

Educação museal e ações curatoriais contemporâneas: uma reflexão sobre as exposições de longa duração da Pinacoteca de São Paulo

Milene Chiovatto¹

Resumo: O texto reflete sobre duas experiências de reformulação da exposição de longa duração da coleção de arte da Pinacoteca de São Paulo ocorridas em 2011 e 2020, tendo como pano de fundo as transformações da arte e da ação curatorial, e suas relações com as conceituações, ações e percepções da educação museal.

Palavras-chave: educação museal, arte, curadoria, museu.

Educación museística y acciones curatoriales contemporâneas: una reflexión sobre las exposiciones de larga duración en la Pinacoteca de São Paulo

Resumen: El texto reflexiona sobre dos experiencias de reformulación de la exposición de larga duración de la colección de arte de la Pinacoteca de São Paulo ocurridas en 2011 y 2020, con el telón de fondo de las transformaciones del arte y la acción curatorial, y sus relaciones con las conceptualizaciones, acciones y percepciones de la educación museística.

Palabras-clave: educación en museos, arte, curadoría, museo.

¹ Milene Chiovatto é coordenadora do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca de São Paulo desde 2002.
mchiovatto@pinacoteca.org.br

Introdução

Atualmente muitas instituições museológicas e artísticas buscam reorganizar suas coleções revendo posturas historicamente consagradas. Esse tipo de iniciativa embora tardia é, sem dúvida, importante, produtiva e mais do que bem-vinda, mas ainda há muito a caminhar para transformar efetivamente essas instituições em espaços sociais (PRIMO, 1999).

Grande parte desse esforço de ressignificação feito pelas equipes curatoriais parecem seguir diferentes “viradas” ou “ondas” em seus novos discursos que parecem se aproximar cada vez mais de conceitos, concepções e conhecimentos cotidianos da educação museal, e que embora constantemente compartilhadas no âmbito dos museus, não se faziam notar ou não ressoavam. Entre elas, destacamos a percepção de que a arte tem múltiplas possibilidades interpretativas para além da História da arte; que as diferentes interpretações qualificam a obra de arte; que a articulação e obras para promoção de interpretações é mais potente e mais significativa ao público do que a linearidade histórica ou classificação crítica, entre outras questões.

Sem aprofundar o tema da história da curadoria em artes, a proposta desse texto é defender que mesmo internamente às instituições mais tradicionais, que ainda adotam um discurso curatorial pautado pela cronologia, a tradição crítica ou a historiografia oficial da arte, uma ação educativa qualificada, voltada à construção de conhecimento e ao desenvolvimento crítico do visitante atua na necessária crítica institucional e social e desenvolve a oportunidade tanto de reconhecimento do público em relação às presenças ou ausências deixadas pelas coleções e obras, quanto faz o papel de ação afirmativa e crítica. Como exemplo dessas reflexões esse texto irá apresentar duas experiências de reformulação da exposição de longa duração da coleção da Pinacoteca de São Paulo.

Curar

As primeiras definições de curadoria tomavam por base a raiz da palavra em latim *curare*, que significa cuidar, zelar, tratar, para denominar e definir o papel do curador como "uma pessoa que administra a coleção da instituição" (TYŽLIK-CARVER, 2017). Naquela época, muitas vezes esse papel era compreendido como a figura do

conservador ou restaurador, o que em muitos países, principalmente de fala francesa, ainda se configura como questão.

Entretanto, atualmente essa curta definição mostra-se absolutamente insuficiente, por um lado, para toda a gama de ações que esses profissionais assumiram; para a importância social (e institucional) que esses profissionais foram alçados e por fim, para a amplitude de usos que essa palavra passou a ter. Contemporaneamente o termo curador ultrapassa - e muito - o universo da arte e da cultura, e pode ser visto em situações que chegam a ser divertidas, se não desesperadoras, de roupas a saladas, tudo parece ser possível de ser “curado” (TYŽLIK-CARVER, 2017).

Embora a história do termo curador aponte que as grandes transformações bem como a popularização do termo se desdobraram a partir dos anos 1990, essa transformação teve a precedência de algumas posturas pontuais mais criativas, e que remontam a década de 1970 (O’NEILL, 2020).

Alguns teóricos apontam que a incorporação do papel dos críticos de arte pelos curadores, abriu espaço para o chamado “gesto curatorial” (O’NEILL, 2020) em que mais do articular as obras pelas óbvias escolhas cronológicas, monográficas, temáticas ou consagradas pela História da arte, esse profissional passa a articular discursos para além das obras². Estimuladas pelas exposições coletivas (em que o curador organiza obras de diferentes autores a partir de umnexo comum) e do fôlego renovado das grandes exposições internacionais, principalmente as bienais, essa postura foi se consagrando, elevando esses profissionais a voz autorizada do mundo da arte como nunca antes. Entretanto não podemos negar que o que está em jogo com essa ampliação, além de novas formas de pensamento em arte e cultura, é o poder desses profissionais no mundo e sistemas da arte, inclusive internamente aos museus. Mas essas transformações não são um fenômeno isolado.

O que conhecemos como Política Pública de Cultura iniciou seu processo no final da década de 1950 com a instauração na França de um ministério dedicado ao que foi chamado então de “democratização da cultura”. Esse conceito deixou – e infelizmente

2 Ainda há muita controvérsia se os curadores estariam sobrepassando o papel dos artistas na construção de discursos, e muitas vezes usando obras supostamente autônomas como ilustração de seus discursos.

ainda deixa – inúmeras marcas no pensamento sobre cultura ao redor do mundo. Essa primeira experiência, ao mesmo tempo em que definia que era dever do Estado organizar a política cultural, seus sistemas e modelos, por extensão também definiu o que significava "cultura", "arte" e "público" (CHIOVATTO, 2020).

A proposta era facilitar o acesso ao patrimônio historicamente consagrado (de origem ocidental, branca, contada inúmeras vezes pela História da Arte consagrada) e criar ações para expandir a distribuição desses bens em locais mais próximos da população, para que essa pudesse ter sua consciência crítica e estética naturalmente desenvolvida pelo contato com esse patrimônio.

Obviamente a experiência não foi bem sucedida já que o conceito de cultura utilizado nessa política a restringe à erudita, legitimada pelas elites produtoras de parâmetros estéticos, desconsiderando a diversidade cultural, obedecendo uma lógica de hierarquia cultural, além da noção equivocada de público como homogêneo.

