativos, os quais pertencem ao circuito cultural da cidade e que preservam um determinado patrimônio, devem ser visitados pelas escolas como visitas curriculares, onde os educandos podem observar, conhecer e discutir obras de arte as quais estejam ligadas ao currículo do ensino de Artes Visuais e as demandas cotidianas. Essas visitas roteirizadas devem ocorrer em todos os anos de escolaridade - da Educação Infantil ao Ensino Médio -, desde que se adequem a linguagem e temas de acordo com a faixa etária e entendimento cultural dos estudantes.

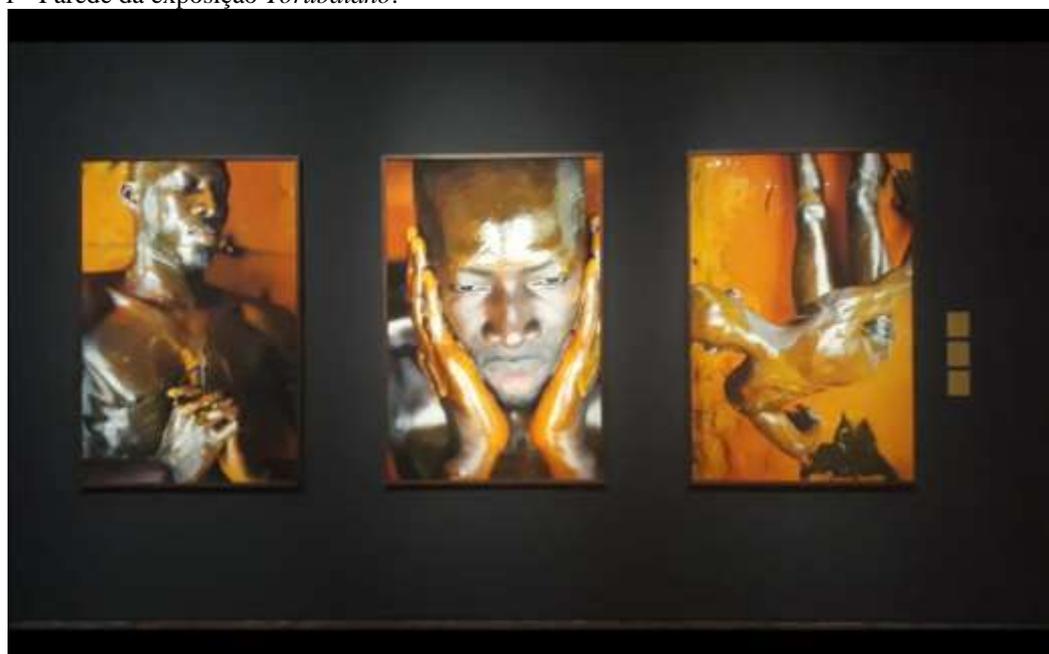
Estas mediações museais, elaboradas de acordo com a proposta de um tema ou aula, colocam o museu como um espaço de disponibilização de leitura crítica da imagem,

propiciando o diálogo com a contextualização e produção defendidas pela Abordagem Triangular. É preciso contextualizar que tal abordagem foi elaborada enquanto Barbosa (2005) trabalhava no museu de Arte contemporânea da Universidade de São Paulo/USP, logo, desde seus primeiros anos, antes mesmo de ser denominada de Abordagem Triangular, a proposta de uma educação que integre os espaços culturais da cidade com os tradicionais espaços escolares já propunha uma possibilidade de integração institucional.

Assim como foi abordado anteriormente, o professor propositor da visita aos espaços museais deve escolher de que forma o museu vem a se encaixar no seu programa curricular. Desse modo, a contextualização, leitura e produção aconteceriam em momentos diferentes e de formas diversas seguindo o que é proposto na Abordagem. Um mesmo museu de Arte e até mesmo uma mesma obra podem ser abordadas de maneiras diferentes segundo o tema proposto pelos estudantes e professores. As propostas metodológicas e curriculares que os professores de Artes da educação básica podem trabalhar a partir dos acervos dos museus podem ser ampliadas no decorrer, inclusive, do ano letivo.

Trazemos, por exemplo, a Figura 1, abaixo. Esta é uma fotografia de uma das paredes da exposição *Yorùbáiano*, realizada no MAR/RJ entre os meses de agosto de 2021 até março de 2022. Numa exposição individual, pôde ser visto o trabalho do artista Ayrson Heráclito (Macaúbas, BA, 1968), artista visual cuja temática perpassa a religião afro-brasileira através de questões estéticas, históricas e sociológicas. Sendo assim, o artista perpassa por temas como escravidão, racismo, religiosidades e, dentre outros, acerca da violação do corpo negro.

Figura 1 - Parede da exposição *Yorùbáiano*.



(da esquerda para direita) HERÁCLITO, Ayrson. *Odé com Ofá*, 2007, fotografia, 160cmx110cm. HERÁCLITO, Ayrson. *Banhista retrato*, 2007, fotografia, 160cmx110cm. HERÁCLITO, Ayrson. *Banhista yaô*, 2007, fotografia, 160cmx110cm. Fonte: Foto da autora.

Ao observar estas três fotografias, as quais podemos ver o modelo da obra do artista banhado em azeite de dendê, as imagens nos convidam a diversas indagações que podemos abordar com os educandos e eles mesmos podem demandar a partir dos seus cotidianos e reconhecimento culturais. Pode-se falar sobre temas mais abrangentes como Arte contemporânea, racismo, materialidade, suportes na Arte e de temas mais subjetivos como as vivências dos próprios estudantes; assim como relacionar os temas aos materiais que eles mesmos podem usar em uma prática relacional tais como o respeito pelas diversas religiões e a valorização das culturas brasileiras. Tais temas já podem ter sido iniciados em sala de aula ou, provavelmente, pode vir a surgir durante a visita à exposição do museu. As chances de que um tema disparador faça repercutir outros é muito provável, ainda mais no museu de Arte, onde os educandos não estão restritos ao pequeno número de imagens e seus tamanhos reduzidos dos livros ou apostilas escolares. A escola amplia as possibilidades no museu, fornecendo novas experiências, democratizando o acesso à Arte, ao patrimônio e à própria cidade, muitas vezes negada às populações das classes mais baixas.

Mesmo que a Abordagem Triangular seja uma possibilidade relacionada ao ensino de Artes Visuais incluindo os museus enquanto espaços educativos, apenas a Abordagem não basta, é importante que seja dito. É preciso saber o que as leis educacionais do país garantem em termos de direitos, deveres e possibilidades para as Artes no currículo da educação básica.

1.2 Os acervos museais em diálogo com o ensino de Artes

Neste item de capítulo, abordamos como as representações artísticas podem propagar esse discurso hegemônico e como reverter essa situação. Se as leis, metodologias e currículos escolares já caminham para propostas de soluções, a escola e o museu devem caminhar, na prática, para essa direção. Como a pesquisa se concentra nos museus de Arte da cidade do Rio de Janeiro, relacionando a construção e história da própria cidade aos espaços museais, a ideia é escolher museus que englobem diferentes momentos como registros da Arte no país, demonstrando que independente da época e período artístico do acervo, todos devem estar predispostos a estabelecer práticas decoloniais no ensino - assim como a escola. É preciso compreender como a escola e o museu devem deixar de lado um olhar europeizante e buscar uma proposta de in-formação decolonial, da qual abarquem novas vivências, saberes e

construam, em conjunto com as demais experiências anteriores dos educandos, um processo crítico-identitário nas/das juventudes.

Teoricamente, os museus, os programas educativos e suas ações com as escolas da educação básica comporiam um campo extenso sobre o qual educadores poderiam se debruçar e trabalhar com seus estudantes. No mundo “real”, a relação entre escola e museu não é tão harmônica quanto se pensa (ou se pretende). Dito de outro modo, tanto a escola quanto os museus de Arte ainda não são difundidos para todos, ou melhor, muitas pessoas ainda desconhecem os espaços e importância cultural dos museus. O museu enquanto espaço público já fora muito diferente do que se entende hoje, ou seja, um museu público é reconhecido como aquele que é pertencente ao Estado, mas isso não significava que todos têm acesso a tais espaços. A entrada do público comum nas instituições já fora restrita a um pequeno número de pessoas, geralmente o das classes economicamente mais altas, com o pretexto de se preservar os acervos (BEMVENUTI, 2004). Muito mais do que zelo às coleções, essa restrição ocorria por um preconceito gerado pelo comportamento e instrução da população, de uma maneira geral. Os donos dos acervos (SUANO, 1986) tinham total desprezo por esse público, considerando-os incultos e “sem educação”. A situação chega ao ponto de, em 1773, ser publicada uma nota em jornal sobre a visita da coleção de Sir Ashton de Alkington Hall, localizada na Inglaterra, coleção que o próprio cavaleiro permitiu a entrada do público, mas voltou atrás em sua decisão.

Isto é para informar o Público que, tendo me cansado da insolência do Povo comum, a quem beneficiei com visitas a meu museu, cheguei à resolução de recusar acesso à classe baixa, exceto quando seus membros vierem acompanhados com um bilhete de um Gentleman ou Lady do meu círculo de amigos a fornecer um bilhete a qualquer homem ordeiro para que ele traga onze pessoas, além dele próprio, e por cujo comportamento ele seja responsável, de acordo com as instruções que ele receberá na entrada. Eles não serão admitidos quando Gentlemen e Ladies estiverem no Museu. Se eles vierem em momento considerado impróprio para sua entrada, deverão voltar em outro dia (SUANO, 1986, p. 27).

Este trecho da nota encontrado no livro de Suano (1986), demonstra um claro preconceito com aqueles os quais não pertencem ao círculo social das classes dominantes. A ideia do museu como um espaço para todos inicia-se apenas à época da Revolução Francesa (1789-1799), quando o museu abrigou obras ligadas a identidade e soberania nacionais, fortemente opostas às ideias do Antigo Regime. A proposta foi permitir que a burguesia se estabelecesse enquanto classe dominante, sendo contrária às ideias da nobreza. Esta foi uma das formas de consolidar o poder adquirido há tão pouco tempo.

Não apenas o museu foi uma das instituições tornadas públicas pela Revolução. Uma das outras instituições restritas a um pequeno número de indivíduos que se torna pública no

período é a escola. O curioso ao se relacionar estas duas instituições é o fato de, ambas, terem como característica a propaganda contra o regime monárquico. Se a monarquia proibia o acesso aos museus e a educação não era para todos, a burguesia e, mais tarde, Napoleão (1769-1821), permitiriam este mesmo acesso como forma de trazer o povo para o lado da revolução. Isto explica, então, porque a escola e o museu são frutos do pensamento moderno e, mais do que isso, ainda hoje refletem esta lógica.

A educação escolar que ainda persiste hoje em dia é, sem dúvida, baseada na aquisição de conhecimentos com vieses europeus. Pensadores, fórmulas, Artes, estudos políticos, científicos, sociológicos, filosóficos e em tantas outras áreas do conhecimento humano, são consideradas mais importantes caso tenham origem europeia. Raras são às vezes em que a escola busca diálogo com outras partes do mundo, incluindo-se o Brasil. Isto se deve ao fato de como o país, e boa parte do globo, sofreu o processo de colonização, que não se utiliza apenas do poder bélico, como também alegórico sobre determinado povo. Este último se dá através da inferiorização daqueles que não são europeus a partir de sua cultura, traços físicos, sociais e históricos. Pode-se dizer que o racismo foi e é um dos maiores gatilhos da colonização (ALMEIDA, 2019).

A escola, ao ensinar apenas os saberes hegemônicos ainda no século XXI, perpetua a lógica colonial, inferiorizando saberes, histórias e culturas dos educandos geralmente das camadas sociais menos favorecidas social e economicamente. Se não fosse pela própria legislação brasileira, como a Constituição de 1988, a LDB nº 9.394, de 1996 e as leis 10.639/03 e 11.645/08, conquistadas através de muita luta pelos movimentos sociais, muito provavelmente não constariam do currículo escolar as culturas indígenas e afro-brasileiras nas nossas escolas. Porém, não é somente a escola que transmite um olhar hegemônico sobre outros saberes. A maior parte das instituições modernas que possuem origem europeia, ainda transmitem essa mesma lógica, inclusive os museus, infelizmente.

As instituições museais, seja através das peças artísticas expostas, seja nas divisões temáticas e de acervos entre os diferentes tipos de museus e até mesmo como as peças dos seus acervos foram adquiridas, remetem a predominância da hegemonia europeia. Os museus de Arte, são fonte desse estudo, porque são umas das instituições que, ainda hoje, mais facilmente perpetuam a historiografia da Arte pelo olhar colonial. É certo que muitas obras de arte comunicam pensamentos e ideias (e ideais) vigentes da cultura dominante. No entanto, tal fato não quer dizer que mudanças são impeditivas para que novas perspectivas decoloniais correspondam as demandas atuais. Para que as mudanças ocorram, é necessário entender a

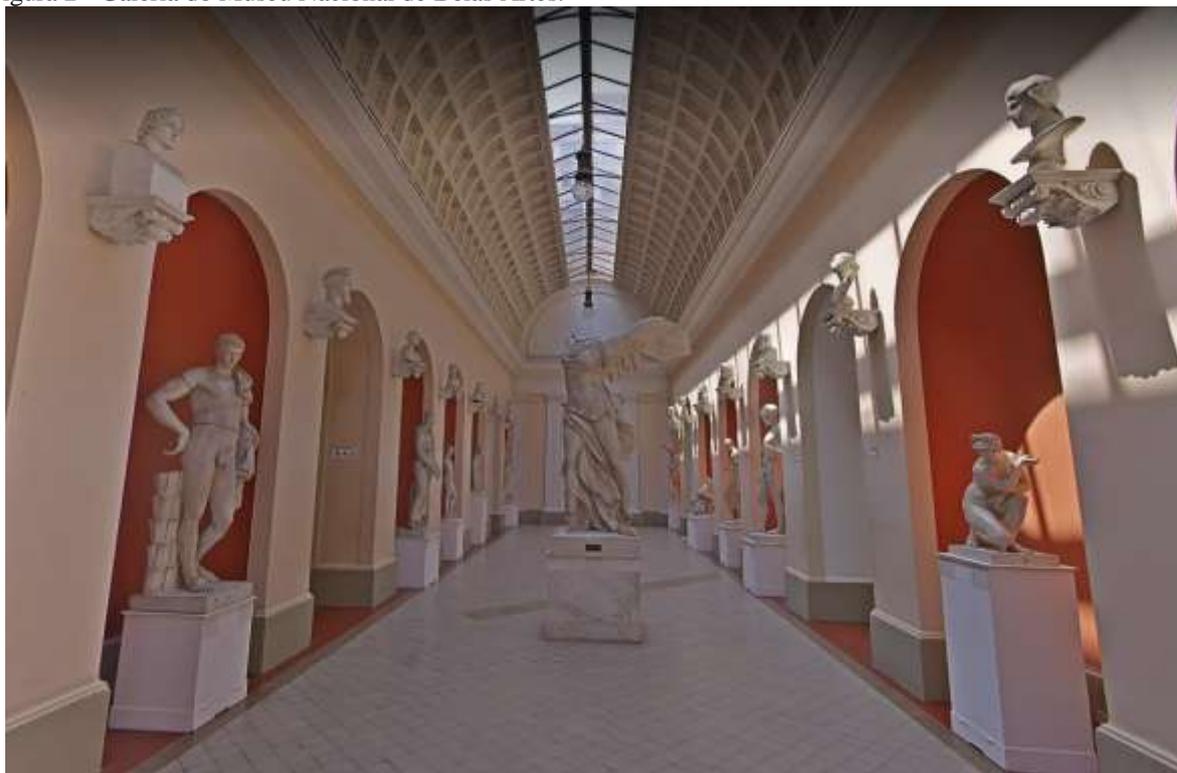
concepção europeizante no ensino de Artes Visuais e a importância da reflexão crítica sobre o assunto. Esta é a proposta que se segue no próximo subcapítulo.

1.2.1 O ensino de Artes Visuais e as recorrências europeizantes

Como abordado anteriormente, os museus de Arte no Brasil e o ensino de Artes formam-se no século XIX, partindo de uma visão eurocêntrica do que é (e pode) ser ou não considerado Arte. Tal pensamento ainda se perpetua no senso comum - da escola e das instituições museais. Por mais que os avanços da discussão sobre uma educação contra hegemônica exista, não é possível dizer que a educação brasileira abarque as diferenças e muito menos que ela esteja próxima desta realidade.

Desse modo, inicio a narrativa deste subcapítulo a partir da Figura 2. Esta é uma foto de uma das galerias mais célebres do MNBA/RJ. Na galeria, encontram-se esculturas produzidas por antigos estudantes da Academia Imperial de Belas Artes (1816-1910). Estas esculturas são cópias ou de esculturas greco-romanas, ou de esculturas neoclássicas, onde pode-se observar esculturas do ser humano tido como ideal, baseados em padrões de proporção e harmonia clássicos europeus.

Figura 2 - Galeria do Museu Nacional de Belas Artes.



Esculturas produzidas por antigos estudantes da Academia Imperial de Belas Artes. Fonte: *Google Arts and Culture*.

O Neoclássico, o qual muito mais do que os ideais técnicos e temáticas anteriormente vistas na Arte, resgata o ideal de Nação, onde a ideia de um Estado robusto, criado após as Revoluções que se desencadeiam na Europa, como a Revolução Francesa, propõe uma Arte que se contrapusesse aos estilos em voga, como o Barroco e o Rococó. Segundo Argan (1992), não somente a pintura como todas as Artes e ofícios ligados à Arte deveriam seguir este novo momento artístico - “Começa a surgir a ideia de que a cidade, não sendo mais patrimônio do clero e das grandes famílias, mas instrumento pelo qual uma sociedade realiza e expressa seu ideal de progresso, deve ter asseio e um aspecto racional (ARGAN, 1992, p. 22)”. Este novo pensamento coincide com os primeiros museus abertos ao público, boa parte franceses, assim como o Louvre, em Paris. O conceito tornava a cidade e seus patrimônios como representantes do progresso, o que acarretaria o rompimento com o Antigo Regime. Esse pensamento intensificou o espólio para aquisições de obras de arte, uma vez que a antiguidade greco-romana, até então, era o modelo seguido. Logo, as estátuas desse período foram levadas com mais frequência a estes museus.

É no Louvre (Paris, 1793), inclusive, que se apresenta uma nova imagem a ser explorada e comparada com a Figura 2. Na Figura 3, encontra-se a *Vitória de Samotrácia*, estátua descoberta em escavações arqueológicas na ilha grega de Samotrácia, em 1863, por Charles Champoiseau. Essa estátua de mármore Paros, e que representa a deusa da Vitória, data de cerca de 190 A.C. Estudos afirmam que a estátua foi encomendada por ocasião de uma vitória naval. Erguida como uma forma de agradecer aos deuses Cabiros, deuses da mitologia grega ajudantes de Hefesto, pelas graças concedidas (LOUVRE, 2022). Esta é uma das mais célebres estátuas greco-romanas já descobertas, ganhando destaque nos corredores e galerias do Museu do Louvre – a estátua é vista ao longe no topo de uma suntuosa escadaria. É ainda neste museu que estão em exposição as diversas estátuas gregas e suas respectivas cópias romanas. Tais estátuas, independentemente de seu tamanho ou figura representada, deus ou humano, permearam o imaginário dos artistas do século XVIII e XIX, e ainda influenciam, sobremaneira, nosso olhar. Mesmo sendo encontrada depois do início da época Neoclássica, esta escultura da deusa da Vitória ainda hoje é reconhecidamente um ícone do belo, do sublime, daquilo que deveria ser copiado e representado na Arte europeia e que seria uma das fontes do ideal de beleza de nossa sociedade.

Figura 3 - *Vitória de Samotrácia*



Vitória de Samotrácia, cerca de 190 a.C, mármore, 2,15m de altura. Fonte: Museu do Louvre/Acervo.

No entanto, ao retornarmos mais proximamente à galeria do MNBA/RJ, pode-se observar, como figura central, a Vitória de Samotrácia. Porém, a cópia de autoria desconhecida é feita de gesso patinado. Aqui, no Brasil, tem-se o claro exemplo do que a Arte europeia representou para a Arte brasileira e como, ainda, atualmente, a estátua é uma referência de beleza também no ensino de Artes. O ideal da forma e valores estéticos deveriam ser europeus. Com isso, se os museus de Arte e o ensino de Artes Visuais situam-se geograficamente no Brasil, a forma de se ensinar Arte deveria estar atrelada aos cânones europeus, dentro e fora da escola. Estar dentro desta galeria do MBNA/RJ é olhar de perto e procurar compreender como os reflexos da cultura hegemônica na Arte, do ensino e dos espaços museais, ainda são predominantes no século XXI. A historiografia da Arte, sem dúvidas, propaga estas narrativas hegemônicas, o que não impede a reflexão sobre as possibilidades de narrativas que se contraponham.

Apesar de ser o mais aparente, já que boa parte de sua coleção é do século XIX, o Museu Nacional de Belas Artes não é o único museu do Rio de Janeiro a manter tal reflexo hegemônico. Demais museus demonstram, por meio de suas coleções, a hierarquização e divisão das linguagens e técnicas artísticas derivadas dos seus acervos para a organização das obras nas exposições permanentes, principalmente. O Museu de Belas Artes pode ser

nitidamente o espaço mais icônico nesse sentido e por possuir uma analogia mais evidente, amplia os reflexos de uma estética europeia e do sistema hegemônico cultural.

No caso do ensino de Artes, quantas vezes numa aula de Arte abordamos artistas ou períodos artísticos não europeus? Acrescento o questionamento de quantos artistas negros, indígenas, asiáticos, mulheres, LGBTQIA+ são recursivos nos programas dos livros didáticos e orientações curriculares de Artes Visuais? Inverto a pergunta para lembrar de quantos artistas do Renascimento, Barroco, Neoclássico, Impressionismo e de Vanguardas Europeias são estudados e repercutidos no ensino de Artes nas escolas no decorrer de toda a educação básica? A historiografia da Arte é essencial neste ponto uma vez que adentra no diálogo com as manifestações e expressões artísticas locais e atuais, reverberando nas demandas atuais das juventudes.

É necessário dizer como esses padrões de olhar europeu induzem a uma crença de superioridade relacionada à raça, onde negros, indígenas e asiáticos entrariam nos museus não enquanto produtores de Arte, mas sim como criadores de objetos étnicos, categoria que coloca-os em uma posição inferior às posições artísticas desses diferentes povos.

Imagine então Tintoretto e Rafael, El Greco e Picasso no Museu de História Natural. Há uma longa história da colonização do ser e do conhecimento que gerou a ilusão de que a Arte africana parece muito “natural” num Museu de História Natural; e o mesmo seria o caso da Arte nativa americana (MIGNOLO, 2018, p. 321).

Esta afirmação de Mignolo (2018) reflete o estranhamento quando as novas visões educacionais e artísticas retiram da esfera do outro àquelas culturas que durante muito tempo foram e ainda são vistas como inferiores e primitivas. Tal fato também ocorre por uma crença de que as instituições museais e a escola não refletem seu passado no presente, mas essas e outras instituições sociais são marcadas pelas lógicas de segregação sobre gênero, raça e classe social. Todas estas divisões, mesmo tendo lógicas de operação diferentes e que podem se unir em complexos sistemas de opressão, apresentam uma origem em comum, iniciada ainda no século XVI e que refina seus sistemas de opressão através dos séculos: o colonialismo.

1.2.2 O museu enquanto instrumento de colonização

Comumente associa-se o colonialismo ao processo de exploração dos recursos naturais de uma terra através da força física e da luta armada, mas este é apenas um dos lados desta forma de dominação. A colonização iniciada com as Grandes Navegações e perpetuada de

maneiras diferentes durante o Imperialismo do século XIX utilizou-se de formas diversas para a exploração das terras fora da Europa. Em primeiro lugar, a exploração dos recursos naturais de determinada região não pode ser levada em conta sem o entendimento da dominação e exploração dos povos que habitaram e ainda habitam as antigas colônias. Muito antes dos europeus chegarem à América, África, Ásia e Oceania, estas terras já eram habitadas por diversos povos, com diferentes, línguas, culturas, manifestações artísticas e sistemas de governo. Os europeus consideravam esses povos inferiores, considerando-os primitivos. Pensavam que eles deveriam ser “civilizados”, partindo das ideias de um homem universal, o qual o ápice evolutivo seria o povo europeu. Os colonizadores, então, justificaram seus atos violentos como uma forma de “salvar” os povos que habitavam aqui e outras partes do mundo.

Obviamente esta errônea salvação não aconteceu sem a resistência contra os europeus. Até os dias de hoje a luta indígena, no caso do Brasil e outros países da América, reivindica pautas identitárias, reparações históricas e a demarcação de terras. Os colonizadores buscaram dominar os povos originários através não apenas da força física como também simbólica. Esta forma de dominação pode ser compreendida como Ribeiro (2021) aponta como *cultura do poder*, a qual transmite a ideia da superioridade europeia sobre as outras culturas, superioridade alcançada pelos saques, atos de terror e guerras assimétricas, (onde itens dos povos derrotados eram roubados e vistos como "troféus" conquistados).

A ideia de utilizar objetos para este sentido não é criada nesta época. As primeiras formas de colecionar objetos de povos derrotados em guerras remontam ao Império Romano. Os objetos saqueados eram levados a Roma e eram apresentados para a população em uma espécie de desfile durante o retorno à capital. Mas é na lógica da colonialidade que os espólios adquirem novas características e espaços próprios para suas exposições.

No colonialismo, estes troféus foram utilizados pela ciência como forma de dominação, legitimando práticas do terror. Percebe-se que restringir o colonialismo a práticas exploratórias sobre as terras além-mar para adquirir riquezas como ouro, prata, cana-de-açúcar, pau-brasil e outros recursos naturais, é diminuir a dimensão do que a colonialidade causou na história global. A colonialidade abarca o poder, o conhecimento e o ser, transformando as relações humanas e subjugando aqueles dominados pela modernidade europeia (MIGNOLO, 2018).

Nestas práticas de dominação, a literatura e as Artes tiveram um importante papel, inclusive os museus. As instituições museais, mais do que armazenar os objetos saqueados, criavam a narrativa da gloriosa conquista europeia, a qual ensinava para as populações

europeias através de uma pedagogia imperialista como as colônias e seus habitantes deveriam servir e agradecer ao colonialismo (RIBEIRO, 2021). Isto formou bases para o discurso do domínio colonial ao redor do globo.

Inúmeros são os museus que refletem esse poder e domínios através de suas coleções até os dias atuais. Na Europa, cabe citar o Museu Britânico em Londres; o Museu Real da África Central, também conhecido como *African Museum*, na Bélgica, são alguns dos exemplos mais icônicos de como seu acervo ainda remete a um passado colonial. Algumas destas instituições procuram afastar-se do passado, como é o caso do museu belga que desde o início dos anos 2000 procura colocar o colonialismo não como uma conquista, mas como crime contra os povos africanos, principalmente aqueles que habitam o território congolês, antiga colônia da Bélgica. Estas ações, no entanto, estão longe de alcançarem o fim de seu passado colonial. O Museu Britânico, por exemplo, ao expor suas peças egípcias, afirma que foram fruto de escavações arqueológicas, mas não estabelece nenhum contexto histórico sobre quando e como estas escavações ocorreram.

Não é somente na Europa que isto é refletido. Durante os séculos XIX e XX, os museus brasileiros também transmitiram a ideia de supremacia europeia ao colocar coleções africanas e indígenas não apenas como uma “prova dessa superioridade”, mas como justificativa de que estes povos eram o motivo do atraso do país. Para que o Brasil avançasse, era preciso eliminar toda a cultura e pessoas que não pertencessem à cultura hegemônica. Ribeiro (2021) afirma esta ideia ao mencionar que, mesmo sendo uma antiga colônia, as instituições museais no Brasil refletem a lógica colonial com um fim específico.

O Brasil, enquanto estado independente, manteve, quando não aprimorou, as diferenciações entre os grupos formadores da nação herdadas da colônia. Os museus, nesse quadro, também foram instrumentos de destaque para construir a nação e atribuir a cada grupo um papel dentro da hierarquia social e racial (RIBEIRO, 2018, p. 57).

Cabe destacar que durante muitos anos, o Museu Nacional, localizado na Quinta da Boa Vista/RJ abrigou diversos Artefatos indígenas e de origem africana sem contextualizá-los na história e colocando-os como se pertencessem a um emaranhado confuso de uma única cultura, demonstrando a generalização preconceituosa que ainda se tem sobre as culturas não europeias. Esta situação só começou a mudar no início do século XXI, poucos anos antes do museu sofrer o incêndio em 2018, que destruiu boa parte de seu acervo⁵.

⁵ Notícia disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/09/02/incendio-atinge-a-quinta-da-boa-vista-rio.ghtml>. Acesso: 25 set. 2020.

Um projeto que exemplifica tal mudança, e que recorda o Museu Nacional, é o Projeto Presença Karajá (2017), cuja proposta é buscar e inventariar (junto aos representantes dos Iny Karajá) as bonecas Karajás, conhecidas como *ritxoko*, disponíveis em museus no Brasil e no Mundo. Com esse projeto, saberes perdidos são resgatados pelas comunidades indígenas e as bonecas ganham as devidas catalogações. Além disso, fotografias de alta qualidades são disponibilizadas tanto para os participantes quanto para os próprios Iny Karajás em uma espécie de repatriação imaterial. Muitas vezes eles não querem as bonecas de volta, apenas o compartilhamento de informações e o devido estudo e respeito por elas. Este projeto possui uma grande importância em um museu que trabalhe com as necessidades atuais, que busca um trabalho social e de viés decolonial (RUSSI, 2022)⁶.

Os museus evidenciaram o domínio simbólico principalmente através da acumulação dos objetos de diversos povos nos mais diferentes tipos de museus como os etnográficos, os de história natural e os de Artes. Não havia uma curadoria dos acervos e exposições museais, retirando as peças do acervo de seus contextos, tornando ainda mais preconceituoso o olhar que o público possuía sobre a Arte e cultura de outros povos. Entre estas variedades, pode-se afirmar que os museus de Arte foram e ainda são os maiores símbolos da lógica da colonialidade (MIGNOLO, 2018).

É notório que ao diferenciar como os museus de Arte distanciam-se dos etnográficos ao classificar suas coleções e ao dispô-las. Os museus etnográficos, em sua origem, juntaram seus objetos em um único acervo, sem classificá-los enquanto origem ou função. Objetos culturais e religiosos, armas, ferramentas de diferentes povos foram colocados em um mesmo espaço, como se todos aqueles que não fossem europeus estivessem em uma mesma categoria. Além disso, estes Artefatos que compuseram os museus etnográficos foram classificados fora de seu contexto e de acordo com os padrões europeus.

