



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Artes

Tania Maria Casares de Queiroz


Mediação como atribuição de força a uma arte fraca

Rio de Janeiro

2018

Tania Maria Casares de Queiroz

Mediação como atribuição de força a uma arte fraca



Dissertação apresentada, como requisito parcal para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Arte e Cultura Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Sá Barretto da Paixão

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEHB

Q3 Queiroz, Tania Maria Casares de.
Mediação como atribuição de força a uma arte fraca / Tania
Maria Casares de Queiroz. – 2018.
64 f. : il.

Orientador: Alexandre Sá Barretto da Paixão.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Artes.

1. Arte e educação – Teses. 2. Arte moderna – Séc. XXI – Teses.
3. Arte e sociedade – Teses. 4. Artistas e comunidade – Teses. I.
Paixão, Alexandre Sá Barretto da. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro. Instituto de Artes. III. Título.

CDU 7.036”20”:37

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

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

Assinatura

Data

Tania Maria Casares de Queiroz

Mediação como atribuição de força a uma arte fraca

Dissertação apresentada, como requisito parcal para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Artes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Arte e Cultura Contemporânea.

Aprovada em 07 de novembro de 2018.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Alexandre Sá Barretto da Paixão (Orientador)
Instituto de Artes – UERJ

Prof. Dr. Marcelo Campos
Instituto de Artes – UERJ

Prof. Paulo Sergio Duarte
Universidade Candido Mendes

Prof. Dr. Carlos Eduardo Felix da Costa
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Aos alunos, com quem aprendo sempre e tanto.

Aos artistas, que nos instigam a pensar.

À todos aqueles que se empenham para que, um dia, "corpos" possam deixar de ser estranhos

AGRADECIMENTOS

À Claudio, Gabriel e Ricardo, por tanto amor.

Aos meus pais, por seu apoio permanente e incondicional.

À Maria José, por sua carinhosa presença.

À Cristina de Pádula e Maria Tornaghi, minhas mestras, pela irmandade de idéias e de corações.

À Claudia Saldanha , pela confiança e sabedoria.

À Vanessa e Thais, pela companhia e dedicação sempre tão afetuosas e profissionais.

À Alexandre Sá, meu orientador, pela partilha e atenção sempre incansáveis e carinhosas.

À Cadu, Marcelo Campos e Paulo Sérgio Duarte por terem aceitado participar da banca, pela escuta atenta e contribuições fundamentais que me oferecem desde sempre

Ao PPGARTES, seu corpo de professores e funcionários por seu exemplo de resistência em tempos tão difíceis.

Aos meus colegas, interlocutores tão importantes.

RESUMO

QUEIROZ, Tania Maria Casares de. *Mediação como atribuição de força a uma arte fraca*. 2018. 64 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Contemporânea) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Investiga a proximidade das questões da arte contemporânea com o público, sobretudo a intrínseca relação entre arte e vida, entendendo que é o que o faz dela se distanciar. Recorre, para tal, a levantamento de diferentes aspectos das rupturas provocadas pela arte moderna sob a ótica de artistas da época, apresenta artistas da contemporaneidade cuja obra e processos de trabalho sejam e/ou estejam atravessados e indiscerníveis de outros campos de conhecimento, história o incremento da implantação dos programas educativos em instituições culturais e o desempenho dessas instituições como espaços de ensino e aprendizagem. Conclui introduzindo a possibilidade da participação de programas educativos no processo de reconhecimento e aproximação do público com o campo da arte contemporânea, e propõe perfis para aquele que poderia ser o mediador ou a mediação mais afim com os pressupostos da arte na atualidade.

Palavras-chave: Arte. Arte contemporânea. Ensino. Educação. Programas educacionais.

ABSTRACT

QUEIROZ, Tania Maria Casares de. *Mediation as strength's attribution to a weak art*. 2018. 64 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Contemporânea) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Investigates the proximity of the contemporary art issues with the public, especially the intrinsic relation between art and life, understanding that it is what makes it distant. In order to achieve that, it brings different aspects of the ruptures provoked by modern art from the perspective of its own artists. It presents contemporaneous artists whose art works and creative processes are correlated and /or indiscernible from other fields of knowledge, describes the development of the educational programs in cultural institutions and the performance of these institutions as spaces of teaching and learning. Finally, it introduces the possibility of the participation of educational programs in the process of recognition and approximation of the public with the field of contemporary art. Also, proposes profiles for the one who could be the mediator or the mediation more related to the presuppositions of the current art.

Keywords: Art. Contemporary art. Learning. Education. Educational programs.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Alba, the fluorescent bunny. Fotografia por Chrystelle Fontaine	26
Figura 2 –	Fotografia da instalação Restauro, na 32ª Bienal de São Paulo. Fotografias por Alecrim	27
Figura 3 –	Saladas Paisagem. Fotografia por Joelson Bugila	28
Figura 4 –	Visitantes e Mona Lisa, de Leonardo Da Vinci, Museu do Louvre. Fotografia por Tania Queiroz	35
Figura 5 –	Convite para reunião de equipe do Núcleo de crianças e jovens. Acervo EAV Parque Lage, Memória Lage	47
Figura 6 –	Fotografia da equipe do NCJ	48
Figura 7 –	Folder do NCJ	51
Figura 8 –	Visita de grupo escolar na mostra “O Brasil Redescoberto”. Fotografia por Tania Queiroz	54
Figura 9 –	Atividade de registro na mostra “O Brasil Redescoberto”. Fotografia por Tania Queiroz	55
Figura 10 –	Atividade de percursos na mostra “O Brasil Redescoberto”. Fotografia por Tania Queiroz	56
Figura 11 –	Atividades na tenda da mostra “Rio Gravura”	58

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	UM POUCO SOBRE APRENDER E ENSINAR ARTE.....	12
2	A FRAQUEZA MODERNA.....	16
3	O ESCURO DO NOSSO TEMPO	22
4	ARTE PARA CONSUMO E SUA RECEPÇÃO	32
	CONCLUSÃO E MAIS PROPOSTAS OU O MEDIADOR MILITANTE	39
	REFERÊNCIAS	44
	ANEXO - A Memória.....	46

NOTA EXPLICATIVA

Creriosa com as palavras que escolhi para o título desta dissertação devo, desde já, esclarecer o sentido dos termos mediação, atribuição, força e fraca, que utilizo.

Mediação, como entendo é trabalho, é a relação que se dá entre o público e o educador, numa visita mediada. Esse espaço reúne uma série de atitudes, provocações, reflexões em torno da mostra, que têm o objetivo de levar o visitante a aproximar-se do que está sendo exposto, estabelecer um contato mais profundo e perceber que poderia prescindir da mediação para ter essa experiência.

A palavra atribuição, utilizo tomando a mediação como algo que possibilita a aquisição de força. Um atributo traz a ideia de pertencimento, de uma certa qualidade, e é com essa intenção que o termo “atribuição” aqui se encontra. A mediação não imputa a força à arte, mas pode torná-la visível.

Utilizo a palavra força como potência, como aquilo que pode ser capaz de transformar, de afetar. A arte se utiliza de caminhos nem sempre óbvios para falar de muitas coisas e quando sua apreensão é possível, pode-se provocar outros e novos olhares.

Coloco aspas na palavra fraca por me referir à “fraqueza” definida por Boris Groys em seu texto *O universalismo fraco*, e não a uma arte sem qualidade. É fraca na sua impossibilidade de conexão com o público, é fraca quando seu sentido não é apreendido.

Feitos os esclarecimentos, começo.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que desenvolvo se destina a investigar a relação do público com a arte contemporânea e as estratégias para aproximação desse público de obras de arte na contemporaneidade.

Um dos seus objetivos é investigar a proximidade das questões da arte contemporânea com o público, entendendo que são exatamente o que a faz dele se distanciar, e a possibilidade de uma promissora participação de programas educativos nesse processo de reconhecimento.

No primeiro capítulo apresento questões sobre ensino e aprendizagem, especialmente nas situações em que tais questões podem transcender as condições do ensino formal de arte. Como se pode aprender?

No segundo capítulo procuro trazer argumentos que comprovem a estranheza causada pela arte desde a modernidade justificando, de uma certa forma, a necessidade de alguma distância temporal para a sua apreensão. Nesse sentido, defendo que as mediações passam a cumprir a etapa não colocada em prática pelas vanguardas históricas - a democratização pela via do conhecimento, pela apreensão da intenção do artista. Ao acreditar que esse contato e percepção se dariam por si só, perdeu-se a possibilidade de oferecer ao homem moderno uma oportunidade, até, de escolher tornar-se artista.

No terceiro capítulo exploro o campo da arte contemporânea, seus aspectos mais relevantes e que me levam a lhe atribuir grande importância para a própria compreensão do mundo em que vivemos. Dessa forma, enfatizo a igual relevância do dispêndio dos maiores esforços para sua "transmissão".

No quarto capítulo procuro investigar porque a arte está inserida num campo de entretenimento, de captação de recursos e de público e não de conhecimento.

Existem estatísticas de frequência de público em algumas instituições e pesquisas de mercado dos meios massivos. Nem as instituições nem a mídia costumam averiguar quais os padrões de percepção e compreensão a partir dos quais seus públicos se relacionam com os bens culturais; menos ainda, que efeitos geram em sua conduta cotidiana e em sua cultura política. (CANCLINI, Néstor García, 2015, p.140) .

Muitas vezes, os próprios visitantes se apresentam já contaminados pelo desejo da diversão e do contato simplificado e facilitado pelas atividades oferecidas pelos diversos agentes culturais. No afã de atender às demandas dos editais e leis de incentivo por contrapartidas sociais, programas educativos foram criados e procuraram corresponder às

expectativas de um público que subestimaram. Levar entretenimento para esse público foi uma das alternativas encontradas.

No quinto capítulo apresento experiências que realizei, analiso seus aspectos bem sucedidos e proponho aquele que considero poder ser o programa educativo eficaz. Proponho uma possibilidade de programa educativo - aquela que, no momento, considero mais promissora.

Em ensino e aprendizagem nada “é”, mas muitas coisas podem ser, tornar-se, transformar-se. É com esse pressuposto que trabalho.

Incluí, ao final da dissertação, um anexo com a minha trajetória pois considero que conhecer o meu percurso pode ajudar a percepção de como penso, e de como construo essa crença. Entendo como uma forma de me apresentar e reforçar a direta relação existente entre a formação que tive e a maneira como trabalho.

1 UM POUCO SOBRE APRENDER E ENSINAR ARTE

Proponho aqui pensar sobre aprender e, mais especificamente, sobre como se pode apreender arte. Em *Education by infection*, Boris Groys (2009) diz que “Ensinar arte significa ensinar vida”. Da mesma forma que está exposto ao mundo, à vida, o público está permanentemente exposto aos bens culturais. A aprendizagem está longe de se restringir às instituições de ensino. Aliás, de uma maneira geral é assim, e não somente em relação à arte. Aprende-se em qualquer e em todos os lugares. O conceito de escola, de ensino e aprendizagem estão no mesmo campo de contaminação da arte, recebendo os mais variados estímulos, conectados aos acontecimentos, às mudanças, a esse permanente movimento. A arte é afetada por tantas questões, e lhes responde numa relação de reciprocidade. O que percebo, no entanto, é que ensino e aprendizagem não caminham emparelhados, como poderiam, nesta direção. Creio que deveriam, como a arte, reagir às transformações, adequar-se a elas, atualizar-se. O sistema de aprendizagem se tornaria mais poroso e, em resposta, poderia transformar ou ao menos afetar o mundo. Assim como pode se dar com a arte.

A capacidade do sistema de ensino de acompanhar essas transformações que afetam o próprio olhar, as formas de percepção do indivíduo não tem atendido às demandas atuais. A logística de uma simples saída de um grupo dos limites físicos da escola já é de tal forma complexa que não estimula professores e instituição a fazê-lo. Ocorre que, ao se referir à ensinar arte como ensinar vida, Boris Groys fala sobre uma condição da arte e do homem hoje, e de uma exposição mais ampla, de contaminação da arte pela própria vida e, em consequência, da intrínseca relação do homem com a arte. Essa colocação afeta, de maneira direta, a proposição que procuro fazer, de que programas educativos em instituições culturais têm papel fundamental na relação que pode se estabelecer entre visitante e obras de arte que, por sua vez, têm a potência de estimular formas de percepção e questionamento sobre a vida que se tem, sobre o mundo em que se vive.

No sentido de reforçar a importância de múltiplos espaços como locais de ensino e aprendizagem recorro a Thierry de Duve (2009), segundo quem, em *An Ethics*, escolas de arte estão num lugar secundário em relação à diversificada oferta de espaços culturais, museus, galerias de arte, revistas especializadas. O público em geral é contemplado com esse contato, até inconscientemente. Uma visita a um espaço cultural, mesmo com o caráter de um passeio, pode trazer interesse e conhecimento àquele que realiza a visita. O autor fala desse encontro de certa forma inesperado, quase casual, já que se pode estar exposto a esses contatos até

inadvertidamente. E não só expostos no sentido de ter esse contato ao acaso, mas tais meios, espaços, canais, estão frequentemente buscando atrair mais adeptos, o que lhes imputa uma permanente e necessária atualização, bem como divulgação. Sugiro ultrapassar o contato quase casual para a possibilidade de adotá-lo como mais um espaço "oficial" de aprendizagem, para além dos "muros" da escola, como estratégia. Ver, ter a experiência, debater, sair do ambiente cotidiano podem trazer um frescor e uma receptividade especiais a tais encontros.

Para ir além de um simples incorporar tais espaços à experiência de ensino e aprendizagem e encaminhar o tema para o tipo de ensino e aprendizagem que me interessa especificamente - o da arte - , cito Artur Danto (2006, p.199) quando diz que “[...] as experiências com a arte são imprevisíveis. Elas são contingentes em algum estado mental anterior, e a mesma obra não afetará duas pessoas diferentes da mesma maneira, nem mesmo a mesma pessoa da mesma maneira em diferentes ocasiões.” Segundo ele, essas experiências podem ocorrer fora ou dentro dos museus, mas o museu é o lugar por excelência desse acontecimento, e se justifica pelo fato de que disponibiliza esses tipos de experiência.

A partir dessas questões e da convicção de que ensinar e aprender não se limitam a espaços, condições e relações convencionais, me proponho a investigar a participação dos programas educativos no complexo sistema de ensino e aprendizagem da arte, e em especial da arte contemporânea. Tais programas podem cumprir um importante papel na formação de público e, ainda, existirem como um campo ampliado de ensino e aprendizagem.

Essa formação de público pode se dar num processo, não se tratando de explicar ou apresentar as obras e artistas, tampouco de facilitar o encontro entre visitante e a obra, pois o mediador não deve estar “no meio” dessa relação. Esse “entre” deve se configurar como um espaço ativado por indagações, por reflexões, um espaço em movimento, em ebulição, que permita dar ao visitante a exata impressão de que poderia estar ali pensando sozinho. Baseio essa proposição na crença de que a aprendizagem se dá a partir das relações que se conseguem estabelecer entre o que já se sabe e o que está sendo “apresentado”. Retomando Danto (2006, p.199), "a mesma obra não afetará duas pessoas diferentes da mesma maneira, nem mesmo a mesma pessoa da mesma maneira em diferentes ocasiões", o que significa que o que já vivemos, aprendemos, pensamos, pode ser despertado, acionado por aquela experiência, o que se dá quando estabelecemos, de fato, uma relação com o objeto visitado e que esse acionamento não é estanque, e não se conclui ali, mas que será também afetado pelas experiências que teremos em outros momentos, mesmo depois desse encontro.

Rancière, em *O Espectador emancipado*, diz

Na lógica pedagógica, o ignorante não é apenas aquele que ignora o que o mestre sabe. É aquele que não sabe o que ignora nem como o saber. O mestre, por sua vez, não é apenas aquele que tem o saber ignorado pelo ignorante. É também aquele que sabe como torná-lo objeto de saber, o momento de fazê-lo e que protocolo seguir para isso. Pois, na verdade, não há ignorante que já não saiba um monte de coisas, que não as tenha aprendido sozinho, olhando e ouvindo o que há ao seu redor, observando e repetindo enganado-se e corrigindo seus erros. (RANCIÈRE, 2012. p. 13).