O paradigma da democratização cultural reforça, ainda, apenas a fruição como momento do sistema cultural possível ao público e esse momento como suficiente para a formação do capital cultural do indivíduo, desconsiderando a relevância dos processos de produção cultural para a constituição desse capital (CHIOVATTO, 2020).

Dessa forma é possível conceber a noção do curador tradicional, apresentando a história da arte ocidental ao público pela lógica de sua historicidade como parte desse tipo de pensamento. Porém subsequentemente, ainda no final da década de 1960, percebeu-se que essa proposta política parecia equivocada, pois o afastamento da chamada alta cultura em relação à população se dá pela não consideração da variedade de culturas presentes na sociedade (com seus diferentes valores, ideais de beleza, conceitos de fatura etc.) ou do indivíduo visitante como potencial produtor de sua própria cultura. Assim, ainda na França, em substituição ao termo democratização, passou-se a utilizar o conceito de democracia cultural, ainda em franca consolidação e terreno mais fértil para experiências artísticas e curatoriais, inclusive avançando nas chamadas ações afirmativas.

Também não é casual que na década de 1970 tenham surgido pensamentos e movimentos que propunham museus mais engajados com suas comunidades, e

construídos *com* essas populações, servindo para seu desenvolvimento crítico. Nomeados genericamente de Nova Museologia, esses movimentos ainda ressoam, embora muito haja a ser feito para transformar essas instituições em locais de encontro comunitário, expressão das identidades sociais, oportunidade para desenvolvimento crítico dos indivíduos e motor de transformação social, como propunha o Museu Integral (PRIMO, 1999).

Também não coincidente é a constante transformação no conceito de museu. Uma nova definição vem sendo desenvolvida pelo ICOM desde 2016, posto que a definição atualmente em uso datava de 2007 parecia não mais dar conta dos fenômenos museológicos em desenvolvimento³. Some-se a isso os calorosos e contínuos debates acerca da forma de atuação e nomenclatura adequada para os profissionais de educação dos museus, ainda longe de um consenso (CHIOVATTO, 2020).

Assim, as transformações sofridas tanto pelo conceito quanto pela variedade de atuação dos curadores é parte de uma cadeia maior de transformações ainda em processo no campo da museologia, cultura e da arte.

Viradas artísticas e curatoriais

Embora claramente todas as exposições sejam discursivas e apresentem de forma mais ou menos evidente um determinado conceito (e também, mesmo que menos evidente, uma ideologia), o que temos a partir das décadas finais do século passado é um papel mais interpretativo assumido pelos curadores, desafiando a pretensa “autonomia” da obra de arte⁴. Numa abordagem curatorial cronológica, por exemplo, o principal é saber-se a data de fatura da obra e, a partir disso, considerar a qualidade de sua fatura, sua iconografia e autoria, por exemplo. Entretanto, se o conceito se encontra fora de um parâmetro objetivamente delimitado é possível que se torne mais e mais interpretativo.

Desde meados dos anos 90, a curadoria passou a ser vista como uma atividade criativa, e há mais sobreposição entre o artista e o curador do que antes - eles estão cada vez mais engajados em atividades

³ A nova definição de museus deve ser finalizada no segundo semestre de 2022, na Conferência Trienal do ICOM em Praga, após tumultuado processo que instituiu dois diferentes comitês para propor mudanças na redação desse texto.

⁴ A autonomia da obra de arte é uma percepção alicerçada pelo Iluminismo e característica da modernidade em que se acredita que existam critérios objetivos para se julgar a qualidade e importância das obras de arte.

similares. O curador é, cada vez mais, um autor que experimenta com diferentes formatos, diferentes formas de vivenciar a arte e criar significados diferentes. Como um artista, o curador contemporâneo testa formatos antigos e inventa novos formatos (SOTHEBY'S, 2022). (tradução nossa).

A ampliação do papel do curador conferiu-lhe também interna e externamente às instituições, um status crescente, sendo esse profissional muitas vezes o definidor da própria atuação da cadeia de operação museológica (BRUNO, 2008).

Esse status crescente muitas vezes distorce a relação entre as áreas de expertise do museu, reforçando hierarquias prejudiciais à compreensão do museu como organismo social.

Nesse sentido temos visto no campo da arte e curatorial, em exposições, no mercado e também nos museus ao redor do mundo, “viradas” e “ondas”⁵ interpretativas a partir das quais a curadoria têm organizado coleções e obras.

Entre várias, destaco as mais conhecidas e discutidas, tais como o educational turn; o social turn e, mais recentemente, o político turn. As chamadas ações afirmativas se encontram entrelaçadas ao interesse crescente pela arte coletiva, interpretativa e engajada, e a esses movimentos.

Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de classe ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural (FERES JÚNIOR, 2018).

No caso das curadorias essa tendência tem se apresentado de formas múltiplas desde a inclusão de obras produzidas por indivíduos pertencentes aos grupos histórica e socialmente vulnerabilizados nos acervos das instituições; a incorporação de curadores pertencentes a esses grupos na conceituação de exposições, ou ainda a concepção de mostras temporárias dedicadas a esses artistas. Entretanto, me pergunto como discursar sobre sociedades mais equânimes, quando internamente ao

⁵ Em inglês, chamadas de “turns”.

museu que as abriga não há diálogo sistêmico entre aqueles que pensam e propõem esses discursos e aqueles que efetivamente dialogam com as comunidades?

Se por um lado as ações afirmativas são necessárias (e bastante tardias) vista a necessidade de políticas públicas específicas para minorar a desigualdade política, social e econômica entre grupos de uma sociedade, por outro lado são francamente insuficientes. Sem dúvida ampliar a visibilidade e a presença de culturas, no plural, na cultura dita “oficial” representa um necessário reposicionamento na relação entre essas e as culturas historicamente dominantes. Entretanto, internamente aos museus, por exemplo, esses movimentos não têm impactado a realidade interna com a mesma atenção, sendo a maioria dos cargos de direção ainda destinados a homens brancos (principalmente críticos, historiadores e curadores); enquanto a maioria funcional das áreas executivas e categorias funcionais mais básicas são destinadas as mulheres. Ainda nessa mesma linha a variedade de etnia, origem e classe social dos trabalhadores dessas instituições repetem internamente as situações sociais externas de exclusão. Seus conselhos administrativos ainda são formados pelos mesmos personagens e ampliando o raciocínio para o sistema de artes, os donos de galerias, seus frequentadores e compradores ainda fazem parte dos mesmos extratos étnicos e socioeconômicos de sempre. Da mesma forma, apesar dos esforços de mobilização feitos pelas áreas educativas dos museus ao longo do tempo, muito pouco ainda é possível notar de diversidade na frequência aos próprios museus.