Já os museus de Arte estavam destinados à mais alta classe da produção cultural humana. Neste sentido, a Arte não reflete apenas o contexto social e histórico da sociedade em que foi produzida, ela afirma como apenas os produtores de tal forma de Arte são dignos de adentrarem no campo simbólico da distinção social e do jogo de poder. Os registros artísticos sempre foram encomendas por quem tinha poder, como a Igreja e/ou os abastados. Esta é uma das justificativas do porquê as antigas colônias, como o Brasil, buscaram após a sua independência a permanência dos cânones artísticos europeus em seus territórios. Quanto mais a Arte brasileira se aproxima daquela produzida pelas colônias, mais aceita era. Dessa

⁶ Para se aprofundar no assunto, recomenda-se visitar a página do projeto. Disponível em: <https://museu.ufg.br/n/22022-projeto-de-pesquisa-bonecas-karaja>. Acesso: 24 jun. 2023.

forma, os objetos artísticos quanto mais se distanciam da relação estabelecida com a Arte europeias desde o Renascimento, menos ela é vista como Arte em si, ou seja, com valor cultural. Assim, os registros artísticos não europeus entram na categoria de objetos etnográficos, fazendo com que a ideia de culturas superiores exista no imaginário social até os dias de hoje.

E a lógica da dominação não é identificada somente ao entrar nos museus e olhar seu acervo, como já abordado em imagens anteriores. Tal lógica já é expressa na própria estrutura do prédio das instituições. Toma-se como exemplo os prédios do MNBA/RJ (Figura 4); do MAM/RJ (Figura 5); e do MAR/RJ (Figura 6). Cada prédio revela aspectos da história e da política de quando ele foi construído, refletindo as propostas que o Estado teve, à época, para a cidade e seus habitantes.

A construção onde atualmente localiza-se o MNBA/RJ foi construído durante as modernizações urbanísticas realizadas pelo prefeito Pereira Passos na então capital federal. Projetado em 1908 pelo arquiteto Adolfo Morales e fundado oficialmente em 1937, o prédio de arquitetura eclética demonstra a necessidade que o Rio de Janeiro possuía de modernizar a cidade, pautando-se sempre no olhar europeizante do que deveria ou não ser considerado belo e reflexo da modernização.

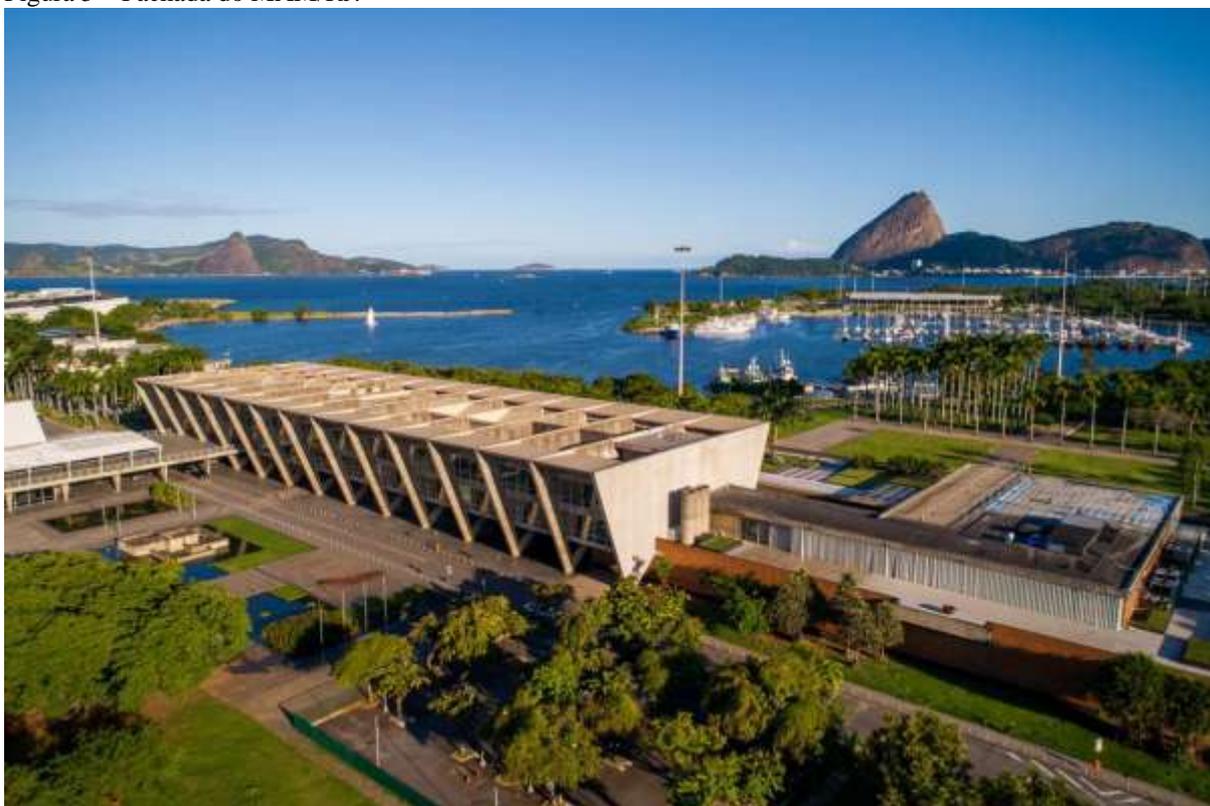
Figura 4 – Fachada do Museu Nacional de Belas Artes.



Legenda: Fachada do MNBA/RJ. Fonte: IBRAM.

O prédio do MAM/RJ possui uma história mais nova. A construção que abriga a sede atual não foi a primeira do museu, mas sim a terceira. Inicialmente, ocupou as dependências do Banco Boavista, instituição bancária na Candelária a partir do ano de 1948. Em 1952, foi transferido para os pilotis do atual Palácio Gustavo Capanema, então Ministério da Educação e Cultura / MEC. Até que em 1954, foi iniciada a construção da sede definitiva do museu. Em sua constituição, aproxima-se fortemente do MoMA de Nova York já que o acervo do MAM/RJ foi feito com peças cedidas do colecionador Gilberto Chateaubriand. Já o MoMA foi concebido a partir de peças de diversos colecionadores particulares, inclusive um de seus fundadores, Nelson Rockefeller. Aqui não se encontra mais a busca por um ensino neoclássico, mas ainda há o olhar e relação entre colonizador e colonizado, visto que o MAM/RJ foi criado a partir da ideia da modernização artística das vanguardas europeias e com arquitetura modernista baseada em materiais mais densos e predominância de linhas estilizadas.

Figura 5 – Fachada do MAM/RJ.

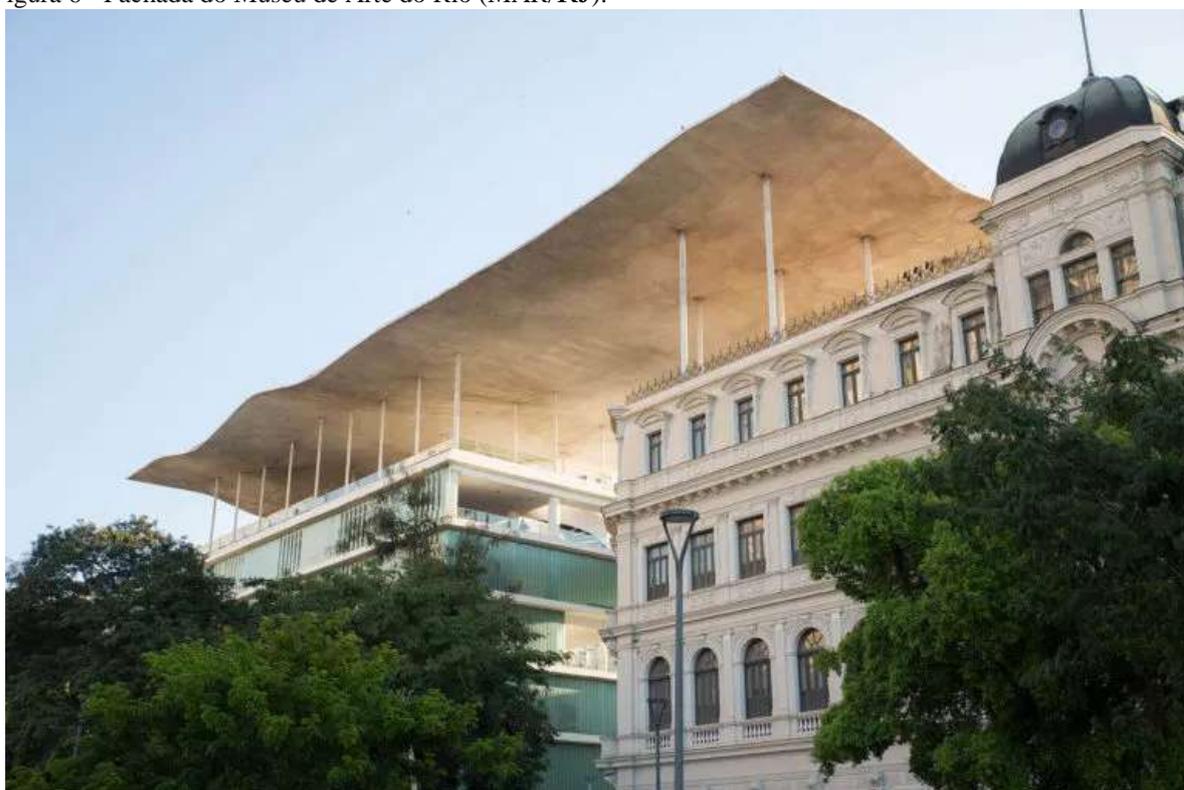


Vista aérea da sede do MAM/RJ. Fonte: MAM/RJ.

O caso do MAR/RJ é um pouco distinto dos outros dois museus. Inaugurado no aniversário da cidade do Rio em 1º de março de 2013, o museu é composto por dois prédios ligados por um telhado. O primeiro prédio é o antigo palacete D. João VI, onde abriga as salas de exposição do MAR/RJ. Construído no início do século XX, o palacete foi erguido para ser

a sede da Inspetoria dos Portos. De arquitetura eclética, foi desapropriado pela prefeitura do Rio em 2009 e no ano seguinte suas obras de revitalização iniciaram-se, tornando-se, mais tarde, parte do Museu de Arte do Rio. O segundo prédio de estilo moderno foi um terminal rodoviário, onde a Escola do Olhar está instalada. Contudo, a ideia de revitalização da cidade a qual o prédio do MAR/RJ faz parte é controversa, pois fez parte do processo de gentrificação do centro da cidade para as Olimpíadas do Rio em 2016. Mesmo que esta instituição busque desde o seu início uma nova visão sobre as práticas museais, como será visto mais adiante, procura minimizar o olhar crítico sobre como este prédio reflete as desigualdades sociais da cidade nas últimas exposições.

Figura 6 - Fachada do Museu de Arte do Rio (MAR/RJ).



Vista do prédio do MAR/RJ. Fonte: MAR/RJ.

No século XXI, a maior parte das antigas colônias europeias alcançou suas independências. Algumas mais cedo, como é o caso dos Estados Unidos em 1776 e o Brasil em 1822, e outras mais tarde, como ocorreu com a Índia e as colônias africanas. Mesmo que oficialmente esses territórios sejam independentes, a maioria ainda sofre os efeitos da colonização, principalmente os países da América Latina, África e Ásia. A pobreza, a falta de direitos e desigualdades sociais são alguns dos problemas, além de sentirem o olhar colonizador através das instituições do Estado, entre elas, o museu. Os museus ainda

propagam, em sua maioria, o discurso de superioridade europeia, principalmente por meio de suas imagens.

1.2.3 A obra de Arte enquanto narrativa e difusora de distinção cultural

A imagem deve ser re-conhecida enquanto transmissora de ideias e sentimentos, quer dizer, com significados referentes à contextualização histórico-social em que foi produzida. Quando abordo a imagem na prática escolar, não considero apenas aquelas imagens encaixadas nos padrões artísticos europeus, mas, incluo todos os exemplares de objetos culturais produzidos pelo ser humano. Seja um registro de pintura rupestre no Brasil, seja uma obra dadaísta, a imagem de uma representação artística deve transmitir valores e narrativas estéticas, os quais são propagados no cotidiano do ensino de Arte. A escola não deve considerar, apenas, as formas artísticas europeias (ou as imagens que seguem padrões clássicos europeus) como superiores a outras manifestações artísticas nacionais, por exemplo.

Ao abordar a Arte dos acervos dos museus, percebe-se a transmissão de uma superioridade através da imagem, contando o percurso da Arte europeia em uma falsa linha evolutiva. As obras expostas nos museus de Arte são aquelas que seriam dignas de serem consideradas o mais alto patamar da cultura humana, novamente destacando sempre como é vista pelo olhar da cultura hegemônica. Assim, as obras propagam não apenas o discurso da superioridade europeia, como também propagam o poder hegemônico. O Sistema da Arte é, desde a Renascença (BOURDIEU, 2007), um dos lugares onde o poder hegemônico propaga-se de maneira simbólica. Anteriormente, entre a própria população europeia e, mais tarde, com o colonialismo, entre os povos do globo. Assim, instituições da Arte como museus, galerias e escolas foram desenvolvidas, sem dúvidas, para disseminar essa hegemonia.

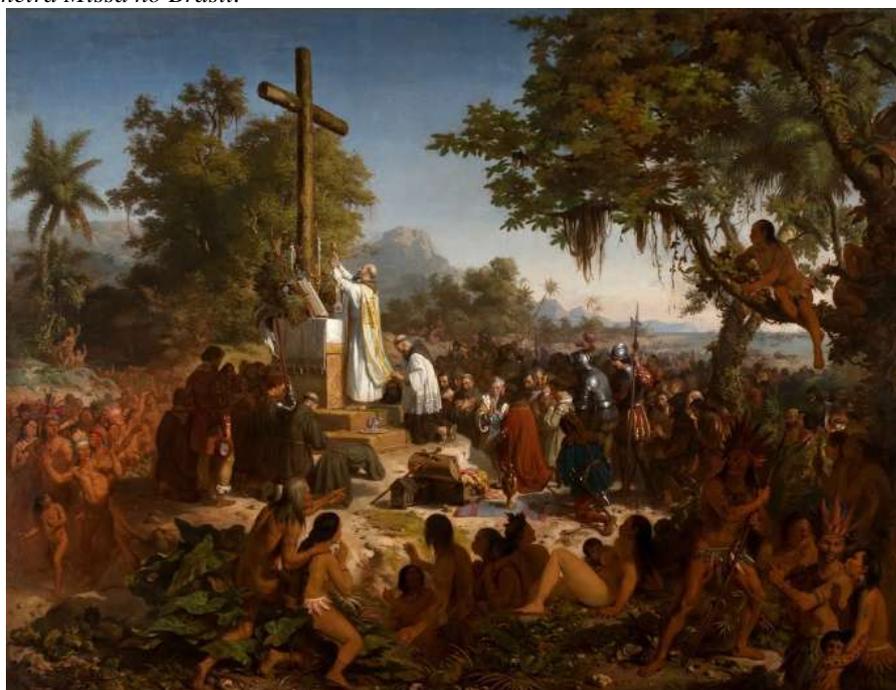
Um grande exemplo deste tipo de propagação são justamente as pinturas históricas. Como o próprio nome diz, este gênero da pintura retrata ditos importantes momentos da história de determinada nação, mas engana-se quem acha que a pintura representa fielmente a realidade vivida. Ela geralmente é produzida anos mais tarde de quando o fato realmente ocorreu e, em segundo lugar, ela busca imaginar o passado como glorioso, sendo uma propaganda para o Estado.

A Figura 7, *Primeira Missa no Brasil*, é um dos quadros mais conhecidos do Brasil, principalmente por estar ilustrando a maioria dos livros didáticos e não didáticos de história sobre a chegada dos portugueses ao Brasil. O quadro *Primeira Missa no Brasil* foi produzido em 1860 por Vitor Meireles. Nele, vê-se a representação do que seria a primeira missa

celebrada pelos primeiros portugueses que chegaram aqui. Mesmo que retratada mais de 300 anos depois de atracarem aqui, por muito tempo essa pintura foi entendida como uma ilustração fiel de um momento. Ao observar detalhadamente a imagem, percebe-se que enquanto a missa é realizada, indígenas assistem à celebração de uma maneira contemplativa. Não há conflitos, é como se até mesmo um olhar de admiração existisse nesse momento. Esse quadro, partindo da composição elaborada pelo pintor, serviu como discurso sobre a criação harmoniosa do país, em uma das inúmeras tentativas de falar do Brasil como uma nação que respeita as diferenças, sem preconceitos. Sabe-se, no entanto, que esta afirmação não é verdadeira. O processo exploratório e de colonização do país foi marcado pela violência com os povos originários e com quem veio escravizado dos territórios africanos (ALMEIDA, 2019).

O discurso de ideias e a propagação de poderes através da Arte torna-se evidente, mas não é um fato apenas do passado. Ainda hoje, as instituições museais e suas obras de arte ainda propagam este discurso. O próprio quadro usado como exemplo ainda é exposto no MNBA/RJ e a maioria dos visitantes que por ali passam, olham-no como uma representação fiel da realidade. A importância do ensino decolonial na escola é iniciar e atentar um olhar crítico para ela para todos os visitantes e não somente para uma minoria que já possui um olhar crítico sobre o assunto ou pequenos grupos de visitas mediada. A criticidade deve abarcar a visita de todos.

Figura 7 - *Primeira Missa no Brasil*.



MEIRELES, Victor. *Primeira Missa no Brasil*, óleo sobre tela, 1860, 2,70m x 3,57m. Fonte: MNBA/Acervo.

E é justamente esse “todos” um segundo ponto de discussão. Ainda hoje o museu é um espaço para poucos, de grande distinção social. Bourdieu (2018) afirma que, ainda no século XIX, como a diferença social é fortemente marcada dentro dos museus de Arte, a maior parte dos visitantes advém das classes altas e/ou com altos níveis de escolaridade. Isto é um reflexo de como a obra de arte ainda é vista como um objeto de legitimação de poder, um bem simbólico inteligível para uma minoria.

Essa ideia não permeia somente os museus europeus, mas também brasileiros. Muitos possíveis visitantes sentem-se deslocados do local, não se sentem pertencentes aos espaços das instituições museais. As obras de arte e como elas estão expostas e até o próprio edifício refletem essa distinção social. Isto nada mais é do que um reflexo do que já foi abordado, de como os museus e as obras de arte vêm repercutindo como instrumentos de colonização e propagação de poder de maneira simbólica. Diversos fatores podem contribuir para um potencial visitante não ir a um museu, como falta de tempo e dinheiro, como também pensar que ele não pertence ao espaço museal.

Dessa maneira, como é possível mudar este olhar? Como fazer com que as políticas nacionais relativas à educação saiam do papel e se propaguem de forma concreta dentro das escolas? Como diz Bourdieu (2018), “o amor pela Arte nasce de um convívio bem prolongado e não de um golpe repentino” (BOURDIEU, 2018, p.90). Assim, não é possível em uma única visita de um curto período fazer com que a percepção e os museus mudem. Não é à toa que essas tentativas de mudança já existem, mas ainda não alcançaram os resultados esperados. É importante que essas instituições sejam parte integrante da vida das pessoas e que elas entendam que pertencem a esses espaços. A proposta decolonial busca justamente essa reapropriação dos espaços com (outros) novos significados e missões. E a conquista desta proposta pode ser auxiliada a partir de outros espaços e possibilidades. Entre elas, outra instituição já abordada entra na discussão a fim de ser reconhecida como um espaço democrático, crítico e reflexivo sobre a Arte: a escola.

É na escola que os primeiros contatos com o “diferente” podem acontecer. Não apenas com a diferença entre as pessoas, mas entender como os diferentes lugares da cidade pertencem a todos. A escola deste século tenta promover o pensamento crítico e reflexivo e o ensino de Artes Visuais está dentro deste processo. É incentivar a preservação do patrimônio, fazendo com que os estudantes não sejam vistos como meros receptores de um conhecimento hegemônico. É promover um diálogo entre os diferentes saberes e instituições. Para isso, os currículos escolares e os museus devem dialogar para que

[...] encurtem as distâncias e desencontros entre as lógicas habituais dos museus e as escolas e, sobretudo, para visibilizar a função dos docentes durante as visitas enquanto as possibilidades que fornece a observação da dinâmica de seus estudantes num âmbito diferente do escolar para descobrir outros interesses e aprendizagens e potenciá-las mais tarde em aula (MELGAR; ELISONDO, 2021, p. 9, trad. nossa).⁷

A instituição escolar, o museu e as políticas públicas devem caminhar uníssonas para o encontro com novas possibilidades no ensino que quebrem a antiga proposta dos museus e seus passados coloniais - e mescle com as demandas atuais. Não há um único caminho para se conseguir esses novos diálogos, até porque é necessário pensar nas diferentes realidades escolares e na autonomia docente. Nesta Dissertação, uma de suas intenções é criar uma possibilidade para auxiliar essa mudança a partir não somente desta escrita, mas também pela criação e aplicação do Produto Educacional “Ensino e os museus de Arte: saberes entre instituições” que discorreremos a seguir.

2. METODOLOGIA

Este capítulo aborda a metodologia da pesquisa a fim de compreender como a Dissertação e o Produto Educacional foram elaborados e estão em consonância com os objetivos propostos, na mesma medida em procura contribuir para demais pesquisas no campo do ensino da Arte.

Destaca-se que esta pesquisa possui a abordagem predominantemente qualitativa, mesmo que os dados quantitativos sejam considerados. É um trabalho pautado na pesquisa-ação, pois mesmo que a Pesquisa e o Produto Educacional estejam atrelados a uma Oficina, a ideia é que o conhecimento seja construído de forma conjunta, além de que o Catálogo de Artes proposto é uma construção coletiva entre os educandos e a professora.

A escolha da abordagem qualitativa é porque este tipo de abordagem, segundo Gil (2008), considera subjetividades, valores e referências culturais dos participantes da pesquisa. Assim, a pesquisa só alcança seus resultados porque é fruto dos seus participantes: os estudantes nas suas vivências, habilidades, questionamentos e histórias de vida; da mesma forma que a minha trajetória enquanto pessoa, aluna e professora também se refletem no percurso e nas considerações finais desta Dissertação.

⁷ O texto em língua estrangeira é: “[...] acorten las distancias y desencuentros entre las lógicas habituales de los museos y las escuelas y, sobre todo, para visibilizar el rol de los docentes durante las visitas en cuanto a las posibilidades que les brinda la observación de la dinámica de sus estudiantes en un ámbito diferente al escolar para descubrir otros intereses y aprendizajes y potenciarlos luego en el aula.

Para compreender melhor o percurso metodológico, o segundo capítulo foi dividido em três partes. Cada parte explica os aspectos de como o Produto foi desenvolvido através de um referencial teórico que sustenta a pesquisa em sua teoria-prática. Na primeira parte, serão abordados e definidos os participantes, além do local da pesquisa para a aplicação do Produto Educacional. Tanto a teoria quanto a aplicabilidade do Produto ocorrem na cidade do Rio de Janeiro, numa escola da rede privada de ensino, assim como sua aplicação como estratégia metodológica. Em relação aos participantes, justifica-se a escolha da escola e os estudantes como positiva pois além da devida autorização, o quantitativo de alunos foi suficiente para produzir os dados para a pesquisa.

Nos procedimentos para a construção de dados, há a análise dos estudos já realizados sobre o tema. A primeira análise ocorre com a pesquisa bibliográfica sobre o que já foi estudado sobre o tema e disponibilizado nas plataformas como o Portal Scielo, o Google Acadêmico e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A partir de extratores específicos (*museus de Arte e colonialismo/ museus de Arte e colonial/ museus de Arte/ museus de Arte e ensino/ museus de Arte e ensino de Arte decolonial*), há a pesquisa de como os museus de Arte são abordados nos livros didáticos da educação básica nos anos finais do Ensino Fundamental II e como o tema é recorrente nos Produtos Educacionais já produzidos até então.

Por fim, a terceira e última parte do capítulo, dedica-se a um Questionário respondido pelos educandos da Escola onde a pesquisa é realizada. Esse Questionário tem como objetivo entender qual é a proximidade desses estudantes com as instituições museais e o papel da escola neste processo de formação.

2.1 Participantes e local da pesquisa

Em relação ao local, a aplicação do Produto Educacional “Ensino e os museus de Arte: saberes entre instituições” ocorre no bairro de Ramos, Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro. Nesse bairro, a escola escolhida pertence à rede privada de ensino, sendo selecionada por ser meu local de trabalho, o qual consegui a devida autorização da escola para que a pesquisa pudesse ser realizada. Embora eu leciono em mais duas escolas atualmente, a escola específica foi escolhida por possuir requisitos mínimos para a pesquisa, isto é, por ser uma escola de bairro e não pertencer a nenhuma rede pública de ensino. Além disso, o cronograma e conteúdos escolares puderam ser adequados para que se adaptassem melhor à proposta - a Oficina com os estudantes foi oferecida fora do horário usual dos estudantes.

Outro ponto a ser mencionado é o quantitativo de educandos. A média de estudantes por turma é de trinta e, mesmo que nem todos participem da pesquisa, é essencial um número mínimo para que, no resultado final, obtenha-se uma quantidade mínima de resultados que possam ser avaliados. Como sabido, o ideal é que a quantidade de participantes convidados a realizarem o trabalho sempre seja maior do que a quantidade necessária, pois nem todos os convidados aceitam o convite, assim como uma parcela daqueles que aceitam inicialmente, acabam não participando até o final (TRAD, 2009).

É preciso lembrar que contextualizar o bairro em que o trabalho é realizado é de fundamental importância. O bairro de Ramos tem suas origens ainda no período colonial. Território antes ocupado pelos indígenas Tamoios, foi dominado ainda no governo de Estácio de Sá (ANJOS, 2019), dando origem a diversos engenhos na região, ocupando o que seria correspondente, hoje, a extensão da região da Penha até Manguinhos. Nesses engenhos, foram produzidos diferentes produtos agrícolas e também derivados da cana-de-açúcar. Boa parte da comunicação com o centro da cidade dava-se através do mar, pois a região cerca a Baía de Guanabara. A situação torna-se diferente no fim do século XIX, quando foi instalada a linha férrea, a Estrada de Ferro do Norte, conhecida posteriormente como Leopoldina *Railway*. Esta mudança foi o início da transformação da região, tendo lotes comprados por proprietários, surgindo as primeiras divisões de urbanização do bairro, porém ainda sem água, esgoto ou luz. A Figura 8 indica os atuais limites geográficos do mapa, bem como os bairros vizinhos.

Figura 8 - Mapa dos limites do Bairro de Ramos



Limite do Bairro de Ramos e suas divisas com Olaria, Ramos, Bonsucesso, Maré e Complexo do Alemão. Fonte: Google Maps. Acesso em 14 set. 2022.

Com o passar do tempo, o bairro foi ocupado por imigrantes portugueses e espanhóis, em sua maioria; e também por imigrantes nordestinos, os quais fizeram as primeiras ocupações nas favelas que correspondem, hoje, ao Complexo do Alemão. Marcado por essa diversidade social e econômica, o bairro é também marcado pela diversidade cultural com a influência, principalmente, do samba. O Cacique de Ramos, inaugurado em 1957, e a Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense, inaugurada em 1959, são pontos importantes na relação do samba com a cidade do Rio de Janeiro. Fora isso, no bairro e no restante da região da Leopoldina há clubes, eventos e batalhas de *breakdance* e *rap*. Pode-se dizer que em meio aos territórios em disputa no contexto da globalização colonizadora de imaginários (BARBOSA, 2020) o bairro de Ramos permanece como local de resistência para àquela cultura marginalizada pelo olhar hegemônico. É neste contexto urbano que se encontra a escola selecionada para o desenvolvimento e aplicação do Produto educacional. Mais especificamente, ela está em uma das ruas de entrada do Complexo do Alemão. A instituição tem cerca de doze anos e foi fundada por uma moradora do bairro. Atualmente, a escola trabalha com os turnos da manhã e da tarde, sendo oferecidas turmas da Educação Infantil até o último ano do Ensino Fundamental II. Mesmo sendo da rede particular de ensino, a escola não é voltada para as classes mais favorecidas economicamente. Tanto pela localização da escola quanto pelo valor da mensalidade - as classes socioeconômicas predominantes da escola são a classe média e a classe média baixa. Boa parte dos estudantes moram ao redor da escola, dentro e no entorno do complexo. Além disso, há estudantes bolsistas que estudam gratuitamente na escola por serem jogadores do time de futebol da instituição.

Em relação ao currículo escolar, a disciplina de Artes possui apenas um tempo de cinquenta minutos por semana, no qual é obrigatório seguir um livro didático que pertence a uma coleção adotada pelas outras disciplinas e que não foi escolhido pelos professores. Neste livro de Artes, não há apenas capítulos relacionados às Artes Visuais. As outras linguagens artísticas - dança, música e teatro - também são incorporadas, reforçando, inclusive, uma das mais relevantes críticas à BNCC (2018), onde a figura do professor polivalente prevalece no ensino das Artes, mesmo que nenhum curso de licenciatura de Artes aborde as quatro linguagens. As aulas de Artes, é preciso mencionar, não têm um espaço específico para as atividades práticas. Essas aulas ocorrerem dentro da sala de aula de cada ano escolar, o que dificulta o uso de determinados materiais como tinta ou argila. O impeditivo ocorre não exatamente por ser a sala em si, mas pela proibição de sujar a sala de aula, mesmo que seja limpa depois, ou até mesmo por não existir uma pia próxima para lavar a mão e os pincéis. As

práticas escolares reforçam um ensino tradicional no que se refere aos conteúdos abordados e às estratégias metodológicas, inclusive, no que tange o ensino de Artes.

Esse cenário faz com que haja pouca valorização sobre o ensino das Artes, apesar do corpo docente buscar propostas interdisciplinares e entender que as Artes são mais um dos componentes essenciais dentro de uma educação crítica. Ademais, a própria visão da direção da escola está mudando. Ao propor a Oficina do produto, ela foi recebida com entusiasmo por incentivar que os estudantes conheçam e entendam os espaços da cidade e seus patrimônios como são os museus de Arte.

O que nos leva ao segundo ponto deste tópico: os participantes da pesquisa. Como é uma Oficina voltada para educandos, os participantes da pesquisa são os estudantes da escola. Esses estudantes são extremamente diversos, tendo vivências sociais semelhantes, passando por seus gostos até violências simbólicas que já sofreram. Há educandos que praticam esportes, dançam, desenham, são extremamente dedicados ao empenho das notas e seus gostos musicais perpassam o *Pop*, *Funk*, *Rap*, *Samba*, *Pagode*, *Rock*, *Kpop* e tantos outros estilos que não há como contabilizar. Em seus gostos particulares, muitos são aqueles que já relataram como seus gostos são diminuídos não somente pela família como pelos professores, contrariando sumariamente a ideia de uma educação decolonial. Boa parte dos gostos e vivências inferiorizadas são justamente aqueles oriundos das culturas marginalizadas.

Este aspecto foi tomado com cuidado ao elaborar os encontros desta Oficina, já que a ideia é que eles não entendam os museus de Arte enquanto a cultura “correta”, “superior” à deles, mas possibilidades de Arte que estão presentes no cotidiano. Arte esta que deve pertencer a esses estudantes e que eles saibam que os bens culturais e patrimônios não devem ser exclusivos de raras visitas escolares e, sim, que sejam para toda uma trajetória crítico-reflexiva enquanto cidadãos. O propósito é entender como, durante décadas, esta visão eurocentrada perdurou, mas, como os museus, hoje, buscam romper com essa espécie de ponto de vista em que a instituição museal pode favorecer o cotidiano como lugar de trocas de experiências e saberes.