Oferecer ao visitante a possibilidade do reconhecimento da existência de um encontro sem intermediários, com autonomia, um encontro que o desperte para esse "olhar ao redor", aonde se poderá encontrar muitas coisas faz parte da atividade dos programas educativos. E nesse sentido, defendo que mediar deve contrariar, de certa forma, o próprio sentido da palavra, o que pode parecer paradoxal, pois é o mesmo que dizer que o público deve prescindir do mediador, e que este trabalha em direção ao seu próprio fim, à extinção do seu trabalho. Poderia ser assim, se eu considerasse que esse campo de conhecimento é delimitado ou que para ser mestre devo manter o ignorante numa relação hierárquica tomando "saber" como "poder". Não é no que acredito. O paradoxo é possível e se baseia, sobretudo, no caminho que a arte e suas questões tomaram ao longo do tempo. Não há mais regras, consenso. O trabalho de mediação passa a ser uma espécie de agenciamento das percepções do visitante. Todo e qualquer conhecimento permite uma sucessão de desdobramentos e reflexões, que sempre poderão ser explorados e tomados como pontos de partida. O mediador apenas inicia esse processo, estimulando o espectador a dizer o que viu e o que pensa sobre o que viu, e que os relacione com suas experiências. A autonomia do espectador, no entanto, não é isenta da apreensão dos códigos, que certamente variam, acompanhando os aspectos culturais, que tanto podem ser os dele próprio como do que está sendo visto.

O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. [...] Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto. (RANCIÈRE, 2012. p.17)

Dessa forma, devemos dedicar especial atenção à percepção dos interesses desse público, bem como às suas especificidades culturais. Quando Rancière define o espectador como ao mesmo tempo, distante e intérprete ativo do espetáculo, me sinto estimulada a compará-lo - o espectador - ao cidadão que está exposto aos estímulos do mundo citado por Boris Groys, a aprendizagem pode se dar quando, ao observar ao seu redor, este cidadão interpreta, relaciona, compara. Seria natural, portanto, que o observador se sentisse

confortável ao se deparar com uma obra de arte que se referisse ao seu próprio tempo, ao mundo contemporâneo, , ao cotidiano. Uma arte que trouxesse para os espaços de cultura as questões da vida. Mas não. A reação do público à arte contemporânea não aponta para uma aproximação. No próximo capítulo procuro traçar caminhos para a compreensão deste aspecto.

2 A FRAQUEZA MODERNA

Ao pesquisar a relação do público com a arte, me deparei com indícios de que o desconforto desse público ou do próprio sistema da arte em relação ao “novo” sempre existiu, ou pelo menos, existe desde o Modernismo e, da mesma forma, sempre teve uma certa transitoriedade, não permanecendo como incômoda por muito tempo. Apresento, neste capítulo, citações de artistas, trechos de teóricos e argumentos por meio dos quais procuro embasar esta impressão.

Para Leo Steinberg:

A arte contemporânea convida-nos persistentemente a aplaudir a destruição de valores que ainda cultivamos, ao passo que a causa positiva, em cujo benefício os sacrifícios são feitos, é raramente esclarecida. De modo que os sacrifícios aparecem como atos de destruição, ou demolição, sem qualquer motivo. (STEINBERG in BATTCOCK, 1986, p.252)

Quando se refere às causas positivas, pode estar se referindo à questões referentes à própria produção do artista, que descarta procedimentos mais acadêmicos em prol de uma nova visualidade. Quando cita *A alegria de viver* e a opção de Matisse por criar um sombreado forte e escuro em torno das figuras pintadas, o que provocou reação em Signac, que as descreve como linhas “da grossura de um dedo”, Steinberg nos diz que Matisse, um exímio desenhista, opta por não utilizar a linha e tonalidade designando uma forma sólida, produzindo uma desmaterialização de volume ou densidade.

Essa “causa positiva” não fica evidente para aquele que não domina o repertório da arte e da sua história. Existe um tempo entre a rejeição e aceitação da obra de arte. Acredito que a arte, de alguma forma, sempre tratou ou esteve a serviço de questões relacionadas a seu tempo. A distância temporal, quando existe, nos permite ter uma e até mais de uma visão sobre o que se passou. Teóricos, críticos, historiadores se debruçam sobre temas, imagens, períodos e estilos da arte, “decifrando-os”, revelando-os para nós, os interessados. A partir dessas diferentes leituras e “traduções” dos artistas, movimentos e contextos, somos conduzidos a pensar. A história pode legitimar. Que garantias temos de que, em seu tempo, os artistas e suas obras foram, dessa forma, recebidas? Na verdade, não temos.

Leo Steinberg cita alguns exemplos da reação e resistência de alguns artistas diante de obras que traziam novas abordagens, como a já citada reação de Paul Signac diante de *A alegria de viver* de Matisse e do próprio Matisse e de Braque diante de *Les Demoiselles D’Avignon*, de Picasso. Segundo o autor, foram reações fortes diante daquilo que trazia

novidades, contrariando de alguma forma os procedimentos, assuntos ou aspectos técnicos utilizados até então. Se imaginarmos que essas reações vinham de inquietos artistas engajados em pesquisas próprias podemos nos espantar, e muito. Steinberg nos diz, então, o que já supúnhamos, “Pode-se mesmo suspeitar de que parte do valor de um quadro como este só lhe pode ser atribuída retrospectivamente, à medida que a sua potencialidade se realiza gradualmente, muitas vezes através das ações de outros. (STEINBERG, 1962, p.250)

Sabemos que a arte moderna, insistentemente, buscou a afirmação de sua(s) verdade(s), defendendo o que se acreditava ser arte. Antes disso, Igreja, Nobreza e Mestres referendavam artistas em detrimento de outros. Com quais critérios? Que movimentos havia? Teremos como saber?

Segundo o crítico norte-americano Clement Greenberg, "As telas de Manet tornaram-se as primeiras pinturas modernistas em virtude da franqueza com a qual elas declaravam as superfícies planas sob as quais eram pintadas." (GREENBERG in COELHO, 1988, p.174) Essa franqueza da arte em relação aos seus meios, materiais, o rompimento com as normas da representação e cânones da arte acadêmica presentes nos diferentes movimentos do Modernismo trouxeram possibilidades de reorganizar o olhar. No entanto, a busca por uma arte atemporal, pura, crua, restrita a seus elementos - cor e forma -, defendida pela vanguarda histórica, acaba por distanciar o espectador.

Segundo Boris Groys (2011), a vanguarda põe o empírico e o transcendental no mesmo nível, permitindo que sejam comparados por um olhar unificado, democrático, não iniciado. O rompimento com a representação dos temas clássicos vem acompanhado, na arte moderna, pela superação das tentativas de representar ilusionisticamente um espaço tridimensional sobre um suporte plano, e traz uma ideia de pureza da arte inserida em seu próprio campo, sem referências outras. Essa ideia, política, de reduzir a técnica ao mínimo e retirar da atividade criativa a história, a tradição, ironicamente afasta o público da arte pois, para que pudesse, de fato, apreender tal manobra seria necessário e imprescindível que a conhecesse. O reconhecimento do artista como tal não se dava - e não se dá - em razão exatamente desta redução que até o modernismo foi essencialmente mimética e religiosa o que, para os vanguardistas problematizava a legibilidade das obras. Na modernidade, a arte já não é traduzida pela habilidade técnica, tampouco envolve uma forma específica de conhecimento “[...] a modernidade é uma era da perda permanente do mundo familiar e das condições de vida tradicionais. É um momento de mudança permanente, de rompimentos históricos, de novos fins e novos começos.”. (GROYS, 2011, p. 91). Cada nova geração desenvolve seus projetos, com suas próprias técnicas e novos meios, inclusive. Ainda segundo Groys:

Essa redução radical da tradição artística teve de antecipar o grau completo de sua destruição iminente nas mãos do progresso. Por meio da redução, os artistas da vanguarda começaram a criar imagens que lhes pareciam ser tão pobres, tão fracas, tão vazias que sobreviveriam a toda possível catástrofe histórica. (GROYS, Boris, 2011, p. 93)

Para Argan, “Malevitch chega em 1913 à formulação da poética do Suprematismo: identidade entre idéia e percepção, fenomenização do espaço num símbolo geométrico, abstração absoluta.” (ARGAN, 1992, p.324) Outros artistas inseriam em seus trabalhos elementos e materiais reais e não sua representação como jornais, fragmentos de objetos, deixando clara a incorporação do mundo às obras. Entendo que o artista apreende e trabalha com e a partir da problemática do mundo moderno, e tenta fazer com que a arte sobreviva a esse novo contexto, porém quando são retirados da criação artística a representação desse mundo visível, a obra passa quase a tornar-se um enigma. O espectador, então, é levado a uma condição que transcende a mera observação, demandando uma outra ordem de relação com a arte. Conhecer se torna necessário.

Para tentar melhor compreender essas questões e relacioná-las à definição dessa arte “fraca” apresentada por Groys, recorro a fragmentos de textos de artistas desse início do século XX, escritos pelos próprios artistas, que fundamentam suas opções. Esses fragmentos apresentam as diversas linhas de pensamento que permearam os processos criativos naquele período.

Hannah Hoch ao comentar as montagens com litografias, fotografias, recortes de jornal e cartazes que fazia, defendia que todo o objetivo dos dadaístas consistia em integrar os objetos do mundo e da indústria ao mundo da arte. Reunindo esses elementos retirados de livros, jornais, cartazes, pretendiam dar a aparência de algo real a algo totalmente irreal. Essa operação, totalmente feita a mão, apresentava imagens reais, do cotidiano, integradas àquela composição. Nesse trecho ela se refere às fotomontagens que fazia no âmbito do movimento Dadaísta:

Todo o nosso objetivo consistia em integrar os objetos do mundo das máquinas e da indústria ao mundo da arte. Nossas colagens tipográficas, ou montagens, pretendiam realizar isso impondo, sobre uma coisa que só podia ser feita à mão, a aparência de uma coisa que havia sido totalmente feita à máquina. (HOCH in CHIPP, 1963, p.401)

Malevich, por sua vez, defendia que a “[...] ‘arte nova’, não-objetiva (‘sem finalidade’) se diferenciava da ‘arte antiga’, porque seu elemento artístico não-aplicado transcendia à própria vida e fechava as portas à utilização prática.” Segundo ele, o Suprematismo não computava aos fenômenos visuais do mundo objetivo qualquer significado, sendo entendido como “a supremacia do sentimento puro na arte plástica”. Para ele, “a representação é algo que nada tem a ver com a arte - o meio de representação

apropriado é sempre aquele que possibilita a representação tão completa quanto possível do sentimento como tal, e que ignora o aspecto familiar dos objetos.”

Os Suprematistas desistiram, por sua livre e espontânea vontade, da representação objetiva da realidade que os cercava, para atingirem o ápice da verdadeira arte “desmascarada”, e de lá poderem observar a vida sob o prisma do puro sentimento artístico... Vemos, portanto, que a arte de fins do século XIX e começo do século XX se liberta do peso morto das ideias políticas e religiosas que lhe haviam sido impostos, e se encontra a si mesma, - encontra a forma que corresponde ao seu real valor; e ao lado dos dois "ângulos de visão d emundo"já citados, enumera um terceiro, independente e igualmente válido. (MALEVICH in CHIPPI, 1993, p. 348)

Sua proposição de que se produza arte desvinculada de uma função, de uma demanda exterior às suas próprias questões tem, de certa forma, um caráter libertador. A recepção dessa “estratégia”, no entanto, não foi computada por Malevitch ou por outros artistas.

Transcrevo, também, ideias e trechos de escritos de Bracque, que considero pertinentes sobretudo pela forma como foram escritos, não como argumentos, mas quase como um manifesto. Trata-se do texto “Pensamentos e reflexões sobre a Arte”, publicado em Paris, em dezembro de 1917, em que faz uma série de afirmações curtas sobre a Arte, o artista e seus meios. Entre elas “Trabalhar copiando a natureza é improvisar”, “O pintor pensa em termos de forma e cor”, “Não devemos imitar aquilo que queremos criar”, “Novos meios, novos motivos”. (BRACQUE in CHIPPI, 1993, p. 265)

A frase de Duchamp “O quadro é um enigma e, como todos os enigmas, não é algo que se contempla, mas sim que se decifra.” (DUCHAMP in CHIPPI, 1993, p. 399), passa a ter significado especial nesse contexto.

O que é relevante para a arte? O que é relevante para o homem? A era moderna introduz uma contração do tempo, uma transitoriedade, a ideia de uma não-permanência em todos os aspectos, e a arte traduzirá essa mudança por meio de uma reflexão sobre seu próprio contexto.

As novas convicções artísticas e seu distanciamento de uma arte apresentada pela representação indicam, por um lado, uma clara intenção de redução da arte aos seus elementos, a busca de uma autonomia da arte e dos artistas, proporcionando a estes a possibilidade de “pura” criação. A arte percebe que a mudança permanente é a única realidade, que a modernidade traz forças destrutivas dos sinais fortes que imperavam até então. Pretendia-se o fim da tradição, do poder, da autoridade. Como fazer uma arte que seja atemporal, trans-histórica? A vanguarda buscava criar uma arte que sobrevivesse aos diferentes tempos que estavam por vir.

A vanguarda negava a originalidade, pois não queria inventar, mas sim descobrir a imagem fraca, transcendental, repetitiva. É evidente, porém, que cada uma dessas descobertas do não original era entendida como uma descoberta original. E, como na filosofia e na ciência, fazer arte transcendental também significa fazer arte universalista, transcultural, porque atravessar uma fronteira temporal é basicamente a mesma operação de atravessar uma fronteira cultural. Cada imagem feita no contexto de qualquer cultura que se possa imaginar é também um quadrado preto, porque parecerá um quadrado preto se for apagada. E isso significa que, para um olhar messiânico, ela já se parece desde sempre com um quadrado preto. Isso é o que faz da vanguarda uma verdadeira abertura para uma arte universalista e democrática. Mas o poder universalista da vanguarda é um poder de fraqueza, de autoapagamento, porque a vanguarda só se tornou tão universalmente bem-sucedida por produzir as imagens mais fracas possíveis. (GROYS, 2011, p. 96)

No afã de se criar essa arte que não implicasse em habilidades técnicas, virtuosismo, que sobrevivesse ao tempo, que pudesse ser apreendida ou até feita por todos, provocou-se uma ruptura de tal ordem que a arte passou a destinar-se unicamente aos iniciados, ao público especializado. A mudança que ocorre na arte na era moderna desloca o espectador da mera contemplação. O encontro com a obra passa a precisar se constituir não só por meio do olhar e da reflexão sobre o que se vê, mas também do conhecimento do contexto da própria arte. A obra de arte quis ser reduzida à sua essência para assegurar a acessibilidade do público e sua ressonância a partir e com o mundo, porém a vanguarda não passa a ser popular exatamente por querer ser democrática - suas imagens são “fracas”, não criam uma conexão com o público que as vê.

A arte de vanguarda pressupõe uma nova e diferente humanidade para sua recepção - que seria capaz de compreender o significado oculto da cor e da forma pura (Kandinsky), de sujeitar sua imaginação e até mesmo sua vida diária às rigorosas leis da geometria (Malevich, Mondrian, os construtivistas, Bauhaus), de reconhecer um urinol como obra de arte (Duchamp). Assim, a vanguarda introduziu na sociedade uma ruptura irreduzível a qualquer das diferenças sociais até então existentes. (GROYS, 2013, p.174)

Entendo que a “fraqueza” da arte foi, portanto, decorrente da tentativa de tornar-se tão forte que sobrevivesse ao tempo, às mudanças e à própria modernidade, sem considerar a necessidade de criar um canal de interlocução com o espectador dessas obras. Essa arte que se pretendia democrática, pretensamente acessível a todos, política, termina por ser o maior inimigo de si mesma. Parece claro que havia uma forte intenção política, social, nesta era de tantas transformações. Os artistas trouxeram tais questões emergentes da modernidade para o campo da arte, procurando atualizar essa produção, torná-la compatível com os novos tempos, diminuir distâncias sociais, incorporar elementos e materiais industriais às suas produções, “borrar” em todos os sentidos as fronteiras entre as classes e hierarquias, da arte ou não. O que é visível dessa produção não se conecta, no entanto, com o grande público e, da mesma forma, vai de encontro às normas e regras da academia. O tempo necessário para a apreensão

de tais códigos é um tempo cronológico mais estendido, em que as questões postas são lentamente absorvidas e passam a fazer sentido. As imagens decorrentes de tamanha profusão criativa e reação ao momento de transformações que a passagem do século XIX para o século XX trouxeram não encontraram um corpo capaz de absorvê-las, de decifrar seus códigos, de perceber que estavam destinadas ao seu próprio tempo.

