

# o corpo político

na instituição de arte

Elaine Fontana

Atena  
Editora  
Ano 2022

# o corpo político

na instituição de arte

Elaine Fontana

Atena  
Editora  
Ano 2022

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

Levi Fanan

Fundação Bienal de São Paulo

**Edição de arte**

Henrique Palazzo

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva da autora, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos a autora, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo

Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

## O corpo político na instituição de arte: estudos sobre a 24<sup>a</sup> e a 33<sup>a</sup> edições da Bienal de São Paulo

**Diagramação:** Natália Sandrini de Azevedo  
**Correção:** Mariane Aparecida Freitas  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** RevisAtena  
**Autora:** Elaine Fontana

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b>	
F679	<p>Fontana, Elaine            O corpo político na instituição de arte: estudos sobre a 24<sup>a</sup> e a 33<sup>a</sup> edições da Bienal de São Paulo / Elaine Fontana. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.</p> <p>Formato: PDF            Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader            Modo de acesso: World Wide Web            Inclui bibliografia            ISBN 978-65-258-0529-0            DOI: <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.290221111">https://doi.org/10.22533/at.ed.290221111</a></p> <p>1. Arte moderna - Exposições - São Paulo (SP). 2. Política. 3. Mediação. I. Fontana, Elaine. II. Título.            CDD 709.8161</p>
<b>Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166</b>	

**Atena Editora**  
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
 Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DA AUTORA

A autora desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Como reexaminar as ações com os públicos na instituição cultural dentro dos limites institucionais? Como recriar tais ações a partir de mudanças de contextos, períodos históricos e de pessoas envolvidas?

## AGRADECIMENTOS

Minha gratidão pelas contribuições de Diana Dobránszky, Dora Silveira Corrêa, profa. Eliane Dias de Castro e Teresa Mhereb para edições neste livro e de Adriano Campos, Cintia Andrade, Cris Fino, Henrique Palazzo e Pamela Bassi por se disporem a confabular sobre a criação da capa e Arquivo Bienal pela gentil disponibilidade.

E às pessoas amigas, parceiras e educadoras, que são inspiradoras para dar seguimento à pesquisa, principalmente nas relações proporcionadas pelos encontros na Fundação Bienal de São Paulo e no Museu Lasar Segall durante os anos 2005 a 2021.

Para Jean D'Elboux, que trocou suas horas de lazer por horas de trabalho para apoiar a(e)fetivamente esta publicação.

## PREFÁCIO

Recebi o convite de Elaine Fontana para fazer o Prefácio ao Livro “O Corpo Político na Instituição de Arte com muita surpresa. Minha alegria em saber que seu trabalho de mestrado seria publicado foi aquela de uma amiga que se vê presente nas realizações da outra. Sou amiga de Elaine há cerca de 20 anos e nossa aproximação se deu em um ambiente de trabalho bastante estranho ao que cada uma de nós fazemos hoje – eu, professora de disciplinas ligadas à política e aos estudos de gênero; ela, estudiosa e profissional da educação e dos estudos de arte.

Elaine iniciou, portanto, seus estudos sobre arte visuais já adulta, exercendo outra vida profissional e estudando teatro na adolescência; eu sempre fui uma espectadora atenta, que se encantava com a possibilidade de ver presencialmente obras que estavam em livros ou que viriam a estar. Não havíamos tido uma formação paulatina em arte desde a infância, mas isso em nada impediu que nos entregássemos à experiência subjetiva e também política do contato com acervos e obras de arte.

A arte foi o principal terreno em que nossa amizade foi cultivada, quando éramos colegas em um escritório de advocacia. Muitas de nossas melhores conversas se deram em instituições de arte. Por meio do caminho profissional de Elaine eu também fui deixando de ser a espectadora voraz que fugia das “visitas guiadas” para me tornar uma espectadora que buscava mais o porquê do espanto que certas obras lhe despertavam. Nesse caso, uma visita mediada não esgotaria o conhecimento das obras de um museu ou de uma exposição, mas seria um bom ponto de partida para a experiência individual que cada um tem diante de obras de arte.

Nessa amizade, acompanhei com admiração e atenção o trabalho de Elaine no Museu Lasar Segall e, infelizmente, não estive tão próxima em sua trajetória na Fundação Bienal, que circunda mais propriamente o objeto deste trabalho.

A minha surpresa inicial se desfez quando Elaine Fontana me disse que me convidou porque queria que fossem ressaltados os aspectos políticos de seu trabalho. A esse convite não poderia recusar.

Embora o trabalho de Elaine Fontana tenha como objeto as 24a e 33a edições da Bienal de São Paulo, que dizem respeito à sua experiência de dez anos na Fundação Bienal, ele remonta, explicitamente, à sua outra experiência no campo da educação de arte (ou arte-educação) no Museu Lasar Segall, em São Paulo, instituição acolhedora a seus visitantes, convidando a todos a visitarem-na várias vezes.

Elaine Fontana incorporou o espírito das atividades do Museu, com o engajamento de que fala, quando recorre a bell hooks para indicar a fonte teórica da pedagogia utilizada nas atividades de pesquisa-ação e também de monitoramento de visitantes aos museus e exposições.

A opção por bell hooks e por Achille Mbembe em suas fontes teóricas já seria um forte indício de que tipo de política seu trabalho envolve, mas talvez seja interessante dar alguns passos atrás.

O título deste livro já nos invoca duas perguntas: (i) de que corpo político Fontana nos está falando? (ii) em qual instituição de arte? A segunda pergunta é respondida com o objeto central da pesquisa: duas edições da Bienal de São Paulo que, embora compreenda principalmente exposições de arte contemporânea, abrange também retrospectivas, espaços museológicos e outros destaques históricos, conforme o propósito de cada edição. Essa resposta, no entanto, se torna mais complexa, quando Elaine explora sua experiência no Lasar Segall.

O corpo político de que fala Fontana é tanto o corpo político das instituições, com seus propósitos culturais e políticos de atração e relação com os públicos, quanto o do espectador, individual e coletivo. Individualmente, as exposições e os acervos têm seus impactos sobre o público espectador, em sua subjetividade que experimenta a observação de um conjunto de obras de arte e também naquela que vive um momento contemporâneo ao da obra ou busca uma maior compreensão de um tempo histórico em uma sala de museu.

Há também a subjetividade do artista, que se comunica com o seu próprio tempo e com o tempo posterior à sua obra. Essa sobrevivência da arte é, ela própria, também política e dá à arte uma possibilidade extraordinária e de ser o veículo de um processo libertador. Ainda que o sujeito que vá a um museu não pretenda ser ele ou ela próprio um artista, a comunicação estabelecida se dá por meio de algo que compartilha. E o público, entre si, tem uma experiência, ainda que individual, compartilhada. A obra está na instituição de arte para produzir convivências e experiências. Aquele que visita uma instituição de arte, portanto, nunca está propriamente sozinho ou isolado. Coletivamente, cada edição de uma Bienal e a existência de um museu marcam de forma indelével o espaço urbano, o entorno e o público que os frequenta.

Para além dessa importância, que é o ponto de partida inescapável das instituições de arte, qual o papel que o educador, tanto aquele que faz a curadoria, quanto aquele que tenta levar acessibilidade daquilo que está sendo exposto ao público, cumpre?

O papel mais evidente, sem dúvida, é o de democratizar o acesso às obras de arte,

tornando-as não apenas mais inteligíveis, mas mais atraentes. O educador pode contentar-se em transmitir conhecimentos sobre o que está sendo mostrado, o que já não seria pouco. Mas o que é sugerido neste livro é que o espectador seja considerado um sujeito que a instituição deseja envolver no seu projeto.

Percorrendo o caminho do educador engajado, apontado e trilhado por bell hooks e também por Fontana, o papel desse educador, mais do que o de qualquer outro, é o de convidar o seu público não somente a observar as obras com uma autonomia atomizada, mas também a viver a densidade coletiva que cada instituição de arte – no sentido amplo adotado neste trabalho – e cada obra comportam.

Esse engajamento, de que fala bell hooks no primeiro ensaio de seu livro Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade, é uma educação progressiva e holística, mais exigente que uma pedagogia crítica, pois ela dá ênfase ao bem-estar. Como alcançar esse bem-estar, sem apagar a inquietação desejável que uma obra de arte desperta?

Fontana não chega a mencionar, mas ele transborda em todo o seu texto e está presente na introdução do livro de hooks: esse engajamento é produzido por meio da busca incessante do entusiasmo tanto daquele que educa, como de seu público. E, em relação ao engajamento, eu acrescentaria o comprometimento de cada educador e cada instituição com a formação de seu público para a liberdade a ser exercida de forma espontânea, respeitosa e pulsante.