Dessa maneira, muito será necessário ainda avançar para que se cumpra a premissa básica das ações afirmativas que é promover igualdade de acesso a oportunidades na área cultural.

Educação museal

A partir dos breves pontos levantados acima é possível notar as grandes transformações sofridas pelo meio museal. A compreensão acerca da educação museal não é exceção e tem se transformado grandemente. Se no século XIX o museu era visto como uma instituição dedicada à educação estética (histórica, biológica etc.) de uma elite, e isso implicava em visitas “educativas” feitas pelo próprio diretor, que também cumpria muitas vezes o papel de curador e conservador da

instituição; hoje em dia cada vez mais, a educação museal tem se tornado foco de discussões e grande mobilizadora de integração social (VARINE, 2008).

Embora em algumas instituições a educação museal ainda siga os antigos parâmetros da “visita guiada” na qual se propunha apenas um determinado percurso pela exposição, e também um único discurso (o curatorial / institucional) repetido pelo guia, geralmente com palavras mais simples para que o visitante (o “povo inculto”) pudesse ter acesso à alta cultura, branca, ocidental e historicizada linearmente (CHIOVATTO, 2020), essa prática tem sido substituída mais e mais por ações dialógicas, participativas com vistas a construção de conhecimento e desenvolvimento crítico do visitante .

No entanto ainda hoje é muito comum ouvirmos de diretores e curadores de museu a repetição da crença de que o papel da educação museal seria “traduzir” aos públicos as propostas curatoriais. Defendo a ideia de que a principal função do museu é educar; mas a partir disso é necessário explicitar o que queremos dizer com educar.

O termo Educação tem origem longínqua e é inútil pensarmos que vamos definir aqui um conceito tão complexo. Mas vamos tentar ao menos nos aprofundar um pouco no conceito por trás da palavra Educação.

Nos dicionários etimológicos, educar aparece a partir do latim "educare", que significa “educar, *instruir*” mas também “*criar*”. Essa palavra era composta por "ex", fora, e "ducere", guiar, conduzir, liderar. Há a ideia de que introduzir alguém ao mundo por meio da instrução seria como “levar uma pessoa para fora de si mesma, mostrar o que mais existe além dela mesma”.

As modificações derivadas desse processo se dão tanto no educando quanto no educador, uma vez que o mesmo ao longo do processo vai

modificando sua compreensão de si mesmo, como mestre, e sua compreensão da natureza daquilo que ensina. *O educador* não oferece uma verdade da qual bastaria apropriar-se, mas uma tensão [...] Não faz mais do que enriquecer a cada um de si mesmo, desvelar o que cada um é e o que tem de melhor, e levar cada um à sua própria altura, procurar em suma que cada um chegue a ser o que é. [...] O mestre puxa e eleva, até que cada um se volte até si e vá além de si mesmo, até que cada um chegue a ser o que é. (Larrosa, 2005)

Acreditamos que mais do que transmissão de informações, o mestre/educador está atento ao desenvolvimento do educando no sentido de estimular seu crescimento por meio de tensões e não de respostas.

No mundo real, entretanto, aquilo que em conceito pode ser libertário e abrangente, ou seja, essa tal Educação, acabou por originar estruturas pré-formatadas, tais como a Escola. A consolidação histórica da instituição escolar e sua disseminação modelar⁶ em todo o mundo tem nos custado muito, dado que acaba por constituir-se uma confusão do conceito de Educação com a própria Escola, como se apenas nesse local e tipologia institucional a Educação pudesse se dar. Ou pior ainda, como se apenas o modelo de educação desenvolvido na escola servisse de parâmetro para o que a Educação é ou poderia ser.

Porém, além de definirmos o que entendemos por educação é fundamental, ainda, refletirmos sobre o que entendemos por conhecimento e talvez essa seja a questão mais importante. Como colocado acima, a partir da própria etimologia da palavra, as ideias de instruir e criar são partes importantes e significativas do ato de educar. Essas ideias parecem ser contraditórias, posto que enquanto instruir tem relação com transmitir conhecimentos; adestrar e domesticar, pressupondo a existência externa de conhecimentos a serem introduzidos a alguém e ao mesmo tempo adequar as individualidades a modelos pré-existentes, moldando individualidades a um padrão; criar tem relação com dar existência; gerar, produzir, pressupondo uma autonomia dos indivíduos em relação a modelos e/ou conhecimentos prévios e uma intensa participação na construção de significados, ou seja, pressupondo uma autonomia de significação.

Para aprofundarmos essas questões, busquemos compreender a classificação das teorias do conhecimento, desde aquela que considera o conhecimento como algo dado e externo ao aprendiz (uma verdade única e objetiva, portanto transmissível) e aquela que considera o conhecimento como algo a ser construído, criado, produzido pelo aprendiz (com verdades múltiplas e contextuais, portanto irrepetíveis e impossíveis de transmissão) (HEIN, 2006).

⁶ A constituição da escola como instituição instrutiva com mestres e grupos de estudantes organizadas em um único espaço de aprendizagem e mais adiante, separados por idades, é um advento do período medieval, porém se dissemina em todo o mundo com a configuração que hoje temos, a partir dos processos de modernização e de bases conceituais derivadas do Iluminismo.

As teorias da aprendizagem podem ser grosseiramente agrupadas ao longo de um continuum de “passivo” a “ativo”, isto é, de teorias, em um extremo, que consideram a mente uma receptora passiva de novas sensações que são absorvidas, classificadas e aprendidas, e ao extremo oposto, que postula que a aprendizagem consiste no envolvimento ativo da mente com o mundo externo, em que o aprendiz ganha conhecimento pensando e agindo no mundo externo em resposta a estímulos. [...] As teorias do conhecimento dizem respeito ao fato de o aprendizado implicar a aquisição de verdades sobre a natureza ou a construção de conhecimento, seja pessoal ou culturalmente, que é "verdadeiro" apenas para aqueles que o aceitam (HEIN, 2006).

O fato de a instituição escolar perpetuar até contemporaneamente um modelo educativo voltado à ideia do aluno como receptáculo vazio, pronto a receber conhecimentos sempre verdadeiros e inquestionáveis, é o que, ao fim e ao cabo, tem dado ao conceito de Educação uma compreensão profundamente equivocada.