3 O ESCURO DO NOSSO TEMPO

Uma vez apresentada a cena moderna recorro mais uma vez a Borys Groys para, afinal, abordar a arte contemporânea e sua recepção.

Em “Universalismo fraco” Groys diz que a arte contemporânea, como as vanguardas modernas, tem uma visibilidade fraca. Hoje, a utopia dessa ordem universal pela redução à essência da arte é substituída pela utopia da constante mobilidade global, também segundo Groys (2008, p.107).

Relacionando essas considerações com a reflexão de Agamben acerca do tempo, me dedico neste capítulo a criar um campo de investigação sobre a “fraqueza” da arte contemporânea. Início com dois trechos dos dois filósofos aos quais recorri para fundamentar minha argumentação. “A contemporaneidade, portanto é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias [...]” (AGAMBEN, Giorgio, 2009, p. 59)

O presente deixou de ser um ponto de transição do passado para o futuro, tornando-se, ao invés disso, um lugar da reescrita permanente do passado e do futuro - de proliferação constante de narrativas históricas além de qualquer alcance ou controle individual. (GROYS, Boris, 2009, p.216)

Giorgio Agamben e Boris Groys falam do tempo. Não de um tempo cronológico, mas do tempo na contemporaneidade. Segundo eles, para podermos perceber o nosso próprio tempo, precisamos ter um distanciamento, um certo anacronismo em relação a ele. Só assim, podemos vê-lo.

Agamben inicia seu texto “O que resta?” citando essa frase de Flaiano, jornalista e dramaturgo italiano – e diz:

Nada de mais falso: a única coisa que possuímos e podemos conhecer com alguma certeza é o passado [...] Só uma investigação arqueológica sobre o passado pode nos permitir ter acesso ao presente, enquanto um olhar dirigido unicamente ao futuro nos expropria, com nosso passado, também do presente.

Essa reescrita permanente do passado e do futuro citada por Groys e a passagem da aderência ao distanciamento mencionados por Agamben nos provocam a refletir sobre a forma como a arte contemporânea pode ser apresentada ao público. O contemporâneo trabalha com a permanente dispersão e florescimento de questões. Suas preocupações são filosóficas, relacionadas ao seu tempo e, igualmente plurais. Acredito nessa proposição de Agamben de que o contemporâneo interpela e percebe o escuro de seu tempo e que ser

contemporâneo significa voltar a um presente em que jamais estivemos, constituído da arqueologia, da origem.

A arte refletirá esses aspectos. Suas preocupações, como veremos adiante, são de todas as ordens, relacionadas à própria arte, à vida e ao tempo em seus diversos aspectos - filosóficos, antropológicos, etnológicos...

Georges Didi_Huberman(2017) cita Walter Benjamin ao defender uma procura pela “árvore totêmica dos objetos”, que não são sua alma ou significação, mas sim uma estrutura de sobrevivência e anacronismos em que todos os tempos genealógicos cohabitam no mesmo presente. A coabitação dos tempos e das experiências estão presentes em cada um. Esse presente pressentido pode muito bem ser lido como uma ausência - uma ausência que é libertadora, pois permite perceber que existe algo ali que nos diz respeito. Esse presente como ausência nos permite, portanto, colocar o espectador como investigador e provocá-lo a perceber sua direta relação com a obra exposta e com a arte hoje.

O espectador se identifica, por algum percurso interno, com o que está vendo. “Tenho tamanha desconfiança no futuro que faço projetos só para o passado”. Entendo essa arqueologia como o que pode nos remeter a “impressões” de que já havíamos tido contato com algo sobre essas obras, que já havíamos vivido situações semelhantes e de que conhecemos, por alguma razão não identificada imediatamente, esse repertório. O distanciamento e anacronismo favorecem, sob meu ponto de vista, o desejado encontro com as obras contemporâneas.

Recorrerei a dois momentos da história e a dois artistas em especial, em que essa familiaridade é explorada e coloca em discussão a própria arte - Marcel Duchamp, nos anos 1910 e Andy Warhol, nos anos 1960. Quando Arthur Danto, referindo-se à década de 1960, diz que “no que se refere às aparências, tudo poderia ser uma obra de arte, [...]se fosse o caso de descobrir o que era arte, seria preciso voltar-se da experiência do sentido para o pensamento” (DANTO, Arthur, 2006, p.16), refere-se à arte conceitual, em que sequer era mais necessário ser um objeto visual palpável para que algo fosse uma obra de arte visual e à “transfiguração do lugar comum”, quando nada precisa marcar externamente a diferença entre um objeto “feito” pelo artista e um objeto adquirido no comércio ou na indústria. Após Duchamp, que havia apontado para a possibilidade de qualquer coisa vir a ser uma obra de arte, Andy Warhol com as *Brillo Boxes* reinaugura a indiscernibilidade entre o que é ou não uma obra de arte, entre o que pode ou não fazer parte deste repertório. Ao colocar no museu objetos absolutamente iguais aos que estão nos supermercados, a discussão em torno do que se pode definir como arte se complexifica. Marcel Duchamp havia questionado o que é arte e

Warhol, a indiscernibilidade pela aparência, mas a repercussão da obra de Warhol transcende o sistema da arte, e procura/encontra ressonância na grande mídia.

A fraqueza da arte contemporânea pode residir aí. Assim como aconteceu na Modernidade, quando se prescindiu do virtuosismo que deveria apresentar uma pintura tão exatamente parecida com a realidade que se poderia acreditar estar em presença da realidade, como afirmava Vasari, (VASARI in DANTO, 2017, p.57) fazer uma arte que não discerne à primeira vista objetos, vivências, acontecimentos do cotidiano e produção artística, pode fazê-la ser considerada fraca, sem potência. Para o público não familiarizado, encontrar esses objetos ou imagens, nos mais diversos materiais, de autoria coletiva, apropriados, pode ser motivo, e muitas vezes é, de imediata reação e rejeição. A proximidade com “o lugar comum” pode simultaneamente aproximar ou confrontar a ideia que se tem da arte como representação ou, necessariamente, como algo do campo da beleza e do domínio técnico e material dos próprios meios da arte. Essa seria sua fraqueza. A fraqueza da arte contemporânea, portanto, pode estar na sua proximidade com o que o público já traz como conhecimento, vivência, experiência.

Hoje, a população global tem acesso à exposição que as redes sociais proporcionam. Todos, sem exceção, podem postar fotos, vídeos, num espaço democrático, que não oferece distinção entre artistas e público. A estética das redes sociais, igualmente, torna indiscerníveis os limites entre uma obra de arte conceitual, da vanguarda mais radical e uma imagem produzida por um cidadão “comum”. Segundo Groys, o que estamos vivendo agora é a dissolução da cultura de massa dominante, que passa por um processo de fragmentação. Muitos trabalhos são produzidos para esse novo espaço oferecido pela internet, considerando seu potencial e especificidades. “Novas gerações de artistas estão cada vez mais interessadas na visibilidade fraca e nos gestos públicos fracos.” (GROYS, 2011, p.100). Essa arte de baixa visibilidade que pode ser comparada com a baixa visibilidade da vida cotidiana, não o é por acaso, já que sobrevive às rupturas e mudanças históricas exatamente por ser fraca. E é nesse gesto fraco que está sua força.

Hoje, o campo da arte se apresenta de outras e novas formas. Importantes questões são trazidas para discussão utilizando as ferramentas e linguagens dos campos de conhecimento dessas próprias questões. Não se faz política POR MEIO da arte, como em muitos momentos se fez, mas sim de fazer arte NA ciência, NA antropologia, NA biologia. O artista se torna pesquisador mas pode, por ser artista, antecipar, prever, exagerar, extrapolar limites dos campos científicos. O que difere a arte, hoje, é seu deslocamento por entre esses campos, utilizando-os não somente como recursos ou ferramentas para realização de um trabalho.

Alguns trabalhos incorporam ou investigam uma infinidade de narrativas e formas de conhecimento. Outros examinam criticamente estruturas políticas, econômicas e midiáticas de poder e de representação. E, ainda, há os que acionam a investigação e experimentam caminhos alternativos para avançarmos. (VOLZ, Jochen, 2016, p.22)

Citarei, aqui, três artistas cujas obras entendo se relacionarem com essa ordem de pensamento. Eduardo Kac, Jorge Menna Barreto e Tino Seghal. A arte se presta, nos três casos, a colocar poeticamente discussões de questões contemporâneas utilizando os recursos, métodos e materiais do próprio campo do assunto a ser discutido.

Começo por Eduardo Kac selecionando entre suas obras aquela que considero emblemática pela forma como o artista invade o campo da ciência trazendo-o para e como núcleo do próprio trabalho. A proposta de *GFP Bunny*, de 2000, tratava segundo o próprio artista:

- 1) do diálogo permanente entre profissionais de várias disciplinas (arte, ciência, filosofia, direito, comunicação, literatura, ciências sociais) e o público sobre as implicações culturais e éticas da engenharia genética;
- 2) a contestação da suposta supremacia do DNA na criação da vida em favor de um entendimento mais complexo da relação entrelaçada entre genética, organismo e ambiente;
- 3) extensão dos conceitos de biodiversidade e evolução;
- 4) comunicação interespecies entre humanos e um mamífero geneticamente modificado;
- 5) integração e apresentação de "GFP Bunny" em um contexto social e interativo;
- 6) o exame das noções de normalidade, heterogeneidade, pureza, hibridismo e alteridade.

Ainda hoje nos debruçamos - sociedade, filósofos, cientistas ... - , sem respostas , sobre várias dessas questões. Esgarçando os limites entre arte e ciência, o artista nos faz pensar .

GFP Bunny, realizada a partir de interferências no DNA de um animal, tem, como outras obras suas, o estatuto de experimento científico e não de sua ilustração, se propõe a colocar em pauta relevantes inquietações da contemporaneidade, e é arte. Segundo Eduardo Kac (2000):

Minha obra de arte transgênica ‘GFP Bunny’ compreende a criação de um coelho fluorescente verde, o diálogo público gerado pelo projeto e a integração social do coelho. [...] O projeto ‘GFP Bunny’ é um evento complexo social que se inicia com a criação de um animal quimérico que não existe na natureza.

Figura 1 - Alba, the fluorescent bunny.



Fonte: fotografia por Chrystelle Fontaine, 2000.

Eduardo Kac desenvolveu outros trabalhos com semelhante procedimento – a interferência no DNA, na essência mesmo de plantas, mas Alba é um animal, e somente experiências voltadas para a pesquisa científica, que buscassem benefícios para a humanidade eram permitidas com animais. Um trabalho de arte que, por princípio, não tem finalidade não deveria justificar tal procedimento. E é exatamente por esse aspecto que o citei nessa dissertação. A ciência não é apenas o meio utilizado para realizar o trabalho.

Restauero, o trabalho que Jorge Menna Barreto apresentou na Bienal de São Paulo de 2016, levanta questões acerca da construção dos hábitos alimentares e sua relação com o ambiente, a paisagem, o clima e a vida na terra. A obra operou com um restaurante, cujo cardápio foi elaborado em parceria com uma nutricionista e com uma escola de ecogastronomia de São Paulo, priorizando a diversidade do reino vegetal de origem agroflorestal. Segundo descrito no guia da Bienal:

Restauero propõe um despertar para os usos da terra e as consequências globais de nossas escolhas. Entendendo o nosso sistema digestivo como ferramenta escultórica, os comensais tornam-se participantes de uma escultura ambiental em curso, na qual o ato de se alimentar regenera e modela a paisagem em que vivemos.

O artista, em entrevista concedida à jornalista Marília Miragaia em agosto de 2016, define a idéia do projeto:

Restauero opera por sugestão, mais do que por afirmação. Como em todo processo poético, não se trata de falar em nome de uma verdade, mas de sugerir uma outra perspectiva de mundo. A ideia de participação nos é muito cara [...] Parte do desafio do *Restauero* é desinvestir da condição de consumidor do nosso público para entendê-lo enquanto um participante de um processo mais amplo do ato de se

alimentar, que envolve o sabor, a satisfação, o prazer, mas que não se desliga da relação que o alimento tem com o impacto ambiental [...] Um dos importantes papéis da arte é criar novas imagens, ou complexificar aquelas já existentes. [...] Perceber o alimento num campo ampliado é uma das imagens que gostaríamos de criar. Nesse sentido, não estamos transformando um restaurante em obra, mas expandindo a ideia de um restaurante para que ele também seja uma obra.

Figura 2 - Fotografia da instalação *Restauro*, na 32ª Bienal de São Paulo.



Fonte: fotografias por Alecrim, 2016.

Importante ressaltar que os visitantes da mostra, muitas vezes não sabiam que estavam fazendo suas refeições numa das obras da Bienal uma vez que *Restauro* era a única opção de restaurante no prédio. Essa exclusividade foi uma decisão conjunta entre curadoria, artista e equipe envolvida na produção, abraçada pela instituição, que apresentou alguma resistência especialmente pelo cardápio oferecido, não convencional. Segundo Jorge, a exclusividade era a possibilidade de sair do lugar de representação para o lugar de ação. O trabalho trouxe o enfrentamento, no bom sentido, da Bienal como um sistema, com suas formas de funcionamento, o impacto ambiental que provoca e a articulação com o sistema agro florestal acionado pelo *Restauro*. Como fazer com que cada um deles, com uma lógica própria - urbana e agro florestal - abarcasse as complexidades do outro? A observação do local, detecção das potencialidades do prédio, e a ideia de infiltração, foram acionadas para trazer essa articulação. O espaço ocupado pelo artista foi o espaço sempre destinado ao restaurante do edifício, com instalações e mobiliário de um restaurante. A estrutura já existente foi absorvida pelo trabalho. Em uma Bienal que tinha como tema “Incerteza viva” e um acervo de obras acerca deste assunto, muitas delas voltadas para questões de sustentabilidade,

clima, diversidade, não causava estranheza que o cardápio e instalações do restaurante fossem direcionados para a consciência de que devemos ter uma alimentação mais natural, saudável, consciente. Assim sendo, não havia questionamento evidente sobre a pertinência deste e, por essa razão, ele não era de imediato reconhecido como parte das obras em exposição. O potencial de formação e educativo da obra estava inserido nela própria. Vale ressaltar que tal hipótese foi considerada e incorporada pela proposta do artista, segundo relato na mesma entrevista:

Tomamos o cuidado também para não criarmos um ambiente demasiadamente carregado de informações. Pelo contrário, o ambiente será agradável e se o público quiser apenas tomar um café e não saber nada sobre o projeto, não há problema. Os educadores foram orientados a respeitar a fome de cada um. Se a pessoa tiver interesse, encontrará oportunidade para saber mais.

Figura 3 - Saladas Paisagem



Fonte: fotografia por Joelson Bugila, 2016.

Os recursos que a arte contemporânea tão bem utiliza como o índice, a metáfora, a analogia, permitem introduzir as referências e abordagens de questões que dizem respeito a todos, e mediar o contato dos visitantes com as obras. O sintoma presente nessa obra ou nas questões trabalhadas pelo artista é aquilo que aponta para algo, mas não o explicita, sinaliza caminhos de aproximação e abordagem. O “presente pressentido” surge aqui como essa percepção de que existe algo ali que nos diz respeito. O espectador se identifica com o que está vendo por meio dessas “impressões” de que já havia vivido situações semelhantes, de que já havia visto aquele objeto e faz as relações entre o que está vendo e o que sabe.