O desafio que tal trabalho enfrenta é por excelência político, característica que a autora reivindica, reconhece e analisa. Trilhando o caminho apresentado neste trabalho, as instituições de arte se formam e se estabelecem com algum propósito, em geral ele próprio político. Estão analisados, neste estudo, os propósitos do Museu Lasar Segall e da Fundação Bienal de São Paulo. Esse propósito tem de ser ajustado à medida que se conhece o público que está disposto a aceitar o convite à reflexão e ao conhecimento que cada instituição de arte faz. Para consolidar o público, cada instituição tem de conhecê-lo, não para simplesmente atraí-lo, ou convencê-lo, mas para criar uma comunidade artística, tal como a “comunidade pedagógica” de que fala hooks, em outro ensaio do mesmo livro.

Essa comunidade artística abraça ou não o projeto da instituição, mas se a instituição estiver disposta a escutá-la, tirará proveito do diálogo. O conhecimento produzido por tal diálogo, mais do que qualquer outro, é contingente, pois além de cada indivíduo se transformar ao visitar uma instituição de arte, novas gerações aparecem reivindicando outras formações. Cabe a cada instituição se “autoatualizar”, como indicado por Fontana, mais uma vez inspirada em bell hooks.

Ao educador em arte, além de conduzir esse caminho das atualizações, é reservada

também a possibilidade de experiências com outros públicos que, na radicalidade da experiência artística, os consideram como os próprios produtores de expressões por veículos que poderiam ser artísticos. O relato da experiência com o grupo Ultra-Red, ápice deste trabalho, sugere o quanto de escuta um educador preparado em instituições de arte pode nos revelar a respeito das percepções de uma política de Estado ou de um aspecto da realidade. A possibilidade de captar e registrar o impacto emocional de uma determinada situação, mais uma vez em uma situação coletiva, dá ao mediador/educador uma capacidade privilegiada de intervir e agir politicamente. Não por acaso, seu trabalho pode se traduzir em uma pesquisa-ação. Esse lugar de pesquisador se dá na comunicação com outros não apenas por meio de suas expressões separadas ou registradas momentaneamente, mas de um agir conjunto propício para a instauração de uma liberdade coletiva contingencial, ou seja, uma liberdade política.

Coletividade, convivência, escuta, expressão compartilhada são as chaves para o existir político do mediador na experiência que convive com o público que por ele é alcançado.

Maria Abreu

Professora do curso de Gestão Pública  
para o Desenvolvimento Econômico e Social (GPDES) da UFRJ

*Abril de 2022.*

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>1</b>
<b>RELAÇÃO COM OS PÚBLICOS DAS INSTITUIÇÕES CULTURAIS .....</b>	<b>2</b>
<b>TRAJETÓRIA POLÍTICA DAS INSTITUIÇÕES.....</b>	<b>12</b>
Arte e Vida na teoria da arte .....	19
<b>A 24ª BIENAL .....</b>	<b>23</b>
<b>A 33ª BIENAL.....</b>	<b>39</b>
<b>ESCUTAS SISTEMÁTICAS DE/EM SITUAÇÕES POLÍTICAS .....</b>	<b>53</b>
Como as instituições aprendem para interrogar o seu corpo político? .....	53
mediação como campo de pesquisa: .....	54
Relação.....	54
Imaginar escolas.....	54
Escuta.....	60
O som como matéria para processos coletivos.....	60
Ultra-Red: a política como ação para a autoatualização.....	62
Vocabulário Político.....	65
<b>ANEXOS .....</b>	<b>69</b>
ANEXO 1- PROJETO CURATORIAL DA 24ª BIENAL DE SÃO PAULO.....	69
ANEXO 2 - PROJETO DO NÚCLEO EDUCAÇÃO .....	71
ANEXO 3 - Relatório Final – 33ª Bienal: Afinidades Afetivas .....	78
ANEXO 4 - Registro de experiências da 33ª Bienal de São Paulo.....	80
ANEXO 5 - ENTREVISTAS .....	83
ANEXO 6 - RELATOS DE PESQUISAS REALIZADAS .....	90
<b>PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>
<b>SOBRE A AUTORA.....</b>	<b>108</b>

## RESUMO

Pretende-se colocar em diálogo alguns conceitos propostos por curadorias em parceria com programas educativos da Fundação Bienal de São Paulo, sobretudo nas 24a e 33a edições da Bienal. Enquanto as propostas adotadas na 24a Bienal estão mais diretamente relacionadas ao ensino da arte, tendo sido elaboradas com finalidades educativas, as desenvolvidas para a 33a Bienal centram-se numa proposta desvinculada do ensino da arte, dirigida, ao invés disso, a exercícios de atenção frente a um objeto de arte qualquer. O único aspecto voltado ao ensino nesta edição relaciona-se a uma revisão histórica que problematiza as relações étnico-raciais no Brasil. Há uma retomada das heranças históricas dos museus e a influência dos contextos políticos. E por fim, o que vem a ser o corpo político e reconsiderar outros modos de agir em arte, desarticular os fundamentos que reencenam a representação e a interpretação tão disseminada nos contextos de arte e educação. O intuito do texto é problematizar estruturas fixas, identificando seus modelos e apresentar referências que localizam contingências em um contexto específico – histórico, político ou próprio do campo da arte, trazendo uma margem possível para o aprendizado institucional e a revisão de modelos reiterados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte-educação; Bienal de São Paulo; curadoria; educação; mediação.

# RELAÇÃO COM OS PÚBLICOS DAS INSTITUIÇÕES CULTURAIS

- Inspiração nos museus
- Contextos políticos

Os museus de arte são instituições que possuem, de modo geral, órgãos de regulação nacionais e internacionais de suas práticas e que realizam encontros para o reexame de suas ações frente aos desafios da contemporaneidade. Tais iniciativas têm impacto nas práticas educacionais<sup>1</sup> não só nos museus, mas também nas instituições culturais que não possuem órgãos próprios que regulam suas práticas. As reflexões em torno das instituições culturais públicas e privadas ocorrem em situações oferecidas pelas próprias instituições ou quando estas se filiam a algum seminário proposto por órgãos vinculados a museus, como o *International Council of Museum* (ICOM) ou o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), para dar apenas dois exemplos.

Uma referência para as práticas relacionadas à democratização do acesso nas instituições culturais foi a Mesa Redonda de Santiago,<sup>2</sup> realizada no Chile entre os dias 20 e 31 de maio de 1972. Em razão de países da América Latina serem governados, naquele período, por regimes ditatoriais e precisar restabelecer a democracia, passaram a ser defendidas mudanças nas práticas dos museus, como, por exemplo, o empenho para se tornarem mais acessíveis aos sentidos social e econômico, e no que diz respeito à equiparação de oportunidades envolvendo a sociedade na sua multiplicidade e diversidade. Várias ações foram redirecionadas para essa finalidade, e um grande grupo de estudiosos de instituições museológicas da época incentivou a adoção da iniciativa em vários museus do Brasil. O impacto dessa perspectiva foi sentido em diversos setores, inclusive no educativo, que, àquela altura, já estava sendo instituído como um departamento permanente nas instituições, como é o caso da Fundação Bial. Como afirma o documento oficial resultante da Mesa de Santiago, também conhecido como “Carta de Santiago”: “Os museus devem intensificar seus esforços na recuperação do patrimônio cultural, para fazê-lo desempenhar um papel social e evitar que ele seja dispersado fora dos países latino-americanos”.<sup>3</sup> E em relação à educação permanente:

1. As práticas educacionais pressupõem relações dialógicas com o público tendo como referência o objeto musealizado, estudado e exposto publicamente. Uma prática educativa fora do ambiente do museu pode se valer de conteúdos não codificados historicamente, mesmo que ainda haja pressupostos educacionais de aprendizado com aquele objeto com o qual se relaciona. Ambos os termos educação e mediação são objetos de reflexão, conforme documento do ICOM de 2019, intitulado *ICOM Education 29* e se modificam conforme o ambiente cultural que está inserido.

2. Para Hughes Varine-Bohan (1995), a IX Conferência Geral realizada pelo ICOM, na França, em 1971, resultou na Mesa Redonda de Santiago por destacar a revisão dos estatutos e definição de museu, por afirmar a importância do meio ambiente na vocação dos museus e por marcar o surgimento da dimensão “política” no conceito de museu.

3. CARTA DE SANTIAGO, 1972, *apud* PRIMO, Judite. “Museologia e Patrimônio: Documentos Fundamentais. Organização e Apresentação”. *Cadernos de Sociomuseologia*, n. 15. Lisboa: ULHT, 1999.