Uma consequência do conceito de que a mente é ativa e de que a experiência, a cultura, a disposição e o desenvolvimento anteriores influenciam o aprendizado é a importância crescente das características dos aprendizes para os educadores. Se o aprendiz é visto como um recipiente passivo no qual a educação é derramada (para usar uma metáfora grosseira mas popular), então o foco de qualquer pedagogia é organizar o assunto e apresentar o conteúdo da forma mais apropriada para que possa ser absorvido pelo aluno [ou visitante do museu]. Mas a noção de uma mente ativa exige uma preocupação pela "mente" particular do aprendiz (HEIN, 2006).

O modelo educativo que entende o conhecimento como algo construído pela ação ativa do educando, levando-se em conta suas experiências prévias, é chamado de Construtivista. Além de um modelo mais adequado às experiências vivenciadas no museu, o Construtivismo aponta para desdobramentos específicos como é o caso do desenvolvimento de ações educativas destinados a diferentes perfis de público, com especialistas atuando para uma ação educativa dedicada a suas especificidades. Cada perfil de público tem seus próprios recursos, vivências, conhecimentos e experiências anteriores capazes de construir uma significação possível para cada grupo em cada momento, evidenciando as chamadas “comunidades interpretativas”⁷

⁷ Segundo a autora, as comunidades interpretativas podem ser identificadas por grupos que compartilham as mesmas estratégias interpretativas, ou seja, por grupos que atribuem sentidos utilizando-se de estratégias interpretativas comuns. “É dentro das comunidades interpretativas que a

(HOOPER-GREENHIL, 1994), tão evidentes na prática da educação museal cotidiana. No modelo educacional construtivista, a verdade é contextual e construída por um processo contínuo de negociação, envolvendo as experiências anteriores dos sujeitos na produção ativa de seus próprios significados.

No mundo contemporâneo, no qual estamos imersos em informação disponível à distância de um click e quando um museu deve priorizar sua ação social, a opção por qualquer ação educativa museal parece óbvia: se não for voltada à construção de conhecimento e significação a partir do(s) público(s) ela simplesmente não faz sentido. Assim, atualmente as visitas educativas tendem a ser eminentemente formada com base no diálogo, exatamente para promover a emergência das significações pessoais e coletivas dos visitantes e grupos. Da mesma forma, hoje em dia, inserir questões abertas⁸ em distintos espaços ou recursos educativos dos museus (incluindo textos de parede, publicações, atividades, jogos etc.) é uma maneira comum de estimular essa mesma atribuição individual e coletiva de significados.

De maneira geral, a construção coletiva de significação apenas pode ocorrer por meio de diálogo. Não há maneira de acessar as experiências, interpretações e vivências prévias dos educandos se não lhes perguntando questões e deixando-os livres para respondê-las. Assim, em relação à educação formal, a educação museal além de ter um diferente modelo estruturante, conforme apresentado acima, que implica em abrir mão das certezas construídas historicamente ou teoricamente (como a História da Arte, por exemplo), lança-se sobre o absoluto desconhecido ao optar por questões abertas que promovam discussões em busca de significações autônomas.

Refletindo esses mesmos princípios, a PNEM, Política Nacional de Educação Museal, construída coletivamente e publicada em 2017, no glossário que acompanha seu Caderno, assim define a educação museal:

A Educação Museal envolve uma série de aspectos singulares que incluem: os conteúdos e as metodologias próprios; a aprendizagem; a experimentação; a promoção de estímulos e da motivação intrínseca a partir do contato direto com o patrimônio musealizado, o reconhecimento e o acolhimento dos diferentes sentidos produzidos pelos variados públicos visitantes e das maneiras de ser e estar no

construção de significados de um indivíduo é testada, apoiada e desenvolvida. A comunidade interpretativa impõe limites ao mesmo tempo em que possibilita a construção de significados”.

⁸ Derivada do campo da pesquisa, o termo *perguntas abertas* indica a opção por perguntas que exigem respostas de cunho pessoal. Por meio delas, o leitor tem liberdade para explicar, descrever e opinar desde seu ponto de vista particular.

museu; a produção, a difusão e o compartilhamento de conhecimentos específicos relacionados aos diferentes acervos e processos museais; a educação pelos objetos musealizados; o estímulo à apropriação da cultura produzida historicamente, ao sentimento de pertencimento e ao senso de preservação e criação da memória individual e coletiva. É, portanto, uma ação consciente dos educadores, voltada para diferentes públicos. (...). A Educação Museal coloca em perspectiva a ciência, a memória e o patrimônio cultural enquanto produtos da humanidade, ao mesmo tempo em que contribui para que os sujeitos, em relação, produzam novos conhecimentos e práticas mediatizados pelos objetos, saberes e fazeres. Possui também estrutura e organização próprias, que podem relacionar-se com outras realidades que não a específica dos museus, de acordo com os objetivos traçados no seu planejamento. São ações fundamentalmente baseadas no diálogo. Isso inclui o reconhecimento do patrimônio musealizado, sua apropriação e a reflexão sobre sua história sua composição e sua legitimidade diante dos diversos grupos culturais que compõem a sociedade. Neste contexto, a Educação Museal é uma peça no complexo funcionamento da educação geral dos indivíduos na sociedade. Seu foco não está em objetos ou acervos, mas na formação dos sujeitos em interação com os bens musealizados, com os profissionais dos museus e a experiência da visita. Mais do que para o “desenvolvimento de visitantes” ou para a “formação de público”, a Educação Museal atua para uma formação crítica e integral dos indivíduos, sua emancipação e atuação consciente na sociedade com o fim de transformá-la. (IBRAM, 2018)

O que quero pontuar com isso é que as ações educativas orientadas pela concepção construtivista, e pautadas pelas bases pedagógicas de Paulo Freire são necessariamente críticas, não apenas à arte, mas a seus sistemas, às instituições nas quais operam e à própria sociedade.

Dessa maneira, a educação museal, como toda educação, é eminentemente política, como afirmava Paulo Freire

... a educação é um ato político. Não há prática educativa indiferente a valores. Ela não pode ser indiferente a um certo projeto, desejo ou sonho de sociedade. Ninguém é educador por simples acaso. Ninguém forma por formar. Há objetivos e finalidades, que fazem com que a prática educativa transborde de si mesma. (FREIRE, 1991)

Os exemplos mais complexos de processos educativos que descreveremos abaixo e que se mesclam com as próprias propostas curatoriais foram uma conquista nesse sentido, mas mesmo se não pudessem ter sido realizadas, a ação educativa mais tradicional, qual seja, a realização de visitas educativas, operam na mesma chave de compreensão questionando as presenças e ausências em qualquer exposição,

abrindo oportunidades de diálogos e de participatividades, e por fim, de construção de significados e geração de consciência crítica, com vistas à transformação social.