Uma vez que os artistas trabalham cada vez mais num campo de indiscernibilidade entre arte e vida, a arte contemporânea se presta de maneira singular a este processo de apreensão. Estimula uma percepção fluida, em trânsito permanente, incluindo a não existência

de “verdades”. A vida cotidiana, nas obras de arte contemporâneas, exhibe-se e torna-se impossível distinguir a apresentação do cotidiano dele próprio.

Os trabalhos de Eduardo Kac e de Jorge Menna Barreto acontecem de tal forma inseridos nos campos da ciência e do meio ambiente que não permitem um deslocamento destes. Para que aconteçam devem fazer parte, ser produzidos, e até absorvidos por eles. Ainda que para muitos dos visitantes da Bienal aquele local não tenha sido outra coisa além do restaurante, o trabalho de arte aconteceu. Ainda que para grande parte do público um animal não devesse ser utilizado para produzir um trabalho de arte, a discussão provocada pela realização da obra atendeu às questões de interesse do artista e promoveu uma reflexão em torno do uso do corpo, das transformações provocadas deliberadamente pelo homem contemporâneo seja para ficar mais jovem, para atender a demandas estéticas ou de outra ordem.

Essa frequente indiscernibilidade entre questões de arte e vida faz com que a mediação em exposições de arte contemporânea mereça acontecer como uma ação de questionamentos, em que o mediador procure captar as percepções do visitante, que podem ser de diferentes ordens, à medida que a conversa acontece. Ambos, mediador e visitante, devem estar colocados na experiência desse tempo presente. De um fio a outro o tecido se constrói, numa rede aparentemente sem controle, mas em direção ao objeto da visita, sempre.

Não se trata de oferecer informações ou conhecimentos, mas sim de dar a perceber que a obra de arte pertence a um campo de conhecimento acessível e perceptível, inclusive como parte da experiência e da vida de cada um. A força da arte contemporânea pode estar, ao contrário do que aconteceu com a vanguarda histórica, na sua “fraqueza”. Apresenta e está no cotidiano “traduz” a transitoriedade do mundo contemporâneo. E ao incluir o espectador, por meio dessa familiaridade, dele pode se aproximar.

Para superar esse “limite” a descoberta em conjunto, na própria visita, deve acontecer como uma investigação sobre a obra ou “na” obra, sobre o artista, sobre as relações que existem entre o que está sendo mostrado. Por essa razão, é essencial que o mediador se coloque no lugar de público que investiga, que tem curiosidade, que “vê” pela primeira vez, tendo um olhar inaugural. Se a arte está em contato tão estreito com a vida, essa investigação pode e deve partir da experiência do visitante, sendo conduzida para a percepção da proposta do artista. No percurso, na conversa, na observação, na troca, os conteúdos surgem, são compartilhados e discutidos, o enigma é decifrado. Estar “no” presente, com sua tensão e necessidade de nossa permanente atenção, para que possamos “ver” o escuro especial do

nosso tempo, pode ser a chave de construção da aproximação do público com obras de arte contemporâneas. Nesse momento o contato do público com o artista se torna possível.

Cito o terceiro artista, Tino Seghal. O trabalho se constitui de ações, performances que tornam o espectador “desavisado” participante. Apresentarei especificamente seu trabalho realizado no Centro Cultural do Banco do Brasil no Rio de Janeiro em 2014, *Essas associações*. O artista seleciona um grupo de colaboradores a quem pede que contem relatos autorais ao público, tomando-o “de assalto”. Os visitantes são escolhidos pelos colaboradores aleatoriamente, e surpreendidos pela abordagem. Seghal age como propositor e constrói dentro da exposição espaços de relacionamento. Os colaboradores são orientados a não explicitar o que está se dando ali - tornam-se *performers*. Seghal envolve o público em duas dimensões. Primeiro quando arregimenta centenas de *performers* não profissionais denominados por ele como “intérpretes”, para realização das ações. Segundo, quando esses *performers* entram em ação, interpelando o público, interrompendo seus percursos e tempos para contar histórias autorais, pessoais. Ambos, *performers* e público estão, em algum momento, na mesma indefinida, imprevisível situação. Não há um controle do que pode se dar aí.

Os trabalhos dos três artistas têm em comum a intrínseca relação com temas da contemporaneidade, sem ser apenas comentários, mas sim operados em seus próprios campos de discussão. Poderíamos dizer que Eduardo Kac está no campo da ciência, Jorge Menna Barreto da sustentabilidade, Tino Seghal das relações humanas. Cada um atua NO próprio campo. Por outro lado, todos apresentam uma certa invisibilidade em relação à sua presença como objetos de arte. Mesmo Eduardo Kac, que explicita sua intenção, teve sua visibilidade assegurada pelas revistas científicas, que lhe dedicaram grandes matérias na ocasião.

Trata-se, creio, de uma mediação em seu sentido mais amplo. A obra interpela o público e, ao ser interpelado pela obra, o público consegue se esvaziar de tempo, espaço, pré-impressões e “entrar” nela - dá-se o anacronismo, ausência de lugar, transporte para o universo da obra e do artista. O deslocamento possibilita que se apreenda a obra, afinal. É preciso conseguir sair para estar.

Essas práticas, simultaneamente artísticas e “pedagógicas” reforçam a ideia de que trabalhos de arte apresentam a possibilidade de uma visão crítica do mundo, um questionamento da vida, do cotidiano. Nesse sentido são, por essência, de caráter educativo.

Outra questão cara para mim é a convicção de que devemos falar de arte a partir de seu próprio campo. Os artistas citados e tantos outros fazem arte NA ciência, NA agro economia, NA biologia, não usam esses outros campos de conhecimento para ilustrar seus

trabalhos, para representá-los, mas sim os adentram. A atribuição da arte, de fazer ver, deverá ser sempre a partir de seu repertório. Diz Rancière :

As artes nunca emprestam às manobras de dominação ou de emancipação mais do que lhes podem emprestar, ou seja, muito simplesmente, o que têm em comum com elas: posições e movimentos dos corpos, funções da palavra, repartições do visível e do invisível. E a autonomia de que podem gozar ou a subversão que podem se atribuir repousam sobre a mesma base. (RANCIÈRE, 2000, p. 26)

Assim como a arte contemporânea, minha pesquisa se dá nesse lugar de intensa atividade, em diversas direções, buscando referências para discutir tempo, aprendizagem, produção de demora, e, sobretudo, fundamentar minha percepção de que a fratura do contemporâneo citada por Agamben é a possibilidade de acesso do espectador à arte contemporânea pois, ao se colocar nesse lugar anacrônico, sua percepção pode ser acionada e aproximada às questões das obras e artistas. Esse anacronismo que inclui todos os tempos pode ser a chave para a dissolução dos preconceitos da mesma forma que a indiscernibilidade entre arte e vida pode ser a chave do desvelamento da arte para o público em geral.

Por que não seria, então, exatamente essa a sua força? Se é quando o público se vê tão próximo que se espanta. Ocorre que ainda se está habituado a considerar a arte num registro estético, de contemplação, tomando-a e a seus códigos como inacessíveis. Ao nos apropriarmos da fraqueza contemporânea podemos vir a nos empoderar com sua força e proporcionamos ao público a autonomia de sua relação com este universo que de tão próximo é considerado tão distante.

Uma questão que se coloca é "como" pode se dar essa manobra de empoderamento"? De que maneiras a arte tem sido "apresentada" ao público?

4 ARTE PARA CONSUMO E SUA RECEPÇÃO

Georges Didi-Huberman, em entrevista a Veronica Engler em junho de 2017, fala da exposição “Levantes” (Soulèvements), com sua curadoria. Alguns aspectos levantados nessa entrevista são relevantes.

Cito aqui os trechos e, em seguida, como pretendo desenvolver tais questões neste capítulo.

Veronica Engler: Você acredita que o olhar contemporâneo é determinado pelos meios de comunicação de massa? Condicionado para produzir determinadas cegueiras e determinadas visibilidades e determinados clichês do olhar.

Didi-Huberman: Há um filósofo de que gosto muito, que se chama Gilles Deleuze, e ele disse uma coisa que adoro: não vivemos numa civilização da imagem – isso não é verdade –, vivemos numa civilização dos clichês. E nosso trabalho é olhar imagens ou criar imagens que desconstruam os clichês. Por isso, interessa-me colocar em relação as imagens entre si através de um recurso constante à ideia da montagem. O importante é colocar em relação as imagens, porque elas não falam de forma isolada.

Veronica Engler: Geralmente se costuma entender o ato de olhar como um fato dado pela sensibilidade, simples, direto, sem mediações, algo que seria simples e imediato. Mas você defende que, pelo contrário, devemos trabalhar muito para poder olhar. Como é essa tarefa?

Didi-Huberman: Sim, sim, temos que trabalhar para além da pura visão. Temos que trabalhar além da simples informação imediata que pode chegar ao clichê. Porque olhamos também com palavras, e, às vezes, olhamos muito mal. Precisamos tomar o tempo para ver um pouquinho melhor.

Veronica Engler: É necessário desenvolver algum tipo de pedagogia destinada a gerar novos espaços de visibilidade?

Didi-Huberman: Sim, a pedagogia das pessoas que fizeram perguntas não consensuais sobre as imagens, mas não há muita gente que faça isso. Há uma desproporção completa entre a importância que se dá às imagens na vida cotidiana, na política, no marketing, etc., e a ausência de reflexão sobre as imagens. Considera-se que aqueles que refletem sobre as imagens são muito complicados, mas isso não é verdade; não são mais complicados do que aqueles que trabalham na Bolsa (ri).

“Comunicação de massa”, “cegueiras”, “civilização dos clichês”, “perguntas não consensuais”, “ausência de reflexão” são palavras presentes na entrevista, nas perguntas e nas respostas, que apontam para relevantes aspectos do tratamento dado à cultura, arte e bens culturais, hoje. Não se trata de uma discussão recente esta sobre a arte como entretenimento ou como bem de consumo ou como entretenimento para, mais facilmente, tornar-se bem de consumo.

A Mesa Redonda de Santiago do Chile, realizada pela UNESCO em 1972, é considerada um marco de profundas transformações ocorridas no campo da museologia com repercussões sobre o papel dos museus como agentes de inclusão cultural, de afirmação da

identidade de grupos sociais, de reconhecimento da diversidade e de desenvolvimento econômico.

O encontro que aconteceu no Chile entre os dias 20 e 31 de maio de 1972 a pedido da Unesco e organizado pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM), lançou o desafio de pensar o museu como uma instituição a serviço da sociedade, com elementos que lhe permite participar na formação da consciência da comunidade da qual é parte integrante.

O documento resultante do encontro ressalta a importância dos museus no mundo contemporâneo, sua contribuição para os planos educativos e de desenvolvimento social, configurando-se em um marco da museologia social e em referência para as políticas públicas na América Latina, marcando o avanço da área de museus na região em termos de institucionalização e de cooperação. Definiu e propôs um novo conceito de ação para os museus: o museu integral, destinado a proporcionar à comunidade uma visão de conjunto de seu meio material e cultural. Os princípios de base do Museu Integral definem que os museus podem e devem desempenhar um papel decisivo na educação da comunidade.

Entre as resoluções adotadas pela mesa-redonda de Santiago do Chile constam algumas especialmente dirigidas à educação permanente, que definem que o museu deverá: oferecer serviços educativos, a fim de que possa cumprir sua função de ensino; cada um desses serviços será dotado de instalações adequadas e de meios que lhe permitam agir dentro e fora do museu; ter os serviços educativos integrados à política nacional de ensino; ser difundido nas escolas e no meio rural, através dos meios audiovisuais; estabelecer programas de formação para professores dos diferentes níveis de ensino.

No Seminário Arte em Tempo, realizado no SESC Belenzinho, em Junho de 2013, os programas educativos das Bienais de São Paulo foram apresentados por décadas, pelos educadores, críticos, curadores que fizeram parte dessas diversas experiências. Nos mesmos anos 1970 em que acontecia a Mesa Redonda de Santiago, o Educativo Bienal discutia a necessidade de implantação de programas educativos permanentes, oferecia cursos de formação de monitores incluindo cursos de História da Arte com duração de seis meses, estuda e implanta atividades para o público visitante contemplando ateliês, trabalhos interativos - afinal, estávamos nos anos 1970. Aconteciam diferentes tipos de trabalhos educativos: com as escolas, com o público agendado e espontâneo e, ainda, nos ateliês de arte. Importante ressaltar que desde a década de 1950 a Bienal de São Paulo oferecia programa educativo, com preparação dos monitores para a recepção a grupos por meio de aulas, entrevistas aos artistas, debates entre si. A crítica nos jornais, na época, publicava resenhas

sobre o que acontecia, textos sobre as obras, contribuindo para ampliar o acesso do público.

No web site da Museums Association, segundo eles próprios a mais antiga associação de museus, fundada em 1889, no Reino Unido, consta que:

Museus permitem que as pessoas explorem coleções para inspiração, aprendizagem e diversão. São instituições que colecionam, guardam e tornam acessíveis artefatos e espécimes, os quais eles cuidam em nome da sociedade. Esta definição inclui galerias de arte com coleções de obras de arte assim como museus com coleção de objetos históricos.

Na página da Internet do International Council of Museums (ICOM) consta que a definição de museu evoluiu diretamente com a evolução da sociedade. Portanto desde a sua criação em 1946, o ICOM atualiza esta definição de acordo com as realidades da comunidade global de museus. De acordo com os Estatutos do ICOM, aprovados durante a Conferência Geral 21, em Viena, Áustria, em 2007:

Um museu é uma instituição sem fins lucrativos, permanente a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberto ao público, que adquire, conserva pesquisa, comunica e exhibe o patrimônio tangível e intangível da humanidade. Seu prédio serve para fins de educação, estudo e diversão.

Para o IBRAM, Instituto brasileiro de Museus, criado em janeiro de 2009:

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei (lei 11. 904 de 14 de janeiro de 2009), as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.

Para a UNESCO, Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas, a definição de museus mudou de direção nos dois séculos desde que veio à existência. Hoje eles são instituições permanentes sem fins lucrativos ao serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, abertos ao público. Instituições que adquirem, conservam, pesquisam, comunicam e exibem, para fins de estudo, educação e lazer. Eles são testemunhos materiais de pessoas e de seu ambiente.

Segundo a museóloga Tereza Cristina Scheiner (2012), o Museu hoje é percebido pelos teóricos como um fenômeno, identificável por meio de uma relação muito especial entre o humano, o espaço, o tempo e a memória. Esse fenômeno, que a museóloga chama de “musealidade” é um valor, segundo ela, atribuído a certas ‘dobras’ do real, a partir da percepção dos diferentes grupos humanos sobre a relação que estabelecem com o espaço, o tempo e a memória, em sintonia com os sistemas de pensamento e os valores de suas próprias

culturas. E, portanto, a percepção (e o conceito) de musealidade poderá mudar, no tempo e no espaço, de acordo com os sistemas de pensamento das diferentes sociedades, em seu processo evolutivo. Assim, o que cada sociedade percebe e define como 'Museu' poderá também mudar, no tempo e no espaço.

No mesmo texto, Tereza Scheiner se refere a discussões nos anos 1950, em que já se defendia a criação de museus para jovens e de museus escolares; as exposições polivalentes; os clubes de amigos; a incorporação de recursos multimídia e a mediação educativa nas exposições. Cito essa referência para falar desse museu entendido como espaço de aprendizagem, que extrapola sua função de acumular, guardar e mostrar memórias. A parcela de responsabilidade educacional de um museu ou de um espaço cultural e de seus agentes é muito maior do que se possa imaginar. Ao observar que a discussão em torno do lugar a ser ocupado por esses espaços e por que não dizer, das ações culturais de uma maneira mais ampla se incluímos nesse cenário o panorama da arte contemporânea, constato que se cumpre uma parcela pequena dessa atribuição.