O museu, agente incomparável da educação permanente da comunidade, deverá acima de tudo desempenhar o papel que lhe cabe, das seguintes maneiras:

- a) Um serviço educativo deverá ser organizado nos museus que ainda não o possuem, a fim de que eles possam 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;
- b) Deverão ser integrados à política nacional de ensino os serviços que os museus deverão garantir regularmente;
- c) Deverão ser difundidos nas escolas e no meio rural, através dos meios audiovisuais, os conhecimentos mais importantes;
- d) Deverá ser utilizado na educação, graças a um sistema de descentralização, o material que o museu possui em muitos exemplares;
- e) As escolas serão incentivadas a formar coleções e a montar exposições com objetos do patrimônio cultural local;
- f) Deverão ser estabelecidos programas de formação para professores dos diferentes níveis de ensino (primário, secundário, técnico e universitário).<sup>4</sup>

Tais conteúdos e iniciativas aparecem nas práticas desenvolvidas pelas instituições desde então. Como exemplo, podemos citar o caso do Museu Lasar Segall, pioneiro em São Paulo em ações educativas permanentes. A pesquisadora brasileira Denise Grinspum, em sua tese de doutorado desenvolvida a partir de sua experiência nesse museu, declara:

Para contemplar as práticas educacionais de museus de quaisquer natureza, poderíamos pensar no conceito de “Educação para o Patrimônio”, que pode ser entendido como formas de mediação que propiciam aos diversos públicos a possibilidade de interpretar objetos de coleções dos museus, do ambiente natural ou edificado, atribuindo-lhes os mais diversos sentidos, estimulando-os a exercer a cidadania e a responsabilidade social de compartilhar, preservar e valorizar patrimônios com excelência e igualdade. A arte, enquanto bem patrimonial, tornando-se acessível a todos – por meio de metodologias adequadas à fruição, compreensão em sua multiplicidade de sentidos e estímulo à criação –, revelará modos distintos de conhecimento.<sup>5</sup>

Outro processo de formação das chamadas áreas educativas é a sua constituição a partir das dinâmicas próprias das exposições e de seus dirigentes. Como exemplo dessa abordagem, temos o Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA) durante o período em que foi dirigido por Alfred H. Barr Jr. (1929-1943).<sup>6</sup> Desde sua inauguração, em 1929, as exposições do museu podem ser interpretadas como “didáticas” por muitos historiadores da arte. Essas exposições tinham a intenção de orientar o público seguindo uma abordagem

---

4. Idem.

5. GRINSPUM, Denise. *Educação para o patrimônio*: Museu de Arte e Escola. Responsabilidade compartilhada na formação de público. Tese de doutorado. Faculdade de educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000, p. 30.

6. O historiador de arte norte-americano participou do júri de seleção de artistas da 4ª Bienal de São Paulo (1957), o que demonstra um diálogo entre os diretores das instituições à época.

formalista, criada pela própria instituição. Em 1933, Barr desenvolveu um diagrama e o apresentou ao comitê de diretores do MoMA. O conteúdo sistematizado pelo material abordava as conexões entre artistas e movimentos, provenientes da Europa, da Escola de Paris e dos Estados Unidos.

O diagrama, que visava a organizar o acervo, foi alterado em 1941, quando a quantidade das produções dos EUA e do México ultrapassou numericamente as da Europa.<sup>7</sup> Ao levar em conta a história do MoMA e as práticas inovadoras desenvolvidas a partir dele, também é necessário ressaltar a importância dessa instituição que, após a Segunda Guerra Mundial, tornou-se uma referência importante para outros museus ao redor do mundo. O Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), por exemplo, foi concebido sob a influência das concepções que orientavam as práticas do MoMA. Seguindo a instituição modelo, o MAC ao ser concebido, sistematizou uma narrativa oficial da história da arte e enquadrou seus repertórios dentro de uma perspectiva histórica hegemônica da arte ocidental.

Outra referência marcante para as relações com os públicos está na exposição conhecida como *Armory Show*, realizada em 1913 nos Estados Unidos, que estimulou-se o desenvolvimento de uma linguagem própria para públicos se relacionarem com arte. A *New Bauhaus* (Escola Americana de Design inspirada na *Bauhaus* alemã), em Chicago, foi a primeira manifestação de arte-educação naquele país. O material educativo desenvolvido no Museu de Chicago nos anos 1990, foi referência para os materiais educativos utilizados no Museu Lasar Segall no mesmo período. Pode-se perceber também correspondência em materiais educativos de parte da produção da Bienal de São Paulo (como na 24<sup>a</sup> e na 27<sup>a</sup> edições, que envolvem o ensino da arte).

Um indicativo da diferença quanto ao papel a ser cumprido pela área educativa no âmbito de um museu e seu acervo permanente e no de exposições temporárias em uma instituição cultural, especialmente nas dedicadas à arte contemporânea, aparece na carta assinada pelo então diretor do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), Mário Pedrosa, no ano de 1963, por ocasião do recebimento, por parte do MAC, da doação oficial do acervo do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM). A carta explica que “a tarefa do museu é sobretudo de natureza educacional, enquanto a da Bienal é de apresentar a suma das experiências e atividades dos artistas contemporâneos”.<sup>8</sup> A missiva afirma, ainda, o papel do museu como sendo o de operar em profundidade, enquanto a Bienal visaria a organizar mostras panorâmicas, agregando a produção artística nacional e internacional.

7. AVELAR, Ana Cândida de. “Um jurado controverso: Alfred Barr Jr. na 4<sup>a</sup> Bienal de São Paulo em 1957”. São Paulo, 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/732800/Um\\_jurado\\_controverso\\_Alfred\\_Barr\\_Jr\\_na\\_4a\\_Bienal\\_de\\_S%C3%A3o\\_Paulo\\_em\\_1957](https://www.academia.edu/732800/Um_jurado_controverso_Alfred_Barr_Jr_na_4a_Bienal_de_S%C3%A3o_Paulo_em_1957).

8. A carta de Mário Pedrosa pode ser consultada no Arquivo Histórico Wanda Svevo.

No que concerne aos programas educativos das Bienais de São Paulo ao longo de sua história – que se inicia com a primeira edição em 1951, observamos variações no modo como são concebidos. Ainda nos anos 1950, a instituição, em consonância com os principais museus do mundo,<sup>9</sup> desenvolveu práticas didáticas para a difusão da arte contemporânea, da arte moderna e da história da arte, como informa a publicação educativa da 33ª Bienal (2018):

De início, essa atuação foi considerada didática, em consonância com o que se acreditava ser a função da exposição: apresentar a história da arte moderna aos visitantes. Assim surgiram, na primeira Bienal, os chamados “passeios explicativos”, nos quais os “explicadores” conduziam grupos pelas salas dos países participantes, comentando *in loco* as obras expostas. Encerrada a amostra, a iniciativa dos passeios resultou bem-sucedida, e foi repetida na 2ª Bienal (1953), de modo organizado, com a formação do primeiro grupo de monitores de uma Bienal.<sup>10</sup>

Os “passeios explicativos” conduzidos por Wolfgang Pfeiffer até a VIII Bienal em 1965, respondiam ao interesse do público em conseguir decifrar as razões das formas estéticas presentes nas obras expostas e orientar sobre História da Arte, arte moderna e o contexto de arte contemporânea apresentado na exposição.

A partir da década de 1970, com alguns poucos exemplos anteriores, diversos pesquisadores do campo das artes e da educação passaram a desenvolver propostas para a relação com obras de arte, entre eles, Ana Mae Barbosa e Denise Grinspum, principais nomes que orientam metodologicamente as práticas educativas nas instituições de arte no Brasil.

Ana Mae Barbosa atuou como diretora do MAC de 1987 a 1993, e como professora na Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo, onde sua pesquisa passou a ser disseminada. Ela é também uma pesquisadora que fomenta a sistematização do ensino de arte em museus, o que ocorre desde sua gestão como diretora do MAC. É importante destacar que seu trabalho está vinculado em grande parte na formação de professores e educadores, para ensino da arte no ambiente escolar e das exposições.

---

9. Na Inglaterra, já existia o movimento para estabelecimento do conteúdo curricular no ensino da arte, defendido pelo *Basic Design Movement*. Nos anos 1960, Richard Hamilton, Richard Smith, Joe Tilson e Eduardo Paolozzi, na *Newcastle University* lançavam as bases teórico-práticas da DBAE, sigla em inglês para Arte-Educação Baseada em Disciplinas, trabalho desenvolvido, posteriormente, pelo *Getty Center of Education in the Arts*, influenciado pelo *Basic Design Movement* e pelas *Escuelas a1 Aire Libre* mexicanas. Buscava-se, com o desenvolvimento do fazer artístico, a leitura do nacional e de sua história, a consciência de cidadania de um povo. O *Getty Center of Education in the Arts* é um centro que prepara professores de arte nos Estados Unidos e no Canadá, através de um ensino que inclui produção de arte, história da arte, crítica e estética. Para Elliot Eisner, um dos principais arte-educadores daquele país, a DBAE é uma metodologia do ensino da arte que contribuiu para a legitimação e disseminação da disciplina artística não só nas escolas, mas nos museus americanos. Cf. Marisa Tsubouchi da Silva, “Ensino da arte nos Estados Unidos e no Brasil”. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 141, pp. 49-52, jan./abr. 1999.