Arte em Diálogo

A Pinacoteca de São Paulo é um museu público do Estado de São Paulo⁹, inaugurado em 1905 e possui significativa coleção de obras principalmente brasileiras desde o século XVII até a contemporaneidade. Durante os anos de 2008 a 2011 a equipe técnica do museu esteve envolvida com o projeto de reformulação da exposição de longa duração da coleção que foi aberta em outubro de 2011 e nomeada *Arte no Brasil: Uma história na Pinacoteca*.

Além das pesquisas de público, documentos produzidos pelas áreas de atendimento e educação, e entrevistas com profissionais de diversas áreas, principalmente curadores e críticos e historiadores da arte, uma das particularidades desse processo foi a congregação de profissionais de fora da área curatorial do museu para participar da iniciativa, num grupo de trabalho que deu oportunidade de outras áreas como conservação, expografia, restauro, acervo museológico e também educação participarem dos processos de construção conceitual da mostra.

Durante sua elaboração muitos foram as discussões sobre os partidos curatoriais, seleção de obras e outros aspectos definidores da mostra, mas ao final o partido curatorial optou naquela ocasião por uma mostra que pudesse:

Oferecer ao público uma visão geral da história da arte no Brasil com a adoção de um critério cronológico para exibição das obras, sendo as salas organizadas em torno de temas relevantes para a compreensão desta história - obras compreendidas entre o período colonial e as primeiras décadas do século XX.¹⁰

No guia que acompanhava a mostra, a curadoria assim apresentava esse recorte curatorial:

[...] obedecendo a uma ordem cronológica, a exposição se articula a partir de dois eixos temáticos, essenciais na constituição e compreensão do desenvolvimento das práticas artísticas no país. De um lado, a formação de um imaginário visual sobre o Brasil – o conjunto de imagens sobre ele, as relações e os sentidos produzidos

⁹ Desde 2006 gerida por uma organização social de cultura chamada APAC, Associação Pinacoteca Arte e Cultura.

¹⁰ MESQUITA, Ivo. Documento interno de trabalho.

por essas imagens –, tomando como ponto de partida pinturas, desenhos e gravuras dos viajantes estrangeiros dos séculos XVII ao XIX. Foram eles que forjaram para o mundo as primeiras representações de uma paisagem tropical exuberante, um lugar primordial, com uma natureza exótica e povos míticos. Essa perspectiva informava as questões advindas com a Independência (1822) e a República (1889) no sentido de criar, simbolicamente, uma raça brasileira, produto do encontro entre o nativo e o europeu – Peri e Ceci, Moema, Bartira e João Ramalho, entre outros – e de afirmar, em um lugar ainda idílico, a identidade nacional por meio de uma arte brasileira. Essa mesma questão persistiu no início do século XX, marcou também o programa da primeira geração de modernistas (1922) e se refletiu no imaginário de todas as formas de nacionalismo da República brasileira. Entretanto, foi essa geração que introduziu no debate estético e cultural a figura do negro como elemento fundante da brasilidade, fazendo assim a passagem do caipira para o mestiço como signo de identidade.

De outro lado, a mostra descreve o processo de formação de um sistema de arte no país – ensino, produção, mercado, crítica e museus – com a chegada da Missão Artística Francesa (1816), a criação da Academia Imperial de Belas Artes (1826) e o programa de Pensionato Artístico. Este último, iniciado sob o mecenato do Imperador, e depois como política cultural do estado republicano, possibilitava o aperfeiçoamento profissional dos artistas locais em centros de excelência artística naquele tempo, como Paris e Florença. (MESQUITA, 2013)

Durante os cerca de quatro anos de discussão que precederam a abertura da mostra sempre foi desejo do Núcleo de Educação a inserção de obras, referências e textos que alterassem a abordagem cronológica proposta, tensionassem a concepção da História da Arte como único meio de aproximação às obras e estimulassem a interpretação pessoal dos visitantes sobre a arte. A escolha desse partido curatorial, apesar de todas as pesquisas e discussões tidas, nos levaram a propor a inserção de obras estranhas ao discurso proposto a fim de criar tensões e potencializar discussões para com o público visitante. Essa ideia foi apresentada internamente ao museu da seguinte forma:

A presente proposta se estruturou a partir da elaboração do discurso da nova exposição de longa duração de obras do acervo da Pinacoteca por parte da curadoria da instituição.

Em sua concepção, as obras do acervo serão apresentadas em três espaços distintos¹¹, cabendo às salas do prédio Luz obras referentes ao século XIX.

¹¹ No espaço a Estação Pinacoteca, parte dessa mesma narrativa esteve dedicada ao Modernismo, na mostra chama *Modernismo no Brasil: Uma história na Pinacoteca*. O conceito geral da mostra também

No projeto expositivo a cada sala ou conjunto de salas serão apresentadas obras representativas de conceitos históricos, numa abordagem eminentemente temporal.

O projeto proposto pela curadoria e os pressupostos apresentados na introdução acima¹², incentivaram o Núcleo de Ação Educativa a propor – em algumas salas - a inserção de obras distintas desse universo, na busca de possibilitar ao público em geral um maior potencial de discursos e relações.

Em paredes sinalizadas em cores distintas das paredes do percurso curatorial estariam colocadas obras que chamaremos de relacionais, numa alusão à Estética Relacional, termo cunhado por Nicolas Bourriaud.

Este teórico propôs a estética relacional tanto como processos de criação artística, como também método de análise dessa criação, característica a partir dos anos 90. Formulando este conceito a partir da análise de poéticas desenvolvidas por artistas nos anos 80 e 90 do século passado, definiu a estética relacional pensando em obras construídas de forma colaborativa, que partilhavam uma preocupação com a interatividade e com as relações entre o artista, o espaço social e o espectador. Certamente, no sentido que aqui adotamos, o conceito não se aferra aos processos de criação ou aos analíticos da obra, mas se estende aos processos de mediação e interpretação do objeto artístico.

Entretanto, mais do que suas teorias, a ideia de uma arte relacional foi ainda mais enfática enquanto esteve à frente da direção do Palais de Tokyo, em Paris de 1999 a 2002.

Naquela ocasião algumas medidas foram tomadas para aproximar a instituição e seu entorno, desde a alteração no horário de funcionamento da instituição (que ficava aberta até a meia-noite); ingressos, café e produtos da loja do museu com preços mais acessíveis ao público em geral e a valorização do programa de mediação, entre outras ações.