Números, contrapartidas sociais, espaço na mídia são metas, em especial nas grandes mostras, para justificar investimentos dos patrocinadores e, ainda, estimular o crescente movimento em direção à aquisição de obras de arte como investimento - financeiro, social ou ambos

Figura 4 - Visitantes e Mona Lisa, de Leonardo Da Vinci, Museu do Louvre.



Fonte: fotografia por Tania Queiroz, 2018.

Em nome da inclusão do público em geral nos espaços da cultura, de agregar uma boa imagem aos patrocinadores, ou até simplesmente de ter números para apresentar em relatórios de final de períodos, aspectos fundamentais à existência e condições de exibição de determinadas obras são negligenciados. A ação de um vândalo no trabalho de Marc Rothko ocorrida na Tate Modern em 2012 em razão de sua excessiva e, de certa forma, negligente exposição aponta para isso, bem como a cena de uma criança escalando o trabalho de Donald Judd, mais recentemente. Recorrente, a imagem dos visitantes fotografando a Mona Lisa aponta na mesma direção. O que, de fato, interessa? A quem?

Além dos museus e espaços dedicados a apresentar arte ao público, o mundo da arte compartilha com o grande público o que chamamos de grandes mostras. Entre elas estão a Documenta de Kassel, As Bienais de São Paulo, Veneza, Istambul, entre outras, as quais movimentam um grande sistema que envolve críticos, artistas, museus e espaços culturais, curadores, mercado de arte e outros mercados como o editorial, o turismo e mais.

[...] é papel de uma instituição como a Bienal de São Paulo não apenas apresentar a arte feita por nossos contemporâneos em diversas partes do mundo, mas também ser uma plataforma na qual essas estratégias e práticas possam ser exercitadas e experimentadas, e, o mais importante, compartilhadas com o grande público. (VOLZ, 2016, p.36)

Segundo o curador da Bienal de São Paulo de 2016, essa é a importância de uma grande mostra. Algumas se apresentam dessa forma, como uma plataforma de discussão, de compartilhamento. Outras não. Mas, afinal, para que serve uma grande mostra? Em comum todas defendem o objetivo de despertar o interesse das pessoas pela arte e, em especial, pela arte contemporânea. Mas, estamos falando de cerca de 900.000 visitantes na Bienal de São Paulo em 2016, de 500.000 na Bienal de Veneza em 2015, da pequena cidade de Kassel com seus 200.000 habitantes que é tomada pelos visitantes da Documenta a cada cinco anos, foram divulgados 891.500 visitantes em 2017.

O consumo da arte, em todos os seus sentidos e significados, se coloca como questão, conquista, problema, hoje. Cada vez mais a indústria de entretenimento transforma o público em consumidor - desde obras de arte até todo o aparato que se constrói em torno das instituições culturais como livrarias, lojas de *souvenirs*, roteiros de viagem, restaurantes, entre outros. É como se tais procedimentos já estivessem assimilados e incorporados de tal forma que não fosse necessário dar-lhes um aspecto mais comprometido ou compromissado com alguma produção de conhecimento.

As visitas de escolas e organizações não governamentais a espaços culturais, oferecidas como contrapartidas ao recebimento de isenções fiscais por esses projetos, bem como a necessidade de grandes números de visitantes que justifiquem tais investimentos, colocaram na pauta de governos e empresas, os passeios culturais.

Em prol de um contato mais direto da obra de arte com o grande público muitas instituições culturais adotam, em seus programas educativos, atividades para promover a familiaridade do visitante que pouco têm a ver, em termos conceituais, com o que está sendo exposto. Brincadeiras, jogos, cenários para *selfies*, releituras de obras, atividades pretensamente lúdicas são oferecidas ao grande público, ávido da experiência artística e cultural. Quanto se aprende numa situação como essa?

Não são raros os programas educativos permanentes, porém, permanecem raros os programas que envolvem continuidade, acompanhamento de grupos que voltam ao espaço com frequência em diferentes mostras ou, até, que desenvolvam trabalhos a partir dos acervos das instituições. Entendo que são muitas as dificuldades envolvidas em tais ações, afinal, trata-se de um agenciamento entre diferentes atores - escolas, instituições sociais, instituições de saúde e o museu ou espaço cultural. Agendas, transportes, disponibilidades de várias ordens estão em cena. Porém, a eficiência de um programa educativo passa, necessariamente, por aí, da mesma forma que um trabalho de arte e a atividade do artista. Ver, estranhar, pensar, ver de novo.

Pode-se levantar os números de visitantes e, por conseguinte, comparar mostras, e sua relevância por quantidade de público. No entanto, medir o quanto se aprendeu numa visita não é uma tarefa das mais simples. Visitas que valorizem o visitante, seus saberes, seus interesses devolvem, esporadicamente, seu resultado. Este vem na forma de um aluno que acompanhou a escola e que volta em outra ocasião trazendo sua família, vem por meio do questionário que os professores preenchem ou do livro de visitantes, que deixam o registro de sua satisfação. São exemplos, no entanto, de registros de satisfação, não de aprendizagem.

Acompanhei, quando trabalhava no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, o programa “Visitas Múltiplas”, que desenvolvemos com uma escola pública próxima ao Museu e outra, particular, do bairro de Laranjeiras. O programa determinava que uma mesma turma deveria visitar o Museu mensalmente, e desenvolver com seus professores na Escola atividades relacionadas às exposições visitadas. Nós, do programa educativo, igualmente acompanhávamos o desenvolvimento de tais atividades. As turmas, de diferentes faixas etárias, desenvolveram diferentes trabalhos e, sem dúvida, tiveram um aproveitamento excepcional da experiência. Seus professores, igualmente, nos reportaram a importância para

eles próprios. A continuidade proporcionou o aprofundamento dos conteúdos, oferecendo uma melhor compreensão da produção artística e dos processos de criação dos artistas. Continuidade e aprofundamento são palavras que podem soar estranhas na superficialidade e efemeridade do mundo contemporâneo.

Constato, hoje, o estímulo a uma certa necessidade de permanente entretenimento, de diversão. O capitalismo se nutre do vazio inerente ao homem, e o reforça. O vazio que pode ser preenchido por consumo, seja de bens, seja de serviços. A felicidade, o prazer, a circulação, são obrigatórios na contemporaneidade. A arte, se presta ao consumo por diversas vias, seja como mercadoria, como agregador de valor, como bem cultural e, até, como lazer. Um grande mercado é acionado pelo sistema da arte, que não se restringe às operações financeiras. Procura conquistar um público de formação estranha à história da arte que, por sua vez, busca encontrar na arte um investimento seguro e/ou signos de distinção de classe, segundo Ronaldo Brito (1975).

Pensar qualitativamente e não quantitativamente o consumo cultural é de extrema importância para que se possa avaliar o “resultado” de tais tentativas democratizadoras da arte.

Paulo Sergio Duarte em “O mundo é mais do que isso” diz:

A arte fica sendo a hora do recreio, visto como uma atividade de puro entretenimento dissociada de seus aspectos cognitivos mais interessantes. Sempre haverá ganhos residuais, mas estamos longe de ter um público formado para compreender a estatura da poderosa arte que já produzimos.” (DUARTE in PÁDULA et al., 2014, p.109)

CONCLUSÃO E MAIS PROPOSTAS OU O MEDIADOR MILITANTE

Desde 2017 coordeno a Escola sem Sítio, uma escola de ideias que se propõe a, sem lugar fixo, oferecer uma série de programas de cursos. Trata-se de colocar em prática uma prática, configurando os programas como experiências. A falta de um sítio permanente é coerente com alguns pressupostos que estabeleci como educadora, entre eles o de que se pode aprender em todo e qualquer lugar.

Dois dos programas oferecidos semestralmente - Imersões Poéticas, para artistas e Imersões Curatoriais, para aqueles que buscam uma compreensão das ações envolvidas em curadorias, acontecem simultaneamente - têm sua culminância numa ação conjunta , a preparação e realização de uma exposição.

No Imersões Poéticas o objetivo é aprofundar o contato dos participantes com as diversas atividades, conceitos e profissionais atuantes no campo das artes, através da interlocução permanente com os orientadores do programa, propostas de trabalho, visitas a ateliês, galerias e centros culturais, assim como palestras e debates com artistas, críticos, curadores e teóricos.

No programa Imersões Curatoriais, por meio da integração de diversos campos de estudo: pesquisa, programação visual, curadoria, programa educativo, expografia, iluminação e montagem de exposições é oferecido aos participantes um exercício conceitual e prático do processo de elaboração e montagem de uma mostra de arte, que terá como resultado final a realização da exposição dos participantes do programa Imersões Poéticas. O objetivo é a construção de um laboratório em que os participantes são orientados na definição dos núcleos da exposição, produção dos textos curatoriais, produção de verbetes, realização de entrevistas com os artistas, produção de projetos expográficos, elaboração do projeto gráfico em sintonia com o projeto expográfico e curatorial, ações educativas, entre as demais atividades relativas à concepção e realização de uma exposição.

O programa Imersões Curatoriais inclui, portanto, entre os assuntos que aborda, as ações educativas. Os participantes criam e atuam no programa educativo, como nas outras funções.

Nesse exercício o mediador participa, ao mesmo tempo, da seleção das obras dos artistas, das etapas do processo da curadoria, da forma como os trabalhos serão mostrados, do partido visual da mostra - está presente em todo o processo de elaboração e montagem da exposição, desde a escolha dos artistas, das obras, do partido curatorial, elaboração dos textos,

até a mediação propriamente dita, incluindo o contato com o público. Esse processo permite uma tal apreensão dos universos das obras expostas e, conseqüentemente, a possibilidade do mediador se colocar como propositor de atividades, de uma programação paralela, de diálogos com o público. Não seria aquele que chega depois da mostra pronta, mas sim um participante de sua elaboração.

Curioso que, em algumas dessas experiências, senti falta de um ímpeto maior dos mediadores-curadores que me pareceram respeitosos demais, pouco impulsivos quando estão tão próximos de todo o processo. Parece que uma dose de respeito castradora acontece aí. Os curadores-mediadores ou vice versa pareceram domesticados, amansados por essa prática, talvez porque essa função passe mais pela compreensão das poéticas dos artistas e menos pela possibilidade de incorporá-las. Estar em todos os lugares pareceu despotencializar o trabalho educativo. Talvez seja porque precisamos praticar as regras e limites dos espaços, talvez porque estar em todos os papéis nos coloque como analistas e críticos dessas obras. Parece que, por ter sido co-autor das outras camadas de elaboração e montagem de uma exposição, se cria uma espécie de divisão que retira potência quando impede o mediador de estar plenamente nesse lugar. Por outro lado, a programação paralela às mostras - já realizamos quatro exposições - têm sido uma experiência bem realizada, com atividades estritamente relacionadas ao que está exposto, encontros com os artistas abertos ao público, exibição de vídeos.

Outra experiência a ser compartilhada foi o programa de formação de mediadores, curso orientado por Cristina de Pádula e eu na Casa França Brasil durante o ano de 2016, que tinha como objetivo criar um campo de estudos e proposições em torno do ensino e da aprendizagem da arte, por meio de provocações com o público, atividades relacionadas ao espaço, sua história, intervenções dos mediadores especificamente pensadas para as mostras ou para os períodos em que nenhuma exposição estava sendo apresentada. O curso acontecia continuamente e simultaneamente às atuações dos alunos-mediadores, que tinham autonomia para propor atividades, pensar e pesquisar sobre o espaço e planejar as visitas para o público. Tratava-se de um acompanhamento permanente do trabalho desenvolvido pelo grupo, que envolvia ainda visitas de profissionais de outros espaços, encontros com os artistas, e com a equipe de curadoria das exposições da própria Casa.

O espaço dedicado à equipe de mediadores nos períodos em que não havia exposição era o centro da Casa. Bancos ou mesas estrategicamente colocados em círculo, criavam um “lugar” de encontro com o público visitante. Atividades começavam com perguntas como

“De onde você vem”? “Conte sobre o lugar onde você mora.” “Como você chegou até aqui”? O visitante, à vontade pela abordagem, falava de si e se indagava sobre aquele lugar.

Os mediadores alternavam as atividades realizadas a partir de suas próprias experiências e interesses, fazendo aquelas que os deixavam mais confortáveis. Os mais voltados para questões do corpo desenvolviam, com os visitantes, experiências mais sensoriais, que exploravam a escala do espaço, suas temperaturas, caminhadas com visores ou de olhos vendados, por exemplo. Outros, mais voltados para a pesquisa da nossa herança histórica, se dedicavam a implementar atividades afins com essas questões. Uma delas, por exemplo era realizada com material produzido pelo grupo: uma série de imagens da cidade em outras épocas, ou trechos de textos relatando acontecimentos do passado envolvendo a própria Casa foram impressos e plastificados em cartelas que ficavam disponíveis para manuseio do público. O interesse por uma ou outra imagem, por um ou outro texto possibilitavam ao mediador abordar o visitante e iniciar a mediação.

Nessas conversas ou atividades com o material educativo, as informações podiam ser trocadas, compartilhadas. Sem aula, sem formalidade, sem um “guia”. Durante as exposições, da mesma forma, as reuniões de acompanhamento aconteciam, e a abordagem aos visitantes, as conversas, os percursos se davam a partir dos interesses mútuos - dos visitantes e da equipe.

Percebo a atividade educativa como uma atividade de militância. Militância é descrita como defesa ativa de algo, atitude das pessoas que trabalham ativamente por uma causa ou uma organização. Trabalhar com educação, de uma maneira geral, requer essa atitude.

O mediador deve estar consciente do lugar que ocupa na complexa rede de formação, informação, comunicação entre arte e público. Retomando a ideia da condição da arte contemporânea como aquela que diz criticamente da vida, entendo que a função da mediação é ajudar na apreensão desses comentários críticos sobre as questões do mundo na atualidade.

A compreensão do estabelecimento dos programas educativos nos museus e do próprio papel do museu ao longo do tempo, a atuação dos programas educativos em grandes mostras, as grandes mostras como objeto de interesse de grandes públicos, a minha própria experiência na implantação de programas educativos de diferentes formas e por diversos entendimentos me levam a entender que a mediação deve estar intrinsecamente ligada às obras ou lugar de exposição.

O mediador deve ser aquele que performa, que incorpora a poética do artista e questões da curadoria, e deve ter autonomia para fazê-lo, para ter práticas mais experimentais.

Entendo a mediação como uma ação artística com a potência de uma ação política. Uma ação de troca de fato, em que o escuro do nosso tempo, a fratura, possa se apresentar como lugar de exploração. Ausência de tempo e espaço, lugar do artista, abstração do racionalismo absoluto, sem contudo esquecer do atravessamento das tradições, não como camadas sobrepostas, mas como cruzamentos.

Quando a obra, o artista, a ação consegue, de verdade, se misturar ao público dá-se a imersão. Imagine-se conversando com uma pessoa sobre a vida dela e percebendo que há uma grande tradução do mundo ali, naquele acontecimento que parece banal, cotidiano, comum. Imagine-se comendo uma salada de grãos com um suco de hibiscos quando esperava comer um sanduíche ou pão de queijo e refrigerante, indignado com a falta de uma opção menos saudável, mas esperada. Imagine-se discutindo sobre o uso de um animal para fazer um trabalho de arte. E sobre a interferência no DNA do animal, sobre experiências em laboratórios envolvendo a genética, sobre poder saber ao nascer que tipo de doenças poderá ter... São arte e vida ao mesmo tempo. indiscerníveis, inseparáveis.

A poética do artista, questão que está em nós de alguma forma, pode ser acessada. A indiscernibilidade, afinal, pode se transmutar em ação política, pois se posso estar aqui e fazer parte desse acontecimento, tudo posso. Da mesma forma, se posso estar aqui e perceber o que está acontecendo, igualmente tudo posso. Não se trata de explicar a intenção do artista, mas de permitir que essa percepção por parte do visitante se dê. Provocar demora, imersão. Começar uma conversa, que cresce em direção à suspensão do tempo, quando a Arte é ativada.