10. BIENAL. *33ª Bienal de São Paulo: Afinidades afetivas*. Convite à atenção, 2018, p. 16.

Já Denise Grinspum atuou no Museu Lasar Segall, durante os anos 1990 e 2000, como coordenadora da Área de Ação Educativa e também como diretora do museu, tornando-se uma profissional atuante nos diversos níveis de gestão educacional dentro da instituição museológica. Os principais teóricos pesquisados por Barbosa e Grinspum que chegaram aos educadores que trabalhavam nas exposições foram: Abigail Housen, Amelia Arenas, Edmund Feldman, Eliot Eisner, John Dewey, Michael Parsons, Paulo Freire e Robert William Ott. Todos esses nomes trouxeram contribuições para os conceitos e práticas do ensino da arte no Brasil.

Grinspum buscava integrar os conteúdos advindos das metodologias norte-americanas aos estudos de museologia da América Latina e aos debates políticos vividos no colegiado, instância de debate e decisão coletiva do Museu, além do acompanhamento de projetos de educação da época, como o Projeto Arte na Escola. É preciso ressaltar o ponto de entendimento da responsabilidade política do museu no pensamento da pesquisadora, já que ele se mostra importante em sua tese de doutorado, na qual cita Maurício Segall, diretor do Museu Lasar Segall por trinta anos (1967 a 1997 e em 2013 foi nomeado Diretor Emérito):

Os museus atuam, mesmo quando subliminarmente, na política “*lato senso*”, ou seja, na esfera da conscientização das pessoas, sobretudo através da manipulação da relação memória e identidade, o que significa, no árduo caminho para se chegar ao livre arbítrio na escolha das alternativas e, no limite, na conquista da cidadania, o que constitui a essência política.<sup>11</sup>

Grinspum concorda com Segall “[...] entende a instituição museológica como um grande instrumento político”.<sup>12</sup> É a partir dessa chave que ela se aproxima da visão crítica de museu apresentada por ele e entende porque Segall considera que, para a formação de um pensamento político e crítico, não poderia haver uma lógica mitificadora dos líderes, quaisquer que eles fossem. É um ponto fundamental para evitar fixar-se em teorias, autores e práticas como definitivas. Outro aspecto relevante da consciência política do museu é o incentivo a trabalhadores que iniciam suas carreiras ali, com incentivo moral e financeiro, tendo o pensamento antirracista como formador de uma prática de cidadania e responsabilidade social, tornando o museu um lugar onde haja um equilíbrio entre classe, raça e gênero em cargos de confiança.

Podemos reforçar essa visão da responsabilidade política do museu por meio de uma importante consideração de Joseph-Achille Mbembe. Para o filósofo e teórico político camaronês, “o tema da diferença racial normaliza-se na cultura de massas através do estabelecimento de instituições como museus e jardins zoológicos humanos, publicidade,

11. SEGALL *apud* GRINSPUM, 2000, p. 9.

12. GRINSPUM, 2000, p. 9.

literatura, artes, constituição de arquivo...”<sup>13</sup> Ou seja, o museu e a instituição cultural, enquanto lugares de conhecimento, têm um papel fundamental também nas iniciativas antirracistas para que as pessoas participem da vida política.

Um momento que podemos destacar como importante, devido à sua ambiguidade, para a história dos museus brasileiros em sua perspectiva educativa, foi quando Robert Ott,<sup>14</sup> referência no campo do ensino da arte foi convidado, em 1988, a vir ao Brasil para ministrar no MAC o curso “Ensinando arte através da crítica de arte”. A partir da aplicação das teorias do professor Ott, sistematizadas em um texto distribuído naquele curso, orientou-se um modo de fazer, práticas de cunho educacional nas instituições culturais brasileiras, pois ele apresenta etapas para conduzir o conhecimento sobre arte e que poderia ser utilizada pelo educador no contato com seu público. De acordo com os pressupostos definidos por Ott, a função do ensino de arte em museus constitui

[...] um componente essencial para a arte-educação: a descoberta de que arte é conhecimento. A arte pode assumir diversos significados em suas várias dimensões, mas como conhecimento proporciona meios para a compreensão do pensamento das expressões de uma cultura.<sup>15</sup>

O pensamento de Ott centra-se nos estudos das coleções, no fazer artístico e na interpretação de seus objetos. Se por um lado ele ensina a crítica de arte em museus pela análise de seus conteúdos, por outro organiza parâmetros para a compreensão de uma cultura. Tal concepção é compartilhada, em parte, por Barbosa, pois ela se orienta a partir das relações em contextos brasileiros. Ela concorda com Ott que arte se ensina e que é um campo de conhecimento construído a partir da arte como objeto de estudo.

A pesquisadora também utiliza como referência o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey. Segundo a concepção do pensador, arte se aprende fazendo, praticando. Desse modo, a estrutura que envolve proposições pedagógicas de contexto histórico, de prática da arte e de apreensão dos códigos têm relação com aquilo que está na obra. A própria Ana Mae Barbosa declara sua preocupação nesse sentido (2015).

Nos situando nas iniciativas governamentais, a implementação da arte como disciplina obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases<sup>16</sup> (LDB), em 1996, foi um fenômeno importante que contribuiu para a proposta afirmativa de fazer da arte um objeto de estudo

13. MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*, 2014, p. 114.

14. Historiador da arte norte-americano e professor do Departamento de Arte-Educação na *Penn State University* (EUA).

15. OTT, Robert W. “Ensinando crítica nos museus”, 2011, p. 111.

16. Instrumento regulatório do Sistema de Ensino nacional brasileiro, público ou privado, baseada nos princípios da Constituição Federal. Essa lei regulamenta o funcionamento da educação no Brasil, está na terceira edição: Lei nº 9.394/1996. Foram consideradas nos anos 1990 e 2000 juntamente com os PCNs, que são diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Elas subsidiam a área da educação para a revisão curricular e práticas educativas.

e uma disciplina capaz de gerar conhecimento. E os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental, propostos nos anos de 1997, 1998 e 1999, corroboram com a intenção de tornar a educação artística disciplina a ser integrada e seus currículos atualizados. Os museus, nos mesmos anos 1990, desenvolveram ações educativas de forma mais sistemática, amparados pelos conceitos da museologia que envolvem o papel social destas instituições.

No ano de 2005 o Fundo de Desenvolvimento para a Educação (FDE) realizou parcerias com museus e instituições culturais para ampliar os contextos de democratização cultural em São Paulo e o Museu Lasar Segall foi um dos primeiros a ser considerado, em razão de sua longa trajetória de práticas educativas com alunos e professores.

Grinspum desenvolveu no Museu etapas para a “leitura de obra” com finalidade educativa junto à área de Museologia, da qual fazia parte o setor educativo (coordenado por ela) do Museu Lasar Segall nas décadas de 1990 e 2000. Segundo Grinspum:

Ver uma obra de arte requer habilidades específicas, que este Exercício de Leitura pode ajudar a desenvolver. Fazem parte dele a análise de alguns aspectos da construção da obra e o fornecimento de informações sobre o contexto em que foi criada. A assimilação desses novos conhecimentos torna possível reconsiderar conceitos anteriormente formulados e desenvolve a capacidade de julgamento crítico.<sup>17</sup>

Para ela, os exercícios de leitura, desenvolvidos pela equipe do museu, ajudariam o público a se aproximar da obra a partir de perguntas orientadoras e de informações adicionais. Além disso, entendia que a progressão do aprendizado, o contato mais frequente com as exposições, a preocupação com os interesses dos alunos e suas individualidades comporiam uma metodologia de trabalho eficaz para o ensino da arte.

---

17. O documento foi produzido quando do Exercício de Leitura realizado em 1994 no Museu Lasar Segall. Pode ser encontrado na Área de Ação Educativa do mesmo museu.



Exercício de leitura de obra no Museu Lasar Segall

Tanto Grinspum quanto Barbosa se relacionam com a estratégia de trabalho desenvolvida por Ott, intitulada “*image watching*” [observação de imagem, em tradução livre], que conferia, através de etapas de apreciação, modos de relação com a arte, partindo da descrição e finalizando com uma concepção aprofundada do objeto artístico, em razão dos contextos apreendidos e da formulação de nexos a partir da experiência do visitante.