Também cabe destacar que parte dos estudantes já visitou pelo menos um museu ao longo da trajetória escolar, mesmo não sendo um museu de Arte, pois a escola já ofereceu visitas ao Museu Imperial de Petrópolis no ano de 2020. Contudo, não é um hábito comum para a maioria dos estudantes, ponto que será melhor discutido ao falar sobre o Questionário utilizado na pesquisa.

A Oficina foi oferecida somente para educandos dos anos finais do Ensino Fundamental por dois motivos. O primeiro é o fato de que apenas esses anos de escolaridade

são meus estudantes, logo, a ideia de um vínculo é elaborada para que eles sejam os mais sinceros possíveis em suas ações e respostas, o que poderia não acontecer na presença de uma pessoa alheia de seus cotidianos. O segundo ponto é que assim há maior amadurecimento pela idade, fazendo com que as discussões se aprofundem mais e que o uso de objetos cortantes e outros tipos de materiais possam ser usados mais livremente na parte prática da Oficina.

Outro ponto importante é que nenhum dos estudantes participantes da Oficina participou por obrigação. A Oficina foi oferecida fora do horário escolar e todos os educandos foram convidados a participar, mas sem valer nota na avaliação tradicional do bimestre. O produto foi elaborado para que apenas os estudantes que quisessem e pudessem participar entrassem. As vagas também foram limitadas para que o trabalho fosse feito com melhor qualidade, totalizando vinte vagas ofertadas.

Compreendendo os participantes e o local da pesquisa, adiante discorreremos como o Produto Educacional e a Dissertação foram elaborados e como seus dados foram constatados.

2.2 Procedimentos e análise de construção de dados

Os procedimentos para a construção dos dados da pesquisa propõem investigar os materiais já produzidos sobre o assunto a partir de determinadas palavras-chave como “museu”, “Arte”, “ensino” e “decolonial”. Além disso, dissertações, teses, artigos, produtos educacionais e capítulos de livros didáticos foram estudados na Dissertação. A investigação ocorre procurando saber se estas conexões acontecem na cidade do Rio de Janeiro, antiga capital do país desde os tempos coloniais. Para isso, algumas questões são levantadas, tais como: Quais são os museus que fazem parte do imaginário dos estudantes da educação básica de escolas da cidade do Rio de Janeiro? Como a escola/ensino de Arte pode articular os acervos museais no seu cotidiano? Quais relações de poder o museu pode exercer ou não no imaginário das juventudes carioca? Como a escola e o museu relacionam-se ao processo de formação da identidade cultural destes jovens? Que caminhos seguir de modo a atualizar as práticas hegemônicas recorrentes a fim de propor novas estratégias metodológicas para uma educação plural e crítica (com vistas ao ensino decolonial)? Tais questões norteiam a pesquisa que procura dialogar, portanto, sobre as práticas curriculares e museais nos desafios educacionais - provocando uma reflexão crítica acerca da temática a partir das hipóteses e objetivos traçados.

2.2.1 Estudo de revisão bibliográfica

Para realizar esta revisão, buscaram-se artigos, livros, dissertações e teses através de descritores específicos (*museus de Arte e colonialismo/ museus de Arte e colonial/ museus de Arte/ museus de Arte e ensino/ museus de Arte e ensino de Arte decolonial*). Esta busca foi realizada por plataformas como o Google Acadêmico, SCIELO e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A data de publicação também foi um critério importante, já que a ideia é discutir o papel do museu no século XXI. Logo, apesar de fontes mais antigas serem usadas na Dissertação como um todo, para discutir os novos desafios das instituições museais, esta revisão será restrita a publicações do ano de 2012 até 2022.

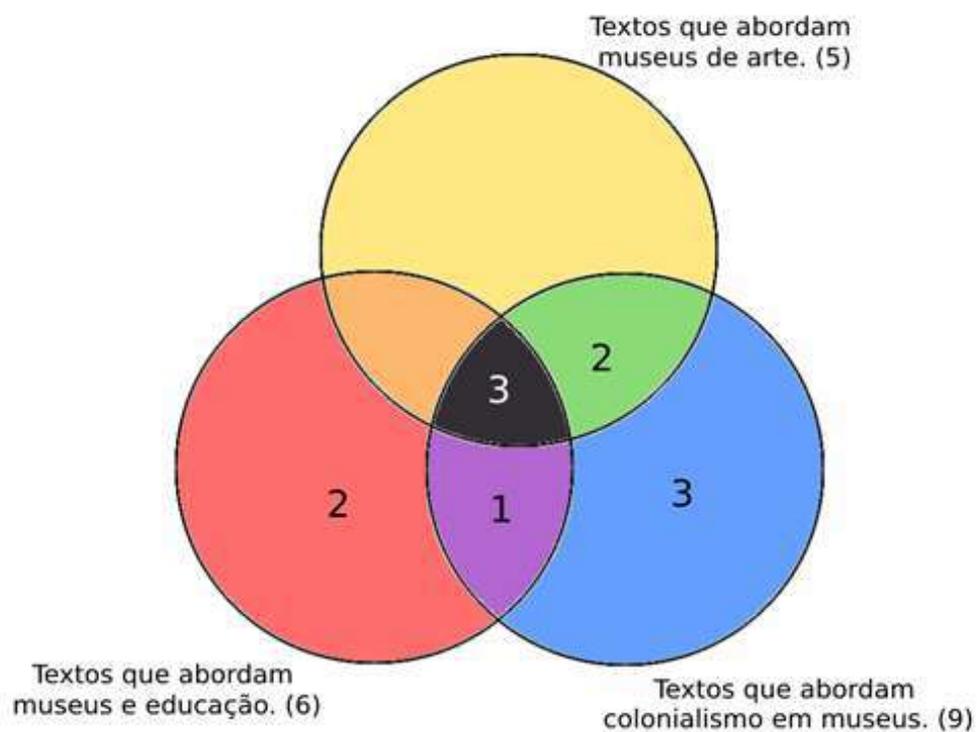
A intenção não foi alcançar um número específico de textos para a pesquisa, mas de procurar aportes teóricos que sustentem a relevância da pesquisa a partir das hipóteses levantadas. Para que isso ocorresse, os textos foram selecionados através da leitura dos resumos. Mesmo que não possuíssem total concordância com o trabalho, as leituras aqui apresentadas contribuem para determinados aspectos desta revisão de literatura.

Após a leitura dos textos, foram selecionados aqueles que pudessem contribuir mais significativamente para o trabalho. Foram destacados, também, trabalhos de diversas áreas de conhecimento como Artes, Educação, Ensino, História e Sociologia. Além disso, buscou-se entender as lacunas que ainda devem ser preenchidas para a ampliação do tema. Ou seja, compreender de que forma o ensino nas escolas discute ou não as relações com os museus de Arte e se estas aproximações são realizadas de maneira consciente e que respeite as diferentes culturas e vivências dos estudantes.

Excluíram-se trabalhos que discutam outros tipos de museu, como os de História Natural, Astronomia, Etnográficos e entre outros, a não ser que falassem de alguma forma sobre obras de arte como, é o caso de Alencar (2015), que discute as pinturas históricas e a arquitetura do Museu Paulista como parte importante no ensino. Eliminou-se ainda aquelas pesquisas que embora se encaixassem no tema, faziam um estudo histórico, não dialogando com as práticas e problemas do tempo presente. Do total de trabalhos pesquisados, foram selecionados onze, divididos entre livros, artigos, teses e dissertações. De alguma forma, eles contribuem para o avanço da pesquisa mesmo que haja lacunas entre eles, quer dizer, como poucos museus de Arte estudados e poucos estudos relacionados à educação escolar. Para compreender essas lacunas, os trabalhos foram divididos entre aqueles que abordam a educação e os museus, os que debatem os museus e o colonialismo e aqueles que abordam os

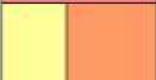
museus de Arte. Há aquelas obras as quais se encaixam em mais de um desses grupos, como demonstra o gráfico e a tabela abaixo.

Gráfico 1 - Relação da quantidade de textos por tema.



FONTE: A autora, 2022.

Tabela 1 - Relação dos textos com a posição que ocupam nos conjuntos do Gráfico 1.

Grupos referentes ao Gráfico 1.	Lista dos trabalhos e autores
	<ul style="list-style-type: none"> • Museus de arte, das práticas coloniais aos desafios da virada digital (BULHÕES, M. A., 2022). • Podemos descolonizar os museus? (RIBEIRO, A. P., 2016). • Nós prometemos descolonizar o museu: uma revisão crítica da política museal contemporânea (COCOTLE, B. C., 2019).
	<ul style="list-style-type: none"> • O que cabe no museu? Um olhar crítico sobre o museu de arte (OLIVEIRA, L. S. de, 2020). • Museus, discurso e poder (RODRIGUES, P. S., 2016).
	<ul style="list-style-type: none"> • Indisciplinar los museos: Experiencias y reflexiones desde una mirada psicopedagógica (MELGAR, M. F. e ELISONDO, R., 2021).
	<ul style="list-style-type: none"> • Caminhadas indígenas, quilombolas e afro-diaspóricas: Mobilizando as políticas culturais e a produção do conhecimento por narrativas plurais da história (RIBEIRO, D. W. A., 2021). • Colecionismo, colonialismo e museus: Ensaio sobre duas exposições (GIL, L. P., 2015). • Museus, coleções e exposições, coloniais, anticoloniais e pós-coloniais: nota introdutória (MARTINS, M. de L. et al., 2016).
	<ul style="list-style-type: none"> • Educação em museus: fios para tecer uma narrativa (COUTINHO, R. G., 2021). • Mediação cultural em museus e exposições de história: Conversas sobre imagens/histórias e suas interpretações (ALENCAR, V. P. de, 2015).
	<p>Não há pesquisas as quais se encaixem nestas duas categorias.</p>

FONTE: A autora, 2022.

Cabe evidenciar, também, que estes trabalhos não abordam o mesmo tempo ou lugar, mas, como não foi possível classificá-los em grupos mais específicos, tais divisões não foram consideradas. Esses aspectos mais restritos de cada trabalho serão abordados de melhor maneira no decorrer do texto.

Ao se falar nas pesquisas sobre museus e educação, Alencar (2015), Bulhões (2022), Cocotle (2019), Coutinho (2021), Melgas e Elisondo (2021) e Ribeiro (2016) discutem diferentes formas de que maneira o museu se relaciona com a educação através das escolas com ou sem seus programas de educativos, inclusive em seus aspectos históricos. A tecnologia também adquire destaque, menciona-se como vem alterar as relações sobre educação, ensino e museus. Grande parte dos textos encontrados utiliza como estudo a cidade de São Paulo, mas há aquelas que abordam a cidade do Rio de Janeiro, cidade central desta Dissertação, e outros países da América Latina e Europa. Além disso, trabalhos como o de Ribeiro (2016) destacam outros patrimônios culturais para além do museu em sua pesquisa.

Independentemente do autor, destaca-se o fato da forma como o acesso aos museus e sua relação com a educação é tratada: como um direito de todos os cidadãos. Tanto as escolas quanto os museus devem ser de livre acesso às pessoas e contribuir para a educação e a

democracia. As leis do país, como a LDBEN nº 9394 (1996) e políticas nacionais como o Caderno da Política Nacional de Educação Museal (2017) afirmam o papel do Estado em políticas públicas sobre a educação. Embora ainda deva haver melhorias, são conceitos inovadores: “para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar” (CURY, 2008, p. 294).

Os textos desta revisão de literatura dialogam com Cury (2008) não apenas ao entenderem a educação e o museu como um direito, mas também das possibilidades da educação museal como uma forma de ampliarem o acesso aos espaços que antes pertenciam somente a uma pequena parcela da população. Espaços estes que são de todos e contribuem para a educação e o ensino, por mais que dialoguem pouco com a escola.

Já Gil (2015), Martins (2016), Oliveira (2020), Ribeiro (2021) e Rodrigues (2016), apesar de não debaterem diretamente a temática educacional, discutem como os museus ainda demonstram um poder simbólico europeizante e como isto permanece como um entrave para o ensino decolonial. Ainda mais custoso é dar espaço para que coletivos sociais tenham seus lugares de fala respeitados na construção coletiva de novos horizontes.

Em relação ao museu e ao currículo escolar, não houve nenhum trabalho que aprofundou o assunto. Também foram poucos os casos que destacavam os museus de Arte, boa parte das pesquisas generalizava os museus ou abordava os museus históricos. Além do mais, apenas Oliveira (2020) utiliza como estudo de caso um museu da cidade do Rio de Janeiro - o MAR - e não aprofunda muito sua discussão com a educação.

Estabelecendo o que foi mencionado com o projeto da Dissertação, é importante evidenciar o que essa revisão de literatura constatou. Mesmo os estudos sobre educação e museus possuam uma longa trajetória, ainda é pequena a quantidade de trabalhos que abordam as esferas da educação, das instituições museais e do colonialismo em uma mesma obra. Além de que poucos são os estudos que falam sobre a cidade do Rio de Janeiro e seus museus de Arte, necessitando da ampliação da literatura sobre esses aspectos, o que é justamente o que o projeto da pesquisa propõe.

Ao investigar os textos acadêmicos produzidos sobre museus de Arte e suas propostas iniciais sobre decolonialidade, a ideia inicial foi investigar exclusivamente sobre a temática na cidade do Rio de Janeiro e textos que discutissem o ensino nas escolas. Contudo, percebe-se que ao final da revisão bibliográfica, nem todos os textos discutiam o contexto carioca assim como poucos abordam a educação.

Este resultado não se deu por uma mudança de perspectiva sobre o que seria estudado nesta Dissertação, mas um reflexo da pequena quantidade de textos produzidos com estas especificidades. Tanto é que houve a ampliação ocorrida para textos que abordassem outras cidades ou países, outros tipos de museu e não apenas os de Arte como também para textos que não discutissem somente a educação e o ensino escolar. Esta ampliação inesperada fez compreender lacunas e encontrar pontos interessantes para a discussão.

O primeiro deles é justamente a pequena quantidade de textos produzidos sobre a cidade do Rio de Janeiro. Este é um fato curioso, pois é justamente esta cidade a qual tem-se a construção das primeiras instituições museais, por exemplo o MNBA/RJ, já abordado no primeiro capítulo deste trabalho. Questiona-se como tal fato limitou os avanços críticos e reflexivos sobre os primeiros museus do país. Quanto menos se escreve sobre o olhar hegemônico existente nas instituições museais, menos são as propostas para se romper com esse olhar e práticas relacionadas a ele.

Cabe destacar que mesmo que a cidade escolhida para o estudo desta Dissertação não apareça em abundância, é importante dizer que no Brasil e no mundo o tema da colonialidade e decolonialidade em museus é bastante discutido. No século passado já haviam se iniciado os estudos de como os museus transmitem poderes hegemônicos através de suas obras. O discurso das instituições entra em discussão e nos últimos dez anos, como a revisão bibliográfica aponta, propostas decoloniais para os museus desenvolvem-se nos textos acadêmicos. Ribeiro (2016) chega a afirmar que “os museus ou são pós-coloniais ou não são nada (RIBEIRO, 2016, p.95)”, reiterando o dever que as instituições museais têm de rever seus discursos na sociedade do século XXI.

Um outro ponto interessante é o fato de que nem todos os museus estudados para a revisão bibliográfica discutem os museus de Arte, porém todos destacam como a imagem, no caso, objetos de diferentes povos, obras de arte e até a arquitetura dos museus transmitem discursos hegemônicos. Estes discursos aparecem no ensino, onde a imagem é um dos melhores meios de transmitir ideias e valores.

Instruir a partir da visualidade das exposições, apresentar objetos de coleções como patrimônio público, era uma forma de consolidar a ideia de nação, ou seja, o cidadão comum “aprendia” que fazia parte daquela sociedade comandada por aquele governo que tinha conquistado ou construído aqueles bens (ALENCAR, 2015, p. 44).

Na citação acima, Alencar (2015) confirma a proposta de como as obras de arte e outros objetos auxiliam o Estado a transmitir seus ideais e valores sociais, o que por muito tempo foi considerado como ensinar a população. No entanto, sabendo que a educação não

busca criar seres obedientes, mas dar autonomia crítica e reflexiva ao educando (FREIRE, 2019), percebe-se que os museus buscavam moldar e desenvolver indivíduos obedientes perante o Estado.

Tal conclusão inicia o próximo ponto levantado nesta revisão: poucos são os trabalhos voltados para a educação, menor ainda é o número que considera a escola como fator decisivo na relação entre educação e museu. É importante dizer que tal constatação não diminui a importância dos educativos de museus. Eles são importantes quando são os setores das instituições que fazem o primeiro contato com o público, percebendo, assim, as demandas exigidas pelo público e criam o início do diálogo entre o público espontâneo e as instituições. No entanto, a escola também possui um papel essencial para o primeiro contato dos estudantes e o museu, já que nela é onde esses estudantes vão visitar e conhecer tais espaços, pois não são todas as famílias que incentivam tal contato. Mesmo assim, relembra-se que mesmo com tentativas de aproximação, são poucas as visitas que ocorrem a tais espaços.

É na escola da atualidade, também, que há a busca por uma reflexão crítica sobre o mundo, o país e a cidade em que estes estudantes vivem. Assim, a falta de materiais sobre a relação entre os museus e a escola reflete-se nas poucas aproximações destes dois espaços, além de fazer com que as visitas escolares ainda reflitam, na maioria das vezes, um olhar hegemônico perante os estudantes. Com isso, poucos também são os trabalhos voltados para o currículo escolar. Não há um estudo sobre de que maneira os museus estão no currículo ou se estão de alguma forma.

A partir deste estudo e das pesquisas anteriores a ele, entende-se quais os caminhos já traçados quando o assunto abordado são os museus de Arte dentro das mudanças educacionais e o rompimento de padrões coloniais. Percebe-se que muito já foi discutido sobre o papel da educação museal, mas ainda são poucos os textos que abordam a educação escolar como forma de combater o colonialismo refletido nas obras e constituição dos museus. Menor ainda são as pesquisas que discutam isso no ensino de Arte na cidade do Rio de Janeiro.

Estes resultados apontam as necessidades que a Dissertação deve responder e sua importância dentro do meio científico para aprofundamento do tema. Além disso, demonstra a importância social ao debater sobre a importância dos patrimônios na educação escolar.

2.2.2 Pesquisa de processos metodológicos nos livros didáticos (PNLD)

A proposta desta seção é pesquisar se a história de formação de museus e suas funções culturais e educacionais vem sendo mencionadas nos livros didáticos adotados nas escolas. E,

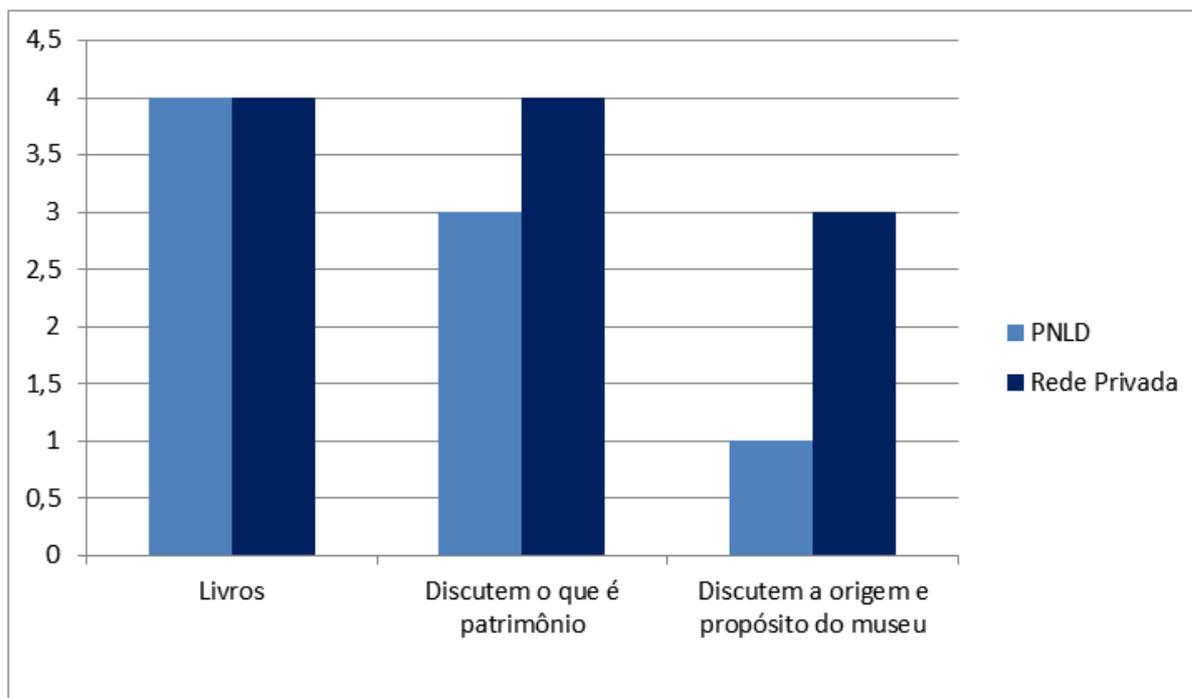
se são recorrentes, de que maneira é construída a narrativa e quais museus são fontes de estudo. O primeiro delimitador da pesquisa é restringir a procura nos livros didáticos do Ensino Fundamental II. Mesmo a disciplina de Artes tendo livros em todo o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, já que a Oficina para estudantes será ofertada para estudantes dos anos Finais do Ensino Fundamental, a proposta é saber o que esses educandos conhecem sobre o tema no currículo formal (LIBÂNEO, 2012). A busca ocorreu com o livro do professor. Assim, foram analisadas também as sugestões que os autores ofertam no Manual do Professor.

A pesquisa se dá através de duas vertentes principais: a primeira, é a busca pelos livros de Artes do PNLD - Plano Nacional do Livro Didático, de 2020 a 2023. O PNLD visa a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias para estudantes e professores das escolas públicas do país. A segunda é a pesquisa nos livros das próprias escolas privadas em que leciono atualmente. A ideia é discutir o que se passa na escola pública e privada, pois, mesmo que o produto seja aplicado no momento desta Dissertação em uma escola particular, o produto preza pela replicabilidade em diferentes redes de ensino e regiões na cidade do Rio de Janeiro.

No total, foram estudadas três coleções de livros do PNLD e quatro coleções na rede particular de ensino, sendo três usadas no ano de 2022 e a quarta foi utilizada no ano de 2021 pela escola que o produto é aplicado. A escolha das três coleções do PNLD é porque são as mais escolhidas para as escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Já as da rede privada são as adotadas como material didático nas três escolas que leciono, cujas editoras destes materiais são referência pedagógica e de grande circulação nacional.

Em uma análise inicial, procurou-se saber em quais dos livros didáticos adotados são abordadas as questões sobre patrimônios e museus, sem necessariamente discutir de que maneira essas questões são abordadas ou em que ano de escolaridade aparecem. No gráfico 2, há uma indicação de relação de relação da quantidade de livros os quais abordam o assunto com a quantidade total de livros, seja nos livros do PNLD, seja nas escolas particulares.

Gráfico 2 - Quantidade de livros no PNLD e das Escolas Particulares analisados em comparação com o assunto pesquisado.



FONTE: A autora, 2022.

Já em um segundo momento, procurou-se saber de que maneira as temáticas são abordadas e em que ano de escolaridade. Em uma conclusão inicial, percebe-se que não há uma regra em qual ano escolar os conceitos de patrimônio e/ou museus aparecem e isto ocorre pela própria estrutura da BNCC (2018). Cada segmento possui determinada lista de competências e habilidades específicas sobre o ensino da Arte, mas não são rígidas na sua elaboração. Cada conjunto de livros pode escolher de que forma será abordado e em que ano escolar e segmento. Por exemplo, na unidade temática “Artes Integradas/BNCC (2018)” a habilidade EF69AR34 é referente ao patrimônio cultural para os anos finais do Ensino Fundamental. Já a EF69AR31 e a EF69AR33, discutem como os processos culturais e artísticos se deram através das sociedades e das épocas, discutindo e problematizando narrativas eurocêntricas.

Percebe-se que não há uma obrigatoriedade de utilizar o museu como exemplo ao se falar de patrimônio, mas é um excelente ponto de discussão quando a função é problematizar as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da Arte (BRASIL, 2018, P. 211) e

Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (BRASIL, 2018, p. 211).

Nos livros do PNLD, as quatro coleções estudadas foram *Janelas da Arte* (BOZZANO; FRENDA; GUSMÃO, 2018) do IBEP, *Por toda parte* (FERRARI; KATER;

DIMARCH; FERRARI, 2018) da Editora FTD, *Se liga na Arte* (COUTINHO; FUSCALDO; BRONIZESKI; COUTINHO; PIMENTEL, 2018) da Editora Moderna e *Mosaicos* (MEIRA; PRESTO; SOTER; MACHADO; ELIA, 2018) da Editora Scipione. Dos quatro, apenas a série *Por toda a parte* não delimita um capítulo ou subcapítulo específico sobre patrimônio ou museus de Arte. Questões relacionadas a esses pontos aparecem, mas sem destinar um assunto próprio ou entrar numa discussão mais aprofundada. Geralmente no assunto do capítulo ou unidade há indicações de museus ou obras que dialoguem com as temáticas do capítulo, tanto no livro do aluno quanto no manual do professor.

Os outros três títulos já destinam pelo menos um capítulo para abordar mais diretamente as temáticas, embora também sugiram indicações de visitas a museus, assim como a coleção anterior apresentara. Em *Janelas da Arte*, ainda é possível ao final de cada livro ver uma lista com os principais museus do país. É nesta mesma coleção que o capítulo um do nono ano se empenha em falar sobre patrimônio cultural e os museus. Ao falar em patrimônio, amplia conceitos e diferenças sobre patrimônios culturais materiais e imateriais e propõe falar sobre a importância de preservá-los. Após essa primeira parte do capítulo, a temática museal é contemplada para explicar como essa instituição preserva patrimônios materiais e para isso, faz uma breve história da origem dos museus, suas divisões e classificações durante os anos. Mais do que um caráter puramente cronológico, os autores propõem discutir o olhar europeizante dos museus de Arte e como tal prática vem mudando aos poucos. Para exemplificar tal fato, eles comparam as fachadas do Museu do Louvre (Paris, França) com o MNBA/RJ.

Em *Se Liga na Arte*, não há capítulos totalmente destinados sobre as temáticas, mas há temas disparadores e chances claras de começar o assunto se o professor os iniciar e até mesmo os próprios estudantes. No capítulo um do sétimo ano, os espaços não convencionais da Arte são discutidos comparando-os com os convencionais, como o museu. Mas não se aprofunda sobre a origem ou papel das instituições museais. Já o primeiro capítulo do oitavo ano fala sobre patrimônio, mas não aborda os museus. Percebe-se que aqui já há uma diferença clara em relação à *Janelas da Arte* por separar os dois assuntos em capítulos e anos diferentes e não propor uma visão crítica sobre a origem dos espaços museais.

Por fim, em *Mosaicos*, há um capítulo destinado para compreender sobre patrimônios materiais e imateriais, discutindo os espaços de preservação dos patrimônios materiais, como os museus. No entanto, foca-se na ideia da escolha do acervo através da curadoria, mas sem um grande aprofundamento sobre de que forma a curadoria pode excluir ou não as obras de outras culturas.

Os livros adotados nas escolas particulares, ou que já os foram, são *Trilhas sistema de ensino* (FTD, 2018), *FTD sistema de ensino* (FTD, 2020), *Sistema Positivo de ensino* (KALIL; FUCHS; CASTANHEIRA, 2022) e *Araribá Plus* (MODERNA, 2018). O primeiro a ser debatido, *Trilhas sistema de ensino*, foi o adotado em 2021 e substituído pelo *FTD sistema de ensino*. Os museus ganham espaço no material do professor, ao indicar visitas a museus quando o professor entender determinado assunto específico, tais como Arte moderna, Arte popular, patrimônio e outros períodos da História da Arte. Há pouco espaço no livro do aluno. O único capítulo que aborda mais profundamente o patrimônio é no capítulo dois do oitavo ano, ao trabalhar os artistas populares brasileiros. É uma pequena seção do capítulo e utiliza exemplos sobre Arte e cultura popular, sem refletir criticamente o que essas classificações indicam.

Em *FTD sistema de ensino*, há um capítulo para a formação dos museus no mundo e no Brasil, dando ênfase aos museus de Arte, além de explorar outros espaços expositivos da Arte. No entanto, não é abordado como esses espaços serviram como forma de domínio simbólico, inclusive no Brasil. Esta temática é encontrada no capítulo cinco do sexto ano. A questão do patrimônio é encontrada no capítulo 5 do nono ano. Assim como em *Janelas da Arte*, busca não somente diferenciar e esclarecer o que são patrimônios culturais materiais e imateriais, como trata de maneira mais reflexiva sobre o assunto. Acrescenta-se que destacam bastante o papel e importância do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Iphan.

No *Sistema Positivo de ensino*, dois capítulos abordam o museu. O primeiro deles é o capítulo quatro do sexto ano. O tema do capítulo é Arte egípcia e o museu aparece não em sua história de formação, mas em um questionamento crítico sobre as peças egípcias encontradas em acervos europeus. Os educandos são convidados a questionarem sobre o direito sobre as peças e sobre patrimônio dos países, mesmo que eles ainda não tenham visto a definição de patrimônio. A segunda vez em que o museu aparece é em uma parte do capítulo seis do oitavo ano, onde é discutido o surgimento dos museus de Arte no contexto europeu, não classificando características específicas no Brasil e sem analisar a hegemonia cultural propagada pelas instituições. Em relação ao patrimônio, é estudado no capítulo seis do sétimo ano, em moldes parecidos com o *Sistema Positivo de ensino* e *Janelas da Arte*, logo, ao discutir o surgimento dos museus de Arte no oitavo ano, eles já estão familiarizados com o conceito de patrimônio.

Já na coleção *Araribá Plus*, a noção de patrimônio é debatida ainda no sexto ano, na terceira unidade do livro, focando-se mais nos patrimônios imateriais como a dança. Não há

um capítulo específico para abordar os museus, mas no nono ano há um foco grande em discutir novas possibilidades para a Arte e seus espaços, cabendo ao professor decidir se comparará ou não com os museus.

Após essas descrições, compreende-se como as possibilidades de abordar os museus no currículo escolar são inúmeras ainda na sala de aula, antes mesmo de conhecer estas instituições em visitas itinerantes. No entanto, devido até ao próprio caráter fluido da BNCC (2018), as possibilidades de trabalhar museus e patrimônio são inúmeras a ponto de poderem ou não ser abordadas de maneira reflexiva e crítica com os estudantes.

Cabe destacar que em relação aos livros didáticos, poucos são aqueles que discutem o que são os museus. Menor ainda é a quantidade daqueles que incitam um pensamento crítico de sua formação e também da construção do acervo dessas instituições. Além disso, mesmo os livros analisados serem livros da disciplina de Artes, alguns museus apresentados não são museus de Arte, mas sim de história ou história natural. Isto não é um problema em si, mas é interessante observar que em poucas páginas voltadas para o tema, quando elas existem, ainda é preciso referenciar outros tipos de museus.