Alguns trabalhos podem ter mais ressonância em dado momento, mas em suas camadas de leitura, que sobrevivem às questões locais e cronológicas, está sua potência. Naquelas questões que fazem sentido e que podem ser pressentidas pelo visitante, pelo participante. Quando me refiro ao trabalho de mediação como uma militância, como uma ação política, o faço nesse aspecto.

Cito Rancière :

Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos, tipo de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta a participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. (RANCIÈRE, 2009, p.15)

Se a arte tem essa possibilidade de falar do seu tempo em forma de ficção, acessando partes de histórias e da história, por seus rastros, essa possibilidade traz em si a potência de um ato político, transformador. Ao traduzir seu tempo, na maioria das vezes se antecipando a ele, essa potência é muito clara. Essa potência política não está apenas em cada trabalho, na obra de uma artista, mas na constituição mesmo daquilo que nomeamos "arte". Trata-se de uma forma de comentar a história, de elaborá-la, de promover uma reflexão sobre ela. Como vimos, o olhar que validará poderá, muitas vezes, vir depois, um olhar para trás, de resgate, de reconhecimento. Quão grande é, portanto, o desafio de lidar com a incompreensão do tempo presente. Não me refiro a uma incompreensão ressentida, mas sim com a falta de condições críticas necessárias para que esse entendimento se dê. Procura-se, na maioria das vezes, uma resposta fácil, óbvia, direta, quando a graça está em ler nos espaços, na falta, no pressentimento.

Partilhar o sensível é tão pertinente... O quanto se pode provocar de discussão, de pensamento sobre seu próprio tempo, de visão crítica. A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce.

Pergunto: Quem pode participar? Quem autoriza essa participação?

E respondo: Nós.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- _____. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e o testemunho (Homo Sacer III)*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BADIOU, Alain. *O Século*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, 2002.
- BARRETO, Jorge Menna. Entrevista concedida a Marília Miragaia. São Paulo, ago, 2016. Disponível em: <<http://cargocollective.com/jorgemennabarreto/32-Bienal-SP-Restauo>>. Acesso em: 08 jul. 2017.
- BASBAUM, Ricardo. *Bioconceitualismo: exercícios, aproximações e zonas de contato*. Texto apresentado no III Simpósio Internacional LAVITS - Vigilância, Tecnopolíticas, Território, Rio de Janeiro, maio 2015.
- BRITO, Ronaldo. Análise do circuito. *Malasartes*, Rio de Janeiro, v.1, 1975.
- BAUDELAIRE, C. O pintor da vida moderna. In: COELHO, Teixeira. (Org.). *A modernidade de Baudelaire*. Trad: Suely Cassal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- CANCLINI, Néstor Garcia. Artistas, intermediários e público. In: _____. *Culturas híbridas : estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.
- CHIPP, Herschel Browning. *Teorias da arte moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- DANTO, Arthur C. *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história* - São Paulo: Odisseus Editora, 2006.
- DE DUVE, Thierry. An Ethics: putting aesthetic transmission in its proper place in the art world. In: ART SCHOOL: propositions for the 21st century. Edited by Steven Henry Madoff. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, MIT Press, 2009.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.
- _____. As imagens não são apenas coisas para representar. Dinâmica sul-sur. Entrevista concedida a Verónica Engler e traduzida por André Langer. Disponível em: <<http://www.sul-sur.com/2017/06/as-imagens-nao-sao-apenas-coisas-para.html>>. Acesso em: 08 jul. 2017.
- DUNKER, Christian Ingo Lenz. A Lógica do condomínio. In: _____. *Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre-muros*. São Paulo: Boitempo, 2015.

GROYS, Boris. O universalismo fraco. Tradução: Pedro Maia Soares. *Revista Serrote*, São Paulo: Instituto Moreira Salles, n. 9, 2011.

_____. Comrades of time. In: What is contemporary art?. *E-flux* 11, 2009. Disponível em: <<http://www.e-flux.com/journal/11/61345/comrades-of-time/>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

_____. Education by Infection. *Art School: propositions for the 21st century*. Edited by Steven Henry Madoff. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, MIT Press, 2009.

_____. Reflexões críticas. *Arte & Ensaio- Revista do PPGAV/EBA/UFRJ*, Rio de Janeiro, n.27, dez. 2013.

_____. The city in the age of touristic reproduction. In: *Art Power*. Londres: The MIT Press, 2008. Disponível em: <http://www.c-cyte.com/OccuLibrary/Texts-Online/Art_Power_Boris_Groys.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2017.

KAC, Eduardo. GFP Bunny. *Galáxia: Revista Transdisciplinar de Comunicação, Semiótica, Cultura*, n.3, p. 35-58, 2002. Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica-PUC-SP. Disponível em: <<http://www.ekac.org/gfpgalaxias.html>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

PÁDULA, Cristina de; TORNAGHI, Maria; QUEIROZ, Tania (Org.). *O mundo é mais do que isso: mediação e a complexa rede de significações da arte e do mundo*. Rio de Janeiro: Escola de Artes Visuais do Parque Lage, 2014.

PAZ, Octavio. *Marcel Duchamp ou O Castelo da Pureza*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

_____. *A partilha do sensível*. São Paulo: EXO Experimental Org.; Editora 34, 2009.

SCHEINER, Tereza Cristina. Repensando o Museu integral: do conceito às práticas. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v. 7, n. 1, p. 15-30, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v7n1/a03v7n1.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

STEINBERG, Leo. A arte contemporânea e a situação de seu público. In: BATTCKOCK, Gregory. *A nova arte*. 2. ed. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 1986.

VOLZ, Jochen; RJEILLE, Isabella (Org.). 32ª. Bienal de São Paulo. *Incerteza Viva: Dias de Estudo*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016.

_____. 32ª. Bienal de São Paulo. *Incerteza Viva: Guia*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016.

ANEXO - A Memória

Considerarei pertinente anexar à dissertação um relato da minha trajetória, especialmente por não se tratar de um percurso convencional, planejado ou sequer previamente desejado. Trata-se do caminho que me trouxe até aqui, com acasos, dúvidas e muita troca.

Em razão de ser um projeto de pesquisa decorrente da minha vivência e, a princípio, da ordem da experiência escrevo A MEMÓRIA, em tom pessoal, como uma forma de me apresentar e reforçar a direta relação existente entre a formação que tive e a forma como trabalho.

O projeto que apresentei para desenvolvimento no Programa de Mestrado em Arte, Cognição e Cultura foi motivado, em especial, pela permanente necessidade de interlocução e troca de experiências decorrentes do meu trabalho em mediação. Além de necessária, essa troca é coerente com a forma como venho desenvolvendo esse trabalho em museus e espaços culturais.

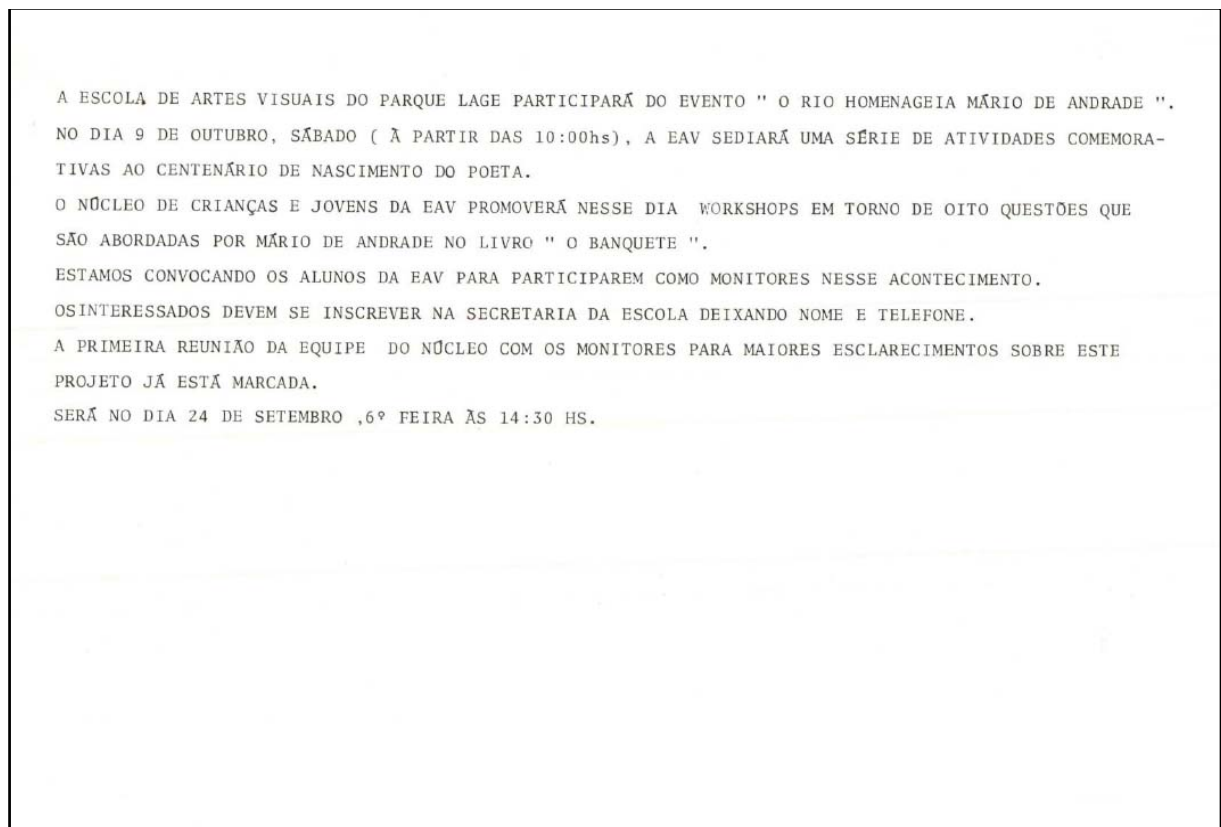
O começo

Graduada em Arquitetura na Universidade Santa Úrsula, em especial pelo meu interesse em arte, fiz pós-graduação em Sociologia Urbana, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). No final dos anos 80 iniciei formação em Arte na Escola de Artes Visuais do Parque Lage (EAV), no Rio de Janeiro. Aulas de pintura, escultura, teóricas, complementaram minha formação acadêmica e me permitiram fazer a interlocução da arte com as questões da cultura e da sociedade que tanto me interessavam. Pela minha dedicação, logo houve um estreitamento da minha relação com a Escola e, por ocasião do evento de comemoração do centenário de nascimento de Mario de Andrade, em 1992, organizado em parceria com a UERJ, fui indicada pela artista Suzana Queiroga, minha professora de pintura à época, para participar como monitora das atividades a serem realizadas com crianças e jovens.

Dada a escala do evento, envolvendo a participação de artistas, professores da EAV e da UERJ, o Núcleo de Crianças e Jovens (NCJ), que recentemente havia sido inteiramente

reformulado sob a coordenação de Maria de Nazareth Costa Tornaghi (Maria Tornaghi)¹, foi convidado a preparar atividades para atendimento ao público visitante, em especial, para crianças. As atividades desenvolvidas pelo NCJ tomaram como ponto de partida questões identificadas no livro *O Banquete*, de Mario de Andrade, que se relacionassem às questões de arte trabalhadas nas aulas regulares. O efêmero, o direito de errar, arte de combate foram, entre outras, identificadas no texto de Mario de Andrade e "apresentadas" ao público por meio de atividades. A culminância foi uma feijoada, na piscina da EAV. Fui convidada a integrar a equipe de forma permanente, a partir de então.

Figura 5 - Convite para reunião de equipe do Núcleo de crianças e jovens.



Fonte: acervo EAV Parque Lage, Memória Lage.

¹ Maria de Nazareth Costa Tornaghi trabalhou na área de arte e do ensino de arte, de 1963 até se aposentar em 2014. Estruturou e coordenou o Núcleo de Crianças e Jovens da EAV Parque Lage, o setor educativo do MAM RJ, as ações educativas do Projeto de Instalações Permanentes do Museu do Açude. Publicou vários textos sobre arte e seu ensino em livros, catálogos e periódicos, entre os quais o livreto educativo que acompanha a edição de 2005 da série *RioArte Víde*o e o livro *"O Mundo é mais do que isso – mediação e a complexa rede de significações da arte e do mundo"* que organizou com Cristina de Pádula e Tania Queiroz.

Maria Tornaghi trabalhava com ensino de arte desde 1963, mantendo sempre uma atitude de indagação sobre a arte e sua prática pedagógica e a intenção de relacionar as atividades de produção, pesquisa e ensino. Quando foi chamada por João Carlos Goldberg, então diretor da EAV, para reestruturar o NCJ imprimiu à nova equipe essa mesma característica. Para isso, as aulas para crianças que já aconteciam na EAV foram interrompidas, um grupo de estudos se formou, e novos pressupostos foram adotados tais como trabalhar por projetos, com portfólios, realizando permanentemente reflexão com os alunos sobre sua produção.

Éramos um grupo de artistas, professores, alguns de nós alunos, ex-alunos da EAV, extremamente interessados em discutir a arte, seu ensino e aprendizagem. Alguns ainda permanecem na Escola, oferecendo cursos destinados a crianças e jovens.

Figura 6 - Fotografia da equipe do NCJ.



Fonte: fotografia acervo pessoal.

Tive contato com uma série de textos e referências teóricas sobre Arte, Educação e sobre ensino e aprendizagem da arte, novas para mim. Maria Tornaghi, à medida que o trabalho se desenvolvia, trazia uma bibliografia considerada, por ela, essencial para fundamentá-lo. O grupo recebia, frequentemente, convidados de outros campos, como a Filosofia e a Educação, que atuavam como interlocutores. Além do tempo dedicado às aulas, nos reuníamos duas vezes por semana, não só para discutir a prática, como também para debates, leituras e encontros com os convidados.

Eu oferecia, no NCJ, cursos regulares para crianças de 3 a 12 anos, e atividades de curta duração, nas férias, e voltadas para atendimento de escolas. Os grupos de escolas, agendados previamente, participavam de uma atividade no ateliê ou no jardim do Casarão, planejada a partir de exposição em cartaz na cidade, ou de uma questão que designávamos - trabalhamos sobre efemeridade, memória, meio ambiente, entre muitos outros temas relevantes e recorrentes na arte contemporânea. Essas questões eram escolhidas por estarem presentes em alguma exposição ou acontecimento importante na cidade, ou por estarmos num parque, por exemplo.

Os primeiros grupos

Em 1995, o filho da educadora Vige Langevin², levou à EAV trabalhos realizados por sua mãe com seus alunos, na França, no período do pós-guerra, propondo uma exposição. O projeto de exposição que Rémi Langevin nos apresentou envolvia uma série de trabalhos que a educadora havia desenvolvido em que cada um dos alunos se responsabilizava por produzir partes de um desenho ou pintura, anteriormente feito individualmente pelos próprios alunos da turma. Um ou mais dos desenhos individuais era escolhido por eles mesmos para ser ampliado, cortado em partes iguais e tornar-se obra, que era remontada para a exibição. O resultado eram desenhos e pinturas, de grandes formatos, em que uma imagem era constituída por suas partes, feitas por diferentes pessoas. Os traços, uso das cores, entre outros aspectos, revelavam a individualidade de cada autor, que não se sobrepunha à imagem final, o que causava certo estranhamento. A ideia do trabalho coletivo era juntar esforços, superando diferenças individuais em prol de um interesse em comum.

O projeto era coerente com o desejo de implantação e com os pressupostos de um novo plano de educação projetado para a França do pós guerra - Plano Langevin-Wallon - , projeto geral de reforma do sistema educacional francês elaborado de acordo com o programa de governo do Conselho Nacional de Resistência (CNR) de 15 de março de 1944. Paul Langevin, um dos mentores, era sogro da própria Vige Langevin. O Plano que, afinal, não foi implementado, trazia uma grande ênfase no social, e conseqüentemente no coletivo, na cooperação, pelo ambiente de pós guerra mas também pelas convicções pedagógicas dos autores. Estabelecia a cultura e a arte como elementos essenciais para a educação. Um dos trechos do Plano Langevin-Wallon diz, por exemplo, que a escola deve ser um centro de difusão da cultura.