Enquanto Grinspum organiza a chamada Leitura de Obra, que aparece em materiais disponibilizados na exposição para o público visitante, nas publicações educativas e nas práticas dos educadores, Barbosa desenvolve a Proposta Triangular,<sup>18</sup> cujos vértices poderiam ser descritos, em suma, como “apreciar – contextualizar – fazer”. Para ambas as pesquisadoras, a observação da obra com tempo prolongado, leitura, contextualização e fazer artístico são etapas necessárias para o desenvolvimento do ensino da arte. Para Ott, uma perspectiva crítica do ensino da arte nos museus seria possível a partir de uma estrutura que possibilitasse algumas etapas de relação com a obra. Elas são descritas no gerúndio propositadamente: descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando, sendo precedidas de uma etapa de aquecimento (“*thought watching*” [observação

18. Discutiremos melhor essa proposta no Capítulo 3 desta dissertação.

do pensamento, em tradução livre]). De acordo com o historiador da arte: “O ensino de arte necessita de um processo sistemático de aprender a ver, observar, pensar criticamente ou investigar a respeito de arte em museus”.<sup>19</sup>

Entre os anos 1990 e 2000, com o aumento do número de exposições, da contratação de arte-educadores e incentivos de empresas privadas, ampliou-se o horizonte político das práticas educativas em arte.

No início dos anos 1990, durante o plano Collor, houve implemento econômico para a expansão do comércio exterior, conjuntamente à redução dos impostos para importação e incentivos fiscais que se intensificaram no governo de Fernando Henrique Cardoso. A política econômica seguiu em direção à privatização, abertura do comércio exterior, entrada das multinacionais com incentivo ao movimento do capital interno e às instituições culturais, para além do comércio e consumo de produtos.

O número de exposições aumentou durante o período, devido, sobretudo, aos recursos da iniciativa privada. Nesse contexto, temos, por exemplo, “A mostra do redescobrimento”, que ocorreu no Parque Ibirapuera em 2000 e foi inaugurada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. A exposição ocorreu em três pavilhões do parque, hoje nomeados Pavilhão da Bienal, Museu Afro Brasil e Oca, contando com um total de quinze mil obras.

A pesquisa da especialista em arte e cultura contemporânea Chin-Tao Wu analisa a privatização da cultura após 1980 e conclui que a noção de universalidade e a necessidade de valorizar a cultura como um bem a ser democratizado e difundido pode relacionar-se com os sintomas do capitalismo do mundo contemporâneo. Assim, segundo a pesquisadora, “a cultura, na pluralidade que caracteriza as diferenças entre as sociedades do planeta, parece ameaçada pela universalização que caracteriza o capitalismo do mundo contemporâneo”.<sup>20</sup> Tal noção de universalidade, ampliada pela globalização, fomenta a indústria cultural e generaliza o entendimento de cultura, bem como o julgamento de gosto, que passa a ter parâmetros que envolvem o mercado. Além disso, a difusão em larga escala das suas formas de legitimação é um processo que envolve várias equipes de trabalho dentro do sistema de arte e cultura.

Como consequência desse processo de massificação promovido pelo neoliberalismo, tanto a prática do “arte-educador” quanto a experiência do público consumidor de arte sofrem com a pasteurização da experiência. A prática do educador/mediador e a experiência do visitante ficam, de certo modo, comprometidas; a sistemática do modelo educacional passa a vigorar em razão de sua vasta pesquisa e há pouco investimento no campo da mediação

19. OTT, Robert W. “Ensinando crítica nos museus”, 2011, p. 113.

20. WU, Chin-Tao. *Privatização da cultura*, 2006, p. 13.

e programas de longo prazo para o educador/mediador sustentar novas práticas.

Diante dessas mudanças econômicas e políticas, a relação com bens culturais modifica-se e as políticas públicas de “democratização cultural”, que envolvem a difusão de obras de arte, arquitetura, documentos das instituições de arte e cultura no Brasil, para programas sistemáticos, abrangendo desde escolas de educação formal de crianças a ensino de jovens e adultos do estado e prefeitura de São Paulo, dão ênfase a um modelo de consumo identificado por Otilia Arantes:

[...] os próprios museus vão ser reformulados na medida desse novo contingente de visitantes-consumidores, tanto quanto de uma arte que se quer ela própria cada vez mais na escala das massas, na exata medida do consumo de uma sociedade afluenta. Mas aí, a impressão animadora diante de uma pequena multidão de usuários que acorre aos novos museus e parece se divertir com a desenvoltura de futuros especialistas dura pouco – a abolição da distância estética resolve-se num fetiche invertido: a cultura do recolhimento como um descartável. Ou seja, na outra ponta do processo descrito por Benjamin, assistimos a um resultado inverso ao que ele imaginava: a massificação da experiência de recepção coletiva da obra de arte, onde a relação distraída não é mais do que apreensão superficial e maximamente interessada da obra enquanto bem de consumo.<sup>21</sup>

Observa-se um problema novo em relação às concepções de Barbosa e Grinspum. Há uma mudança no paradigma de visitação, que envolve a diversidade de públicos com interesses relacionados ao atual cenário político mundial. Se há um debate e novos paradigmas na área social, econômica e política, obviamente estão articulados junto à área educacional e da instituição de arte, e cabe identificar quais problemas se inauguram neste novo cenário que mobiliza novas estruturas.

A partir dessas considerações, é necessário destacar algumas perguntas para reavaliar: Como reexaminar as ações com os públicos na instituição cultural dentro dos limites institucionais? Como recriar tais ações a partir de mudanças de contextos, períodos históricos e pessoas envolvidas?

---

21. ARANTES, Otilia. *O lugar da arquitetura depois dos modernos*, 1993, p. 240.

## TRAJETÓRIA POLÍTICA DAS INSTITUIÇÕES

Na primeira parte deste capítulo, trataremos dos aspectos históricos que dizem respeito à implementação do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) e da Fundação Bienal. Na segunda, dos aspectos históricos relativos, especificamente, às práticas da área de educação nesta última instituição.

Em 1963, a Universidade de São Paulo recebeu a doação oficial do acervo do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM). Os termos da doação são explicitados em carta datada de 23 de janeiro, assinada pelo diretor do até então MAM, Mário Pedrosa. Uma cópia do documento encontra-se no Arquivo Bienal. Nele, Pedrosa confirma a doação, que deu origem ao MAC, de 259 obras e 841 desenhos e gravuras de artistas nacionais e estrangeiros. Ademais, o escrito também anuncia a doação, ao MAC, do acervo do então presidente da instituição, Francisco Matarazzo Sobrinho (conhecido como Ciccillo Matarazzo), que contava com 239 obras, entre pinturas e esculturas, além de 158 desenhos e gravuras.

Por fim, há, na carta, informações sobre o legado deixado pelo MAM: 332 exposições periódicas, 6 Bienais e cerca de 40 mostras no exterior. Junto à missiva, foi anexado um ofício redigido por Ciccillo Matarazzo. Ambos os documentos foram encaminhados ao então reitor da USP, afirmando o papel do museu como sendo o de operar em profundidade, enquanto a Bienal visaria a mostras panorâmicas, agregando a produção artística nacional e internacional.

Acriação da Bienal de São Paulo está relacionada ao novo modelo de desenvolvimento econômico da América Latina após a Segunda Guerra Mundial. A política externa da “boa vizinhança” proposta pelos Estados Unidos no governo de Franklin Roosevelt (1882-1945) tinha objetivos que facilitaram relações e trocas de favores com países vizinhos aliados após a crise de 1929, visando a fortalecer a economia estadunidense através da contenção da Alemanha nazista no comércio e a combater o antiamericanismo na região. No contexto da Guerra Fria, “a cooperação que os EUA esperavam do governo das repúblicas latino-americanas ia além da entrega de bases militares e navais em sua geoestratégia defensiva: havia uma guerra ideológica já em curso”.<sup>1</sup>

Para dificultar que a América Latina respondesse positivamente à influência do Eixo e da Alemanha como uma alternativa de modernização, o Governo Roosevelt acionou uma política externa para a América Latina incentivada pelo capital americano: “a indústria cinematográfica, os meios de comunicação, as instituições culturais, os intelectuais e as

---

1. ZAGNI, Rodrigo Medina. “Imagens projetadas do império: o cinema hollywoodiano e a construção de uma identidade americana para a política de boa vizinhança”. *Cadernos PROLAM* (USP), ano 8, vol. 1, p. 72, 2008.

universidades americanas”.<sup>2</sup> Nelson Rockefeller, o então presidente do *Museum of Modern Art* de Nova York (MoMA), tinha como função coordenar a agência que desenvolveria a política proposta pelo Estado norte-americano, o *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs*.<sup>3</sup> No que tange à criação da Bienal de São Paulo, Rockefeller, por ter grande influência como presidente do MoMA, enfatizava “a importância política e cultural do museu e o interesse dos intelectuais paulistas em relação à institucionalização da produção artística moderna, levando-a para fora do conforto dos salões das elites”.<sup>4</sup>

O Museu de Arte de São Paulo (MASP) foi criado nesse cenário, em 1940, por Assis Chateaubriand. O acervo e as relações internacionais que estabelecia para a aquisição de obras tinha o caráter de mecenato.<sup>5</sup> No “Catálogo comemorativo dos 50 anos da Bienal de São Paulo” (2001), Rosa Artigas menciona que “a formação do acervo também não foi feita por critérios críticos e técnicos de organização e sim pela oportunidade da hora e esteve sempre bastante centralizada na figura do ‘mecenaz’ e seu principal colaborador, Pietro Maria Bardi, que contribuiu com o desenvolvimento do conteúdo didático desenvolvido pelo museu”.<sup>6</sup> Naquele contexto, o mecenato brasileiro se transformava e, com ele, a crítica de arte, que se profissionalizou quando da inauguração do MAM e da Bienal de São Paulo.<sup>7</sup>

A seguir traremos alguns exemplos de práticas curatoriais nas Bienais, as quais trouxeram mudanças que reverberam nas relações do público com as exposições.