Um outro fator a mencionar é que esta abordagem independe se o livro é do PNLD ou se é um livro adotado por uma das escolas particulares que trabalho. Em ambos os casos, demonstra-se uma análise crítica rasa sobre os temas. Se a proposta é “analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da Arte (Arte, Artesanato, folclore, design etc.)” (BRASIL, 2018, 211), ela não se concretiza dando apenas informações sobre o tema. Para que haja uma reflexão crítica sobre os patrimônios culturais e os museus, é preciso da participação ativa dos estudantes com o tema, além de aproximar suas realidades para a discussão.

Os livros didáticos não são instrumentos exclusivos para o ensino, o professor pode e deve fazer de outros materiais e do próprio contexto escolar agentes do ensino. Estimular a curiosidade do educando é parte fundamental do processo de aprendizagem. Como afirma Freire (2019):

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas. [...] O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (FREIRE, 2019, p. 33).

A curiosidade não somente deve ser incentivada, mas ser fonte do diálogo e da criticidade a qual não precisa surgir necessariamente dos livros didáticos. No entanto, a crítica

persiste para que o material de apoio do professor e dos estudantes esteja em consonância com o que é proposto em uma educação crítica-reflexiva.

2.2.3 Produtos educacionais sobre o tema

Por ser um Mestrado profissional em ensino, a parte integrante e de extrema importância para o Curso é a elaboração do Produto Educacional. O Mestrado profissional e sua vinculação com um produto é potencializado pela necessidade do professor que está presente no dia a dia da escola trabalhe e estude suas próprias vivências e inquietações. Assim, o produto é a “reflexão seja feita a partir de, e de forma concomitante com, a prática profissional do mestrando, de modo que não exista hiato ou readaptação após a conclusão do curso (MOREIRA, 2004)”. Desta forma, uma das necessidades é que o produto seja não apenas elaborado como também aplicado pelo menos uma vez.

A diversidade de Produtos Educacionais é grande, cabe citar alguns exemplos: sequência de aula, oficinas para estudantes e/ou professores, cursos de formação continuada, *podcasts*, histórias em quadrinhos, livros didáticos, paradidáticos, vídeos e tantos outros. Como os Produtos Educacionais são diversos e nem todos os produtos da área de ensino discutem o ensino de Arte e os museus, este subcapítulo procura fazer uma revisão sobre os produtos já produzidos sobre o tema.

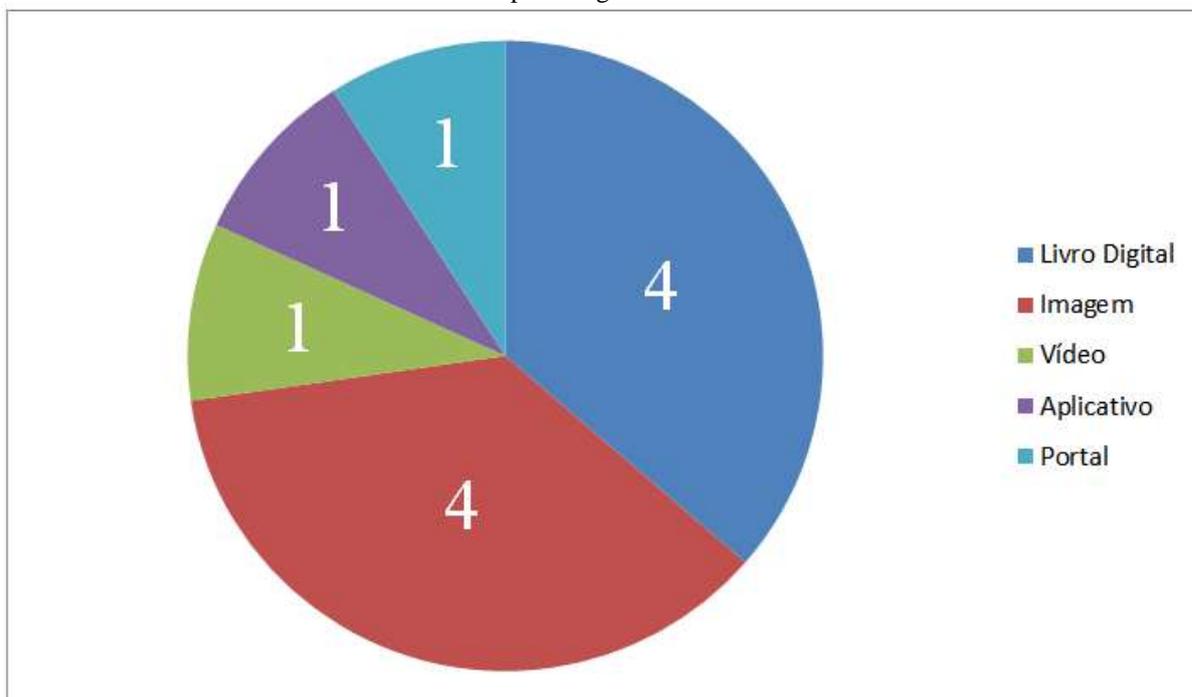
Para restringir a pesquisa, a primeira restrição será a data de produção. A busca filtra produtos feitos entre 2007 e 2022. A delimitação maior do tempo se deu para ter ao menos dez Produtos Educacionais que correspondessem a todas as exigências de pesquisa. Uma segunda restrição é onde o produto foi aplicado. Como a pesquisa e o próprio Produto Educacional desta Dissertação ocorrem na cidade do Rio de Janeiro, foram eliminados Produtos Educacionais que foram aplicados em outras cidades, mesmo que tenham relações com o tema.

A busca foi realizada no Portal eduCapes, onde é depositado não somente Produtos do Mestrado profissional, como também de Projetos PIBID e de residência pedagógica. Os descritores de busca foram: *Museus de Arte e Rio de Janeiro*, *Museus de Arte e ensino de Arte*, *Museu de Arte do Rio*, *Museu Nacional de Belas Artes*, *Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro* e *Museus de Arte e decolonialidade*.

A primeira análise da pesquisa é que embora haja diversos produtos relacionados a museus, inclusive os de Arte, poucos são voltados para a cidade do Rio de Janeiro. O quantitativo inicial de produtos que abrangem o tema é de onze no total, variando de mídia,

como imagem, portal, texto, aplicativo de celular, livro digital e vídeo. Cabe destacar que não foram encontrados cursos e Oficinas voltados para museus no Rio de Janeiro. O gráfico 3 demonstra o quantitativo de cada produto de acordo com a categoria a qual ele se encaixa.

Gráfico 3 - Divisão dos Produtos Educacionais por categoria



FONTE: A autora, 2022.

Sobre os produtos cujo suporte são os livros digitais, eles estão relacionados a uma análise sobre os acervos dos museus e suas construções. Em *Cenografia aplicada a exposições em museus de Arte. MAR - Museu de Arte do Rio de Janeiro*, Araújo (2014) discute sobre como as montagens de exposições são feitas a partir das lógicas dos estudos de Arte contemporânea como também para transmitir determinadas propostas museais. Gomes e Lopes (2019) em *O processo de tombamento da primeira sede do Museu Nacional na atual Praça da República - Rio de Janeiro* discute o processo de tombamento da primeira sede do Museu Nacional, como também as diversas funções que o prédio já teve, mas sem adentrar em questões educativas. MAGALDI (2017) faz um levantamento sobre a documentação sobre exposições em museus de Arte, focando-se nos museus de Arte moderna no Rio de Janeiro e São Paulo, e sua função social. Por fim, Oliveira (2008) investiga narrativas construídas em museus de Arte moderna e contemporânea. Mesmo que o Museu de Arte Moderna de Santa Catarina seja o destaque do produto, o MAM/RJ também é abordado.

Os produtos referentes às imagens abordam questões ilustrativas sobre a temática abordada. *Roberto Burle Marx*, de Souza (2012), é um retrato do paisagista, abordado pelo

olhar da biologia, mas que dá como exemplos os paisagismos que ele fez no MAM/RJ. Fonseca (2010) produziu uma fotografia da imagem da Quinta da Boa Vista. Além de ser utilizada para ilustrar aulas, ela é agora um dos registros históricos do museu antes do incêndio. Também é Fonseca (2011) que fotografou uma das estátuas de D. Pedro II, localizada no MHN. Já a CEDERJ (2009) produz uma imagem 3D sobre a simulação de uma galeria de quadros. Esta imagem feita através de um *software*, que não é mencionado, pode ser usada como exemplo da forma que quadros e exposições são elaborados.

O vídeo *O Rio que eles viram* (GARDAIR; CORNUEL, 2016) tem o intuito de contar os percursos percorridos por cientistas e artistas na cidade do Rio de Janeiro ao longo de seus 450 anos. Para isso, faz-se uma análise histórica das modificações sociais e paisagísticas da cidade, incluindo os museus que nela existem e visitados por tais personalidades. O vídeo em suas próprias palavras-chave no portal eduCapes, é tido como um vídeo interdisciplinar entre as disciplinas de ciências e Artes.

Museus e Centros de Ciências Itinerantes do Estado do Rio de Janeiro (IFRJ - PROPEC; SILVA; DECCACHE-MAIA, 2020) é um endereço eletrônico que visa catalogar em um único espaço os museus de ciências do estado do Rio de Janeiro. Mais do que simplesmente catalogar, neste portal é possível ver registros sobre atividades e cronogramas destas instituições museais.

Por último, *Museu Casa de Rui Barbosa em 360°* (RIBEIRO; ARAÚJO, 2019) é um aplicativo, que ainda não saiu do projeto, sobre uma visita virtual pela Museu Casa de Rui Barbosa, situado na Zona Sul do Rio de Janeiro. É importante destacar que este é um produto do PPGE/CAP-UERJ, demonstrando como os Produtos Educacionais do programa destacam-se ao pensar em possibilidades educativas na cidade do Rio de Janeiro.

Pela descrição já feita dos Produtos, observa-se como eles não possuem um caráter participativo muito grande, prevalecendo o viés expositivo. Destaca-se que não se condenam os momentos expositivos em uma aula, eles são importantes para embasar teoricamente as discussões. Não é possível, por exemplo, discutir os museus de Arte e suas ações sem conhecer a origem de tais instituições e como suas peças foram adquiridas. Da mesma forma, pela própria autonomia docente, estes Produtos Educacionais podem ser usados na parte expositiva de uma aula para dar início a outras atividades mais práticas e que instiguem o pensamento do educando.

Outro ponto importante a ser destacado é que os Produtos Educacionais não são voltados propriamente para os educandos, mas são recursos materiais para as aulas e

professores. Os estudantes utilizam-se deles ao poderem observar e ilustrar aquilo que o docente está se referindo, mas sem fazer do produto um elemento de suas ações.

Ademais, a maior parte desses produtos, mesmo que abordem museus e obras de arte, não são voltados para o ensino de Artes. Assim, eles não são pensados nas características próprias da disciplina e em suas abordagens mais comuns, como a Abordagem Triangular, que cabe lembrar que ela

busca a libertação, em segundo lugar, é inter/multicultural, ou seja, toma o multiculturalismo (crítico) para além da celebração, da folclorização, compreendendo que o diálogo, entre diferentes culturas, é carregado de conflitos, sendo evidente, portanto, mais uma vez a influência do pensamento freireano e sua criação/sistematização. (BARBOSA; CUNHA, p. 89, 2010)

Logo, o ensino de Artes atual propõe novos olhares sobre a Arte e as práticas de ensino. Por mais que haja a necessidade de momentos expositivos, eles são feitos com a participação do estudante e compõem apenas parte de todo o processo de ensino-aprendizagem. Mostrar obras de arte ou espaços expositivos, como os produtos estudados aqui fazem, não garante um ensino multicultural e crítico.

Um último aspecto dessa análise é como não há Produtos Educacionais voltados para a formação docente na área. A maior parte de cursos voltados para a educação em museus foca-se na mediação cultural em museus, deixando de lado a instituição escolar. Outro ponto é que essa formação ocorre nos museus, a exemplo das mediações oferecidas pelo MAR/RJ. Nessas formações, ocorrem não somente palestras como cursos nas mais diferentes áreas e práticas culturais, mas novamente a escola e o ensino de Artes não são o ponto central da discussão. O que se justifica, já que o museu possui autonomia da escola, mesmo que eles possam caminhar lado a lado em determinados momentos.

Da mesma forma, poucas são as interações em que o aluno ganha o destaque nas práticas e menor ainda são aquelas em atividades escolares extracurriculares. Novamente destaca-se como boa parte das oficinas que relacionam museus e adolescentes em idade escolar ocorrem nas próprias instituições museais. A escola, mais uma vez, não participa deste diálogo.

Assim, percebe-se a necessidade de Produtos Educacionais voltados mais para as práticas e formações docentes e discentes, ainda mais em Artes, onde a produção é parte importante na construção do pensamento crítico do educando. Acrescenta-se que tais práticas e produtos devem ocorrer no ambiente escolar, podendo acontecer dentro ou fora do horário das aulas regulares.

2.2.4 Questionário para os educandos

A proposta do Questionário (APÊNDICE A) foi elaborado a partir de questões abertas e fechadas para a obtenção dos seguintes dados: perfil dos estudantes em relação à sua situação social, frequência de vezes que ele visita museus e se essas visitas envolviam museus de Arte, impressões acerca das instituições e vezes em que a escola participou como mediadora dessas visitas. Cabe ressaltar que não houve a identificação dos indivíduos participantes, assim, mesmo que eles sejam meus educandos, diminuí subjetividades ao não saber quem respondeu cada questão, desviando-me de conclusões tendenciosas a partir de conhecimentos prévios sobre esses estudantes.

O Questionário foi entregue aos estudantes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II na escola em que o produto será aplicado e que participaram da aplicação deste. Foi demandado aos educandos que respondessem o Questionário que foi entregue de maneira impressa, vista a proibição dos estudantes de usarem seus celulares e muitos não possuem pacote de dados. Também foi pedido que eles respondessem no horário de aula, já que se eles respondessem em casa, haveria a grande probabilidade dos estudantes de esquecerem de entregar o Questionário respondido.

A ideia do Questionário é que faça da teoria um local mais próximo de onde ocorre a prática escolar, além possibilitar a troca de experiências com os participantes da pesquisa, que apesar de jovens, possuem suas próprias subjetividades. Gil (2008) aponta como o Questionário é uma “técnica de investigação [...] com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc” (GIL, 2008, p. 121). Logo, busca-se através dele inquietações que pudessem passar despercebidas pela revisão dos materiais aqui já abordados.

As respostas dos estudantes para o Questionário são analisadas com o intuito de entender o contexto e vivências dos educandos. Além disso, ao entender a frequência das visitas a museus e o que eles compreendem sobre o papel das instituições museais auxiliam a responder demandas desses jovens para a construção das temáticas discutidas com eles na aplicação do produto.

A análise dessas respostas ocorre de duas maneiras. A primeira tem caráter quantitativo, ao analisar as respostas das perguntas fechadas do Questionário, criando uma porcentagem a partir do total de Questionários respondidos. Chama-se de perguntas fechadas pois a possibilidade de resposta inicial é “sim” ou “não”, podendo ser complementada por uma segunda pergunta. Aqui procura-se saber o quantitativo de educandos que já foram a

museus e quantos deles foram com a escola, isso se já foram. Como a resposta da questão número 1 (APÊNDICE A) influencia a resposta de todas as outras questões fechadas, isso é levado em conta ao produzir os resultados obtidos da análise.

Em um segundo momento, as questões abertas serão estudadas. Chama-se assim de questões abertas pois elas são mais subjetivas, criando uma variável muito maior de respostas do que simplesmente sim ou não. Cada questão é analisada de maneira separada, mas entende-se que elas podem criar relações entre si, incluindo relações com as questões fechadas. Um outro fator importante é entender que parte das respostas podem ser parecidas, possibilitando a quantificação das respostas. Assim, a análise deste segundo momento possui um caráter tanto qualitativo quanto quantitativo, mas focando-se no primeiro.

Cada questão aberta foi pensada para abordar o entendimento dos estudantes sobre os museus e seus olhares sobre essas instituições. Na questão de número 6, procura-se saber qual seria a função dos museus a partir dos estudantes, ou se teria ou não função de acordo com o pensamento do estudante. A questão número 7 demanda dos estudantes como eles poderiam resumir o que haveria nos museus para observar o que eles encaixam nos acervos das instituições. Já a questão de número 8 busca saber se os estudantes gostariam de visitar ou não algum museu.

Compreendendo o porquê das questões formuladas, inicia-se a análise dos dados propriamente dita iniciando-se pelas informações das perguntas fechadas.

2.3 Mapeando as possibilidades de uma educação escolar decolonial através dos museus de Arte

Não há um único caminho ou possibilidade para se alcançar um ensino decolonial, muito menos uma disciplina específica. Matemática, Geografia, Biologia e tantas outras disciplinas podem fazer de seus ensinamentos práticas emancipatórias. Nesta Dissertação, como é notório, busca-se esses caminhos através do ensino das Artes – mesmo que ainda seja um terreno amplo. Restringe-se, então, ao fato de como o ensino de Artes decolonial pode difundir nos museus da cidade do Rio um diálogo entre a escola e os educandos.

Os acervos contidos nas instituições museais em destaque neste estudo estão em consonância às aulas de Artes na educação básica quando enfatizam como as obras de arte refletem o tempo e a sociedade em que foram produzidas. Mais do que isso, a partir delas, torna-se possível uma leitura crítica de como estas instituições impactaram - e ainda

impactam juízos de valores culturais. Como é sabido, o olhar hegemônico europeu ainda predomina na educação e na sociedade como um todo.

Para essa leitura crítica da imagem no contexto escolar através dos museus, diversos materiais podem ser utilizados como suporte para a discussão. Acredita-se que a visita às instituições museais, por exemplo, são a primeira alternativa. Mas, antes mesmo dessa visita, a discussão é iniciada por outras formas, como nos currículos propostos pelos livros didáticos e através de apoios pedagógicos dos Produtos educacionais. No entanto, percebe-se que estes meios ainda necessitam de um aspecto crítico muito maior do que os apresentados hoje em dia para que reflexões e mudanças sociais aconteçam. Mudanças estas que necessitam de reflexões sobre suas práticas de ensino através de um olhar decolonial. Compreende-se a necessidade da linha de pensamento ao analisar a história do Brasil, ex-colônia, e que possuiu gigantesca diversidade cultural e étnica. Porém, tal diversidade não é repercutida. Negros, indígenas, mulheres e outros grupos minoritários viveram e ainda vivem marginalizados na sociedade brasileira, apesar destes grupos lutarem e ganharem forças no decorrer dos últimos anos para combater tais desigualdades.

Ademais, nesta Dissertação, outro aspecto muito importante é a cidade da pesquisa: o Rio de Janeiro. Reconhecida enquanto metrópole, o Rio possui características próprias devido sua aptidão como capital do país - do século XVIII até fins do século XX, por ocasião da transferência para Brasília. Além do mais, por ter sido capital enquanto a família real portuguesa estava no país, isto fez com que todo o olhar europeizante repercutisse na cidade, incluindo o plano urbanístico como suas construções – como fora abordado anteriormente no capítulo 1. Os museus, portanto, são apenas um dos espaços-reflexos deste olhar hegemônico.

O Rio de Janeiro também é marcado por intensas desigualdades sociais e econômicas, onde os territórios marcam essas diferenças e o acesso a diferentes instituições culturais é dificultado, e até mesmo negado, para as classes mais baixas. Esta disparidade também se origina no passado colonial e escravocrata da cidade e do país. Neste contexto, a escola é um dos poucos lugares que pode promover o pensamento crítico sobre o presente e ser o caminho para as instituições culturais e patrimônios da cidade.

Na busca por uma educação e ensino que faça tanto do professor quanto do aluno seres pensantes e críticos sobre seus contextos através do ensino e museus de Arte e percebendo a falta de materiais sobre a temática, mapeia-se as possibilidades para alcançar o objetivo aqui presente. Se o caminho pode ser traçado tanto para o professor quanto para o estudante, escolhe-se que esta pesquisa seguirá através do aluno. A ideia é que o alunado entenda como não é participante passivo no aprendizado, que suas vozes e angústias devem ser ouvidas

enquanto o currículo escolar é trabalhado em sala de aula. É importante que o aluno compreenda que sua voz e seus saberes fazem parte da criação de novos saberes que se conectam, isto é, fala-se aqui de interculturalidade. Como Walsh (2019) enfatiza ao dizer que a interculturalidade “representa uma lógica, não simplesmente um discurso, construída a partir da particularidade da diferença” (WALSH, 2019, p.15). Significa que a interculturalidade compreende a diferença do outro, diferença criada pela colonialidade, e caracteriza esta diferença como um ponto positivo para a construção de novos saberes e práticas. Assim, o pensamento intercultural é um pensamento decolonial.

No ensino da Arte, a interculturalidade vem auxiliar na criação do diálogo com a Arte de outros tempos e povos, sem que a cultura do outro seja vista de modo inferiorizado. Também é importante considerar válida a Arte produzida e experienciada pelos estudantes ao mesmo tempo em que não se nega a história da Arte ocidental. Deste modo, é possível trazer novas reflexões e aspectos sobre a tradicional história da Arte e as instituições museais para os dias atuais.

Nesse sentido, foi elaborado o Produto Educacional “Ensino e os museus de Arte: saberes entre instituições”. Ele é desenvolvido para os estudantes da educação básica com o intuito de fomentar suas criticidades ao mesmo tempo em que está absorto na dinamização curricular do ensino de Artes. É preciso enfatizar como o ensino de Artes é importante na difusão da cultura, patrimônio e memória da sociedade em que se vive de modo que o respeito às diversidades restrinja preconceitos nas mais diferentes vertentes. O ensino de Artes deve, nesse sentido, propor reflexões críticas acerca das práticas artísticas e sociais. Nas lacunas encontradas sobre o estado do conhecimento do tema abordado nesta Dissertação, portanto, o Produto Educacional é elaborado. Para compreendê-lo melhor quanto à metodologia, aplicação e análise da aplicação, o quarto e último capítulo deste trabalho se anuncia.

3. ENSINO E MUSEUS DE ARTE: SABERES ENTRE INSTITUIÇÕES

Como vimos, há a urgente necessidade de repensar as práticas museais em diálogo com o cotidiano escolar, em especial no ensino de Arte. A partir da afirmação de Ribeiro (2016) na qual diz que “os museus ou são pós-coloniais ou não são nada” (RIBEIRO, 2016, p. 95), afirmamos que não é possível pensar (e muito menos permitir) que tais instituições permaneçam com as mesmas práticas hegemônicas.

Como esta Dissertação coloca a escola e o ensino de Artes Visuais como centro das reflexões e o museu como uma dessas ferramentas pedagógicas, é desenvolvido o Produto Educacional “Ensino e os museus de Arte: saberes entre instituições”. Este Produto é realizado a partir da proposta de ser um conjunto de encontros em uma Oficina extracurricular. Na Oficina, serão discutidas as práticas dos museus de Arte (MNBA/RJ, MAM/RJ e o MAR/RJ) frente aos seus respectivos acervos.

Como a proposta tanto da Dissertação quanto do Produto Educacional tem uma perspectiva de prática de ensino decolonial, a ideia não é simplesmente falar sobre origem e acervo das instituições museais. A ideia na elaboração do Produto é que tais lugares sejam discutidos de maneira crítica enquanto abordam a vivência dos educandos, que trarão suas ideias e formas de expressões artísticas. Para tal, os estudantes compartilharão suas experiências museais, bem como produzirão um próprio Artefato coletivo (o Catálogo) que reunirá o que foi discutido nos encontros com o que já experienciaram sobre Arte. Este Artefato será discutido melhor nos próximos subcapítulos.

A partir das propostas descritas, este capítulo será dividido em quatro partes. Na primeira seção, explicita-se mais detalhadamente as características do Produto Educacional em si, agregando teóricos que destacam a necessidade da experiência enquanto formadora de estudantes com visão crítica sobre o mundo ao seu redor. Além disso, detalha os possíveis desafios que este produto enfrenta em sua aplicação.

No segundo subcapítulo é detalhado o Produto Educacional, propriamente dito, com a divisão dos encontros, temáticas e objetivos de cada um deles, além da proposta final. Compreende-se a importância desta parte pois é necessário entender como a divisão dos encontros para a Oficina é organizada, assim como é importante entender o porquê da quantidade total de tais encontros.

Já a terceira seção discorre sobre a aplicação do Produto. Cada encontro é descrito a fim de que se entenda se os objetivos foram ou não alcançados, assim como as falas e discussões feitas entre estudantes e a professora. É também, neste subcapítulo, que é analisado o projeto final da Oficina.

Como finalização, a última parte caracteriza-se por analisar a aplicação do Produto, apontando os pontos positivos e negativos sobre a proposta, assim como ter um panorama geral sobre o produto como um todo. Esta seção também procura analisar a pesquisa como um todo, apontando se ela alcançou os objetivos iniciais e se contribuiu, ou não, no estado do conhecimento.

3.1 O Produto Educacional

O Produto Educacional aqui proposto tem como fundamentação teórica inicial uma escola centrada na aprendizagem (NÓVOA, 2007). Entende-se essa escola como aquela que transmitir conhecimentos já não basta, onde há a necessidade de que o aluno obtenha saberes escolares ao mesmo tempo em que faz desses conhecimentos combustível para a produção de novos saberes. A escola centrada na aprendizagem também é aquela que entende que a educação não se faz presente apenas no interior dos muros da instituição. “A educação é feita na escola, formal e informal, a educação escolar e não-escolar, as atividades livres, lúdicas, tempos livres” (NÓVOA, p.7, 2007).

Compreende-se que a cidade em seus espaços e práticas educam assim como a escola. Aplica-se o conceito de cidade educadora que, segundo Bernet (1997), a cidade educadora seria uma “*idea-fuerza*”, ampliando os sentidos educacionais e, no tocante à dimensão educativa da cidade, considera que é papel e dever das políticas públicas o aumento cada vez maior do seu espaço de atuação. A cidade educadora vai muito além da ideia de transmissão de conhecimentos científicos nas praças e ruas da cidade. Um primeiro aspecto que observamos é que ela é mais uma denominação a qual abarca um conjunto de ideias e significados ao reconhecer que a educação acontece para além dos muros escolares.

Em diálogo com Bernet, trazemos Bonafé (2021) quando afirma que a cidade e sua construção são estabelecidas a partir de determinado discurso, trazendo à reflexão as relações de poder entre os habitantes da cidade. Tal discurso é entendido como um currículo da cidade, estabelecendo aquilo que deve ser produzido ou não - da mesma forma que molda os cidadãos a agirem de acordo com o discurso hegemônico. Entender que a educação está para além do processo de escolarização é parte fundamental da cidade educadora. Contudo, isto não significa que a escola esteja apartada desta dimensão. Seu diálogo com a cidade é cada dia mais essencial na educação. Como afirma Gadotti (2006), “é a cidade, como espaço de cultura, educando a escola e todos que circulam em seus espaços, e a escola, como palco do espetáculo da vida, educando a cidade numa troca de saberes e de competências” (GADOTTI, 2006, p. 136). Entende-se que é preciso um diálogo entre a escolarização e a educação. Educação esta que está não somente nos muros da escola, mas também nas praças, ruas, avenidas, prédios públicos e monumentos da cidade e fala sobre as mudanças das cidades.

Uma cidade para todos, uma cidade educadora, praticamente utópica, é aquela a qual a educação passa pelas experiências mais significativas para as pessoas. A educação deve abordar a cidade como um bem comum, tendo a escola um dos mediadores desse bem. E, para

buscar cada vez mais esta interação com a cidade, o ambiente escolar propõe se apropriar dos mais diversos espaços dela, dentre eles, o museu, uma das possibilidades de uma educação pensando na cidade e naqueles que vivem nela.

Ao pensar particularmente na cidade do Rio de Janeiro, volta-se ao que já foi discutido no capítulo um. Os museus de Arte nascem enquanto espaços de poder hegemônico, mas os últimos anos demonstram a tentativa de fazer desses espaços lugares críticos e reflexivos sobre a própria cidade. Acervos, arquitetura das instituições e até o próprio entorno educam. Os museus e a Arte fomentam discussões sobre o motivo da existência de tais espaços, onde aprende-se sobre História da Arte, História, Política, Sociologia, patrimônio e as pessoas que os frequentam possuem as mais variadas experiências.

A palavra “experiência” contém várias definições dependendo da língua e base conceitual utilizada. O conceito de experiência que utilizo aqui é aquele elaborado por Jorge Bondía Larrosa (2002). Larrosa traz uma relevante definição ao dizer:

[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (BONDÍA, 2002, p. 21).

Ela seria então muito mais do que simples acontecimentos ou ações do cotidiano. A experiência, nos termos de autor, tem potencial transformador, na medida em que atinge e faz refletir naquele que a experimenta. Ela pode ocorrer a qualquer momento ou lugar, no entanto, é preciso que aquele que a vivencie esteja aberto, disponível, para a experiência. E esta abertura talvez seja o momento mais difícil de acontecer, já que permitir a experiência é permitir o novo, o desconhecido, aquilo que não se consegue prever. É importante destacar, também, que as experiências não são iguais para todos. Um mesmo instante pode ser experimentado de diferentes maneiras de acordo com quem o vivencia. Além disso, as consequências de tal experiência também serão diversas, pois ela é única para cada indivíduo.

Apesar das características próprias dos museus de Arte e suas potencialidades, isto não exclui o papel dos princípios pedagógicos da escola. A instituição escolar através dos programas curriculares se torna o lugar de fomento ao debate. É a escola, também, a instituição educacional (obrigatória) dos quatro aos dezessete anos de idade. Logo, é o lugar em que o jovem pode (e deve) participar do debate sobre Arte e patrimônio/memória. Os museus de Arte, assim como outros pontos culturais da cidade, muitas vezes só são difundidos com as práticas escolares - “muito do que ocorre nas práticas educativas aplicadas

na escola, afetam o ensino de Arte nos museus. O que se ensina em sala de aula vincula-se a uma pedagogia, ou seja, uma teoria de educação” (GRISPUM, p. 20, 2000). A escola é a ponte que liga o estudante a outros aparatos educacionais, como o museu - por isso sua importância.

Para alcançar esses objetivos, o Produto é um material de apoio elaborado para enfatizar a importância da prática pedagógica acerca dos acervos museais. O Produto é desenvolvido para os estudantes da educação básica de modo a fomentar sua criticidade. Tal reflexão é extremamente importante, pois ela garante a formação de participantes autônomos que compreendam os processos de formação de sua cidade e país e os problematizem. É questionar o porquê de ainda existir poucos artistas negros ou indígenas expostos em tais instituições mesmo o Brasil sendo um país etnicamente diverso. Com tais compreensões, é possível buscar novos caminhos entre a escola e o museu. Um caminho que saiba como a cidade e seus espaços públicos são partes importantes na formação juvenil assim como a escola, mas que não ignore ou inferiorize os saberes dos educandos. Um dos pontos importantes da ida ao museu é o aluno refletir e apreciar o acervo enquanto reflete, também, sobre suas próprias experiências e conhecimentos já adquiridos enquanto aprende novas formas e manifestações artísticas.