Longe de ser uma proposta que consideramos ideal no relacionamento entre a instituição e a comunidade na qual se situa, estas ações demonstram uma preocupação mais ampla em relação ao público que frequenta e/ou deveria frequentar o museu.

O termo *relacionais* é também alusivo aos trabalhos de artistas do Neoconcretismo que propunham na interação com o espectador, a construção compartilhada do sentido da obra.

Partimos, ainda, de teóricos da educação que embasam as ações no Núcleo de Ação Educativa, principalmente as propostas de Paulo Freire e do filósofo americano John Dewey, na concepção de que o encontro com a arte pode ser uma experiência de tal significância, que é capaz de constituir-se em referência para a vida.

Assim, em acordo com as prerrogativas explicitadas acima e em consonância às proposições teóricas e práticas da chamada Nova Museologia, e principalmente calcadas em nossa prática diária de educação junto ao público geral do museu, a seleção de Obras Relacionais tem por objetivos, entre outros:

incluía o espaço do Octógono (espaço central do edifício Luz) dedicado à arte contemporânea e a expectativa de um terceiro edifício dedicado à arte contemporânea que apenas foi efetivado recentemente, em 2021.

¹² Que apontavam para a função social do museu, para a pouca familiaridade do público atendido com a História da Arte (nacional ou internacional) e pelo pouco interesse que o sistema de ensino da arte poderia despertar nesses.

- Ampliar o potencial interpretativo das obras expostas;
- Ampliar o repertório visual presente na mostra;
- Gerar empatia e identificação com os universos culturais dos visitantes;
- Potencializar o senso de pertencimento do visitante no universo da cultura coletiva;
- Propiciar diversificação e multiplicidade de ações educativas;
- Promover discursos paralelos e complementares aos propostos pela curadoria.¹³

Mais tarde a proposta de inserir as chamadas “obras relacionais” recebeu o nome de Arte em Diálogo e, diante das fortes discussões que provocou, só foi implantada em virtude do apoio da direção do museu à época¹⁴. A decisão expográfica dessa proposta ser apresentada em paredes de cor distinta como uma sinalização visível, separando as obras selecionadas pelo Núcleo de Ação Educativa com textos desenvolvidos também por nós, baseados mais em perguntas e com textos que apresentavam possibilidades de reflexões mais particulares e muitas das questões aparecerem sem resposta, foi uma exigência da curadoria para separar, inclusive visualmente, o discurso curatorial das ações educativas.

Na parede da primeira sala da exposição a proposta foi assim apresentada:

ARTE EM DIÁLOGO observar imagens e relacionar ideias é uma proposta do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca que estará presente em algumas salas da exposição.

A partir de alguns dos assuntos tratados, selecionamos obras de diferentes autores e épocas para estimular o estabelecimento de relações.

Esperamos que ao vê-las, você também possa criar suas próprias interpretações, e trocar ideias com seus amigos ou consigo mesmo.

A questão comum a todas as obras do *ARTE EM DIÁLOGO*, e que esperamos você se pergunte ao longo da visita à exposição é:

O que aproxima e diferencia estas obras das demais presentes na sala?

Boas ideias e boa visita!

A proposta foi instalada em 7 das 13 salas da exposição, e ao longo dos quase dez anos que a mostra permaneceu em cartaz muitas foram as obras trocadas e revistas em virtude de empréstimos ou conservação.

¹³ CHIOVATTO, Milene. Documento interno de trabalho.

¹⁴ O diretor geral da Pinacoteca à época era o museólogo Marcelo Mattos Araújo.

A título de exemplo apresentamos sucintamente abaixo uma dessas iniciativas de maneira a demonstrar a tensão gerada entre o discurso curatorial e a obra do Arte em diálogo.

A sala número 4, dedicada à criação da academia, tratava da transferência da Família Real portuguesa para o Brasil em 1808 e da origem da institucionalização do ensino artístico no país e apresentava obras que tratavam da construção das imagens de personagens históricos da realeza luso-brasileira como também de obras produzidas no contexto da chamada missão artística francesa.

Em tensão com as imagens de reis, rainhas e membros da nobreza, inserimos a obra *Êxodo*, de 2015 do artista contemporâneo negro Jaime Lauriano. A partir dela, elaboramos o seguinte texto educativo que compunha o Arte em diálogo nessa sala:

Você reconhece os territórios dos mapas desenhados na obra?

Os mapas do Brasil e do continente africano aparecem aqui desenhados em dois fragmentos de tecido de igual tamanho e cor. Um dos mapas é traçado apenas em contorno, enquanto o outro é totalmente preenchido. Além disso, o tecido no qual aparece o mapa do Brasil se sobrepõe ao tecido que tem o mapa do continente africano, de modo que os dois se alinham pela base dos desenhos. Assim, os tecidos criam um eixo diagonal. Note, ainda, como os tecidos deixam linhas soltas, apesar do acabamento.

O que os materiais utilizados, a maneira como o artista os organizou e as imagens criadas nos fazem pensar?

Um aspecto relevante é que os mapas foram feitos com giz de pomba, um giz à base de cal empregado em rituais, cerimônias, festas, reuniões ou solenidades africanas desde tempos ancestrais, assim como em rituais de religiões afro-brasileiras.

O título da obra, *Êxodo* (palavra que significa emigração, saída), e a composição de seus elementos podem nos levar a pensar, por exemplo, no continente africano como lugar de origem, e no Brasil como lugar de chegada de populações negras deslocadas de seus territórios e escravizadas.

Quais podem ser as relações entre a obra *Êxodo* e as demais presentes nesta sala?

Como podemos relacionar esta obra com a história do Brasil?

Na história do Brasil, como na maior parte das histórias oficiais das nações, predominam as imagens de personagens tidos como heróis, responsáveis pelas decisões políticas. São representados predominantemente na figura do homem branco, de origem europeia e membro da elite, como os que vemos nos retratos da família real portuguesa desta sala.

Os povos indígenas e africanos pouco aparecem nessas narrativas e, quando surgem, são muitas vezes representados de forma estereotipada, como “selvagens” ou

trabalhadores braçais sem história própria. Além disso, nossa história oficial com frequência omite ou ameniza tanto a exploração e a violência praticada contra essas populações como também seus atos de protagonismo e luta por melhores condições de vida.