O professor e crítico de arte Walter Zanini, diretor do MAC-USP de 1963 a 1978, recebeu e organizou as doações de parte da coleção de arte contemporânea, enquanto o conjunto de obras que compunham o MAM era, de certa forma, mantido agrupado com o acervo doado. Já a exposição Bienal – a ser produzida pela Fundação Bienal a partir de 1962, quando foi fundada a instituição (até essa data ela ainda era vinculada ao MAM) –, manteria sua função como plataforma de difusão de arte contemporânea. Há algumas obras no acervo da Bienal atualmente, mas ela não manteve a política de aquisição.

Nos anos 1960, a figura do diretor artístico da Bienal foi substituída pelas comissões que passaram a pensar a organização da mostra. A organização do pavilhão da Bienal era composta por salas gerais e salas especiais (dedicadas a destaques da mostra), em que eram expostas obras de artistas nacionais e estrangeiros, selecionados por comitês de seus países de origem. Havia também salas especiais e artistas convidados diretamente

---

2. BIENAL. *Catálogo comemorativo dos 50 anos da Bienal de São Paulo*, 2001, p. 46.

3. Idem, p. 46.

4. Idem, p. 50.

5. Conjunto de mecenaz, ou seja, patrocinadores das artes que recebem benefícios pessoais.

6. BIENAL, 2001, p. 50, *apud* MORAIS, 1989, p. 230.

7. Tal profissionalização no campo da arte propõe não só uma reformulação no que diz respeito à produção, mas também quanto à recepção e à circulação da obra e do sistema que a envolve, que interessa ao artista, ao crítico e curador e também ao público.

pela Bienal.

Na década de 1970, Ciccillo Matarazzo expressa a necessidade de mudança, e menciona a preocupação com o público da mostra:

Exatamente por compreendermos que são outros os tempos, achamos que as bienais necessitam ser reformuladas mais intensa e rapidamente, para que não se deformem, não se esvaziem, perdendo a força imensa de comunicação que, ao longo dos anos que passaram, contribuiu decisivamente para ligar a arte ao povo e dar um vigor, sempre novo e crescente, à criatividade.<sup>8</sup>

Na 11ª Bienal, em 1971, ainda no período de ditadura militar, o esvaziamento causado por tal conjuntura política apresentou retrospectiva de artistas nacionais consagrados, como: Iberê Camargo, Flávio de Carvalho e Lívio Abramo. Contou-se também com a retrospectiva ligada à Semana de Arte Moderna de 1922.<sup>9</sup>

No MAC-USP, Walter Zanini concebeu a ideia de um museu de arte contemporânea que se relacionasse com a noção de museu público, integrando-o ao contexto universitário, político e artístico da época. Essa atitude permitiu, nos anos 1970, durante o período de ditadura no Brasil e na Argentina, uma articulação dos artistas desses dois países em uma rede de trocas. Além disso, tal cenário configurou uma nova forma de produção de arte e também de documentação, arquivo e exposição. Conforme aponta Cristina Freire,

O caráter documental dessas práticas artísticas resultou em alguns raros arquivos institucionais, como no MAC-USP, e vários arquivos de artistas, muitos, como os de Paulo Bruscky no Recife, Edgardo-Antonio Vigo na Argentina e de Clemente Padín em Montevidéu, por exemplo, que foram formados e alimentados pelos fluxos da rede.<sup>10</sup>

As iniciativas de Zanini partem do modelo da Bienal de Veneza e do MoMA de Nova York. No entanto, o diretor tem a atitude de reformular a estrutura de trânsito das obras a partir da confecção de uma rede de trabalho entre artistas e instituições, redimensionando o núcleo institucional e apresentando uma nova estrutura de trabalho no MAC.

A noção de rede aparece na 16ª (1981) e na 17ª (1983) Bienais, procedimentos de retomada desse princípio, como aponta a professora Cristina Freire: “a rede [foi concebida] como procedimento operativo, o espaço expositivo como lugar de criação e apresentação e não mera representação política e/ou econômica”.<sup>11</sup>

Tal concepção também está relacionada ao entendimento de Zanini sobre associações de museus, e é redimensionada numa Conferência de Diretores de Museus

8. MATARAZZO SOBRINHO, Francisco. “Apresentação e agradecimento”. In: BIENAL. *XI Bienal de São Paulo* (catálogo da exposição), 1971, p. 7.

9. Cf. Líliliana Mendes, *Pesquisa Ciccillo Matarazzo*, vol. 1, 1994.

10. FREIRE, Cristina. “Terra incógnita: conceitualismos da América Latina no acervo do MAC-USP”, 2015, p. 36.

11. Idem, p. 74.

de Arte do Hemisfério, ocorrida no *Metropolitan Museum* por iniciativa do *Center for Inter American*, em 1972, que teria proposto aos latino-americanos a criação de uma Associação dos Museus de Arte da América Latina, considerada fundamental para que os museus se desenvolvessem.<sup>12</sup> Outra razão para a concepção de rede estava ligada aos “[...] novos modos de produção que envolvem a xerox, a heliografia, o fax; sobretudo com a arte postal, que torna o correio um canal privilegiado de transmissão de conteúdos artísticos”.<sup>13</sup>

Na 16ª Bienal, ocorrida em 1981, Zanini foi o primeiro a assumir um trabalho curatorial geral. Zanini tornou visível o mecanismo das Bienais de exercer internamente combinados internacionais no que tange ao campo político. No papel de curador, ele não se viu comprometido com a manutenção do modelo de organizar por países os espaços do Pavilhão da Bienal e optou, então, por linguagens da própria arte numa analogia de pintura com pintura, escultura com escultura, vídeo com vídeo.

Zanini compreendia a estrutura política da Bienal como uma organização que correspondia a um eco externo, que ele poderia alterar para criar uma estrutura com resposta direcionada à produção artística de sua época. Ainda de acordo com Zanini: “Ela [a Bienal de São Paulo] era uma imitação, uma herdeira da forma de convites que a Bienal de Veneza tinha e manteve. Era uma exposição de delegações, de países compartimentados, com o direito de escolher os seus artistas”.<sup>14</sup>

A abordagem crítica de Zanini pretendia ressignificar o museu, bem como reexaminar suas maneiras de lidar com os objetos artísticos e suas implicações simbólicas, que estavam vinculadas a questões econômicas. Diante dessa conjuntura, o espaço sacralizado do museu se enfraquece, pois agrega outras temporalidades, provenientes de uma revisão do sistema de produção da obra de arte, bem como de sua circulação e recepção.

Zanini organizou, portanto, a exposição de 1981 por núcleos. Esses são apresentados aqui na ordem empregada por ele em sua proposta curatorial: o núcleo II, com “valor histórico para a arte contemporânea internacional”; o núcleo III, dedicado à afirmação da presença de artistas latino-americanos; e o núcleo I, que contava com “as recentes investigações da arte”. Nesse contexto, Zanini utilizava a palavra “vetor”, também usada posteriormente pela curadora Sheila Leirner, para identificar um espaço específico destinado aos artistas de arte postal,<sup>15</sup> proporcionando a formação de um arquivo e a circulação de uma produção em arte, o que foi possibilitado pelo contato direto com artistas

---

12. FREIRE, 2013, p. 72.

13. Idem, p. 73.

14. Idem, p. 74.

15. A partir da década de 1960, as correspondências entre artistas plásticos deram origem a uma nova forma de arte: a arte postal (também conhecida pela expressão em inglês *mail art*). Essa forma de arte se vale de elementos típicos do envio de cartas por correio (envelopes, telegramas, selos, carimbos postais etc.).

latino-americanos, ilustrando as diversas inovações impulsionadas por Zanini durante sua direção no MAC.

A 18ª Bienal (1985) foi um pouco diferente. A curadora Sheila Leirner optou por confrontar a visão historicista e acadêmica da arte e, para isso, propôs uma alteração na maneira de expor as obras, manipulando a materialidade de pinturas individuais para um conjunto de obras. Assim, segundo o pesquisador Francisco Alambert,<sup>16</sup> a curadoria afirmava uma “poética” da exposição em oposição a certa visão “historicista”, “academicista” e “politizante”. Alambert, entretanto, duvida que se construa facilmente uma perspectiva política quando se desenvolve uma pretensa poética em vistas de uma crítica naturalizada da história e da academia.