Propusemos à EAV realizar o projeto “Fragmentos”, reunindo a produção dos nossos alunos e a produção trazida pelo filho da educadora. O resultado do projeto seria exposto na própria Escola, em conjunto com a produção dos alunos franceses na mostra “Aprender a apreender”, que incluiria visitas de escolas públicas e particulares.

O projeto “Fragmentos” foi desenvolvido com os alunos ao longo de um semestre. Contando com apoio da Tátil Design, que nos doou as partes descartadas dos objetos e pastas de papel produzidas por eles, da Klabin e de uma terceira empresa - Nathan - que nos doou

² Vige Langevin, educadora francesa, realizou com seus alunos séries de pinturas e desenhos coletivos. Sua atuação, no pós guerra, deixou registros por meio de tais trabalhos e de publicações sobre seu projeto pedagógico.

caixas retangulares, do mesmo tamanho, desenvolvemos uma serie de atividades em que partes e todo se alternavam e se articulavam em produções bidimensionais, tridimensionais, em mídia digital e num trabalho interativo, que envolvia a participação do publico visitante. Registramos em vídeo as atividades e visitas realizadas com escolas, além dos pressupostos teóricos do nosso trabalho, do trabalho da educadora francesa Vige Langevin e do programa de ensino desenvolvido no NCJ em torno da exposição.

Figura 7 - Folder do NCJ.



Fonte: acervo pessoal.

Outra experiência que merece registro ocorreu quando da inauguração da mostra “Monet o mestre do impressionismo”, no Museu Nacional de Belas Artes em 1997. Ficamos motivados a promover, com grupos de visitantes previamente agendados, no próprio Parque Lage, o programa “Que Giverny seja aqui”, em que realizávamos atividades em torno da cor e da incidência de luz, para levantar e discutir tais questões, caras ao Impressionismo. O trabalho com o publico era mobilizado pela convicção da impossibilidade de se viver um tempo que não é o seu. Não é possível ser “impressionista”, daí ser impossível “reler” ou refazer as obras do Impressionismo.

O “método” utilizado nos encontros com os grupos e escolas que recebemos valorizava a percepção das questões elencadas, por meio da atividade desenvolvida com os visitantes. A partir da experiência no Parque, observando as mudanças das cores, da natureza, do edifício, com as diferentes incidências de luz, introduzíamos o que, de fato, considerávamos relevante para o Impressionismo e para o artista.

Essas - “Aprender a apreender” e “Que Giverny seja aqui” - foram minhas primeiras experiências com recepção de grupos, ainda no âmbito de uma escola de arte. O objetivo era apresentar e compartilhar nossa forma de trabalho, formar público para a arte e trazer à luz o trabalho desenvolvido no NCJ.

A mediação

Visitas de escolas a exposições, por meio de projetos elaborados para esse fim, ganhavam, nesta época, nova dimensão na cidade e no país. Os anos 1990 presenciaram o crescimento da aplicação de Leis de Incentivo para projetos culturais, que demandavam uma contrapartida social aos beneficiados, em geral voltada para a recepção de estudantes, em visitas acompanhadas por educadores, às mostras patrocinadas. Tais Leis foram criadas em todos os âmbitos – federal, estadual e municipal. A Lei Rouanet, sancionada em 1991 introduz o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac); a Lei Estadual de Incentivo à Cultura criada em 1992 no Rio de Janeiro, que permite a empresas, contribuintes de ICMS, patrocinarem a produção cultural utilizando o incentivo fiscal concedido pelo Estado, também sancionada em outros estados; a Lei de 1990 que institui incentivo fiscal para a realização de projetos culturais, no âmbito do Município de São Paulo, igualmente implantada em outros municípios são exemplos. Nesse contexto, naturalmente, o Rio de Janeiro foi amplamente beneficiado por projetos com tais características. Os equipamentos culturais da cidade passaram, portanto, por um processo de adequação às novas demandas. Maria Tornaghi já em 1978 havia integrado a equipe do projeto “A Criança e o Museu”, da Fundação Mudes / FUNARTE / Escolinha de Arte do Brasil, bem como havia participado da equipe de coordenação do Serviço de Monitoria da XXI Bienal de São Paulo em 1991, o que permitiu que tivesse contato com programas educativos planejados para grandes mostras, com grande fluxo de público e visitas de escolas. Dessa forma, com esses subsídios, pudemos nos preparar para esses novos tempos.

Em 1998, participei como educadora do programa educativo da exposição de Nuno Ramos, pelo Ateliê FINEP, no Paço Imperial e, em seguida, “O Brasil Redescoberto”, com curadoria de Carlos Martins, no mesmo centro cultural. Lembro bem do questionamento que tinha a esse tipo de trabalho. Diferente das atividades que desenvolvia no Parque Lage, muito voltadas para as próprias atividades no NCJ e, sempre, com possibilidades de desdobramentos no cotidiano, trabalhar numa mostra temporária, num espaço cultural com limitações para o uso de ateliês e de realização de atividades afins com a mostra, pareceu um desafio talvez grande demais. Como promover “demora”, aprendizagem, numa visita que deveria durar, no

máximo, uma hora e meia? Ter coerência com os pressupostos e crenças sempre foi muito importante - arte não é entretenimento, as atividades desenvolvidas têm que se relacionar com o que será visto, as questões do trabalho do artista ou da curadoria têm, obrigatoriamente, que aparecer na visita. No entanto, não se pode ter um contato unilateral com o visitante, considerando que seu interesse é fundamental para que um processo de aprendizagem se estabeleça.

A exposição de Nuno Ramos se aproximava muito do meu universo de trabalho como artista. Tratava-se de uma exposição de arte contemporânea, com obras de uma materialidade instigante - vaselina, vidros, mármore - eram grandes peças em formas orgânicas, nesses diferentes materiais, que se encaixavam. A reação do público misturava curiosidade, fascínio e rejeição.

Em relação à mostra “O Brasil Redescoberto”, no entanto, o desafio era pensar uma visita a uma exposição histórica. Que conteúdos deveriam ser abordados? O que era imprescindível? Como evitar dar informações? Como construir, com o visitante, esses conteúdos? Posso considerar que esse foi o primeiro trabalho em mediação mais formal, compreendendo questões de produção e operacionais que este tipo de trabalho envolve quando se destina ao atendimento de um público mais amplo, com suporte para recepção de escolas e grupos. Vários encontros foram realizados com o curador, com a equipe do Paço Imperial e entre os educadores, antecedendo a mostra. Recebemos os textos, compreendemos a intenção do curador e fomos orientados em relação àquele espaço, ele mesmo um monumento, tombado pelo IPHAN - Instituto de Patrimônio Histórico Nacional, carregado de história. Recebemos muitas escolas, com grande número de alunos por visita, o que nos fez pensar em percursos simultâneos com os diversos grupos, em como lidar com o tempo, em utilizar dinâmicas que nos permitissem preservar os conteúdos essenciais à visita.

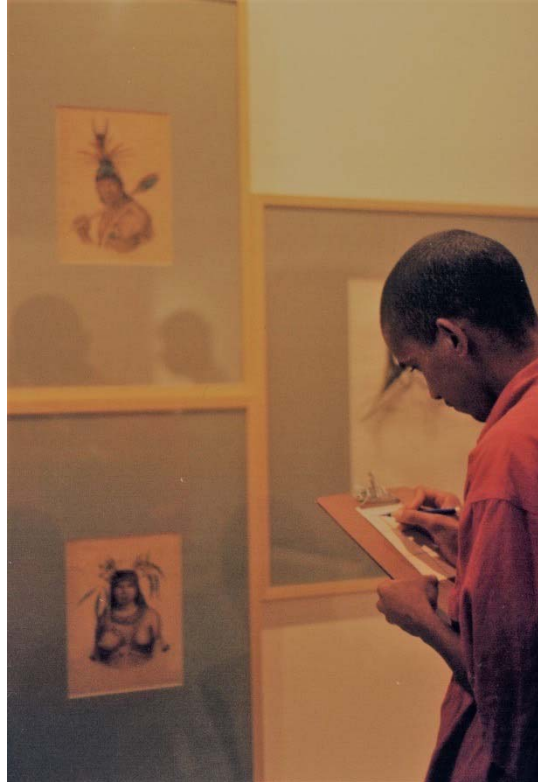
Figura 8 - Visita de grupo escolar na mostra “O Brasil Redescoberto”.



Fonte: fotografia por Tania Queiroz, 1998.

A visita deveria ser, ela própria, uma viagem. A ênfase deveria ser dada à memória deste encontro, da mesma forma que a exposição lidava com a memória dos viajantes. Perguntas como “como foi seu trajeto até aqui?”, “o que viu no caminho?”, “de onde vieram?”, “já tinham vindo aqui?”, foram feitas aos grupos que chegavam. Cada aluno recebia uma prancheta com um bloco quadrado de etiquetas e um lápis de grafite preto, para fazer registros da vista à exposição.

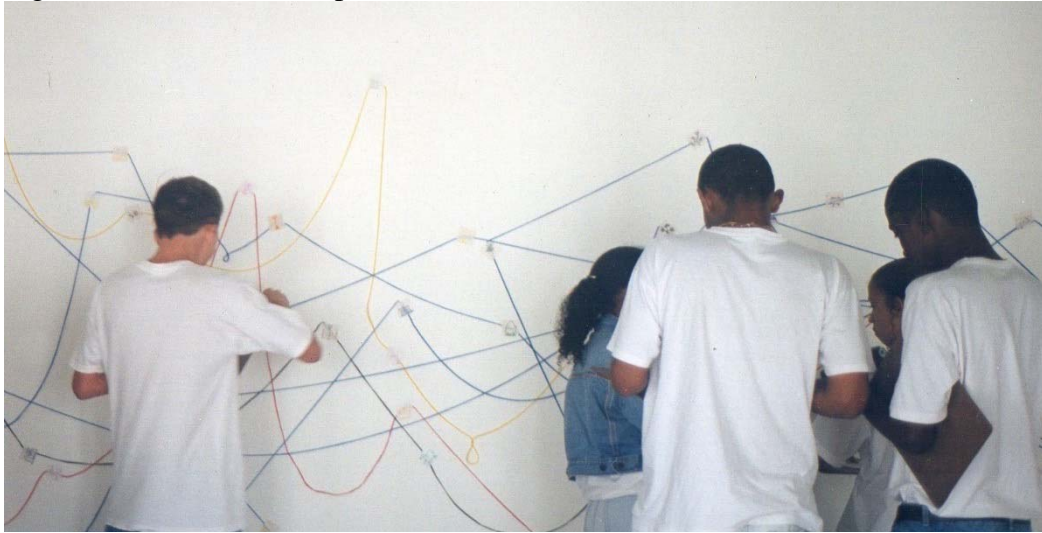
Figura 9 - Atividade de registro na mostra “O Brasil Redescoberto”.



Fonte: fotografia por Tania Queiroz, 1998.

Deveriam se sentir como viajantes, que pela primeira vez se deparavam com aquelas imagens, objetos, bichos empalhados, etc. Cada escola era designada por uma cor de barbante e as etiquetas eram coladas numa parede destinada a acolher o trabalho desenvolvido pelos alunos. Cada aluno escolhia um dos desenhos feitos nas etiquetas para colar. As etiquetas eram coladas por eles formando um percurso e, ligadas pelo barbante, formavam caminhos, rotas. Ao final da mostra, uma grande trama de caminhos coloridos de barbantes se formou, com as etiquetas "ilustrando" os interesses e pontos de atenção de cada aluno participante das visitas.

Figura 10 - Atividade de percursos na mostra “O Brasil Redescoberto”.



Fonte: fotografia por Tania Queiroz, 1998.

Em 1999, Agnaldo Farias, curador do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, convidou Maria Tornaghi a criar e dirigir o programa educativo da instituição. Fiz parte da equipe desde o primeiro momento. No mesmo ano, o Museu recebeu a mostra Picasso, anos de guerra. Uma grande exposição, com patrocínio para transporte de estudantes da rede pública de ensino, o que assegurava um grande número de estudantes, além de visitantes espontâneos, sobretudo aos finais de semana. O museu tinha contadores de público, para controlar sua lotação. Escolas sem agendamento e visitantes em geral aguardavam o momento de ingressar no museu em filas intermináveis, para que finalmente chegasse sua vez de ver as obras. Era julho, era frio, era uma exposição com muitos painéis e possibilidades de percursos. Tínhamos que receber quatro grupos de vinte estudantes por vez, o que nos obrigou a pensar dinâmicas de visitas, que dessem conta de todos os conteúdos, sem que os grupos se encontrassem. As visitas eram cronometradas, mas mantínhamos os pressupostos de nosso trabalho.

Ao mesmo tempo preparava, com Maria Tornaghi e Cláudia Saldanha, então diretora da Divisão de Artes Visuais do Instituto Municipal de Arte e Cultura – RioArte, o programa educativo da Mostra Rio Gravura, promovida pela Prefeitura do Rio de Janeiro, que envolveu amplamente a cidade por meio de exposições em muitos dos seus equipamentos culturais, atividades para o público espontâneo e escolas em três espaços diferentes da cidade, mesas redondas, e um amplo programa educativo.

As exposições ofereciam uma variada e relevante programação em importantes espaços como MAM, CCBB, Casa França Brasil, Chácara do Céu. As atividades relacionadas

à gravura aconteciam em três tendas especialmente montadas para esse fim na Quinta da Boa Vista, na praça entre Espaço Cultural dos Correios e Casa França Brasil e no Largo da Carioca. A equipe do programa educativo foi constituída antecipadamente e pode, dessa forma, se preparar conceitualmente, obter informações sobre as mostras, elaborar as atividades destinadas às escolas e ao público espontâneo. O contato com a Secretaria Municipal de Educação, que se envolveu prontamente no projeto, permitiu a elaboração de uma agenda que incluísse grande número de escolas e garantisse a qualidade das ações educativas. As ações foram de várias naturezas: visitas às escolas para a preparação dos professores, deslocamento de mediadores às escolas que não visitariam as exposições para realização de atividades e mostra de vídeos, deslocamento de mediadores às escolas que visitariam as exposições "preparando-os" para as visitas, visitas às exposições para as escolas e para o público espontâneo, atividades para escolas na tenda da praça dos Correios durante a semana e para o público espontâneo nos finais de semana, atividades para o público espontâneo nas tendas do Largo da Carioca e da Quinta da Boa Vista de domingo a domingo. Foi elaborado material educativo a ser distribuído nas escolas do município e material para os professores com os princípios da gravura, e do partido educativo adotado para as mostras. Todas as ações diziam respeito à reprodutibilidade, questão escolhida para trabalharmos com os visitantes. Realizamos atividades com carimbos, xilogravura, frottage, monotípias. A atividade principal do atendimento a escolas utilizava sucatas de espuma vinílica acetinada (eva), que havíamos recebido de um apoiador do projeto, como carimbos e para fazer frottage.

Figura 11 - Atividades na tenda da mostra “Rio Gravura”.



Fonte: fotografia acervo pessoal.

O trabalho foi iniciado cerca de três meses antes do início da mostra e a equipe educativa participou das reuniões de elaboração dos projetos das tendas, indicando desde aspectos conceituais das atividades que deveriam ser realizadas até a indicação da organização do espaço, seus equipamentos e mobiliários. Cada visita às diferentes exposições foi, igualmente planejada pela equipe, bem como os contatos com a Secretaria Municipal de Educação, que acompanhou o desenrolar das atividades ao longo do mês do evento. Reuniões de avaliação eram realizadas semanalmente com toda a equipe, formada por educadores, estudantes de Artes e pelos profissionais de educação dos equipamentos culturais que os tivessem. Considero um trabalho importante, em que o poder público disponibilizou esforços, recursos, equipamentos e profissionais para sua realização. Da mesma forma, as instituições envolvidas participaram ativamente, contribuindo com suas *expertises*, equipes, e recursos materiais e humanos. Isso nos mostra que a concretização de um consistente trabalho é possível quando se quer fazer um trabalho consistente.