A obra *Êxodo* pode nos estimular a refletir sobre as inúmeras formas de exclusão, mas também de resistência, que marcaram as relações sociais brasileiras desde a colonização e que seguem presentes até hoje.



IMAGEM 1 - Vista parcial da sala 4 da exposição *Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca*, com a vista da obra de Jaime Lauriano no *Arte em Diálogo*.

Além dessas inserções essa exposição ainda apresentava duas outras iniciativas educativas: a *Galeria Tátil*, uma resposta à demanda de independência do público cego em visita a uma instituição de artes visuais de maneira autônoma. Essa demanda nos mobilizou a criar uma exposição de 11 obras em metal da coleção do museu que foram selecionadas segundo sua escala, possibilidade de toque (em negociação com o Núcleo de Conservação do museu), e potencial narrativo. Para tornar essa mostra plenamente autônoma, de maneira que qualquer pessoa cega pudesse visitá-la sem a necessidade da presença de um educador, foi desenvolvido um audioguia exploratório que conduzia a percepção tátil dos visitantes não videntes. Além disso os profissionais da recepção e de atendimento do museu foram formados para auxiliar o

visitante não vidente no acesso à mostra sinalizada com piso podotátil e painel com textos em Braille. Outra iniciativa implantada no percurso da mostra foi a chamada *Sala de Interpretação*, espaço que se encontrava localizado no lado oposto e em oposição à chamada Sala de Leitura planejada como espaço de repouso e introspecção para que pesquisadores pudessem consultar catálogos e livros selecionados.

Focado no potencial de memória despertado pela visita ao museu, a *Sala de Interpretação* ao mesmo tempo buscava a participatividade tátil dos visitantes apresentando oportunidades de tocar em matrizes de gravura, telas de pintura, esculturas e até em um dos tijolos originais da construção do edifício; tratava da preservação dos objetos artísticos e patrimoniais; apresentava os profissionais do museu e suas funções e também oferecia uma cabina na qual era possível deixar seus depoimentos sobre a mostra e sobre a Pinacoteca. Alguns deles eram selecionadas para que outros visitantes pudessem ouvi-las, numa mimese de diálogo de memórias.

A Sala de Interpretação foi apresentada ao público da seguinte forma:

Ao visitar um museu, cada um de nós amplia suas próprias ideias e sentimentos. Esta sala foi elaborada para pensarmos sobre a experiência de estar em um museu e sobre como a memória permeia essa vivência.

As atividades propostas procuram explorar as relações entre as memórias individuais, as memórias construídas coletivamente e o museu.

Você já pensou o que selecionaria, em suas memórias, para fazer parte de um museu?

Afinal, como se faz um museu?

Na Pinacoteca, os espaços, as obras e a forma de mostrá-las constituem uma grande teia de escolhas, sentidos e histórias.

Nesta sala, você é nosso convidado para conhecer mais sobre esses processos e para pensar sobre a memória. Organizamos essa experiência em três eixos:

Objetos, imagens e memórias: propõe exercícios para que você atribua significados e relacione objetos e imagens.

Memórias da Exposição Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca: explora algumas das técnicas artísticas das obras presentes na mostra e oferece oportunidade para você registrar suas opiniões sobre a visita.

Memórias deste espaço: o edifício e a Pinacoteca: apresenta momentos da história do museu e propõe que você contribua para esta construção coletiva, compartilhando suas memórias e experiências.

Boa exploração!

Dessa maneira as propostas educativas foram múltiplas e apresentadas no guia educativo, publicação também produzida em separado ao guia geral da mostra.

Apesar de contestadas por curadores, críticos e artistas quando de sua implantação, as propostas educativas foram avaliadas informal e formalmente no decorrer do tempo em que a mostra esteve em cartaz, mostrando-se bem aceitas pelo público, e demonstrando sua potência ao longo do tempo, sendo até mesmo citada como exemplo por alguns críticos:

Mas métodos sofisticados de ensino não são necessariamente necessários, pois apenas simples painéis de texto podem conter um conjunto de perguntas que fazem o visitante pensar em mudanças e incertezas tanto científicas quanto curatoriais. Isto é feito na Pinacoteca do Estado de São Paulo através de um ambicioso programa educacional intitulado Arte em diálogo, pelo qual se estabelece uma inter-relação crítica entre as próprias Obras de Arte e entre as Obras de Arte e os espectadores por meio de textos escritos em três idiomas diferentes, utilizando perguntas e respostas. O programa está em vigor desde 2011, numa tentativa de fomentar a reflexão e o diálogo entre os visitantes de suas galerias de arte moderna e contemporânea. É uma conquista louvável do Núcleo de Ação Educativa colocar tantas perguntas inteligentes com respostas precisas; mas algumas das perguntas mais eficazes são deixadas em aberto. De fato, poderia ser considerado didaticamente contraproducente oferecer as respostas, pois elas dificultam nossas chances de pensar em outras respostas que possam eventualmente contradizer as fornecidas. (tradução nossa) (LORENTE, 2022)

Essa mostra permaneceu em cartaz por cerca de dez anos, sendo substituída em 2020 pela exposição *Pinacoteca: acervo*. Sob nova direção¹⁵, o museu foi novamente convidado a participar de um processo de construção conjunta interdisciplinar. Nessa nova ocasião foi agradavelmente surpreendente perceber que o Arte em diálogo foi considerado como lógica possível do partido curatorial, rompendo linhas cronológicas, mesclando tempos, estilos e técnicas numa proposta curatorial final pautada pela escolha de 2 eixos temáticos de articulação (corpo e território), com subtemas como gênero e identidade, focando em diferentes maneiras de percebê-los, levando em conta questões de ordem sensível, como a condição social da mulher ou a violência e repressão sociais. Preocupou-se, ainda, com as ações afirmativas, selecionando artistas e obras frequentemente não presentes nas mostras anteriores, com a presença de artistas mulheres, indígenas, negros e de caráter mais popular.

¹⁵ O curador Jochen Volz é o diretor geral da Pinacoteca desde 2018.



IMAGEM 2 – Vista parcial de uma das salas da exposição *Pinacoteca: Acervo*, inaugurada em 2020

No texto introdutório do guia que acompanhou a abertura da mostra, fala-se da importância da experiência trazida com pelas ações educativas na mostra anterior.