Observadores da “Grande Tela”, pinturas expostas lado a lado, como proposta curatorial de Sheila Leirner. 18ª Bienal, 1985.

Anos depois, na 27ª edição da Bienal de São Paulo (2006), o sentido de política aparece a partir do Programa Ambiental de Hélio Oiticica como paradigma conceitual. A curadora Lisette Lagnado defende que o Programa Ambiental e o Parangolé<sup>17</sup> eram sinônimos e que correspondiam ao sentido de “território transitório”. No catálogo da exposição, foi exposta a ideia de um programa político a partir dessa noção. Apropriar-se

16. ALAMBERT, Francisco. “Curadoria versus crítica de arte: redefinição de papéis”. *Formação de leitores* (Sesc), n. 218, ago. 2014. Disponível em: [https://www.sescsp.org.br/online/artigo/7804\\_CURADORIA+VERSUS+CRITICA+DE+ARTE](https://www.sescsp.org.br/online/artigo/7804_CURADORIA+VERSUS+CRITICA+DE+ARTE).

17. O “Parangolé” era entendido por Oiticica como uma totalidade-obra, em que o público deixa a sua atitude passiva diante da obra e se torna criador, transformando-se assim o caráter do espectador, porque a obra acontece com a sua participação.

de espaços coletivos e públicos (“ruas, terrenos baldios, campos”) era a questão central do programa. Ademais, a curadora estabeleceu como objetivo demonstrar que era possível ativar um repertório sem passar pelo “artista” e sim pelo “propositor”.<sup>18</sup>

No texto curatorial da exposição de 2006 é descrita a intenção de Oiticica de renunciar à mediação do intérprete, razão pela qual o Parangolé foi desenvolvido como programa político. O sentido que a palavra adquiriu nesse contexto tem a ver com uma concepção política do lugar onde pessoas se expressam coletivamente e se relacionam diretamente entre si. A curadora citou ainda, como entendimento da dimensão política, a noção que Jacques Rancière expressa em trecho extraído de *Aux bords du politique*: “A política tem ao menos o mérito de designar uma atividade. O político, por sua vez, tem como objeto a instância da vida comum”.<sup>19</sup> Para a curadora, a reflexão política, quando feita dessa maneira, abarca a questão de “Como viver junto”, que, justamente, foi o nome dado à exposição. Essa foi pensada a partir da concepção de que a democracia reside na impossibilidade de conquistá-la sem disputa e divergências, com “certa separação”.

A 29ª Bienal (2010) foi intitulada “Há sempre um copo de mar para um homem navegar”, verso da obra *Invenção de Orfeu* (1952), de Jorge de Lima, poeta alagoano com influência da cultura afro-brasileira. Para os curadores o próprio título da exposição apresenta a exposição, o verso sugere que a dimensão utópica, e no caso, política da arte está contida nela mesma, e não fora dela. Os curadores Agnaldo Farias e Moacir dos Anjos entendem a arte como algo capaz de definir ações inscritas no “espaço, no convívio e na partilha”.<sup>20</sup> E demonstrar a natureza específica da arte foi o que ambos pretendiam fazer em sua proposta curatorial, assinalando a diferença efetiva da arte em relação à vida comum. No catálogo da exposição, eles discorrem sobre a possível relação entre arte e política: “Para a 29ª [Bienal] a arte faz política quando, em vez de gerar sentimentos de segurança e conforto, produz conhecimento que desestabiliza certezas... ou quando leva aquele que é tocado por ela a desaprender o que convencionalmente se chama de política”.<sup>21</sup>

A partir desses pressupostos “mesmo quando não tematizam a política, [o trabalho de Nuno Ramos e Rosângela Rennó] nos faz olhar o que está à nossa volta de um modo diferente; e se a arte faz isso, é evidente que ela faz política”, comentam os curadores da exposição em entrevista à imprensa. Algumas perguntas criadas na publicação educativa daquele ano provocam o público nessa direção: O que acontece cada vez que você consente? Por que calar? Quando não há nada, o que vemos? São alguns exemplos de

---

18. LAGNADO, Lisette. *Catálogo da 27ª Bienal de São Paulo*, 2006, p. 55.

19. RANCIÈRE *apud* LAGNADO, 2006, p. 5.

20. FARIAS, Agnaldo; DOS ANJOS, Moacir. *Há sempre um copo de mar para um homem navegar* (Catálogo da 29ª Bienal), 2010, p. 24.

21. *Idem*.

preocupações que a exposição compartilhou com os públicos.

Adotando uma estratégia diferente das curadorias anteriores em termos de como comunicar suas intenções ao público, a equipe curatorial da exposição<sup>22</sup> “Como (...) de coisas que não existem”, título da 31ª Bienal de São Paulo (2014), optou por não utilizar discursos fechados, o próprio título abria espaço para a inclusão de qualquer verbo e nenhuma teorização a priori foi utilizada para organizar a exposição, publicações e pautar entrevistas. A equipe apostou em criar ideias a partir da relação que estabeleceram com comunidades, grupos e artistas, como cita Pablo Lafuente, um dos curadores:

A tentativa central do projeto era estabelecer uma troca com a situação contemporânea do Brasil, e por isso a Bienal acabou contando com projetos de artistas de bastantes lugares...as pessoas, às vezes, têm visões fechadas do que acontece em outro lugar e os problemas que afetam algumas regiões parecem estranhos para as outras. No projeto, pensamos que seria importante propor que os problemas específicos de uma região poderiam se apresentar como compartilháveis, como de fato problemas comuns.<sup>23</sup>

Em reforço a essa escolha, foi produzido um livro com conteúdos produzidos por pessoas convidadas, como artistas, grupos de trabalho, educadores e pesquisadores. Para a curadora associada Luiza Proença, aquela edição “partiu do social, do comunitário e/ou do colaborativo, buscando formas de se produzir coletivamente” e, por isso, “deve ser entendida como um processo”, do qual o fundamento não estaria “em objetos de arte, mas em pessoas que trabalham com pessoas, que, por sua vez, trabalham em projetos colaborativos com outros indivíduos e grupos”,<sup>24</sup> assim como nas relações entre elas, passíveis de se prolongarem até mesmo após o encerramento da exposição.

O esforço em trazer essas referências é apresentar os diferentes modos que a equipe curatorial e institucional encontraram para pensar a relação com a política, ainda que o desejo de considerar a política se repita nas exposições citadas. O político é construído de modos diferentes nas várias exposições, da relação dinâmica do artista com seus públicos, da concepção de política como uma ética e tema, da política como direito e relação. Há um devir nessas operações que expõem pessoas e coisas e as colocam em relação, *o devir é primeiramente isso: potências que se erguem e nos levam a algo não pessoal, “político” nesse sentido.*<sup>25</sup> E o corpo é aquele experimentado nesses devires, seja como público, curador, professor, trabalhador da exposição, artista ou como o corpo de conteúdos que se encarregam desses devires, do devir procede *um outro corpo ao fazer corpo com outras*

22. Charles Esche, Pablo Lafuente, Nuria Enguita Mayo, Galit Eilat, Oren Sagiv.

23. Lafuente, Pablo. Entrevista >> Pablo Lafuente. [Entrevista concedida a Orlando Maneschy e Keyla Sobral.Arteriais, UFPA, 01, online.

24. Ver Entrevista 3 inserida no Anexo 5 ao final desta dissertação.

25. LAPOUJADE, David. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. Trad. de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo, n-1 edições, 2015. p. 272.

*potências animais, vegetais, sociais, políticas, cósmicas.*<sup>26</sup> Dessa forma o corpo e o político estão intimamente ligados e se modificam frequentemente.

## ARTE E VIDA NA TEORIA DA ARTE

Peter Bürger, em sua obra *Teoria da vanguarda* (1970), analisa o projeto moderno de recondução da arte à *práxis* vital e conclui que, ao invés de promover a destituição, o projeto moderno teria enfatizado a dimensão institucional da arte, distanciando-a da *práxis* vital através da adoção de códigos próprios, articulados dentro de um campo circunscrito à própria arte:

Na sociedade burguesa, a relativa dissociação da obra de arte em face da *práxis* vital se transforma, assim, na (falsa) representação da total independência da obra de arte em relação à sociedade. A autonomia é, por conseguinte, uma categoria ideológica no sentido estrito da palavra, que congrega um momento de verdade (descolamento da arte da *práxis* vital e um momento de não verdade, hipostasiar esse estado de coisas, produzido historicamente, como "essência" da arte).<sup>27</sup>

Bürger organiza o fazer artístico com base em tipologias históricas capazes de trazer à tona as contradições da chamada "autonomia estética". Para ele, essas contradições podem ser vislumbradas na finalidade de uso da obra de arte, assim como na sua produção e recepção. Ainda de acordo com o crítico, em outras épocas, a arte sacra, cortesã e burguesa possuíam uma função, fosse como objeto de culto, representação e/ou autocompreensão. Essa *práxis* vital teria, na arte de vanguarda, se transformado em conteúdo, o que significa que ela não possui mais uma função conhecida, mas a ser apreendida, sendo diferente das formas artísticas anteriores que estavam, ainda que cada qual à sua maneira, *incorporadas à práxis vital do receptor*.