Este diálogo de saberes é justamente o que Santos (2018) aborda ao introduzir o conceito de ecologia de saberes. A ecologia nega a existência de um único saber e valida a pluralidade de saberes. Aceitar tal pluralidade não significa relativizar o que é um saber autêntico, ou seja, não aceitar negacionismos como ultimamente o mundo enfrenta. A ecologia de saberes é entender que cada cultura ou povo possui saberes diferentes aos da ciência ocidental, mas podem ser tão verdadeiros quanto os dela. Além do mais, estes conhecimentos não precisam, ou muito menos devem, isolar-se. Eles devem dialogar entre si para buscar soluções aos desafios da contemporaneidade, onde o capitalismo, o colonialismo e as desigualdades de todas as espécies ainda permanecem nas zonas periféricas do globo. É negar a servidão a uma cultura metropolitana ao mesmo tempo em que se propõem novas formas de saberes e suas eternas reconstruções. Desse modo, o conceito de interculturalidade é aqui somado à medida que pode ser entendido como "o reconhecimento de uma pluralidade de conhecimentos e diferentes concepções de mundo e de dignidade humana" (SANTOS, 2018, p. 239).

Para isso, a ideia é que o Produto Educacional, em si, seja dividido em dois Artefatos. O primeiro é a Oficina extraclasse, ou seja, composta de encontros organizados fora do horário de aula para todos os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental que tenham

interesse no tema. Cada encontro terá um objetivo traçado para discutir os museus de Arte do Rio de Janeiro até que, no último encontro, seja produzido o segundo Artefato. Este tem como propósito uma produção prática dos estudantes, criando um Catálogo de obras de artes as quais os educandos se identifiquem com suas criações para um Museu Imaginário (Malraux, 2015). Esta proposta enfatiza como a reprodução das obras de arte através da fotografia democratiza não apenas a Arte como toda uma discussão acerca da construção da História da Arte. Além disso, coloca o aluno como produtor do fazer artístico reflexivo.

Com o objetivo de discutir o conceito e propostas da Oficina, bem como a ideia da elaboração do Museu Imaginário, inicia-se o próximo subcapítulo.

3.2 Percursos metodológicos

Nesta seção, entende-se como a Oficina foi dividida a partir das propostas para cada encontro. Ressalta-se que a divisão em encontros não é pensada para que sejam assuntos compreendidos de maneira separada, mas sim que cada tópico seja discutido e elaborado com tempo e qualidade. Ao final, cada assunto é parte essencial na Oficina e se pretende que todos se encaixem para ampla discussão sobre os museus no ensino das Artes.

Ao total, a Oficina divide-se em quatro encontros com o tempo estipulado de cerca de uma hora, uma vez por semana. O tempo, no entanto, não possui a rigidez dos tempos das disciplinas em sala de aula, podendo ser reduzido ou estendido de acordo com a necessidade de cada encontro. Se dúvidas, discussões e proposições são geradas mais do que as pensadas para aquele momento, elas são continuadas aumentando o tempo do encontro.

Os encontros da Oficina são divididos, então, de acordo com temas específicos e que são discutidos a seguir e cujo plano de aulas encontra-se no Apêndice B desta Dissertação. No primeiro Encontro, a proposta é conhecer e entender amplamente sobre a origem dos museus no mundo, suas funções educacionais, organização e constituição do acervo. O segundo Encontro, busca exemplificar o que foi abordado anteriormente a partir dos acervos dos museus da cidade do Rio de Janeiro apresentados anteriormente nesta Dissertação, como o MNBA, o MAM e o MAR. A proposta do terceiro Encontro é discutir tudo o que foi abordado anteriormente enfatizando a importância da preservação de patrimônios e memória. Por fim, o quarto Encontro dedica-se a elaborar e montar um Catálogo de um *Museu Imaginário* a partir de obras de artes selecionadas pelos estudantes nos demais encontros. É importante destacar que a escolha das obras se deve aos critérios artísticos/estéticos que os educandos consideram relevantes e acreditam que sejam fundamentais de serem preservados

na memória de um *Museu imaginário*. Em cada um desses encontros, as imagens elencadas para os debates foram separadas previamente - e merecerão destaque melhor nas próximas seções.

3.2.1 O que é um museu? - Encontro 1

Como o próprio nome deste Encontro propõe, a ideia inicial é iniciar a Oficina trazendo a discussão acerca do que os alunos compreendem como Museu – da predominância do prédio institucional no espaço urbano à funcionalidade educativa. Para isso, Suano (1986) é a referência principal para a introdução ao tema. Através disso, o conceito da palavra museu é explanado, partindo da ideia e formação dos gabinetes de curiosidade até à formação dos museus reconhecidos mundialmente através dos seus acervos, como o Louvre e o Museu Britânico.

O aprofundamento da temática se dá através das imagens exibidas aos estudantes. A primeira delas é a Figura 9, a qual é ilustrado um gabinete de curiosidades no século XVI. Esta gravura produzida no ano de 1599, demonstra que os itens eram expostos sem classificações ou divisões - e sem a disposição curatorial como hoje é habitualmente vista. É importante dizer que como as imagens fomentam o diálogo estético, logo, os educandos são convidados a fazerem a leitura visual das obras, contextualizando-as. Em seguida, imagens dos prédios dos museus modernos, citados acima, são exibidas - tanto da parte interna como da externa -, para exemplificar as características em comum na formação dessas instituições museais; ao mesmo tempo em que são comparadas as transformações arquitetônicas em evidência (Figuras 10-13).

Figura 9 - Ilustração sobre um gabinete de curiosidades.



IMPERATO, Ferrante. *Ritratto del Museo*. 1599. Gravura em metal, 31cmx39 cm. Fonte: Biblioteca Beinecke de livros raros e manuscritos, Universidade de Yale, Estados Unidos.

As Figuras 10 e 11 propõem este estudo através da arquitetura e história dos prédios, pois refletem a influência dos momentos históricos e artísticos. O Louvre, por exemplo, era uma das residências da monarquia francesa antes da Revolução, bem como boa parte de sua coleção. Já as Figuras 12 e 13, procuram demonstrar como as peças se encontram dispostas nos dias de hoje, comparando as imagens com a Figura 9. Desse modo, percebe-se como se deu a mudança, seja em relação à disposição e afastamento das peças, seja nas legendas elaboradas para cada obra de Arte e/ou peça histórica. Tais legendas também merecem destaque uma vez que auxiliam o visitante a compreender melhor o acervo catalogado; assim como a delimitação do espaço com faixas que situam a distância máxima permitida entre a obra e o visitante, são enfatizadas como alguns dos critérios museais nos espaços de exposições.

Figura 10 - Fachada do Museu do Louvre.



Fachada do Museu do Louvre e visitantes. Fonte: Charles Platiau.

Figura 11 - Fachada do Museu Britânico.



Fachada do Museu Britânico e visitantes. Fonte: Museu Britânico.

Figura 12 - Galeria do Museu do Louvre.



Galeria do Museu do Louvre e visitantes. Fonte: Museu do Louvre.

Figura 13 - Galeria do Museu Britânico.



Galeria do Museu Britânico destinada ao Império Romano e visitantes. Fonte: Museu Britânico.

Por fim, esta Oficina busca discutir a formação desses acervos e como boa parte das peças foi adquirida através de conquistas bélicas e de todas as demais ferramentas de dominação do colonialismo. Destacamos Ribeiro (2021) quando reforça tal afirmação ao mencionar que algumas obras de arte – como vê-se nas Figuras 14 e 14 de ambos os museus citados, por exemplo, são destacadas a partir da seleção do olhar eurocêntrico que, parecidos, as classificam como inferiores à Arte produzida na Europa.

Em se tratando da Figura 14, a estátua da *Vênus de Milo*, criada em cerca de 125 a.C., representa a deusa grega Afrodite. Esta estátua foi considerada sinônimo de beleza, perfeição e proporção da forma na Arte ocidental durante décadas e ainda está presente no imaginário das pessoas como padrão de beleza até os dias de hoje. Já a Figura 15 é a *Pedra de Roseta*, importante Artefato egípcio que graças a ela e ao trabalho de Jean-François Champollion (1790-1832), os hieróglifos puderam ser decifrados. Nela, encontra-se o mesmo texto em três sistemas de escrita diferentes: hieróglifos, demótico e grego, o que possibilitou decifrar a escrita egípcia e ampliou o trabalho arqueológico sobre o Egito Antigo.

É interessante destacar como o Egito e a Grécia, bem como diversas civilizações ao redor do globo, tiveram suas peças roubadas por ingleses e franceses, assim como outras nações europeias. Estas obras revelam como as obras de arte desses povos serviram de troféu às conquistas europeias durante a colonização e a neocolonização.

Figura 14 - *Vênus de Milo*.



Vênus de Milo, cerca de 125 a.C. Mármore. Fonte: Museu do Louvre.

Figura 15 - *Pedra de Roseta*.



Pedra de Roseta, cerca de 196 a.C. Escrita sobre granodiorito. Fonte: Museu Britânico.

Para finalizar o primeiro encontro, é pedido que os estudantes que já visitaram algum museu e tenham fotos suas no local, tragam as fotos na próxima semana. Essas fotos serão as disparadoras da conversa do segundo momento da Oficina.

3.2.2 Os museus de Arte na cidade do Rio de Janeiro – Encontro 2

O segundo momento da Oficina tem como proposta aproximar a temática dos estudantes a partir de alguns dos museus com acervos mais emblemáticos da cidade do Rio de Janeiro. Dessa maneira, a intenção é a de que os estudantes compreendam melhor a constituição dos acervos museais de modo a ampliar suas concepções acerca dos espaços de Arte e da própria historiografia da Arte.

Antes, porém, o momento inicial desse encontro é reservado para os educandos compartilharem as fotos pedidas na aula anterior. Essas fotos possuem tanto a função de saber quais desses estudantes já visitaram museus e também compreender quais são as relações que eles estabelecem com as instituições museais. Nesse momento, os estudantes são convidados a contar um pouco sobre as histórias e sensações que ocorreram por ocasião da visita ou que são representadas nas fotos selecionadas para a conversa.

Após este momento de reflexão inicial, procura-se contar brevemente sobre a história dos museus de Arte no Rio de Janeiro, tais como o MAM/RJ, MNBA/RJ e o MAR/RJ. Suano

(1986), é referência para o tema. A proposta é que se estude a partir dos mesmos princípios que foram estudados os museus do primeiro encontro. Assim, esses três museus têm a fachada analisada (Figuras 4-6), bem como as obras que compõem seus respectivos acervos. Em relação às obras, as peças escolhidas buscam uma análise sobre a construção dos museus e obras de arte no Brasil, revisando os moldes neoclássicos na criação dessas instituições. Assim, as Figuras 2 e 3 também são estudadas neste encontro.

Mas a ideia, contudo, é conversar com os estudantes sobre como as propostas educativas dessas instituições são adequadas aos conceitos e ideias com o passar dos anos, ampliando suas concepções de Arte, repensando o olhar hegemônico para o acréscimo de novas propostas artísticas originadas de diferentes culturas e épocas históricas. O que nos leva a crer que os museus buscam, mesmo diante alguns entraves, dialogar com diferentes formas de Arte e movimentos artísticos, valorizando a Arte nacional e a de outros povos não europeus – mesmo que de forma incipiente. Considera-se, hoje, o respeito e conhecimento crítico da diversidade das culturas como indispensável para o estudo da historiografia da Arte. Para tanto, como exemplos, a Figura 1, a Figura 7 e a Figura 16 são fontes importantes a serem estudadas.

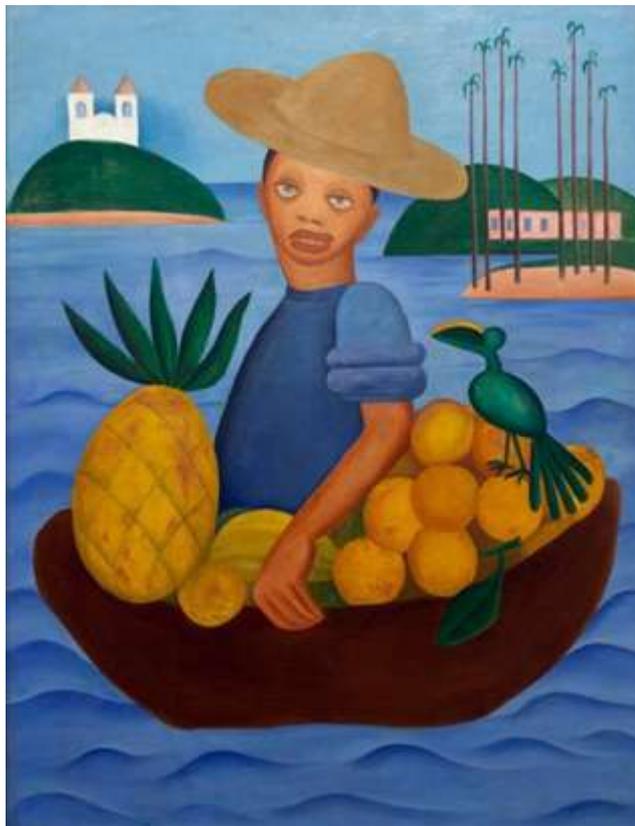
Na primeira Figura 1, observa-se pelas fotografias de Ayrson Heráclito como a religiosidade e o corpo negro podem ser temas de destaque de uma obra de Arte. Mais do que isso, não é o corpo martirizado o qual se costuma ver em Debret e Rugendas, por exemplo, mas aquele corpo considerado protagonista e imponente. Com essas três fotos, pode-se abordar religiosidade, racismo, protagonismo e representação na Arte ao longo dos anos. Percebe-se que as discussões do MAR-RJ abarcam a contemporaneidade tanto no que se refere à técnica quanto na temática.

Na Figura 7, observa-se um dos quadros mais icônicos do MNBA-RJ. Nele, a discussão é focada na narrativa da representação da Primeira Missa no país, de fato, uma visão concebida na ideia de uma colonização pacífica e aceita pelos povos originários. O que não permanece hoje, uma vez que a obra nos leva a questionar como as pinturas históricas constroem narrativas equivocadas, que tendem a afirmar preconceitos e deturpações acerca da colonização no Brasil.

Com a figura abaixo, vê-se um quadro da Tarsila do Amaral *O Vendedor de Frutas*, uma das obras mais emblemáticas da coleção brasileira no MAM. A valorização da cultura nacional pode ser reconhecida com os elementos expostos na tela, além das cores vibrantes e formas geometrizadas que se aproximam das influências das vanguardas europeias na Arte

brasileira, à época. A temática retrata a paisagem natural brasileira, bem como as pessoas do povo e as cidades do interior – recorrências pictóricas na fase do Modernismo no Brasil.

Figura 16 - *O Vendedor de Frutas*.



AMARAL DO, Tarsila. *O Vendedor de Frutas*. 1925. Óleo sobre tela. 108,50 cm x 84,50 cm. Fonte: MAM/RJ.

Esse encontro encerra-se a medida em que há o questionamento do porquê é tão importante preservar obras de arte e os espaços museais em que elas se encontram. A indagação é um disparador para que, na próxima semana, inicie-se o terceiro tema que tem como objetivo principal: compreender o que é um patrimônio cultural diante o lugar dos museus de Arte nessa discussão; além da conversa sobre a importância da preservação de patrimônios para a formação da memória dos estudantes.

3.2.3 Museu e patrimônio – Encontro 3

A terceira reunião da Oficina resgata o questionamento da semana anterior: Por que é importante preservar obras de arte e os museus? A partir deste questionamento, os estudantes são convidados a discutir qual o papel da Arte na sociedade e qual sua importância no cotidiano. Com as respostas dos educandos, é iniciado o debate sobre o que se entende como patrimônio cultural.

Segundo o artigo 216 da Constituição Federal, o patrimônio cultural é formado “pelos bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988). Assim, os patrimônios culturais incluem formas de expressão, modos de criação, de viver, obras e criações artísticas, científicas, conjuntos urbanos e sítios urbanos, arqueológicos e paisagísticos.

Além de entender o conceito de patrimônio segundo a própria Constituição, os estudantes também devem conhecer como os patrimônios são definidos enquanto tais. No Brasil, o órgão responsável por essa definição é o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Iphan. Muito mais do que classificar os patrimônios, este órgão também tem como função a preservação dos patrimônios já estabelecidos. Com essa definição, os estudantes são convidados a pesquisar exemplos de patrimônios culturais no momento do encontro para que eles entendam como diversas manifestações culturais podem ser considerados como patrimônio. Como a pesquisa é realizada *in loco* com os educandos, não é possível definir previamente o que será pesquisado, mas o estudo é direcionado para que tanto patrimônios materiais quanto imateriais sejam recorrentes no processo. Os patrimônios que os estudantes não conhecerem serão pontuados a partir de suas localizações geográficas, por exemplo, além do destaque à proeminência artístico-cultural. É importante que eles entendam como o patrimônio cultural é amplo, já que o país possui uma diversidade cultural muito grande. Logo, a classificação de bens culturais e sua preservação é importante para a memória da cultura brasileira possibilitando, às futuras gerações, sua difusão e conservação nacionais.

Esta pesquisa pelos educandos ocorre através do *site* do próprio Iphan, onde há a lista de bens culturais materiais e imateriais. Após uma breve pesquisa, é explicitado como os museus configuram a lista de patrimônios culturais. Um dos museus nesta lista, inclusive, é o próprio MNBA/RJ, devido ao seu valor agregado, seja o que se refere ao prédio histórico ou devido à importância cultural das obras de arte do seu acervo.

Entretanto, nem todos os museus são classificados como patrimônios culturais, mas, sabe-se, guardam e expandem diversamente a cultura do país - o que é de suma importância para o entendimento dos estudantes que, mesmo que determinadas manifestações culturais não estejam ainda tombadas pelo Iphan, isto não diminui em nada sua importância cultural. Por muitos anos, o patrimônio foi formado pela constituição de uma memória homogênea; de um discurso histórico sem conflitos ou resistências, favorecendo um processo identitário e a legitimação das relações de poder a partir da unicidade da memória, que se apresenta sem opositores ou alternativas (ARCURI, 2019, p. 2). Ainda é recente a patrimonialização de

bens culturais os quais não pertençam à cultura hegemônica. E a transformação de um bem cultural em patrimônio garante sua conservação e difusão social, por isso sua importância.

Após compreenderem a formação dos museus no mundo e no Rio de Janeiro, bem como entenderem acerca da formação de seus respectivos acervos e como eles se encaixam no patrimônio e sua importância, chega-se ao quarto (e último) encontro.

3.2.4 O Catálogo de um Museu Imaginário – Encontro 4

O quarto e último encontro tem como propósito ser a culminância e finalização da Oficina a partir de uma proposta de atividade prática. A prática é um dos pilares trazidos pela Abordagem Triangular (BARBOSA, 2005). Com essa metodologia, os estudantes tornam-se não apenas espectadores, como também produtores visuais, fomentando o processo crítico. Sendo assim, a proposta do último encontro é que os estudantes possam colocar, como prática visual, os conhecimentos adquiridos durante as últimas semanas, bem como expressarem seus gostos estéticos e individualidades artísticas.

A culminância após os Encontros é a elaboração de um Catálogo de obras de arte a partir do repertório formado pelos educandos. As obras de artes podem ser selecionadas a partir das obras dos museus estudados ao longo das Oficinas, como também podem ser obras de arte que os estudantes já conheçam e apreciem por algum motivo. Para tanto, cada educando deve selecionar de uma a três obras, considerando pinturas, gravuras, esculturas, *performances* ou demais linguagens visuais. Após essa seleção, cada obra irá compor uma das páginas do Catálogo, sendo complementada com informações técnicas e um breve texto redigido pelo aluno sobre a obra e o porquê da escolha. Ao final, as obras de arte são reunidas para formar um único Catálogo – um novo acervo do museu imaginário.

É importante dizer que essa produção curatorial ocorre de maneira digital. A partir de *softwares* de edição como o *Canva* e o *Picsart*, que existem na versão gratuita para computador e celular, o Catálogo pode ser elaborado, inclusive, com *layout* criativo. Os *softwares*, citados acima, são algumas indicações de programas de edição, mas nada impede que as páginas sejam construídas em outros programas, desde que os objetivos traçados inicialmente não se percam no processo de criação.

Alguns pré-requisitos são fundamentais de serem seguidos, tais como: um número máximo de páginas do Catálogo para que não exceda o tamanho adequado para ser compartilhado em redes sociais e demais interessados; o formato de 3:4 de cada *slide* de

modo que possam ser postados no *Instagram*; quanto a orientação da página, vertical ou horizontal, pode ficar a cargo da escolha dos educandos.

Essa construção do Catálogo é elaborada a partir do que Malraux elabora em *O Museu Imaginário* (2015). Segundo o autor, a era da reprodução das imagens permite que as pessoas possam conhecer obras de arte que antes não conseguiriam facilmente. É interessante destacar como Malraux discute que a maior parte das pessoas antes do século XIX não conheciam diversas obras, principalmente pelo fato do difícil deslocamento entre diferentes países. Além disso, deve-se considerar que diversas obras não são possíveis de serem deslocadas até o espaço do museu, como no caso dos afrescos e conjuntos arquitetônicos, como por exemplo. A difusão de imagens – obras de arte e demais objetos estéticos – através da fotografia, dá-nos a possibilidade de compreender exemplares culturais distintos reunidos num mesmo espaço. Ademais, “ao mesmo tempo que a fotografia dava a conhecer uma profusão de obras-primas aos artistas, estes mudavam de atitude em relação à própria noção de obra-prima” (MALRAUX, 2015, p. 86). Desse modo, os registros fotográficos repercutiram o conhecimento acerca do que se entende como obra de Arte. Na proposta do Catálogo de um museu imaginário, é através das fotografias das obras de arte selecionadas, que o educando estabelece as relações culturais de tempos diferentes.

O Museu Imaginário é feito através da fotografia e amplia fronteiras sobre a análise e discussão frente as obras de arte, unindo o que era antes impossível estar presente no mesmo lugar. As fotografias e os detalhes que ela consegue capturar modificam a forma do estudo e apreciação da Arte, mesmo que observar a obra ao vivo e sua reprodução fotográfica não possam ser comparadas, visto que são duas experiências diferentes.

Ao propor um Catálogo de obras de arte realizado pelos educandos, o Artefato deste Produto Educacional convida os estudantes a criarem o próprio Museu Imaginário, onde eles sejam os curadores e exerçam um pensamento crítico sobre as obras escolhidas para compor esta produção. Além disso, o conceito e discussão promovido por Malraux (2015) é ampliado, uma vez que seu trabalho foi escrito em uma época onde não havia computadores ou internet. Mais do que no passado, a era atual permite não apenas criar e compartilhar com um pequeno grupo de pessoas, mas compartilhar este Catálogo com um número incomparável ao do passado.

Por essa proposta, reafirma-se o que Malraux (2015) discutia com “o vasto departamento do Museu Imaginário que reúne os quadros e as estátuas, orienta a transformação dos verdadeiros museus por uma intelectualização sem precedente da Arte, e

pela sua destruição das pertencas” (MALRAUX, 2015, p. 238). É pelo Museu Imaginário que Malraux afirma que as obras de arte e os museus podem ser democratizados.

Tal proposta também dialoga com o conceito de inventário participativo (IPHAN, 2016), cuja proposta é o desenvolvimento coletivo de um inventário sobre práticas culturais que deveriam se tornar patrimônio cultural. Esta ideia é desenvolvida pelo IPHAN como um produto a ser aplicado em sala de aula, cujo objetivo principal “passou a ser a mobilização e sensibilização da comunidade para a importância de seu patrimônio cultural, por meio de uma atividade formativa que envolve produção de conhecimento e participação” (IPHAN, p. 6, 2016). Assim, o Artefato deste Produto Educacional busca aliar o ensino de Arte, a reflexão sobre os encontros anteriores e a democratização dos museus, ressaltando a importância dos estudantes serem produtores de saberes e práticas artísticas e desenvolverem o conhecimento sobre a classificação e importância dos patrimônios culturais.

3.3 A Aplicação do Produto

Esta seção dedica-se à descrição da aplicação do Produto Educacional. Para tal, descreve-se como ocorreu a aplicação ao longo dos encontros. Momentos que se seguiram ao planejamento, mas, as etapas que não o adotaram, enriquecem parte importante da descrição. Além disso, é explicitada a quantidade de participantes e seus respectivos anos de escolaridade, mas sem a indicação dos seus nomes para preservar suas identidades, mesmo que eles e seus responsáveis tenham autorizado a participação na Oficina. Para tal, seus nomes são suprimidos e as letras do alfabeto são usadas para a denominação. Suas ações e reflexões, bem como o desenvolvimento da Oficina são registrados em um diário de bordo.

Além da autorização dos estudantes e responsáveis, a pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada sobre o parecer nº 5.867.739. A aplicação do Produto ocorreu nos dias 02, 09, 23 e 30 de março de 2023 em dois horários: para os alunos do turno da manhã, os encontros aconteceram às 14 horas; para os alunos do turno da tarde, os encontros ocorreram às 8 horas e 40 minutos. Os horários foram organizados para acontecerem no contraturno dos estudantes a fim de que as aulas regulares não fossem prejudicadas. O que também explica o porquê de o dia 16 de março não ocorrer um encontro. Essa semana foi semana de testes na escola e, para não prejudicar nos estudos para as avaliações, a data foi desconsiderada para a realização do Produto. Ressalta-se, novamente, que nenhum educando foi obrigado a participar da aplicação do Produto, todos participaram por livre e espontânea

vontade. Alguns relataram que se interessaram pelo tema, outros ficaram curiosos e ainda houve aqueles estudantes que resolveram participar para me ajudarem na pesquisa, já que expliquei que os propósitos dos encontros seriam transformados nos dados para a pesquisa em andamento no Mestrado.

Cada dia refere-se a um dos temas já discutidos e apresentados, considerando-se a participação dos educandos; o quantitativo de participantes; demais considerações e outros aspectos relevantes para a pesquisa - divididos nas próximas seções.

3.3.1 O que é um museu? – Encontro 1

O primeiro encontro foi marcado pelas percepções iniciais do que seria gerado pela pesquisa, bem como as dificuldades iniciais. Uma dificuldade que cabe destacar é a falta de um espaço para que a pesquisa seja realizada no turno da manhã. Embora a escola tenha equipamentos e estrutura prevista para um bom andamento das atividades pedagógicas, como projetor e internet, todas as salas no horário da manhã são ocupadas por demais atividades. Neste primeiro dia, a sala do sexto ano foi utilizada enquanto a turma estava no recreio e, depois, na aula de robótica, a qual acontece em uma sala especial de recursos. Apesar de a sala ficar livre, o tempo de ocupação da sala limita-se a uma hora. Assim, caso seja preciso um encontro com mais de uma hora de duração, não é possível. A resolução dessa limitação foi pensada para as próximas aulas, onde os encontros aconteceram na sala dos professores – tanto a coordenação como o corpo docente foram muito solícitos. Tal fato não ocorre no turno da tarde, pois não há turma do nono ano neste período, quando uma das salas de aula está vaga para demais atividades.

Uma outra dificuldade, é preciso mencionar, foi em relação ao quantitativo de alunos dispostos a participar para produzir dados suficientes para a pesquisa. A ideia inicial é que fossem totalizados trinta alunos, quinze em cada turno. Este número teoricamente seria facilmente cumprido, uma vez que a instituição de ensino possui mais de 210 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. O quantitativo real de estudantes foi de vinte e três: sete nos encontros matinais e dezesseis, nos encontros à tarde. O motivo real da baixa adesão não é certo, mas especula-se que devam ser considerados o pouco conhecimento acerca das questões levantadas pelo tema; a dificuldade que os estudantes têm de irem à escola fora do horário comum, já que são menores de idade e poucos andam sozinhos; ou mesmo porque os estudantes já estavam envolvidos em outras atividades esportivas, educacionais ou culturais no mesmo horário etc.

Neste primeiro dia, antes dos conteúdos serem iniciados, foi pedido aos estudantes que respondessem ao Questionário. Um ponto que vale ressaltar sobre essas respostas é como os alunos tinham receio de responder “errado” às perguntas de respostas abertas. Tinham medo de que suas respostas fossem inadequadas, caso colocassem que não sabiam ou que nunca tinham visitado museus.

Após responderem ao Questionário, foi perceptível como as opiniões dos estudantes sobre o que seria um museu ampliaram-se em discussões que nos faz recorrer à definição dada pelo ICOM, na qual:

um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Os museus, abertos ao público, acessíveis e inclusivos, fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Os museus funcionam e comunicam ética, profissionalmente e, com a participação das comunidades, proporcionam experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimento (ICOM, 2022).

Tendo esta definição em mente, nesse Encontro discutiu-se, então, como o museu hoje não é uma instituição destoante, por assim dizer, da sociedade. Os estudantes compreenderam que o museu deve ser um lugar de acesso para todos. Nesse sentido, o valor do ingresso foi citado como um empecilho à visita, apesar de ser reconhecido como uma taxa importante para a manutenção da instituição. No entanto, foi lembrado que a maioria dos museus possuem algum dia da semana gratuito e há aqueles que não cobram entrada (ou somente exigem meia entrada) para estudantes.

Nesse momento, a aluna A - do encontro da tarde - comenta como ficou curiosa em saber como os museus adquirem as peças que estão em exposição, assunto esse já previsto de ser abordado no Encontro. Em seguida, a explanação sobre a origem do museu considera o espólio para a aquisição de seus respectivos acervos. Com a observação das fotografias dos museus, suas peças e locais de origem, os estudantes foram percebendo como os espólios sempre aconteceram em países que não tinham poder hegemônico e que, muitas vezes, sofreram inúmeras guerras no processo de colonização.

Os estudantes puseram-se a questionar se peças brasileiras fazem parte das coleções formadas pelos museus europeus. Entenderam o fato de que os exemplares de uma cultura devem pertencer e serem reconhecidos nessa cultura de origem, apesar de que as instituições museais têm um importante papel social e educacional sobre a difusão das demais culturas que detêm nos seus acervos.

Como próxima etapa prevista, é solicitado aos educandos que providenciam, para o Encontro 2, uma ou mais fotos em que estejam numa instituição museal - não sendo,

necessariamente, ser em um museu de Arte ou num museu da cidade do Rio. A ideia é que eles percebam como o hábito de visitarem museus pode ser uma experiência que favoreça, inclusive, as memórias afetivas.

3.3.2 Os museus de Arte na cidade do Rio de Janeiro – Encontro 2

O encontro tem início com a apreciação das fotos que foram pedidas aos estudantes na semana anterior. Poucos trouxeram os registros e, como uma das justificativas mais comum, se deve ao fato de que muitos deles nunca visitaram museus. Os educandos que trouxeram as imagens foram aqueles que já visitaram alguma instituição museal por iniciativa de um passeio extraclasse escolar, como a ida ao Museu Imperial da Cidade de Petrópolis. As fotos foram disparadoras para que eles se lembrassem desse dia e como se divertiram.