Com esta exposição, esperamos oferecer uma nova abordagem da coleção e da história da arte brasileira. Abandonamos a lógica cronológica e linear da história da arte por um caminho mais dinâmico, que mistura épocas, suportes e linguagens. A mostra é toda construída sobre diálogos, estratégia testada por muitos anos em nossos programas educacionais. O museu deve provocar constantemente novas interpretações de seu acervo e da história da arte que pretende contar, assim como das muitas que permaneceram invisíveis. Nesse sentido, há também uma tentativa de evidenciar e de minorar algumas omissões das narrativas hegemônicas, como a sub-representação de mulheres e de artistas afro-brasileiros e indígenas.¹⁶

Concluindo as reflexões trazidas por esse texto reforço a compreensão da ação curatorial contemporânea e suas viradas curatoriais, cada vez mais próximas de uma abordagem interpretativa da arte, com interesse em fazeres coletivos e de cunho social e político, aspectos sempre fundamentais nas práticas da educação museal, embora institucionalmente essas áreas ainda permaneçam hierarquicamente distantes.

Sublinho, ainda, que mesmo em curadorias tradicionalistas, a prática da educação museal pautada pelo construtivismo, pelos ideais da Nova museologia, e pelos

¹⁶ VOLZ, Jochen. *Pinacoteca: acervo - guia de visitação / coordenação Valéria Piccoli; assistência curatorial Yuri Quevedo; textos José Augusto Ribeiro... [et al.]*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2020. Pg. 6 e 7.

princípios freirianos, são, por natureza, decoloniais e ações afirmativas em si mesma uma vez que propiciam reconhecimento de identidades, reconhecimento também das ausências representacionais da arte; sendo sempre coletivas e interpretativas, fatores que revelam a potência da educação museal em sua capacidade em desenvolver conhecimento crítico e mobilizador da ação transformadora para sociedades cada vez mais equitativas, desejo de todos nós.

REFERÊNCIAS

- Andréa Costa, Fernanda Castro, Milene Chiovatto, Ozias Soares. **Educação Museal**. In: Instituto Brasileiro de Museus. Caderno da Política Nacional de Educação Museal. Brasília, DF: IBRAM, 2018. Pg. 73 e 74
- Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca de São Paulo**, guia de visitação / coordenação editorial Júlia Souza Ayerbe ; coordenação editorial e textos Valéria Piccoli e Giancarlo Hannud. 2. ed. São Paulo : Pinacoteca do Estado, 2013. Pg. 51
- BRUNO, Maria Cristina Oliveira. **Definição de curadoria: os caminhos do enquadramento, tratamento e extroversão da herança patrimonial**. In: Caderno de diretrizes museológicas 2. Tradução . Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura, Superintendência de Museus, 2008. Acesso em: 07 jul. 2022.
- CHIOVATTO, Milene. **CECA-ICOM: suas raízes, histórias, atividades e dilemas contemporâneos**. In: Anais do Museu Histórico Nacional, v. 52 (2020), Rio de Janeiro. Pg. 70 a 75.
- CHIOVATTO, Milene. **Educação museal e a definição de museu: construindo conceitos**. In: Cadernos Flacso Brasil, Número 16, Museus e Educação, Renata Montechiare e Gleyce Kelly Heitor (Orgs). pg. 33 a 37.
- CHIOVATTO, Milene. **In Defense of Museum Education**. In: Defining the museum: challenges and compromises of the 21st century. ICOFOM Study series, vol. 48-2, 2020.
- Dicionário Etimológico: etimologia e origem das palavras. © 2008 - 2019 [7Graus](https://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/). Em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/> Acessado em: 16 de julho de 2019.
- FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Veronica Toste; VENTURINI, Anna. **Ação Afirmativa: História, Conceito e Debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- FREIRE, Paulo. **A educação é um ato político**. In: Cadernos de ciência 24 – Educação. Julho/ agosto/setembro. INEP. 1991, pg. 20
- HEIN, George. **Museum Education**. In: S. MacDonald (editor), *A Companion to Museum Studies*, Oxford: Blackwell Pub., 2006, Chapter 20. Pg. 345.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean (Ed.). **The educational role of the museum**. Londres; Nova York: Routledge, 1994.
- ITAPARICA, André Luís Mota. **Resenha Nietzsche e a Educação**. In: Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Ano IV, Nº 7, jul./dez. Dossiê Temático: Língua, Discurso e Enunciação. 2006.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Col. Pensadores e Educação.
- LORENTE, J. Pedro. **Reflections on Critical Museology: Inside and Outside Museums** (Museums in Focus). Routledge, 2022.

MESQUITA, Ivo. **Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca de São Paulo, guia de visitação** / coordenação editorial Júlia Souza Ayerbe; coordenação editorial e textos Valéria Piccoli e Giancarlo Hannud. 2. ed. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2013. Pg. 6 e 7.

O'NEILL, Paul. **A virada curatorial: da prática ao discurso**. Porto Arte: Revista de Artes Visuais. Porto Alegre: PPGAV-UFRGS, jan-jun, 2020; V.25; N.43

PRIMO, Judite. Museologia e Patrimônio: Documentos Fundamentais – Organização e Apresentação. Cadernos de Sociomuseologia/ nº 15, Declaração de Santiago do Chile 1972 Mesa-Redonda de Santiago do Chile - ICOM, 1972 Págs.95-104; ULHT, 1999; Lisboa, Portugal. Tradução: Marcelo M. Araújo e Maria Cristina Bruno.

SOTHEBY'S Institute of Art. **Trends in contemporary curating**.
<https://www.sothebysinstitute.com/news-and-events/news/trends-in-contemporary-curating>.
Acessado em junho 2022.

TYŽLIK-CARVER, Magda. **A genealogy of posthuman curating. Issue 1/2017 - The Post-Curatorial Turn**. <https://www.springerin.at/en/2017/1/kuratorin-kuratieren-das-kuratorische-nicht-nur-kunst-kuratieren/>. Acessado em junho 2022.

VARINE-BOHAN, Hughes de. **Museus e Desenvolvimento Social: um balanço crítico**. *In: Museus como agentes de mudança social e desenvolvimento: propostas e reflexões museológicas* / coordenação, Maria Cristina Oliveira Bruno, Katina Regina Felipini Neves. – São Cristóvão: Museu de Arqueologia de Xingó, 2008.

VOLZ, Jochen. **Pinacoteca: acervo - guia de visitação** / coordenação Valéria Piccoli; assistência curatorial Yuri Quevedo; textos José Augusto Ribeiro [et al.]. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2020. Pg. 6 e 7.

<https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/acoes-afirmativas.htm#:~:text=A%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas%20s%C3%A3o%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas,privadas%20do%20acesso%20a%20oportunidades>.
Acessado em junho 2022.