Pensar conceitualmente as duas mostras, as atividades, as visitas às escolas, a preparação dos professores da rede municipal de ensino³, a relação dos materiais a serem utilizados, a logística, me levaram a perceber que todas essas questões estão conectadas e o quanto precisam de um arcabouço teórico consistente que dê sentido e viabilize as demais.

³A Mostra Rio Gravura, uma iniciativa da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, contemplava as escolas da rede municipal de ensino com transporte para ida às exposições e tendas.

Na mostra “Picasso, anos de guerra”, um ateliê foi montado no primeiro piso do MAM para que se pudesse receber as famílias nos finais de semana e os estudantes nas visitas ao longo da semana. A atividade escolhida dizia respeito ao olhar dinâmico, que não vê "parado", considerada pela equipe uma questão relevante para promover uma aproximação com o Cubismo. O visitante faz um desenho, observa o que fez, observa com espelhos duplos abertos, adquiridos para esse fim. Poderia, ainda, desenhar novamente a imagem refletida simultaneamente nas duas faces do espelho. O que acontece? A reflexão sobre esse acontecimento, não o desenho resultante dele, era o objeto desta atividade. Trechos do relatório que apresentamos, ao final da exposição apresentam o trabalho desenvolvido e resultados obtidos:

O trabalho de recepção das turmas de escolas em visita à exposição do Picasso procurou questionar uma leitura fácil da obra deste artista que a identifica com o que muitas vezes os alunos chamam de ‘arte moderna’. ‘Arte moderna’ vira, aqui, o nome de qualquer coisa deformada, um contraponto com a ‘arte antiga’, uma arte ‘bem feita’ (onde estariam incluídos alguns trabalhos do próprio Picasso). O grande desafio do trabalho com as escolas estaria assim em conseguir ultrapassar esta leitura estereotipada das obras exibidas. O trabalho requereu um profissional (professor) qualificado, capaz de lidar tanto com questões de arte como de educação, que acompanhava o aluno, levando em conta seus interesses pessoais, articulando visita e atividades a ela relacionadas, pontuando descobertas, estabelecendo relações, trazendo informações, provocando a reflexão. Esta escolha possibilitava um encontro com a capacidade de experimentação, curiosidade, de liberdade de Picasso.

[...] Como o orientador deixava claro, as atividades tinham o propósito de provocar a reflexão sobre o trabalho do Picasso. Alguns participantes lembravam das deformações, outros das gravuras. O fazer contínuo, o investimento num trabalho, o trabalho que provoca outro eram questões consideradas relevantes pelo orientador. Um adolescente, respondendo se o trabalho no ateliê tinha alterado sua opinião sobre a exposição, indica que conseguia-se uma reflexão - ‘Eu acho que Picasso era inteligente’.

Na Mostra Rio Gravura, cada tenda atendia a um tipo de público e, por isso, diferentes atividades eram realizadas.

Ambas as experiências trouxeram uma forte reflexão sobre a forma como espaços culturais e museus podiam/deviam enfrentar a era das visitas com públicos enormes, da espetacularização das mostras de arte, da arte "acessível" a todos. O quanto e como se aprende/ensina numa visita que dura cerca de uma hora e meia incluindo as atividades? O que o público deve “levar” de uma visita? O que nós, educadores, devemos levar para as visitas? Como escolher as questões a serem trabalhadas? Como trabalhar com as normas das diferentes instituições? Como acolher/ser acolhido pelo curador?

No ano 2000, já na equipe permanente do MAM, participei da mostra “Brasil 500 Anos”, recebendo a exposição “Artes Indígenas”. A mostra envolvia outras cidades do país, não só a cidade do Rio de Janeiro, e seu programa educativo era coordenado por uma equipe de educadores de São Paulo, que se reuniu com os responsáveis pelos programas educativos de cada instituição participante para “afinar” as metas e objetivos das ações. Essa coordenação, externa, orientava as instituições que receberiam as diferentes exposições sobre o objetivo geral - apresentar a arte e cultura do Brasil, ao Brasil.

Tivemos autonomia para definir como trabalharíamos, quais questões elegeríamos para abordar nas visitas. Encontramos com antropólogos, indígenas, curadores, o que possibilitou uma compreensão ampla dos conteúdos. As visitas foram planejadas pela equipe permanente de educadores do MAM. Recebi escolas, grupos espontâneos, organizações não governamentais, programas sociais diversos. Novamente me deparava com uma mostra que não era especificamente de arte.

Permaneci no MAM até 2006, integrando a equipe permanente do programa educativo. Recebia, diariamente, escolas e público espontâneo. A sala do Programa Educativo localizava-se no térreo do museu. As atividades voltadas às diversas exposições e a primeira conversa com os grupos eram realizadas neste espaço. A sala dispunha de materiais diversos para as atividades educativas, e ali eram realizados os agendamentos das visitas e reuniões diárias da equipe. Durante um período, foi montada uma sala especial para o público no próprio salão de exposição, incluindo obras do acervo, textos e material educativo disponível para uso e manipulação dos visitantes, bem como a Sala Lygia Clark, espaço especialmente designado para exibir a obra da artista, em caráter permanente. Objetos relacionais e sensoriais, *A casa é o corpo*, *Caminhando* foram apresentados e experimentados pelos visitantes, entre outras obras da artista. A permanência no MAM foi uma boa oportunidade de discutir as questões pertinentes aos programas educativos em geral, e àquele em particular, de estudar e de pensar. A continuidade permite que avaliações e ajustes sejam feitos.

Ainda no MAM, implantamos o programa “Novas oportunidades”, que promovia a inserção de jovens no mercado de trabalho, em atividades realizadas em instituições culturais. Foi, então, estabelecida uma parceria entre o MAM e o Museu do Açude, com a intenção de estender à segunda instituição o mesmo programa. Neste momento, com a inauguração da segunda etapa do Programa de Instalações Permanente, foi incrementado o programa educativo do Museu do Açude, que já existia. O programa de instalações permanentes consiste na instalação de obras de artistas contemporâneos, ao ar livre. Naquela etapa, com curadoria de Márcio Doctors, o espaço recebeu as instalações de Jose Resende, Lygia Pape,

Anna Maria Maiolino, Nuno Ramos, Helio Oiticica e Iole de Freitas. A instalação de Eduardo Coimbra ocorreu depois, quando ainda estávamos atuando lá. A cada obra instalada, o programa educativo era repensado como um todo, incluindo a nova obra. Trabalhei com as duas educadoras permanentes do Museu, objetivando prepara-las para receber o público cotidianamente. O projeto de instalações permanentes permitia que se preparasse um programa de visitas que era constantemente revisto, à medida que eram incorporadas as novas obras.

Na reinauguração da mostra com o acervo de Raymundo Castro Maya, no interior da residência Castro Maya do Açude, uma nova visita, agora histórica, foi preparada, e era relacionada à coleção. Uma das instalações contemporâneas era sempre incluída na visita. A experiência de falar de duas coleções distintas - uma histórica e outra de obras contemporâneas - de falar no papel do curador, do colecionador, na relação entre natureza e cultura me trouxe, principalmente, o esgarçamento do limite entre diferentes questões e interesses. O quanto se pode, de fato, criar uma aproximação do público com as obras e artistas sem necessariamente dar informações e trazer a possibilidade do encontro a partir de um diálogo, ficou muito evidente aí.

O Programa para Capacitação de Mediadores

Em 2007, fui convidada por Carlos Martins, então diretor, a ser Coordenadora de Ensino da EAV Parque Lage. Já atuava lá como professora, em parceria com Cristina de Pádula, num curso voltado para iniciantes que procuravam a Escola ainda sem saber que curso e/ou linguagem específica gostariam de frequentar. O curso “O Básico” era alinhado com os pressupostos do NCJ, pensando a produção artística a partir dos processos de trabalho individuais dos alunos, das questões de interesse de cada um, sem privilegiar técnicas, trazendo referências teóricas e o espírito da experimentação. A ideia principal era criar um arcabouço que permitisse, a partir desse primeiro contato, que o aluno identificasse que caminho percorrer para que pudesse estabelecer sua formação como artista. Apresentávamos possibilidades de percursos, e muitas das possíveis linguagens - fotografia, desenho, pintura, gravura, escultura - em módulos curtos, que se sucediam ao longo de um semestre. Ao final do semestre, professores da Escola eram convidados a apresentar seus cursos, para que os alunos pensassem em possibilidades de caminhos a seguir na própria Escola. A partir de uma orientação nossa e da disponibilidade dos alunos, as escolhas eram feitas e podiam criar seus próprios percursos. A experiência bem sucedida do “O Básico” originou o programa “Fundamentação”, que mencionarei a seguir.

Em 2008, sob a direção de Claudia Saldanha e com o apoio da Secretaria de Estado de Cultura, foi criado um grupo de trabalho para repensar a escola e implantar um programa de cursos gratuitos voltado para o atendimento de estudantes e jovens até então distantes da EAV que, ao longo do tempo, diante da falta de recursos do estado passara, apesar de ser uma escola pública, a ter uma prática privada, cobrando por todos os cursos oferecidos. O grupo voltado para as definições relacionadas ao Ensino era composto por Maria Tornaghi, Daniel Senise, Guilherme Vergara e eu. Um segundo grupo foi formado para discutir as questões relacionadas à EAV como polo cultural, com Suzana Queiroga, Ernesto Neto, Claudia Saldanha e Izabela Pucu, então coordenadora de Projetos. Tunga e Adriano Pedrosa foram debatedores, e os relatores foram Gloria Ferreira e Ricardo Basbaum.

Ficou definido e registrado num Plano, com as diretrizes a serem seguidas, que a Escola precisava de um programa para alunos iniciantes, que lá ingressassem pela primeira vez - o “Fundamentação” -, e um programa de aprofundamento para artistas com trabalhos iniciados, ambos gratuitos. Além disso, um programa de cursos de capacitação deveria ser criado, beneficiando aqueles que não buscassem exatamente uma formação como artistas, mas sim uma formação em atividades de apoio ao sistema da arte. Os cursos já existentes, voltados para linguagens específicas como pintura, desenho, escultura, etc. ou aqueles que se destinavam ao acompanhamento de trabalhos, não deveriam ser impactados negativamente pela inclusão dos novos programas, e estava claro que não se queria, nem se devia ter duas escolas, uma paga e uma gratuita. Os alunos de ambas as modalidades deveriam, de alguma forma, conviver, estabelecer trocas de experiências, conhecimentos. Ficou definido que os iniciantes poderiam, após fazer o primeiro semestre no programa Fundamentação e por indicação de seus professores, receber bolsas para seguir, fazendo o próprio percurso, nos cursos já oferecidos pelo programa pago, por mais dois semestres. A gratuidade poderia ser assegurada por um ano e meio, portanto. Os programas Fundamentação, Aprofundamento e os cursos de capacitação tinham processos de seleção diferenciados.

O programa de capacitação para mediadores foi criado nesse contexto, em 2010, e teve sua parte prática realizada nas exposições da própria EAV. O curso tinha início com uma etapa intensiva, de 30 horas com orientação de Maria Tornaghi. Após essa etapa, o programa se desenvolvia, sob minha orientação e de Cristina de Pádula, por um semestre, com 3 horas de estágio semanais além das aulas, também semanais, com duração de 3 horas. As tarefas envolviam a realização semanal de relatórios pelos alunos, sobre o estágio e sobre as próprias aulas. Os relatórios eram lidos por Maria, Cristina e eu antes da aula seguinte e determinavam que pontos estavam obscuros, que leituras deveríamos recomendar, que conteúdos precisavam

ser mais debatidos. Identificamos, por exemplo, a necessidade de incluir aulas de arte moderna e contemporânea no programa, pois muitos alunos vinham de áreas como Educação e Museologia, sem o contato necessário com as questões da arte. Como o programa gratuito da EAV viabilizava as bolsas nos outros diversos cursos da Escola, os alunos podiam fazer as aulas de Arte Moderna e Arte Contemporânea, também, gratuitamente.

Outros equipamentos do Estado, além da EAV, foram beneficiados pelo programa de capacitação de mediadores, a saber: Casa de Cultura Laura Alvim, Theatro Municipal do Rio de Janeiro e Casa França Brasil. Os estudantes participavam como mediadores nas mostras, e eram preparados, acompanhados e supervisionados por Cristina de Pádula e por mim.

O programa, nesse formato, durou cinco anos, com duas turmas por ano - 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014 - atendendo cerca de 300 estudantes. Publicamos Cristina, Maria e eu, em 2014, “O mundo é mais do que isso”, por meio do Edital de Fomento da Prefeitura, compilando os textos relevantes para nossas aulas e incluindo textos nossos, com os pressupostos adotados durante nossa trajetória. Em 2015 o curso passou a ter apenas 40 horas, durar apenas um semestre e se desvinculou do Programa Educativo da EAV, deixando de ser oferecido a partir de 2016.

Hoje, encontramos alunos que frequentaram as várias edições do programa trabalhando como mediadores em diversos espaços culturais da cidade e, frequentemente, Cristina e eu somos chamadas a indicar profissionais para diferentes instituições, participar de Seminários, e preparar mediadores para exposições em outros espaços culturais. Alguns desses alunos se tornaram professores, alimentados pelo fascínio que ensinar traz. Outros são artistas ou teóricos, com uma compreensão ampliada do que a relação com o público pode trazer para o trabalho de arte. Outros, ainda, foram estudantes movidos simplesmente pelo interesse nessa relação e, certamente, tiveram sua percepção aguçada pelas questões trabalhadas no curso.

Em maio de 2016 fui convidada por Marcelo Campos para coordenar a Casa França Brasil (CFB) , sob sua direção. Implantamos um programa de cursos em concordância com as diretrizes definidas por Marcelo Campos para a gestão da Casa, optando por um caráter laboratorial em suas ações, fossem culturais ou de ensino. A Casa França Brasil, um lugar impregnado de memórias e da história da cidade, se apresentou como potente espaço a ser explorado. Espaço físico e simbólico. Sua arquitetura nos proporcionou experiências de percepção do espaço, de estilos arquitetônicos, das temperaturas, da escala, experiências estéticas e sensoriais. Sua história nos provocou a pensar outros tempos, de tristes histórias, de um passado que não nos orgulha. Uma das atividades desenvolvidas pelo grupo de

mediadores foi relacionar fatos do passado com fatos do presente, pesquisados a partir de notícias de jornais. As reformas urbanísticas do passado e da Prefeitura recente da Cidade, os decretos e posturas governamentais relacionadas à área da CFB eram de tal forma semelhantes que se tornava difícil discernir presente e passado. O público visitante era provocado, ao ler uma notícia, - impressa em cartelas exatamente iguais, com as referências no verso - a descobrir de que data era. As reações eram surpreendentes.

Cristina de Pádula e eu fizemos do curso que lá oferecemos – “Tópicos de Mediação” -, um laboratório para trabalhar nas mostras da própria Casa. Procuramos experimentar outras formas de abordagem e de postura dos mediadores. Podiam, eventualmente, ser mais provocativos, participar de trabalhos apresentados por *performers* e outros artistas, misturar um pouco os diversos papéis. Acreditamos na importância da presença desses agentes que mediam a relação do público com a obra, mas passamos a imprimir a essas ações um caráter de experiências, que eram permanentemente discutidas com o grupo de estudantes participantes. O grupo, ele próprio, era proponente, pesquisador, ator nesse processo.

Nossa gestão foi abruptamente interrompida, e nos deixou a impressão de um grande campo a ser explorado. Nesse sentido permanece, também, a impressão de que a interrupção do nosso trabalho reflete um pouco, muito ou exatamente como se dão as políticas culturais, as quais seguem fluxos muitas vezes explicados por interesses imediatos, pela falta de interesse, por conveniências que podem durar pouco ou algum tempo. A sobrevivência do trabalho do educador está nesse lugar da adaptação aos fluxos. Sempre. Não uma adaptação passiva, mas instigada por esse permanente desafio. Por essa razão criei, com Marcelo Campos, a Escola sem Sítio, uma escola de ideias. Nessa escola, sem lugar, em fluxo, implantamos o programa que descrevo no Capítulo 3 dessa dissertação. É um programa em permanente transformação, como deve ser um programa educativo.