Após esta reflexão inicial de como a visita a um museu pode ser interessante, o assunto propriamente desse Encontro destacou como os museus, enquanto instituições, foram estabelecidas no Brasil com a chegada de D. João VI e da família real por ocasião da formação da sociedade fluminense – fatos que se ligam aos conhecimentos que esses alunos estudaram na disciplina de História. Contudo, percebia-se que, apesar de ter sido um assunto já estudado por eles nos primeiros anos do Ensino Fundamental, eles pouco se importavam com o tema a partir das relações com o ensino de Artes.

Sendo assim, é a partir da galeria do MNBA-RJ (Figura 2) que há a explicação sobre o início do ensino formal de Artes e a formação do acervo do museu. Um ponto importante a ser destacado é como foi abordado que, na época, o ensino de Artes era apenas para uma pequena parcela da população e que a Arte nesse período foi caracterizada, apenas, pela produção europeia inspirada na estética da cultura greco-romana. A *Vitória de Samotrácia*, como por exemplo, é comparada à sua cópia brasileira com o intuito de demonstrar essa recorrência de seguir um modelo. Para além do conhecimento estético da estátua, imagens da internet são projetadas de modo que os educandos conheçam o local de destaque que a escultura ocupa no museu do Louvre, em Paris, e como aparentemente a localização de uma peça no museu pode ser um reflexo da idealização de um modelo artístico.

Esses padrões e idealizações, de certo modo, confundiram os estudantes, visto que o livro de Artes utilizado na escola aborda Artes indígenas, asiáticas, africanas, dentre outras, e são abordadas de forma equiparadas no livro, ou seja, todas as obras de tempos distintos são consideradas Artes válidas, sem uma em detrimento de outra. Foi preciso discutir como a visão da sociedade sobre a Arte e as diferentes culturas e povos vem sendo modificada no

campo educacional nos últimos anos. Dito de outro modo, embora ainda haja leituras com comprometimento racista e preconceituosa, há perspectivas de difusões decoloniais.

O MAM-RJ e o MAR-RJ, nesse interim, são trazidos à discussão, reforçando as mudanças em relação ao que pode ser, ou não, considerado Arte. Demonstrou-se como os estilos, técnicas e temáticas modificaram-se com o tempo. Uma obra de Arte não precisa mais representar o real e ter características naturalistas para ser considerada uma obra de Arte. O estilo neoclássico não é mais o único modelo artístico a ser seguido. Ademais, foi preciso explicitar que essas mudanças não são abruptas, mas que demoram muito tempo para que ocorram. Um movimento artístico não surge de um dia para o outro; da mesma forma que o surgimento de outras concepções de Arte se alongam por diferentes períodos. Enquanto o MNBA-RJ guarda algumas obras do século XIX e início do século XX, o MAM-RJ tem, no seu acervo, principalmente obras modernas e contemporâneas, posteriores ao museu anterior. Já o MAR-RJ, possui obras que retratam a cidade do Rio de Janeiro em diferentes períodos históricos, embora considere frequentemente a exposição com obras contemporâneas. Com isso, o museu abre espaço para o debate sobre as diferenças culturais e pautas sociais tendo a Arte como reflexo imagético.

Nesse momento do Encontro, o *instagram* do Museu de Arte do Rio foi repercutido para que os estudantes tivessem acesso as diferentes exposições, obras de arte e atividades educativas que o museu dispõe – como, por exemplo, a oferta de oficinas, palestras e cursos de formação. Com isso, foi oportuno destacar os diferentes profissionais que trabalham em um museu, como conservadores, mediadores, curadores e todas os demais profissionais que integram as equipes de preservação e manutenção da instituição – a minha própria experiência enquanto estagiária do educativo também fora compartilhada para demonstrar como um museu não se resume apenas à apreciação temporária de obras de arte.

É importante destacar que nenhum dos estudantes participantes do Encontro já havia visitado (ou mesmo ouvido falar) algum dos três museus apresentados até então – o que é surpreendente é o fato de já terem ouvido falar no museu do Louvre, espaço, aliás, muito distante geográfica e culturalmente. A situação acentua-se porque, mesmo sendo uma escola da Zona Norte da cidade, o bairro de Ramos onde localiza-se possui transporte público até todas as instituições em foco.

Por fim, demandou-se dos estudantes que refletissem até o próximo encontro sobre o porquê é tão importante assim preservar essas obras de arte, assim como os espaços em que elas se encontram. Esta reflexão busca fazer com que eles pensem sobre a importância destes

espaços culturais para que, assim, chegue-se ao tema do próximo Encontro, o qual discute patrimônio cultural.

3.3.3 Museu e Patrimônio – Encontro 3

Após uma semana sem ter contato com os estudantes devido ao calendário escolar previsto, apenas, com Testes, chega-se ao terceiro Encontro. Retoma-se a questão anterior com a introdução do que se compreende como patrimônio cultural. Ao serem perguntados sobre o que entendem como patrimônio, boa parte dos educandos associa a palavra à questão financeira, isto é, quem tem patrimônio seria aquele que possui muito dinheiro ou é herdeiro de uma grande herança. Apenas um estudante contextualiza o conceito de patrimônio à disciplina de História. Demais colegas lembram-se que estudaram o assunto anteriormente – no livro de Artes adotado pela escola, patrimônio somente é estudado (no segundo bimestre) no nono ano.

Após este breve debate, é apresentado aos educandos a definição de patrimônio cultural segundo a Constituição Federal, que compreende patrimônio como: “os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988). Desse modo, também é explicado a diferença entre os patrimônios culturais materiais e imateriais. O entendimento do que seria patrimônio material foi mais bem compreendido do que o reconhecimento do que é patrimônio imaterial. Precisou-se de diversos exemplos para que os estudantes compreendessem a associação com diversos exemplos como o samba. Muitas práticas culturais da região da Leopoldina foram lembradas, como a própria Imperatriz Leopoldinense e o Cacique de Ramos. Foi um momento muito participativo, principalmente com os educandos dos encontros da tarde. Tais educandos, inclusive, perguntaram quem decide o que é, ou não, considerado patrimônio. Para o turno matutino, as indagações não ocorreram espontaneamente.

Nesse sentido, o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Iphan foi mencionado, considerando-se o significado da sigla, bem como a história e funções do Instituto. Os estudantes ficaram curiosos sobre o processo de patrimonialização e como ele pode se alongar. Houve curiosidades acerca de tombamento, restauração e conservação. O *site* do Iphan foi compartilhado com os estudantes a fim de mostrar-lhes que temos acesso gratuito à diversas informações sobre o tema. Muitos educandos desconheciam o fato de que os governos municipais, estaduais e federal possuem endereços eletrônicos oficiais. Com a

pesquisa no *site* do Iphan, explicitou-se o que poderia ser encontrado, inclusive a respeito de pesquisas de patrimônios tombados, como paisagens, cidades e edifícios, incluindo-se o MNBA-RJ. Nesta análise, pôde-se observar, também, que além da divisão de material e imaterial, os patrimônios podem ser divididos em regionais, nacionais e mundiais. Instituições como a UNESCO foi parâmetro na discussão. Os endereços eletrônicos da UNESCO e da própria prefeitura do Rio de Janeiro foram compartilhados para que os educandos pudessem ver que esses *sites* disponibilizam as listagens dos patrimônios realizados.

Uma das maiores surpresas, é importante destacar, foi quando os educandos tomaram conhecimento de que o *funk* é considerado patrimônio cultural do Rio de Janeiro. Tal surpresa vem do fato de como é institucionalizado que culturas não eurocentradas são consideradas inferiores, principalmente aquelas presentes nas populações marginalizadas pela sociedade. Foi retomado ao que já foi discutido nos encontros anteriores de como determinadas expressões e linguagens artísticas, principalmente àquelas cuja origem não é europeia, são consideradas por muitos, até os dias de hoje, como inferiores às demais repercussões culturais. Quando os alunos compreenderam tal ponto e ampliaram a discussão, parte dos objetivos que fundamentam a proposta do Produto Educacional parece-nos cumprida. Ademais, foi importante ressaltar como as práticas culturais que não são patrimonializadas tendem a serem menos consideradas do que as que já são. Apesar do processo de patrimoniar ser, ocasionalmente, lento, não deslegitima àquelas práticas que, porventura, ainda não são.

Com esse balizador, o debate foi iniciado com a questão que considera por que é tão importante preservar os museus e seus respectivos acervos na mesma medida em que se deve mensurar demais patrimônios culturais? Ao demandar tal questionamento aos educandos, muitos falaram de como preservar esses patrimônios se torna importante para preservar a memória e a história. Mas, afinal, por que é importante preservar a história? Algumas pontuações merecem ser destacado: um dos estudantes falou que é importante conhecermos nossa história e não repetirmos os mesmos erros do passado. Outro, disse que é importante aprendermos sobre outros povos para não sermos intolerantes. Um terceiro educando falou que nós devemos aprender o passado para fazermos um futuro mais justo. A partir de tais considerações, pondera-se a constatação de que preservar os patrimônios é importante para que conheçamos nossa história e cultura assim como a de outros povos. Sendo assim, ações mais justas, menos preconceituosas e respeitadas ocorrerão indefinidamente.

3.3.4 O Catálogo de um museu Imaginário – Encontro 4

O último Encontro previsto, na verdade, é a culminância elaborada para o Projeto de Oficinas. Na ocasião, há um tempo de pesquisa e elaboração textual planejado para os educandos.

Após rememorar os Encontros anteriores, foi anunciada a atividade prevista da elaboração do Catálogo de um ‘Museu Imaginário’ – desde a funcionalidade pedagógica à proposta em si, alguns modelos de Catálogos de exposições de Arte já realizadas (nacionais e estrangeiras) foram apreciados quanto ao tamanho das imagens, textos, legendas das obras, *layout* e diagramação etc.

Em seguida, foram levantadas especulações acerca do que se compreende por imaginário. Em uma definição geral, algo imaginário é aquilo que não existe de maneira física, apenas na nossa mente. Os estudantes concluíram, então, que o Catálogo de um Museu Imaginário é o Catálogo de um Museu que não existe no mundo real. Com isso, passou-se à elaboração do Catálogo de um (outro) museu a partir da escolha crítica das obras que o comporiam.

A seleção de temáticas e obras de arte/artistas visuais se deram com a pesquisa nos aparelhos de celular dos próprios estudantes conectados as suas *internet* pessoais, uma vez que a escola não disponibilizou o *wi-fi* da instituição. Para a realização desse processo de pesquisa em condensar as obras selecionadas pelos estudantes para a posterior elaboração do Catálogo, preparação esta entendida como a formatação do Produto educacional previsto como a etapa final do Produto educacional, foi necessário ensinar aos estudantes como escrever um novo e-mail e como anexar as imagens.

Como processo avaliativo e de autoavaliação, uma roda de conversa foi proposta a fim de saber o que os estudantes acharam da experiência artística. De uma maneira generalizada, os estudantes sinalizaram que gostaram da Oficina e que não haviam imaginado que o assunto/abordagem artístico-pedagógica seria tão interessante. Alguns estudantes ainda disseram que tinham a impressão do assunto ser completamente tedioso e se inscreveram somente para contribuir com a pesquisa, mas que, ao final, se encantaram pelo tema.

3.4 Análise de dados

Este último subcapítulo refere-se à análise dos resultados obtidos na aplicação do Produto. Para isso, o diário de bordo faz-se importante para analisar as ações dos participantes

da Oficina, assim como o Catálogo (produzido no último Encontro) e o Questionário respondido pelos estudantes. Cada um desses elementos, em destaque, será analisado separadamente para melhor entendimento dos dados. Porém, os resultados unem-se ao final da pesquisa na concepção das considerações finais. Após a elaboração do Produto, observa-se o que houve de avanço no estado do conhecimento e as possíveis ações futuras tanto para a pesquisa como para o Produto educacional.

3.4.1 Análise do Questionário

O Questionário, de modo geral, busca levantar o que os educandos já experienciaram, até então, acerca do que compreendem como museu. Nesse sentido, os estudantes responderam às perguntas, antes do início previsto dos Encontros sequenciais, de modo o mais fidedigno possível. No decorrer do preenchimento, muitos estudantes ficaram com dúvidas como deveriam responder, com receio de responderem “errado”. Alguns estudantes, inclusive, queriam omitir informações achando que me ajudariam na pesquisa como no caso, por exemplo, em admitirem que nunca haviam estado num museu.

A análise do Questionário considerou 23 participações de estudantes que também contribuíram na aplicação do Produto Educacional.

A seguir, segue o quantitativo das respostas referentes às questões 1, 3, 4 e 5 e suas respectivas porcentagens (tabela 2). Destaca-se que o quantitativo de respostas das questões 3 a 5 são menores, pois elas só deveriam ser respondidas caso a resposta da questão número 1 fosse afirmativa.

Tabela 2 - Quantitativo das questões 1, 3, 4 e 5.

Questões	Quantitativo de respostas	
	Sim	Não
1 - Você já visitou algum museu?	18 (78,26%)	5 (21,74%)
3 - Desses museus, algum tem acervo de artes?	13 (72,22%)	5 (27,78%)
4 - Se sim, lembra-se o nome? Qual era?	10 (55,5%)	8 (44,5%)
5 - Você já visitou museus em visitas escolares?	15 (83,3%)	3 (16,7%)

Fonte: A autora, 2023.

Com a análise das respostas ao Questionário, percebe-se que a maioria dos estudantes já visitou alguma instituição museal e este número está fortemente ligado ao fato da maioria deles terem feito essas visitas com a escola. Quase a totalidade daqueles que já visitaram um museu, fizeram, ao menos, uma visita ao local. Logo, reforça-se a importância do papel da escola ao despertar uma relação mais próxima entre essas duas instituições, uma vez que esse diálogo provoca uma relação duradoura com os espaços expositivos para demais formas de reconhecimento crítico acerca do patrimônio na cidade.

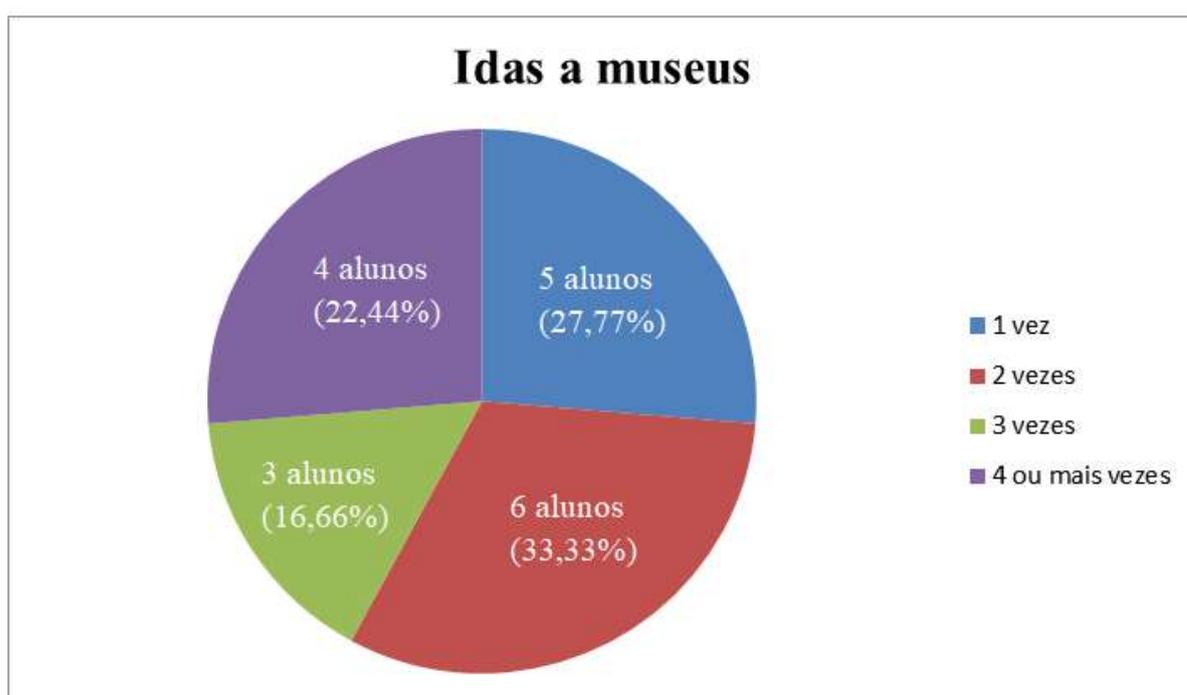
Um outro fator importante é o fato de boa parte dos museus que os estudantes visitaram possuírem, segundo eles, acervos de Artes. Demonstra-se como, nos espaços museais, eles podem experienciar aquilo que também é estudado na sala de aula. Ademais, os estudantes relataram uma pequena variedade de museus ao responderem a questão de número 4; apesar de boa parte das instituições terem sido àquelas já mencionadas anteriormente, isto é, as visitadas aos museus mediadas com a escola. Destaca-se a importância da escola dinamizar essas saídas aos museus.

Entre os museus visitados pelos estudantes, destacam-se: o Museu Imperial (3 alunos); a Biblioteca Nacional (2 alunos); o Museu do Amanhã (4 alunos); o Centro Cultural Banco do Brasil - CCBB/RJ (2 alunos); e o Museu de Arte Negra (1 aluno). É importante lembrar que os três primeiros museus foram visitados pela escola nos anos de 2021, 2022 e 2023, respectivamente. Os estudantes explicaram que consideram a Biblioteca Nacional como museu porque há acervo de livros e imagens raras, ou mesmo devido a arquitetura histórica ou

exposições temporárias interessantes, como a que eles lembraram sobre o Bicentenário da Independência do Brasil.

Sobre as idas a museus demandadas na questão 2 (gráfico 4), a maior parte dos alunos foi entre 1 e 2 vezes - um quantitativo baixo se há a preocupação de se criar um hábito de visitas e um vínculo com as instituições museais. Ainda, assim, considera-se um passo importante a menção a essas visitas, pois já foi discutido como os museus ainda não alcançam boa parte da população.

Gráfico 4 - Quantitativo de idas a museus pelos estudantes.



Fonte: A autora, 2023.

Em relação às perguntas de respostas abertas, as três questões proporcionaram uma considerável gama de respostas: algumas um tanto repetitivas já que parece-nos indicar como o museu era tido, por esses estudantes, antes da oficina. A tabela abaixo demonstra as respostas dos alunos, separando-as por cada questão respondida. As respostas foram transcritas com organização dos erros gramaticais. Contudo, as mesmas palavras foram utilizadas na análise.

Tabela 3 - Respostas para as perguntas abertas.

Número do Questionário	6 - Para você, qual é a função dos museus?	7 - Se pudesse resumir o que há de positivo e interessante nos museus, como resumiria?	8 - Se você pudesse, gostaria de visitar quais museus? Quais e por quê?
1	Serve para mostrar Artes de hoje em dia e de antigamente.	As Artes antigas.	Um museu da França. Eu não sei o nome, mas sei que ele tem uma forma de pirâmide.
2	Mostrar Artefatos importantes para a história.	A calma e as Artes/Artefatos importantes.	Não acho que eu gostaria de visitar um museu.
3	Mostrar as antiguidades e quadros famosos.	É bom conhecer, é interessante.	-
4	Fazer as pessoas terem um conhecimento sobre as Artes que existem no mundo.	Não sei.	Museu do Amanhã. Porque eu gostaria de ver as Artes que tem lá.
5	Para conhecer coisas antigas ou culturas.	Artes antigas.	Museu do Futebol.
6	Mostrar obras de artes, coisas antigas e legais.	As coisas estranhas que são legais.	Não sei, não conheço muitos museus.
7	Para demonstrar muitas coisas antigas, coleções, quadros, pedras, meteoros, meteoritos etc.	Meteoros, meteoritos, quadros, fósseis antigos.	Pode ser qualquer um.
8	Passa como foi no passado, no caso, passar a história de pessoas e quem foram eles.	As histórias, o que ela passa, sobre o que ela fala.	Não lembro de nenhum.
9	Para contar histórias de pessoas do mundo.	Não sei.	Sim, o Museu do Amanhã.
10	Transmitir informações das outras épocas.	Com o conhecimento que trazem ao longo das eras.	Todo o Smithsonian.
11	Exibir Artes, mostrar obras antigas e importantes e que	Obras de arte.	Museu do Amanhã. Parece ser bom.

	inspiram muitas outras.		
12	Guardar coisas antigas.	Preservar coisas antigas e histórias.	Museu do Louvre e um no Egito lá.
13	Para podermos conhecer a história do planeta.	Não sei.	Não sei.
14	Mostrar Artes do passado ou algo do passado.	Não sei.	Museu Planetário, pois eu gosto de astronomia.
15	Para relembrar alguma coisa do passado.	Coisas passadas, relembrar histórias.	Museu do Amanhã. Parece ser legal.
16	Mostrar coisas, histórias antigas.	As antiguidades.	Museu do Amanhã. Porque parece legal.
17	Mostrar objetos antigos e históricos para o público.	Um museu possui muito conhecimento e é interessante.	Biblioteca Nacional, porque eu acho interessante.
18	Guardar e recordar obras e itens históricos.	Provas históricas, quadros antigos etc.	Não sei, não conheço muitos museus.
19	Mostrar Artes antigas.	Possui conhecimento.	Sim, para conhecer e passear.
20	Mostrar as grandes Artes e a cultura.	Não sei.	Museu do Amanhã, porque todo mundo fala sobre ele.
21	A função do museu é [indecifrável] as coisas antigas.	Por causa dos quadros.	Eu quero conhecer qualquer um, porque acho legal.
22	Mostrar, para conhecimento.	Para conhecimento.	Sim, não sei, para passear.
23	Aprender história da Arte e história.	A história. O conhecimento.	Museu do Amanhã. Duas razões: meu tio caiu na água de lá e eu amei, me diverti. Eu amo passear com a minha família, principalmente com a minha sobrinha.

Fonte: A autora, 2023.

Inicia-se a análise a partir da questão de número 6: Para você, qual é a função dos museus? Embora sejam respostas parecidas e mesmo que todas falem, de alguma maneira, sobre conhecimento, o verbo utilizado nas construções das frases é algo a ser mencionado. A maior parte das respostas utiliza-se do verbo “mostrar”; poucas são as que enfatizam os verbos “conhecer” ou “aprender”. Logo, deduz-se que a maioria dos estudantes não entende o museu como um local de aquisição de conhecimento. Nesse sentido, o museu distancia-se tanto do cotidiano como das práticas escolares. O visitante, para eles, é um sujeito passivo nesta relação. Poucos foram os educandos os quais ao falarem de conhecimento, usaram verbos como transmitir e fazer. Acrescenta-se o fato de que todas as definições não envolverem outros aspectos das instituições museais, como a equipe, as propostas sociais e educacionais.

Ao discutir a questão 7, "Se pudesse resumir o que há de positivo e interessante nos museus, como resumiria?", muitas respostas estão ligadas ao acervo e ao conhecimento que está presente no local. Fato curioso ao analisar em conjunto as respostas do número 6, pois eles entendem que o museu é um lugar de conhecimento, porém não é transmitido ou debatido. No entanto, pondera-se o porquê de tal constatação. Será que os educandos entendem somente a escola como transmissora de conhecimento, ou haveria outro motivo por detrás? Estas perguntas foram encaminhadas no decorrer dos Encontros que se sucederam.

Por fim, a questão número 8: "Se você pudesse, gostaria de visitar quais museus? Quais e por quê?" A maioria das respostas dos educandos sinalizou nomes principalmente de dois museus, tais como o Louvre e o Museu do Amanhã. Também foram sinalizados o Smithsonian e um museu “do Egito”. Destaca-se que os museus mais mencionados são, justamente, os mais famosos, cuja aparição em notícias, séries e filmes é mais presente no cotidiano. E, mesmo aquelas instituições museais que aparecem poucas vezes ou apenas uma vez, são museus famosos, como o museu do futebol.

Nota-se, então, como muitos museus não são de conhecimento do grande público. A cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, cidade território dos estudantes, possui dezenas de museus e praticamente nenhum é mencionado. Inclusive, nenhum dos três museus utilizados como estudo desta Dissertação aparece como resposta do número 8, mesmo sendo museus renomados no mundo da Arte. A grande quantidade de respostas "não sei" ou similares reforça este dado.

Analisando todas as respostas do Questionário, percebe-se como o contato inicial com os museus já aconteceu para a maioria dos estudantes. Entretanto, ainda são contatos e

relações rasas, que devem ser ampliados e é justamente daí que decorre a demanda apontada no Produto Educacional que é proposto.

Seguem, contudo, as constatações e fatos importantes que ocorreram para a elaboração desse processo de pesquisa e que merecem destaque.

3.4.2 Análise dos Encontros da Oficina

Este espaço é utilizado para analisar de maneira mais crítica as ações realizadas nos quatro Encontros de preparação do Produto Educacional a partir das interferências de pensamento dos educandos em cada novo tema e comparando se houve, ou não, mudança de pensamentos e respostas de acordo com os Questionários.

Um primeiro ponto a ser analisado é justamente a definição de museu apresentada no encontro inicial. Nenhum dos estudantes sabia que os museus não têm fins lucrativos, tanto os públicos quanto os privados. Além disso, eles puderam aprender que um museu está a serviço da sociedade, sendo algo para todos. Foi extremamente importante este momento, uma vez que eles compreenderam como os espaços da cidade são direito de todos, inclusive deles. Raros são os momentos em que eles aprendem, na escola, seus direitos e deveres como cidadãos.

Outro ponto importante a ser relatado foi a indignação dos estudantes ao descobrirem como a maioria das peças de museus foram adquiridas. Ao saberem da história, foi fomentado nos educandos um pensamento crítico sobre a história do mundo. Uma das propostas do Produto Educacional, de estimular o pensamento crítico através de um viés decolonial, iniciou-se nesta discussão e ampliou-se até o último Encontro.

Outro destaque é como os estudantes descobriram a existência de inúmeros museus na cidade. Das instituições dadas como exemplo no primeiro e no segundo Encontros, apenas o Museu do Louvre relataram já conhecerem anteriormente. Tal conhecimento relatado por eles deve-se, principalmente, por uma série de desenho animado intitulada "Lady Bug", a qual se passa em Paris. Descobre-se, ainda, que o Smithsonian, mencionado em uma das respostas da questão 8 do Questionário, é cenário do filme "Uma Noite no Museu 2". Destaca-se a importância da mídia e seus produtos para a construção identitária destes jovens. Com os exemplos dados, os educandos perceberam a grande quantidade de museus, ainda mais na cidade do Rio de Janeiro. Não é preciso sair da cidade para visitar os museus dos mais variados tipos.

Além disso, os estudantes compreenderam que as instituições museais são lugares de diálogo e de partilhas de conhecimentos culturais. Não é um lugar apenas para apreciar de modo alheio obras de arte e outros Artefatos. Ademais, eles descobriram que, além das exposições, os museus promovem cursos, oficinas, palestras e que há diversos profissionais envolvidos na rotina dos exercícios do trabalho museal. Isso fez com que os estudantes percebessem as inúmeras interações que um museu pode ter com a sociedade, ampliando ainda mais a definição de museu para eles.

No terceiro Encontro, o destaque é dado para o que eles entendem sobre patrimônio e daí decorre a ampliação de tal definição. Foi muito importante que eles compreendessem que o patrimônio cultural não é apenas aquele proveniente da cultura europeia. Saber que o samba, o *funk* e outras práticas culturais são tão importantes quanto obras de artes estrangeiras, dá a sensação de pertencimento e de aproximação com a cultura e o dia a dia da própria cidade em que vivem.

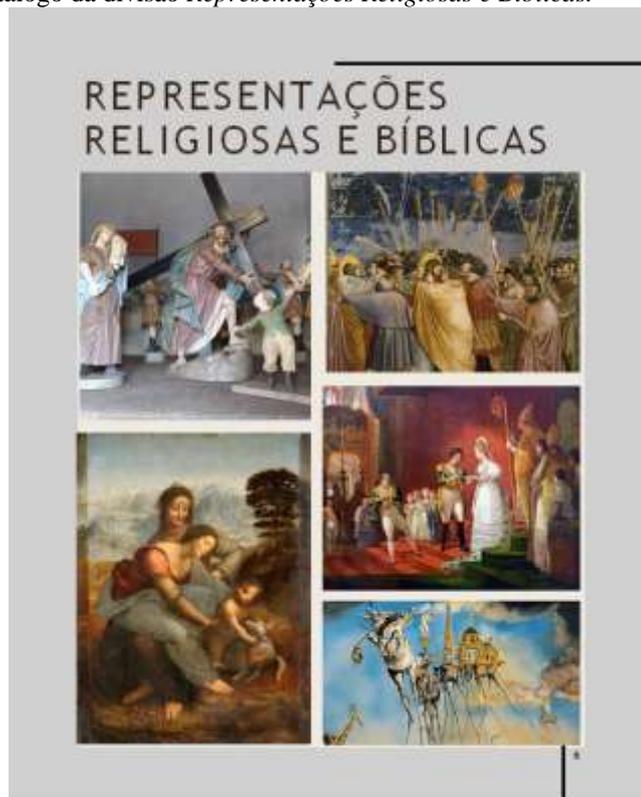
Por fim, o quarto e último Encontro merece destaque por ter dado possibilidade aos estudantes de serem os criadores do próprio museu. Seus gostos pessoais foram considerados diante das temáticas desenvolvidas no decorrer das aulas de Artes. Como agentes ativos da proposta, os estudantes estiveram de acordo com o que é entendido como uma educação emancipadora e, como diria Freire (2019), uma educação que estimula a curiosidade dos educandos. Pode-se constatar, sendo assim, que os objetivos propostos para os Encontros do Produto Educacional foram alcançados.

No próximo subcapítulo, será analisado o Catálogo de um museu imaginário enquanto Produto educacional expansivo à comunidade escolar e demais interessados.

3.4.3 Análise do Catálogo

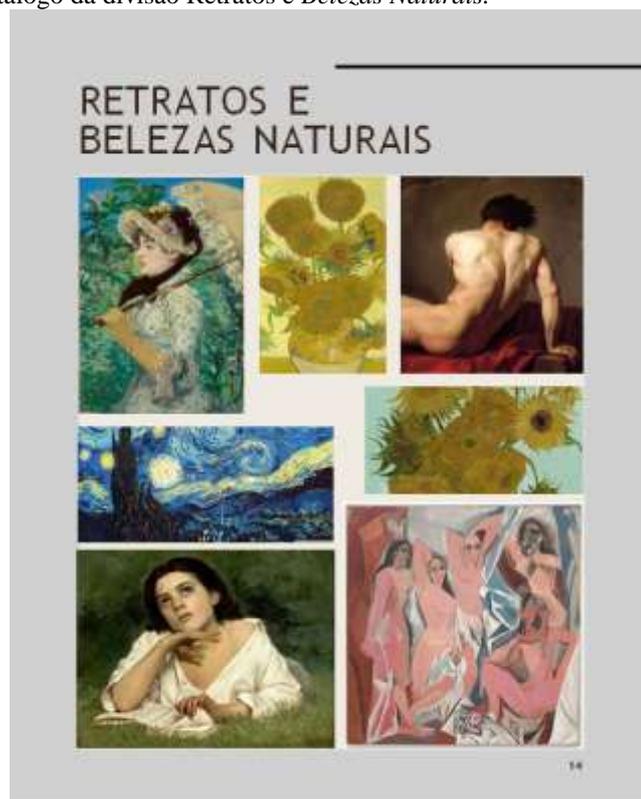
O Catálogo de um Museu Imaginário, desenvolvido com os estudantes participantes, resultou na organização de 25 obras de arte até então pouco vistas conjuntamente. Com 54 páginas, o Catálogo contém introdução, sumário e organização curatorial que divide as obras por temáticas com perspectivas de um ensino de Arte decolonial. Estas temáticas pronunciadas a partir das poucas recorrências nacionais, dividem-se em quatro referências: “Representações religiosas e bíblicas”; “Retratos e Belezas naturais”; “Autorretratos”; “Territórios” (Figuras 17 a 20). Ademais, o Catálogo traz o questionário aplicado aos estudantes e o plano de aula dos Encontros, visto que o Catálogo e a Oficina são partes essenciais de um mesmo Produto Educacional.

Figura 17 – Página do Catálogo da divisão *Representações Religiosas e Bíblicas*.



Fonte: A autora, 2023.

Figura 18 – Página do Catálogo da divisão Retratos e *Bezas Naturais*.



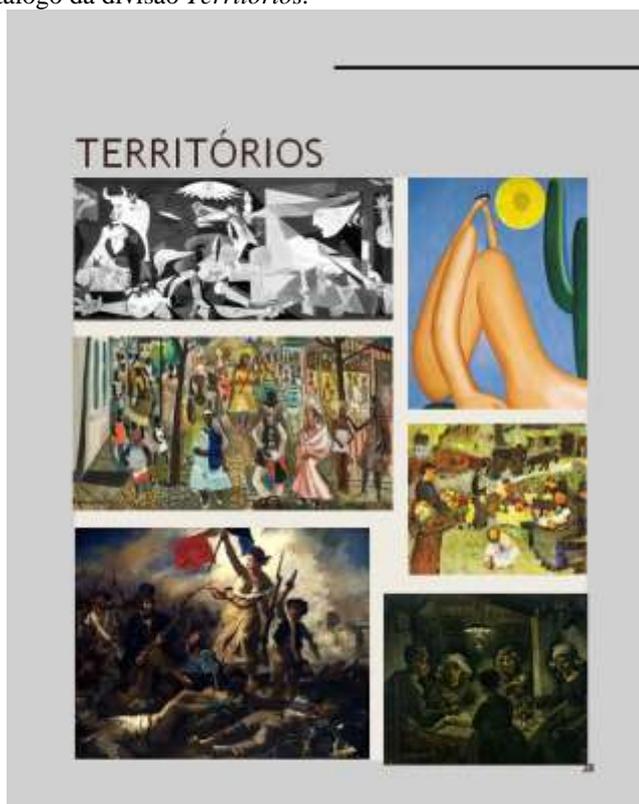
Fonte: A autora, 2023.

Figura 19 – Página do Catálogo da divisão *Autorretratos*.



Fonte: A autora, 2023.

Figura 20 – Página do Catálogo da divisão *Territórios*.



Fonte: A autora, 2023.

No Catálogo, propõe-se que cada um dos temas (anteriormente destacados) reúna obras de arte nacionais e internacionais a partir dos conteúdos e significados representados

nas imagens selecionadas pelos estudantes. Assim, diferentes tempos e espaços mesclam-se com o intuito de reforçar a quebra de paradigmas que fazem da Arte europeia, principalmente aquela anterior ao século XIX, superior às demais produzidas por diferentes culturas e tempos distintos. Às obras brasileiras, mesmo que nos seus diferentes estilos estéticos e formas de representação, cabem re-anunciar as demais obras internacionais (mesmo que icônicas) com o intuito de reforçar as perspectivas de um ensino decolonial através da Arte.

Na temática “Representações religiosas e bíblicas”, as obras - quatro pinturas e uma escultura -, retratam a religiosidade cristã em diferentes momentos sociais. São elas: *O Carregamento da Cruz*, de Aleijadinho (1796-1799); *Casamento de D. Pedro e D. Amélia*, de Debret, 1829; *O Beijo de Judas*, de Giotto (1034-1306); *A Virgem e o menino com Santa Ana*, de Leonardo da Vinci, 1513; e *A Tentação de Santo Antônio*, de Salvador Dalí, 1946. Tais aspectos demonstram como a religião possui um papel importante na sociedade ocidental, embora, em cada época, tenha sido interpretada de modo a confirmar os parâmetros socialmente determinantes. Nas obras aglutinadas para o Catálogo, somente obras de temática cristã foram selecionadas pelos estudantes, não havendo nenhuma menção as demais religiões, como o candomblé, o budismo, o islamismo, o judaísmo etc.

A temática “Retratos e Belezas naturais”, tem obras que propõem refletir sobre as formas de se representar a beleza humana e/ou do mundo a partir da concepção de diferentes épocas. As pinturas escolhidas pelos educandos foram *Moça com um livro*, de Almeida Júnior, s.d.; *Primavera*, de Manet, 1881; *As Senhoritas de Avignon*, de Picasso, 1907; *Quatorze Girassóis em um fundo turquesa*, de Van Gogh, 1888; *Quinze Girassóis em um fundo amarelo*, de Van Gogh, 1888; *A Noite estrelada*, de Van Gogh, 1889; e *Patroclus*, de Jacques-Louis David, 1780. É interessante observar como o próprio conceito de beleza modifica-se com o tempo, acentuado, principalmente, pela mudança dos movimentos artísticos e com a representação provinda da subjetividade de cada artista.

Em “Autorretratos”, nas obras *Le manteau rouge*, de Tarsila do Amaral, 1923; *Salvator Mundi*, da Vinci, 1490-1500; *Monalisa*, da Vinci, 1503-1506; *Autorretrato*, de Delacroix, 1837; *Autorretrato*, de Van Gogh, 1887; *O grito*, de Munch, 1893; e *O veado ferido*, de Frida Kahlo, 1946, observa-se como os artistas, variavelmente, retratam a si mesmos em suas pinturas. Destaca-se como tais autorretratos não são, necessariamente, representações fiéis dos artistas como se fossem fotografias, mas relatam seus sentimentos, ideias, visões de mundo e os contextos sócio-históricos dos quais estavam inseridos.

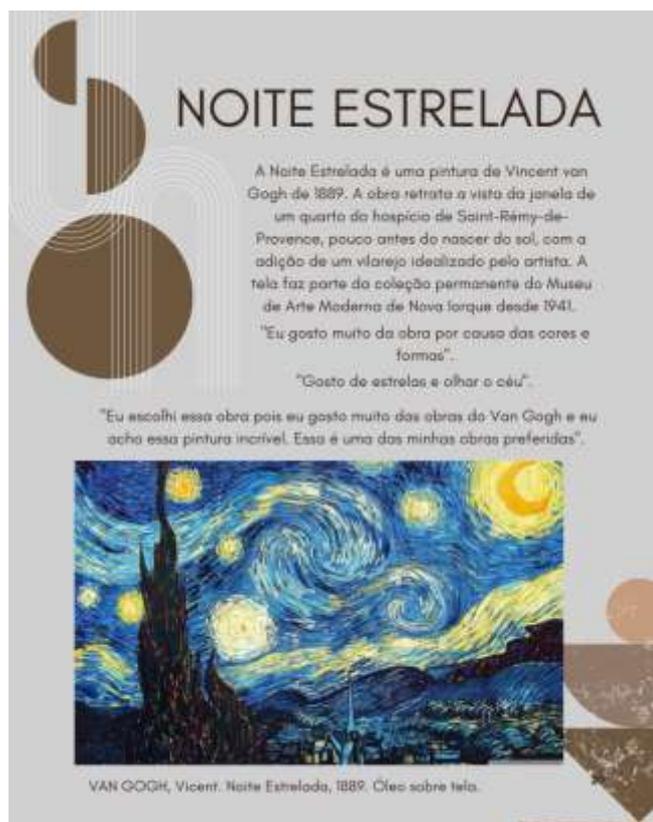
Como última temática, “Territórios” aborda nas obras *Abaporu*, de Tarsila do Amaral, 1928; *Carnaval de subúrbio*, de Di Cavalcanti, 1962; *Liberdade guiando o povo*, de

Delacroix, 1830; *Comedores de batata*, de Van Gogh, 1885; *Vendedor de flores* e *Guernica*, ambas de Picasso, 1901 e 1937, respectivamente, os ideias, momentos e lugares em que os artistas estavam inseridos, refletindo o cotidiano, as guerras e pensamentos de determinado momento histórico. Ressalta-se como a Arte está intimamente ligada à sociedade de origem, logo, a Arte também é transmissão de ideias críticas e documentação histórica sobre as recorrências passadas pela humanidade.

Sobre a organização do Catálogo, um ponto importante a ser mencionado é o fato de que nem todos os estudantes acrescentaram às obras um pequeno texto que havia sido mencionado com função de legenda à imagem. Muitos estudantes relataram não saber escrever um texto que fale da obra de Arte, mesmo que fosse com suas impressões pessoais. Os estudantes que escreveram, relataram textos muito curtos, até mesmo frases. Ademais, houve a presença de textos copiados da *internet*, algo recursivo entre os estudantes. Foi fácil identificá-los pelo tamanho desproporcional aos textos dos colegas de sala e pela linguagem extremamente técnica e impessoal.

Assim, ao estruturar o Catálogo e para que determinadas páginas não fiquem apenas com as obras, seguem pequenos textos técnicos sobre determinadas obras anexadas aos trechos descritivos das pesquisas realizadas pelos alunos. Frases elaboradas pelos alunos seguem entre aspas para diferenciá-las dos demais textos - como é o caso da Figura 17, na qual mais de um estudante escolheu a mesma obra/pintura.

Figura 21 - Página do Catálogo com a obra *A Noite Estrelada*.



Fonte: A autora, 2023.

Em relação a cronologia da História da Arte, destaca-se que a maioria das obras são do século XIX e XX – a saber, sendo 11 obras do primeiro e 8 obras do século XX. Fora esses, há 1 afresco do século XIV; 1 pintura do século XV; 2 pinturas do século XVI; e 1 escultura e 1 pintura do século XVIII.

Tal preferência entre os períodos pode ter se dado devido aos gostos e conhecimento artístico dos educandos como acredita-se, também, recorrentes no livro escolar e/ou pelas mídias sociais. O livro didático utilizado pela instituição, o qual não houve participação do corpo docente na escolha, é a coleção FTD. Esta editora recorre bastante às obras dos séculos XIX em diante. Na verdade, não há menção de artistas ou movimentos artísticos entre os séculos IV até o século XVI em nenhum dos livros da disciplina dos anos finais do Ensino Fundamental.

Outro destaque é a relação da escolha das obras com as memórias afetivas: um estudante lembra de ter visto a escultura de Aleijadinho em uma viagem familiar; outro comenta como a obra "Comedor de Batatas" foi escolhida por gostar muito de comer batatas; uma outra estudante escolheu, além das obras, autorretratos dos artistas que fizeram as pinturas que ela selecionou - segundo tal aluna, escolher esses autorretratos é uma forma de conhecer um pouco mais da vida e obra do pintor.

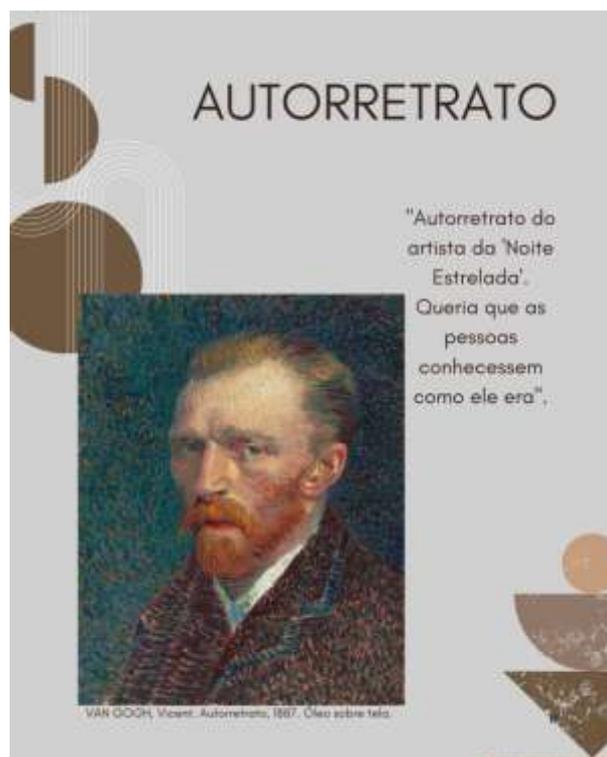
Destaca-se como as últimas grandes exposições na cidade do Rio de Janeiro e as obras mais comentadas na *Internet*, incluindo-se os filmes cinematográfico, são de artistas do século XIX, como é o caso da escolha pelo artista Vicent Van Gogh (Figuras 17 a 21). Isto se reflete no Catálogo, uma vez que seis alunos escolheram obras do pintor holandês e cinco destes selecionaram "A Noite Estrelada".

Figura 22 - Página do Catálogo com a obra *Os Comedores de Batata*.



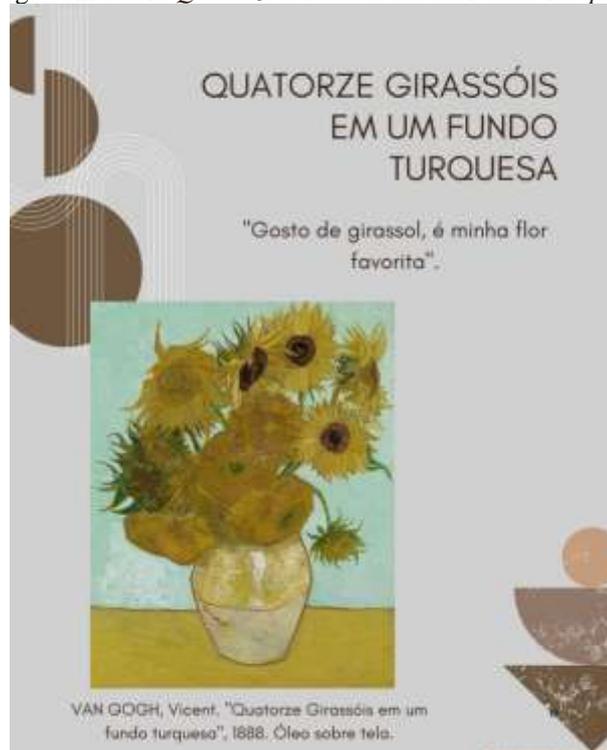
Fonte: A autora, 2023.

Figura 23 - Página do Catálogo com a obra *Autorretrato*.



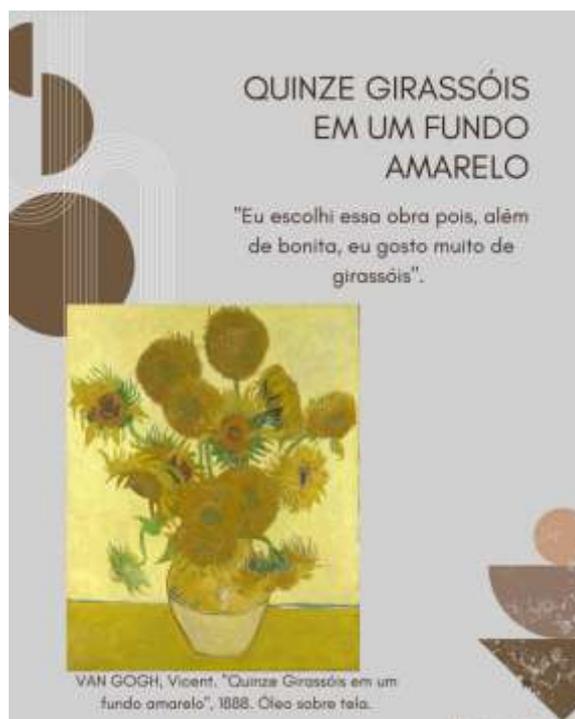
Fonte: A autora, 2023.

Figura 24 - Página do Catálogo com a obra *Quatorze Girassóis em um Fundo Turquesa*.



Fonte: A autora, 2023.

Figura 25 - Página do Catálogo com a obra *Quinze Girassóis em um Fundo Amarelo*.



Fonte: A autora, 2023.

Há outros dois artistas que foram os preferidos: o primeiro foi o artista Leonardo da Vinci que, embora não tenha tido nenhuma grande exposição do artista recentemente no Brasil, sabe-se como seu trabalho é extremamente famoso no mundo inteiro. "Monalisa", por exemplo, aparece em propagandas, livros, histórias e outras mídias, como é sabido (Figuras 22 a 24).

Figura 26 - Página do Catálogo com a obra *Salvator Mundi*.



Fonte: A autora, 2023.

Figura 27 - Página do Catálogo com a obra *Monalisa*.



Fonte: A autora, 2023.

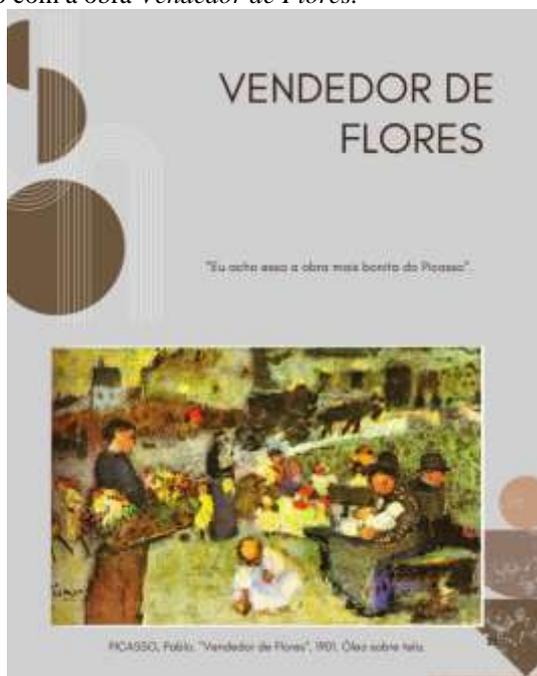
Figura 28 - Página do Catálogo com a obra *A Virgem e o Menino com Santa Ana*.



Fonte: A autora, 2023.

Da mesma forma que Pablo Picasso, outro artista preferido na escolha dos alunos. Picasso, ‘pai’ do Cubismo, é recorrente nos livros didáticos quando se trata da difusão das vanguardas europeias (Figuras 25 a 27).

Figura 29 - Página do Catálogo com a obra *Vendedor de Flores*.



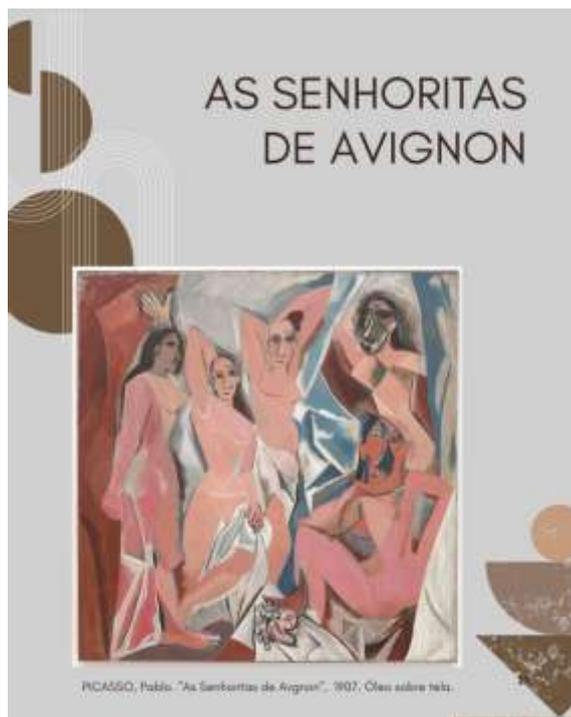
Fonte: A autora, 2023.

Figura 30 - Página do Catálogo com a obra *Guernica*.



Fonte: A autora, 2023.

Figura 31 - Página do Catálogo com a obra *As Senhoritas de Avignon*.



Fonte: A autora, 2023.

Sendo assim, constata-se que as obras escolhidas perfazem os artistas europeus mais conhecidos e conceituados no mundo da Arte. Os artistas brasileiros são ínfimos assim como os artistas asiáticos, africanos e demais Américas. O destaque fica na artista Frida Kahlo devido, inclusive, a divulgação midiática. Como um todo, é importante mencionar tal fato porque o Produto Educacional propõe uma leitura crítica da Arte através dos acervos museais e não exatamente a partir de artistas mais re-conhecidos. De fato, a influência europeizante na Arte ainda é constante nas mídias, livros didáticos e nas próprias escolhas dos repertórios pedagógicos. Contudo, os poucos exemplares de obras modernas e/ou brasileiras, parece-nos principiar o rompimento das repercussões tradicionais. Atualizar os conceitos sobre Arte não é fácil. Ainda mais quando o pensamento colonial persiste no ensino.

Considerar a participação ativa frente a falta de conhecimento em Arte dos educandos ao longo dos Encontros nos leva a constatar que é possível construir uma mudança de pensamento sobre a Arte no ensino. Apesar de ser notório como ainda há um longo caminho a ser percorrido em busca de perspectivas por um ensino decolonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da Dissertação buscou-se compreender como o ensino de Artes na educação básica tem dialogado com os acervos museais da cidade do Rio de Janeiro. Para isso, foi desenvolvido um percurso metodológico a fim de alcançar o resultado final da pesquisa. Este percurso foi dividido de acordo com os capítulos do trabalho, cada um contribuindo para esta conclusão.

No primeiro capítulo, entendeu-se a relação do ensino da Arte, a escola e os museus. Para tal, as esferas do currículo, legislação e métodos foram estudados para compreender que estas relações não são estáticas. Percebeu-se como as mudanças históricas e legislativas vêm alterando o modo como a Arte dialoga com a escola. A visão eurocêntrica marcou o ensino de Artes, refletindo na demora de novas perspectivas que respeitassem diferentes práticas e saberes não hegemônicos.

No decorrer do capítulo dois, discorre-se sobre o que ainda deve ser atualizado e o estado do conhecimento. Para tanto, a revisão bibliográfica de teses, artigos, dissertações, livros didáticos, Produtos educacionais e um Questionário mereceram destaque. Por mais que o ensino, a escola e os museus venham mantendo uma antiga relação já constatada, são poucos e recentes os trabalhos que buscam perspectivas de um ensino decolonial em Artes. Poucos são os estudos, também, que relacionam os museus e a escola na cidade do Rio de Janeiro.

Entendendo as necessidades atuais para o avanço do campo de estudo e a importância dos estudantes como agentes dessas mudanças, o Produto Educacional foi elaborado e relatado no capítulo 3. “Ensino e museus de Arte: saberes entre instituições” foi um Produto experienciado com educandos do segundo segmento do ensino fundamental, mas pode ser facilmente adaptado aos demais anos de escolaridade da educação básica. A proposta partiu de uma Oficina (com quatro Encontros) para que os estudantes conhecessem mais sobre o tema da dissertação. Em seguida, os estudantes participantes da Oficina produziram um Catálogo com obras de arte, relacionando-o à ideia do Museu Imaginário de Malraux (2015). O objetivo principal do Catálogo vem reforçar a importância das narrativas com perspectivas decoloniais no ensino de modo que a Arte contribua para o processo de formação identitária das juventudes.

Ao aplicar o Produto educacional, percebeu-se que a escola pode, e deve, estreitar diálogos com os museus, principalmente da cidade, para as intercorrências culturais proeminentes no ensino de Arte. Ademais, devido à falta de conhecimentos críticos sobre o

passado colonial e como este continua, muitas vezes, a ser transmitido nos espaços museais. Percebe-se que ao compreenderem a história da composição dos acervos museais, os educandos demonstraram que podem intervir na repercussão de tais modelos europeizantes. O Catálogo, embora não aborde diretamente os museus estudados, reflete a historiografia do século XIX e XX ao buscar neste período os valores do que seria considerado ou não arte em um projeto de identidade nacional. Por mais que os estudantes discutam sobre o passado dos museus, percebe-se como eles ainda são marcados por tal trajetória, o que não os impede de refletir sobre tais práticas.

Com isso, as hipóteses levantadas no capítulo 2.2 podem ser contempladas. Poucos são os museus que fazem parte do imaginário dos estudantes da educação básica, porém, a escola possui um papel fundamental na proximidade de seus estudantes com as instituições museais. Isto porque muitos estudantes que já visitaram museus foram devido à iniciativa da escola. Essa ação pode comprometer positivamente as práticas curriculares no ensino de Arte na escola. O museu e a escola, quando em diálogo com uma educação decolonial, fomenta um imaginário crítico nas juventudes de modo a ampliar suas experiências e proporcionar reflexões através das representações artísticas.

Diante a pesquisa acadêmica desenvolvida na Dissertação e a experienciação artística aplicada no Produto educacional, teoria e vivência em sala de aula são aproximadas e conectadas para a reconfiguração curricular no ensino de Artes. Assim, percebe-se a importante compreensão de um ensino plural e emancipatório, adequado às necessidades das juventudes e da educação atual. Esse estudo, de certo, é um percurso para (outras) novas estratégias metodológicas em que o ensino de Arte e o museu sejam, juntos, espaços de difusão decolonial - de pertencimento e de ecologia de saberes (SANTOS, 2018).

REFERÊNCIAS

ALENCAR, V. P. de. *Mediação cultural em museus e exposições de história: Conversas sobre imagens/histórias e suas interpretações*. 2015. 190 f. Tese (Doutorado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.

ALMEIDA, Sílvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

AMARAL DO, Tarsila. *O Vendedor de Frutas*. 1925. Óleo sobre tela. Disponível em <https://mam.rio/Artes-visuais/colecoes/>. Acesso em 07 out. 2022.

ANJOS, Maria Lucia Silva dos. Registros de santos em azulejos nas fachadas, como compreensão do quadro sociológico cultural e religioso da população do bairro de Ramos. In: *Anais do 2º encontro Internacional Histórias & Parcerias*. 2019.

ARAÚJO, Marina Moraes de. *Cenografia aplicada a exposições em museus de Arte. MAR - Museu de Arte do Rio de Janeiro*. 2014. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Cenografia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/658497>. Acesso em 21 set. 2022.

ARCURI, C. F. P. *Cultura popular e ensino de Artes - processos identitários*. Arco ed, 2021, p. 121.

ARCURI, C. F. P. Um olhar voltado ao patrimônio cultural carioca - abordagens no ensino de Arte In CHAGASTELLES, G. *Ensaio de Imagens – memória e patrimônio*. Rio de Janeiro, Ed. Multifoco, 2019.

ARCURI, C. F. P.; PEREIRA, C. M. G. F. Arte e cotidiano - os mapas visuais como metodologia de ensino. In: Maria Beatriz Dias da Silva Maia Porto e Marcos Antonio Gonçalves Júnior. (Org.). *Experiências na educação básica - práticas de formação e metodologias de ensino*. 1ed.Goiânia: UFG, 2022, v. 4, p. 17-24.

ARCURI, C. F. P.; PEREIRA, C. M. G. F. Ensino de Arte e currículo: percursos visuais. In: Paula Almeida de Castro; Géssika Cecília Carvalho da Silva; Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti; Alex Vieira da Silva; Givanildo da Silva. (Org.). *Escola em tempos de conexões*. 1ed., Campina grande: Realize editora, 2022, v. 2, p. 966-983.

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

AZEVEDO, Felipe. *Fachada do MAM/RJ*. [2022]. Fotografia. Disponível em <https://mam.rio/edificio-sede/>. Acesso em 09 set. 2022.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2019, 7 ed.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2015, 8 ed.

BARBOSA, Ana Mae (Org.); DA CUNHA, Fernanda Pereira (Org.). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. 1 ed., São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, J. Territorialidades em redes digitais de culturas globais: juventudes de favelas e periferias em suas estéticas de atitude. *Ar@cne. Revista Eletrônica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, nº 239, 1 de fev. de 2020.

BARBOSA, Rui. *Lições de coisas*. Rio de Janeiro, volume XIII, tomo I. Ministério da Educação e Saúde, 1886.

BEMVENUTI, Alice. *Museus e Educação em Museus - História, Metodologias e Projetos, com análises de caso: Museus de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul*. 2004. *Dissertação* (Mestrado em História, Teoria e Crítica da Arte) - Instituto de Artes, Rio Grande do Sul, UFRG, 2004.

BERNET, J. Ciudades Educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, M. *Ciudades Educadoras*. Curitiba: Editora da UFPR, 1997. p. 13-34.

BONAFÉ, J. El discurso de la ciudad como curriculum de la vida cotidiana. *Revista Vagalumear*, v.2, no 2, 2022.

BONDÍA LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], ed. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 6 ed., São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *El sentido social del gusto: Elementos para una sociología de la cultura*. 6 ed., Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2018.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela Arte: os museus de Arte na Europa e seu público*. 3 ed., Porto Alegre: Zouk, 2018.

BOZZANO, Hugo B.; FRENDA, Perla; GUSMÃO, Tatiane. *Janelas da Arte: 6º ao 9º anos*. São Paulo: IBEP, 2 ed., 2018.

BRACET, AUGUSTO. *Primeiros sons do Hino da Independência*. 1922. Óleo sobre tela. Disponível em: https://mhn.acervos.museus.gov.br/reserva-tecnica/pintura-historica-90/?perpage=12&order=ASC&orderby=date&taxquery%5B0%5D%5Btaxonomy%5D=tnc_tax_85161&taxquery%5B0%5D%5Bterms%5D%5B0%5D=21486&taxquery%5B0%5D%5Bcompare%5D=IN&pos=9&source_list=term&ref=%2Fexibicoes%2Fretratos-do-imperio%2F. Acesso em 21 ago. 2022.

BRASIL. Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890. *Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal*. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 18 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. Brasília, MEC, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 15 jun. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). *CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO*. Brasília, DF: Senado, 22 set. 1988. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Museus. Documento aprovado na 7º FNM. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*, Brasília, v. 1, p. 1-132, 2017. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em 01 fev. 2020.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Educação Patrimonial: Inventários Participativos*, Brasília, p. 1-133, 2016. Acesso em 13 jan. 2023. Disponível em http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/inventariodopatrimonio_15x21web.pdf. Acesso em 13 jan. 2023.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Seção 1, p. 11.429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 28 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.962, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art32%C2%A74. Acesso em 4 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 09 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 11 set. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília, v. 6, 130 p. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em 11 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 11 set. 2022.

BULHÕES, M. A. Museus de Arte, das práticas coloniais aos desafios da virada digital. *MODOS: Revista de História da Arte*, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 179-200, mai.2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8668410>. Acesso em 10 jun. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. In *Revista Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v.13, nº Especial, p. 678-686, dez 2020. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178>. Acesso em 10 out. 2021.

CANDAU, V. M. F.; KOFF, A. M. S. A. *Didática Hoje: reinventando caminhos*. In Educação Realidade Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348 abr./jun 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rhVYnBdPg48sVMs3rYpyFJp/abstract/?lang=pt>. Acesso em 8 jun. 2022.

CASTRO, Fernanda (Org.); SOARES, Ozias (Org.); COSTA, Andréa (Org.). *Educação Museal: Conceitos, Histórias e políticas*. Rio de Janeiro, vol. 4, Museu Histórico Nacional, 2020.

CEDERJ. Cenário - Galeria de Quadros. 2009. Fotografia. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/198058>. Acesso em 21 set. 2022.

COCOTLE, B. C. Nós prometemos descolonizar o museu: uma revisão crítica da política museal contemporânea. In: CARNEIRO, A. **MASP Afterall**. São Paulo, n.2, 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-X87a1s0ahKuQghS3VJ4D.pdf>. Acesso em 10 jun. 2022.

COUTINHO, R. G. Educação em museus: fios para tecer uma narrativa. In: (Re)existências: anais do 30º encontro nacional da ANPAP. Brasil: Even3, 2021. Disponível em www.even3.com.br/Anais/30ENANPAP2021/383591-EDUCACAO-EM-MUSEUS--FIOS-PARA-TECER-UMA-NARRATIVA. Acesso em 10 jun. 2022.

COUTINHO, R. G; FUSCALDO, A. I. A.; BRONIZESKI, C.; COUTINHO, C; PIMENTEL, L. *Se liga na Arte: 6º ao 9º anos*. 1 ed., São Paulo: Moderna, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação básica como direito*. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago 2008. p. 293-303. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 4 abr. 2022.

CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS (ICOM). Declaração de Santiago. Declaração de Santiago do Chile. *Mesa-Redonda de Santiago do Chile*. Santiago do Chile, 1972, <https://artsandculture.google.com/streetview/museu-nacional-de-belas-Artes/CwGcPHN4LYs4lQ?sv lng=-43.17568287469626&sv lat=-22.9089153731922&sv h=64.54056903505447&sv p=1.6439138762219727&sv pid=KSm7sw6YPmSuCzYrF11Bmg&sv z=0.22542457120746695>. Acesso 01 set. 2022.

DAS ARTES. Entenda a polêmica sobre a retirada da obra de maxwell alexandre de Inhotim. Dezembro de 2022. Disponível em <https://dasArtes.com.br/de-Arte-a-z/entenda-a-polemica-sobre-a-retirada-da-obra-de-maxwell-alexandre-de-inhotim/>. Acesso em 13 jan. 2023.

DAVID, Jacques-Louis. *O Imperador Napoleão Bonaparte em Seu Estúdio no Palácio de Tuileries*. 1812. Óleo sobre tela. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/the-emperor-napoleon-in-his-study-at-the-tuileries/zQEbF0AA9NhCXQ>. Acesso em 23 ago. 2022.

DEBRET, Jean-Baptiste. *Retrato de D. João VI*. 1817. Óleo sobre tela. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/retrato-de-d-jo%C3%A3o-vi-jean-baptiste-debret/ywH6TcenrBySyw>. Acesso em 23 ago. 2022.

FACHADA do Museu Britânico. Fotografia. Disponível em <https://www.britishmuseum.org/about-us/governance>. Acesso em 06 out. 2022.
FERRARI, S. dos S. U.; KATER, C. E.; DIMARCH, B. F.; FERRARI, P. F. *Por toda a parte: 6º ao 9º anos*. 2 ed., São Paulo: FTD, 2018.

FONSECA, Carmem. D. Pedro II. 2011. Fotografia. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/198372>. Acesso em 21 set. 2022.

FONSECA, Carmem. Museu Quinta Boa vista. 2010. Fotografia. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/198204>. Acesso em 21 set. 2022.

FREINET, Élise. *O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet*. Trad. Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A., 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2019. <http://www.unirio.br/cla/ppgeac/processo-seletivo-2021/bibliografia-2021/freire-paulo-pedagogia-da-autonomia-saberes-necessarios-a-pratica-educativa/view>. Acesso: 19 set. 2021.

FTD. *Trilhas sistema de ensino: 6º ao 9º anos*. 1 ed. São Paulo: FTD, 2018.

FTD. *FTD sistema de ensino: 6º ao 9º anos*. 1 ed. São Paulo: FTD, 2020.

GADOTTI, M. A Escola na cidade que educa. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, vol. 1, n.1, p.133-139. 2006.

GALERIA do Museu do Louvre. Fotografia. Disponível em <https://www.louvre.fr/en/visit>. Acesso em 06 out. 2022.

GALERIA do Museu Britânico. Fotografia. Disponível em <https://www.britishmuseum.org/collection/galleries/roman-empire>. Acesso em 06 out. 2022.

GALERIA do Museu Nacional de Belas Artes. 2022. Fotografia. Disponível em: https://artsandculture.google.com/streetview/museu-nacional-de-belas-Artes/CwGcPHN4LYs4IQ?sv_lng=-43.1756895034782&sv_lat=-22.90890217344827&sv_h=71.55402661125777&sv_p=-13.697734834816032&sv_pid=-cnaljcVpBnBLYkLY4YNEQ&sv_z=1. Acesso em 23 ago. 2022.

GARDAIR, Thelma L. C.; CORNUEL, Jean Marie. *O Rio que eles viram*. Vídeo. 2016. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/201582>. Acesso em 22 set. 2022.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/629455>. Acesso em 21 set. 2022.

GIL, L. P. Colecionismo, colonialismo e museus: Ensaio sobre duas exposições. *Campos - Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 22, n. 2., p. 113-127, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/issue/view/3181/showToc>. Acesso em 8 jun. 2022.

GOMES, Ana Lúcia de Abreu; LOPES, Maria Margaret. O processo de tombamento da primeira sede do Museu Nacional na atual Praça da República - Rio de Janeiro. *Tempo, Niterói*, v. 25, n. 3, p. 647-666, set./dez. 2019.

GRINSPUM, Denise. *Educação para o patrimônio: museus de Arte e escola, responsabilidade compartilhada na formação de públicos*. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em <https://repositorio.usp.br/item/001107549>. Acesso em 25 set. 2022.

IBRAM. *Fachada do Museu Nacional de Belas Artes*. Fotografia. Disponível em <https://www.gov.br/museus/pt-br/museus-ibram/mnba>. Acesso em 15 ago. 2021.

ICOM. *ICOM aprova nova definição de museu*. 2022. Disponível em: <https://www.icom.org.br/?p=2756>. Acesso em 17 jan. 2023.

IFRJ - PROPEC; SILVA, Thais Deleprani Mansano; DECCACHE-MAIA, Eline. Museus e Centros de Ciências Itinerantes do Estado do Rio de Janeiro. Portal. Disponível em <https://cienciaitineranterj.wordpress.com/2019/10/18/sejam-bem-vindos-ao-blog/>. Acesso em 21 set. 2022.

IMPERATO, Ferrante. *Ritratto del Museu*. 1599. Gravura em metal.

IPHAN. *Patrimônio Cultural*. 2014. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>. Acesso em 09 out. 2022.

KALIL, Emanuella; FUCHS, Franco Caldas; CASTANHEIRA Elisabete. *Sistema Positivo de ensino: 6º ao 9º anos*. 2 ed, Curitiba: Cia. Bras. de Educação e Sistemas de Ensino, 2022.

KOPTCKE, Luciana Sepúlveda, LOPES, Maria Margareth; PEREIRA, Marcelle. A construção da relação Museu-Escola no Rio de Janeiro entre 1832 e o final dos anos de 1927. Análise das formas de colaboração entre o Museu Nacional e as instituições de educação

formal. *Associação Nacional de História – ANPUH – XXIV Simpósio Nacional de História*, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. A organização e o desenvolvimento do currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012. 10ª ed., p. 489-495.

MACHADO, Sandra. Ramos, celeiro de bambas. In: *Bairros Cariocas*. 2017. Disponível em <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/11920-ramos,-celeiro-de-bambas>. Acesso em 14 set. 2022.

MAGALDI, Monique Batista. A documentação sobre exposições em museus de Arte: a musealização dos processos, a história da exposição e a museografia. 2017. XVIII, 294 f., il. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/631807>. Acesso em 21 set. 2022.

MALRAUX, André. *O museu imaginário*. Lisboa: edições 70, 2015.

MAPA do bairro de Ramos. 2022. Mapa. Disponível em <https://www.google.com/maps/place/Ramos,+Rio+de+Janeiro+-+RJ/@-22.8499658,-43.2595211,15.26z/data=!4m5!3m4!1s0x997bc34c580641:0xa0c943e08bc5a47d!8m2!3d-22.8503133!4d-43.2565606?hl=pt-BR>. Acesso em 14 set. 2022.

MARTINS, M. de L. et al. Museus, coleções e exposições, coloniais, anticoloniais e pós-coloniais: nota introdutória. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, Aveiro, v. 7, n. 2, p. 7-12, 2020. Disponível em: <https://rlec.pt/index.php/rlec/article/view/3133>. Acesso em 10 jun. 2022.

MEIRA, Beirá; PRESTO, Rafael; SOTER, Silvia; MACHADO, Taiana; ELIA, Ricardo. *Mosaico: 6º ao 9º anos*. 2 ed., São Paulo: Scipione, 2018.

MEIRELES, Vitor. *Primeira Missa no Brasil*. 1860. Óleo sobre tela. Disponível em https://artsandculture.google.com/asset/primeira-missa-no-brasil-v%C3%ADtor-meireles/IQFUWbm_Wu1XAa. Acesso em 11 set. 2022.

MELGAR, M.; ELISONDO, R. *Indisciplinar los museos: Experiencias y reflexiones desde una mirada psicopedagógica*. Río Cuarto: UniRio Editora, 2021.

MIGNOLO, Walter. 2018. Museus no horizonte colonial da modernidade garimpendo o museu (1992) de Fred Wilson. *Museologia e Interdisciplinaridade*, Brasília, vol. 7, nº13, p. 309-324. jan./ jun. de 2018.

MODERNA. *Araribá Plus: 6º ao 9º anos*. 2 ed., São Paulo: Moderna, 2018.

MOREIRA, Marco Antonio. O mestrado (profissional) em ensino. *R B P G. Revista Brasileira de Pós-Graduação*, n 1, p. 131-142, jul. 2004.

MUSEU DE ARTE MODERNA/MAM/Rio. *Apresentação, cronologia, o museu*. Museu de Arte Moderna Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em <https://www.mam.rio/>. Acesso: 29 nov. 2020.

MUSEU DE ARTE DO RIO/MAR. *Fachada do Museu de Arte do Rio(MAR)*. [201-]. Fotografia. Disponível em <https://museudeArtedorio.org.br/o-mar/o-museu/>. Acesso: 13 jul. 2021.

MUSEU DE ARTE DO RIO/MAR. *Formação*. Disponível em <https://museudeArtedorio.org.br/atividades/formacao/>. Acesso em 04 out. 2022.

MUSEU DE ARTE DO RIO/MAR. *O museu. Museu de Arte do Rio*, Rio de Janeiro. Disponível em <http://museudeArtedorio.org.br/o-mar/o-museu/>. Acesso: 13 jul. 2021.

MUSEU DE ARTE DO RIO/MAR. *Yorùbáiano, de Ayrson Heráclito*. Rio de Janeiro. Disponível em <https://museudeArtedorio.org.br/programacao/yorubaiano-de-ayrson-heraclito/>. Acesso em 20 jul. 2021.

NAVES, Rodrigo. Debret, o neoclassicismo e a escravidão. In: NAVES, Rodrigo. *A forma difícil: ensaios sobre Arte brasileira*. São Paulo: Ática, 1996, p. 41-129.

NÓVOA, António. *Desafios do Trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo, SINPRO, 2007.

OLIVEIRA, Emerson Dionisio G. de. *Um acervo de Arte moderna e contemporânea e a identidade institucional*. História em Reflexão, Dourados, v. 2, n. 4, p. 1-13, jul./ dez. 2008. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/611212>. Acesso em 21 set. 2022.

OLIVEIRA, L. S. O que cabe no museu? Um olhar crítico sobre o museu de Arte. *Arte e Investigación*, La Plata, n. 17, p. 1-11, maio 2020. Disponível em: <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/aei>. Acesso em 8 jun. 2022.

PEDRA de Roseta. Fotografia. Disponível em https://www.britishmuseum.org/collection/object/Y_EA24. Acesso em 06 out. 2022.

PEREIRA, C. M. G. F. *A Casa Museu Eva Klabin: as possibilidades de uma educação museal para o público infante-juvenil*. (2020). 57 f. (Monografia) Graduação em Artes Visuais - Instituto de Artes/IART - Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, Rio de Janeiro, 14 dez. 2020.

PEREIRA, C. M. G. F.; ARCURI, C. F. P. O museu como ostensor das imagens do poder colonial: os desafios educacionais hoje. In: *III Seminário Nacional História e Patrimônio Cultural: Patrimônio, Resistência e Direitos/ANPUH*, 2021, Fortaleza. Caderno de Resumos. Fortaleza, 2021. p. 1-100.

PEREIRA, C. M. G. F.; ARCURI, C. F. P. Os museus, a pandemia e o cotidiano escolar: Novos diálogos entre a ecologia de saberes e as práticas de ensino. In: *XI Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Docentes, na resistência e na criação*. Rio de Janeiro, ProPEd/Uerj, 2022.

PEREIRA, Carolina M. G. F. *Parede da exposição Yorùbáiano*. 2021. Fotografia.

PLATIAU, Charles. Fachada do Museu do Louvre. 2021. Fotografia. Disponível em <https://g1.globo.com/pop-Arte/noticia/2022/01/05/louvre-perde-70percent-dos-visitantes-em-2021-em-comparacao-a-2019.ghtml>. Acesso em 06 out. 2022.

REAL, Regina Monteiro. Os museus de Arte na educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.II, n.6, dez 1944, p. 375-384.

REVISTA HAWÒ. Revista do Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás. Goiás, v.3, 2022. Disponível em <https://revistas.ufg.br/hawo/article/view/74588>. Acesso em 11 jan. 2022.

RIBEIRO, A. P. Podemos descolonizar os museus? In: RIBEIRO, A. S.; RIBEIRO, M. C. (org.). *Geometrias da memória: Configurações pós-coloniais*. Porto: Edições Afrontamento, p. 95-111, 2016. Disponível em <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/48390/1/Podemos%20descolonizar%20os%20museus.pdf>. Acesso em 10 jun. 2022.

RIBEIRO, D. W. A. *Caminhadas indígenas, quilombolas e afro-diaspóricas: Mobilizando as políticas culturais e a produção do conhecimento por narrativas plurais da história*. 2021. 504 f. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

RODRIGUES, P. S. Museus, discurso e poder. *MIDAS: Museus e estudos interdisciplinares*. Évora, n. 6, p. 1-6, 2016. Disponível em: <http://journals.openedition.org/midas/1040>. Acesso em 10 jun. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Antologia essencial: Construindo as Epistemologias do Sul*, Buenos Aires, CLACSO, 2018. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_PT1.pdf. Acesso: 19 set. 2021.

SILVA, Elany; ROCHA, Genilton. Cidade Educadora: questões teóricas e possibilidades pedagógicas e curriculares. *Revista Vagalume*, V. 2, N. 2, p. 15-30, jan. 2022.

SOUZA, Sami. Roberto Burle Marx. 2012. Fotografia. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/199986?mode=simple>. Acesso em 21 set. 2021.

SUANO, Marlene. *O que é um museu*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, vol. 19, nº 3, p. 777-796 de 2009.

VÊNUS de Milo. Cerca de 125 a.C. Mármore. Disponível em <https://collections.louvre.fr/ark:/53355/cl010277627>. Acesso em 06 out. 2022.

VITÓRIA de Samotrácia. Cerca de 190 a.C.. Mármore. Disponível em: <https://www.louvre.fr/decouvrir/le-palais/un-escalier-pour-la-victoire>. Acesso 01 set. 2022.

VITÓRIA de Samotrácia. 1816/1910. Gesso patinado. Disponível em:

<https://artsandculture.google.com/asset/vit%C3%B3ria-de-samotr%C3%A1cia-autor-desconhecido/xAFZ0YSkCoAqAQ>. Acesso em 01 set. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. In: *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)*. V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em 29 set. 2022.

WENGÄRTNER, Thais; SPERBER, José Inácio; CARVALHO, Carla. Arte no Ensino Médio: Considerações acerca do ensino polivalente. In: *Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos*. Conedu. VII Congresso Nacional de Educação. Maceió, 2020. Disponível em https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA17_ID6116_01092020184228.pdf. Acesso em 11 jan. 2023.

APÊNDICE A – Questionário para Educandos

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA**

QUESTIONÁRIO

1 - Você já visitou algum museu?

() Sim. () Não.

2 - Se sim, quantas vezes?

() 1 () 2 () 3 () 4 ou mais

3 - Desses museus, algum tem acervo de Artes?

() Sim () Não

4 - Se sim, lembra-se o nome? Qual era?

() Sim () Não

Caso tenha assinalado sim, escreva o nome aqui:

5 - Você já visitou museus em visitas escolares?

() Sim () Não

6 - Para você, qual é a função dos museus?

7 - Se pudesse resumir o que há de positivo e interessante nos museus, como resumiria?

8 - Se você pudesse, gostaria de visitar quais museus? Quais e por quê?

APÊNDICE B – Oficina - Planejamento dos Encontros

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA**

Ensino e museus de Arte: saberes entre instituições

Encontro 1**Duração da aula:** 60 minutos**Público Alvo:** Estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental**Tema**

O que é um museu?

Objetivo Geral

Entender a história e formação dos museus.

Objetivos Específicos

- Conhecer as origens do museu moderno.
- Analisar como a constituição/formação dos acervos dos museus de Arte representam uma cultura hegemônica.
- Relacionar os museus aos cotidianos dos educandos.

Conteúdos

A formação dos museus; A construção de narrativas identitárias através da Arte; Ensino de Arte na construção de relações identitárias e os museus de Arte.

Metodologia/Procedimentos

- Conversa com os educandos sobre como eles definiriam o museu como, por exemplo, qual sua função social e pedagógica.
- Indagação de quem já visitou museus e quem possui essa rotina. Para quem a resposta foi afirmativa, indagar qual museu (Os estudantes podem contar um pouco sobre suas experiências).

- Compreensão da importância dos colecionadores para a expansão da Arte enquanto valor artístico-pedagógico.
- Ilustração de um gabinete de curiosidades, origem dos museus modernos, e compare-se com os museus do Louvre e o Museu Britânico.

Discussão sobre a formação desses acervos e como boa parte das peças foi adquirida através de conquistas bélicas e de todas as outras ferramentas de dominação do colonialismo. Para tal, obras de arte dos museus exemplificados acima são utilizados como exemplo.

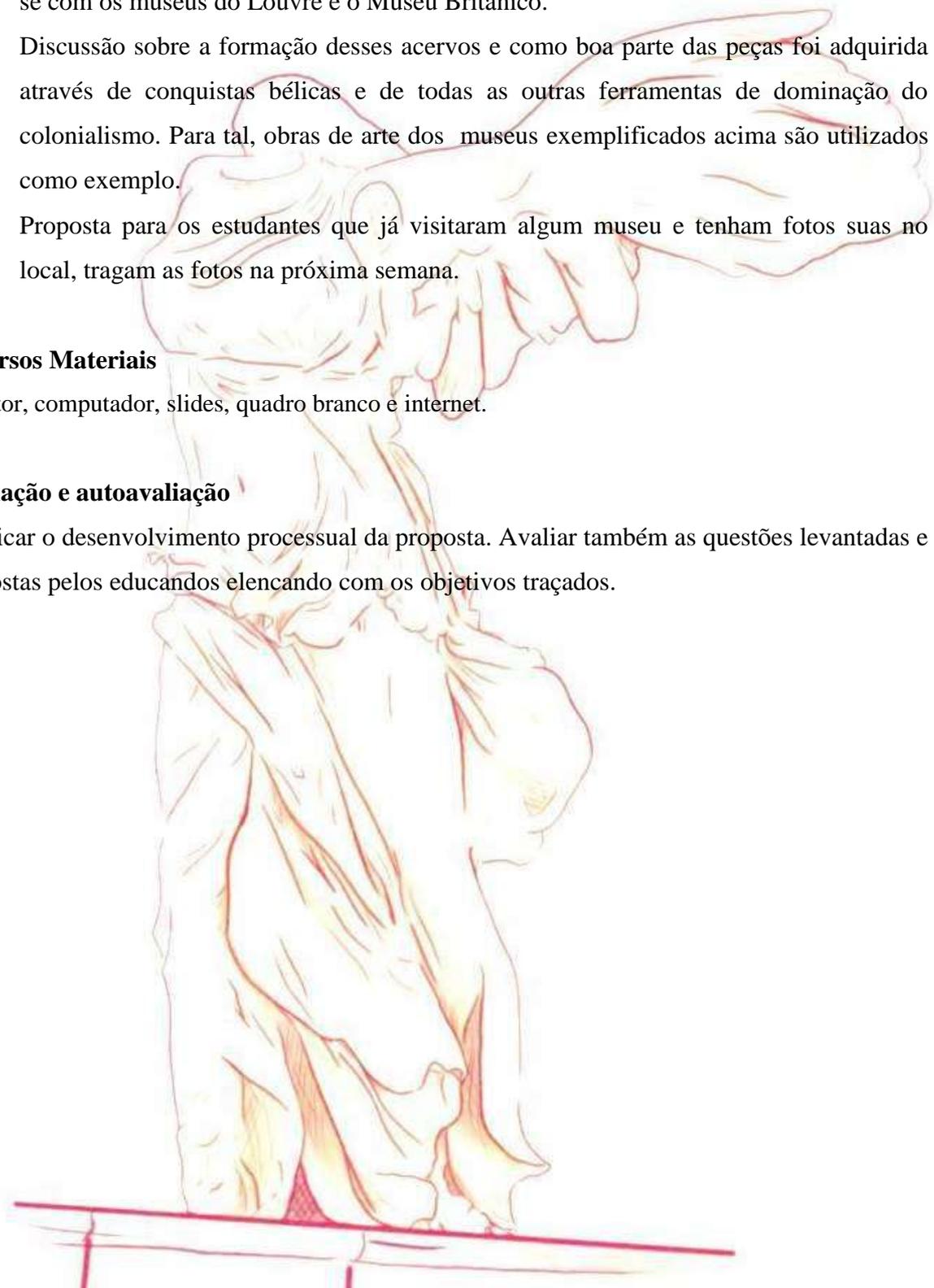
- Proposta para os estudantes que já visitaram algum museu e tenham fotos suas no local, tragam as fotos na próxima semana.

Recursos Materiais

Projektor, computador, slides, quadro branco e internet.

Avaliação e autoavaliação

Verificar o desenvolvimento processual da proposta. Avaliar também as questões levantadas e propostas pelos educandos elencando com os objetivos traçados.



Encontro 2

Duração da aula: 60 minutos

Público Alvo: Estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental

Tema

Os museus de Arte na cidade do Rio de Janeiro.

Objetivo Geral

Entender a formação dos museus de Arte na cidade do Rio de Janeiro.

Objetivos Específicos

- Conhecer a formação de museus de Arte na cidade do Rio de Janeiro.
- Compreender os objetivos na formação de três acervos cariocas: o MNBA/RJ, o MAM/RJ e o MAR/RJ.
- Questionar o papel dos museus no século XXI.

Conteúdos

A formação dos museus de Arte no Rio de Janeiro; A construção de narrativas identitárias através da Arte; Ensino de Arte na construção de relações identitárias e os museus de Arte.

Metodologia/Procedimentos

- Compartilhamento das fotos pedidas na aula anterior. As fotos tem como objetivo aproximar o cotidiano dos educandos e os museus.
- Elaboração da ideia de que os museus de Arte desenvolvem-se conjuntamente às academias de Arte, exemplificando com o Museu Nacional de Belas Artes.
- Discussão como os museus de Arte mudaram ao longo dos anos assim como seu papel na sociedade. Dar outros exemplos do MAR e do MAM.
- Explicação de que um museu constrói narrativas entre aquilo que é considerado “Arte” e o que não é, excluindo ou diminuindo a importância da Arte de povos que não são europeus.
- Conversa sobre a mudança de pensamento ao longo dos anos. Cada vez mais o museu busca pluralidade e acessibilidade a seus acervos.

- Constatação do porquê é tão importante assim preservar essas obras de arte, assim como os espaços em que elas se encontram. A conversa será o tema para o terceiro encontro.

Recursos Materiais

Projektor, computador, slides, quadro branco e internet.

Avaliação e autoavaliação

Verificar o desenvolvimento processual da proposta. Avaliar também as questões levantadas e propostas pelos estudantes elencando com os objetivos traçados.



Encontro 3

Duração da aula: 60 minutos

Público Alvo: Educandos dos anos finais do Ensino Fundamental

Tema

Museu e Patrimônio

Objetivo Geral

Conhecer a importância do patrimônio cultural e a preservação pelos museus.

Objetivos Específicos

- Compreender a definição de patrimônio cultural.
- Entender o funcionamento do Iphan e o processo de patrimonialização.
- Perceber a importância da preservação dos patrimônios culturais.

Conteúdos

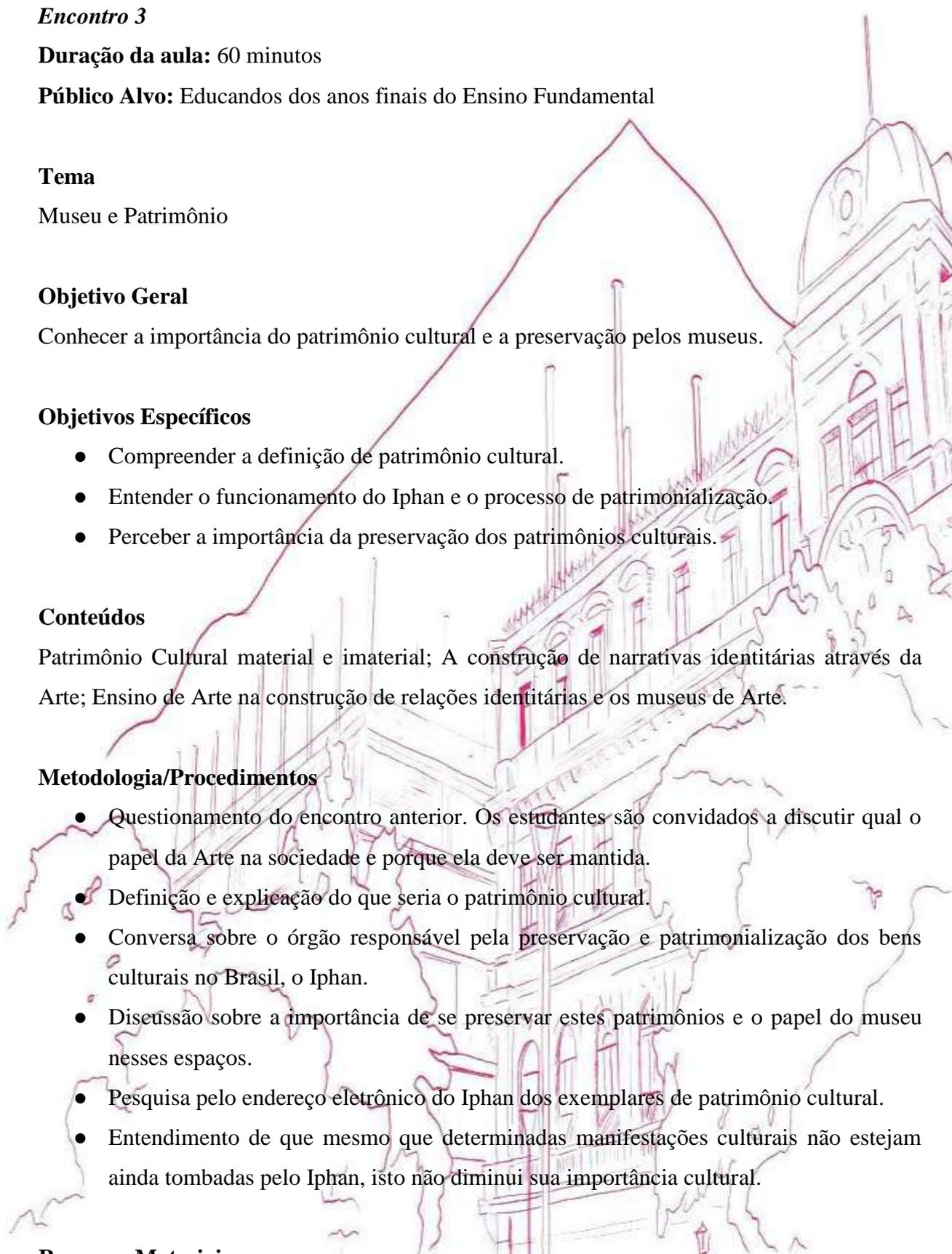
Patrimônio Cultural material e imaterial; A construção de narrativas identitárias através da Arte; Ensino de Arte na construção de relações identitárias e os museus de Arte.

Metodologia/Procedimentos

- Questionamento do encontro anterior. Os estudantes são convidados a discutir qual o papel da Arte na sociedade e porque ela deve ser mantida.
- Definição e explicação do que seria o patrimônio cultural.
- Conversa sobre o órgão responsável pela preservação e patrimonialização dos bens culturais no Brasil, o Iphan.
- Discussão sobre a importância de se preservar estes patrimônios e o papel do museu nesses espaços.
- Pesquisa pelo endereço eletrônico do Iphan dos exemplares de patrimônio cultural.
- Entendimento de que mesmo que determinadas manifestações culturais não estejam ainda tombadas pelo Iphan, isto não diminui sua importância cultural.

Recursos Materiais

Projektor, computador, slides, quadro branco e internet.



Avaliação e autoavaliação

Verificar o desenvolvimento processual da proposta. Avaliar também as questões levantadas e propostas pelos estudantes elencando com os objetivos traçados.



Encontro 4

Duração da aula: 60 minutos

Público Alvo: Educandos dos anos finais do Ensino Fundamental

Tema

O Catálogo de um Museu Imaginário

Objetivo Geral

Propor uma atividade prática relacionada ao museu e ao ensino na construção de narrativas identitárias através de um Catálogo com obras de arte de diferentes tempos.

Objetivos Específicos

- Aplicar o que foi descrito nas aulas anteriores.
- Criar um Catálogo coletivo de obras de arte.
- Compreender questões identitárias na construção de narrativas na História da Arte.

Conteúdos

A construção de narrativas identitárias através da Arte; Ensino de Arte na construção de relações identitárias e os museus de Arte.

Metodologia/Procedimentos

- Criação, através da compilação de obras de arte de um acervo no formato de Catálogo digital que levante questões sobre o cotidiano e urgências de cada educando, relacionados ao processo de formação identitária cultural.
- Proposição de que as imagens das obras sejam retiradas da *internet* e que façam um pequeno texto sobre a obra e/ou uma frase acerca das impressões das obras escolhidas.
- Envio do texto e imagem para o e-mail da professora para unir as pesquisas no Catálogo de criação coletiva.
- Indagação do porquê da escolha das obras.

Recursos Materiais

Fotos digitais, computador, celular, quadro branco e internet.

Avaliação e autoavaliação

Verificar o desenvolvimento processual da proposta. O objetivo não é meramente uma composição estética, mas sim fazer com que compreendam e desenvolvam os objetivos da atividade.