A conclusão de Bürger é de que o projeto moderno não realizou o que pretendia, não houve um estreitamento da relação entre arte e vida, pelo contrário, o que ocorreu foi uma intensificação do *status* da arte. Esse fator configura a necessidade de uma maior mediação das disciplinas artísticas ou de outras que a ela se vinculam, bem como de seus marcos históricos, culturais, sociais e políticos. Dentro da instituição aparecem as figuras do educador e do mediador para uma certa aproximação da arte à vida, ou melhor, aproximação aos códigos que trazem conteúdo à arte, oriundos da visão moderna.

No entanto, um contraponto para a dialética de Bürger é apresentada por Hal Foster, que identifica que "uma simples oposição entre ambas [arte e vida] já tende a ceder à arte

26. Ibid. p. 273.

27. BÜRQUER, Peter. *Teoria da vanguarda*, 2012, p. 92.

a autonomia que está em questão e situar a vida num ponto fora de alcance”.<sup>28</sup> A oposição dada de antemão entre arte e vida antecipa a conclusão da diferença entre ambas, ainda que não explique a qual arte e vida se refere o autor. O projeto moderno que envolve a vanguarda teria na tradição se envolvido com uma repetição contínua de certos modelos estéticos, enquanto a neovanguarda, segundo Foster, enfrenta uma crítica institucional performativa, quando a condução de seus ataques ocorre em “relação a suas linguagens, instituições e estruturas de significado, expectativa e recepção. É nessa relação retórica que a ruptura e a revolução da vanguarda se situam”.<sup>29</sup> Para Foster, a arte e a vida devem sustentar uma tensão, diferente de provocar relações entre elas.

Esse assunto interessa para a concepção da educação nas instituições culturais porque a História da arte e a concepção de arte e vida, mencionadas por Bürger e Foster, muito presente nas exposições de arte moderna e contemporânea organizam ideias e podem estruturar certas práticas, aparecendo na proposta curatorial da 24<sup>a</sup> Bienal que veremos a seguir.

Mesmo da inauguração do MAM (1949) e da Bienal (1951), um debate sobre o papel educativo dessas instituições, e a função educativa do MAM foi uma das razões para a abertura do museu.<sup>30</sup> Críticos e artistas, entre os quais Anita Malfatti, animaram-se com a intencionalidade didática conferida ao MAM e já presente na primeira Bienal. Nessa, inclusive, o debate sobre sua função pedagógica foi acirrado devido à “decepção” de visitantes que declararam não entender as obras expostas,<sup>31</sup> o que fazia vir à tona a precariedade da formação e dos conhecimentos em arte do público em geral.

Naquela primeira Bienal, visitada por cerca de cem mil pessoas, dentre as quais aproximadamente dez mil estudantes, foram várias as vezes em que estes pediram explicações sobre as obras expostas, que tiveram de ser dadas pelo então diretor do museu. Diante de tantos questionamentos e sem ter uma equipe preparada para a tarefa de orientar e responder ao questionamento do público presente, vários comissários foram designados para conduzir visitas nos espaços destinados a artistas e obras dos países que representavam.<sup>32</sup> Foi nesse contexto que surgiram as primeiras ações educativas da Bienal: os chamados “passeios explicativos”, já mencionado anteriormente, nos quais se explicava o que é arte moderna.

A imprensa da época destacou a necessidade de um plano didático que estivesse de acordo com as necessidades do público, ao perceber o quanto a “Arte” se distanciava

---

28. FOSTER, Hal. *O retorno do real*, 2015, p. 34.

29. *Ibid.*, p. 35.

30. MINERINI NETO, 2014, p. 27.

31. *Idem*, *ibidem*.

32. *Idem*, p. 31.

da vida comum, possibilidade que foi considerada para a Bienal seguinte. Esses passeios estavam em consonância com os pressupostos modernistas das vanguardas que, por desejarem

romper com o passado e a tradição, estabeleceram em manifestos e concepções unilaterais a concepção igualmente modernista que a obra de arte possui leitura determinada por artistas ou teóricos da arte.<sup>33</sup>

Os passeios explicativos, como mencionado no Capítulo 1, em consonância com essa posição, tinham como objetivo explicar a arte moderna aos visitantes a partir de postulados da história da arte, e eles foram realizados até a 17ª Bienal, em 1983.

A partir da 18ª (1985), as propostas passam a considerar a interação com o público por meio de diálogos e discussões dirigidas, nem tanto enfatizando a explicação como única maneira possível para a formação de público.

Com a 18ª Bienal, ocorrida em 1985, seria encerrado, nas palavras de Minerini, o “período da soberania da História da Arte” e teria início o “período da Arte-Educação”.<sup>34</sup> Não significa, por outro lado, que as monitorias abarcadas na História da Arte deixaram de acontecer, pois mesmo de modo não estritamente explicativo, o diálogo com as obras se dá sobretudo com base em referências históricas da arte para a contextualização artística da obra.

Tem-se com isso dois pontos a serem destacados, a História da Arte como fundamento dos diálogos com o público e a Arte-educação que tem a História da arte como contexto histórico para organizar os conteúdos da arte a serem aprendidos.

Em 2014, na 31ª Bienal de São Paulo, teve-se o primeiro questionamento curatorial acerca do uso da História da arte, a repetição de ícones históricos defendidos dentro de uma perspectiva hegemônica ocidental na maioria das vezes da história da Europa e EUA.

Em uma mesa de debates que ocorreu na Casa do Povo, em 30 de novembro de 2013, como parte dos Encontros Abertos ao Público, o curador inglês Charles Esche critica o uso de parâmetros históricos e exclusivos da arte para conversas com o público visitante da exposição. Esse relato<sup>35</sup> foi traduzido por sua relatora, Sabrina Moura. A certa altura, ele pontuou:

Não se trata de permitir o acesso a uma informação que está escondida ou que não foi providenciada pelo sistema educacional, mas sim de entender o que pode ser mobilizado quando se está diante de um trabalho. Mobilizado também no sentido daquilo que pode ser destruído para se atingir uma certa antipedagogia, permitindo emergir algo fora do sistema pedagógico que pressupõe um professor e um aluno.

33. Idem, p. 41.

34. Idem, p. 142.

35. “Em/sobre/com arte.” *31a Bienal*, 5 January 2014, <http://www.31bienal.org.br/pt/post/511>. Acessado em: 4 mar. 2022.

A intenção da fala de Esche era analisar criticamente as práticas educativas nas instituições culturais pautadas na historiografia da arte e na lógica de ateliês criativos. A mesa reunida para debater Paulo Freire trazia suas contribuições e refletia sobre como elas chegavam ao trabalho educativo nas instituições de arte. A conclusão era a de que não havia referência a Freire, e que havia uma atenção hiperestimulada na obra de arte e em seu conteúdo intrínseco, o que deixava de lado as diferentes formas de relação que se podem estabelecer na relação com a arte para além do objeto.

O aspecto pedagógico da Bienal de São Paulo e seu compromisso educacional seria enfatizado mais uma vez em seu estatuto de 1998 e é endossado até hoje. No estatuto da Bienal, lê-se:

**Art. 2o** A BIENAL, instituição de natureza educacional e cultural, sem vinculações políticas ou religiosas, têm por missão apresentar e debater a arte contemporânea por meio da realização da Bienal de São Paulo e de outras ações pertinentes nos âmbitos nacional e internacional.

Considerando as explanações até aqui, nos capítulos seguintes, trataremos especificamente das práticas educativas adotadas e realizadas na 24<sup>a</sup> Bienal (1998) e na 33<sup>a</sup> Bienal (2018), uma prática de exposição pautada na atenção, em meio a um cenário político devastador que envolveu dentre outras coisas, a eleição de Jair Bolsonaro, confirmando o poder da direita conservadora. A escolha de tratar dessas duas Bienais justifica-se pelo fato de que a primeira contém uma estrutura bastante completa no que diz respeito a um programa educativo, por envolver relações com a comunidade escolar e instituições de ensino, e por conceber recepção de visitantes a partir de práticas educativas que envolvem conteúdos que organizam maneiras de interpretar e analisar. Já a 33<sup>a</sup> Bienal seria um contraponto à 24<sup>a</sup>. Sua prática educativa foi organizada tendo em vista que a atenção pressupõe outra relação do visitante com a obra, que independe de conteúdos estritos da arte e de intencionalidades próprias do ensino da arte, o que significa uma prática sem finalidades dadas de antemão, mas um processo de trabalho e uma estrutura que torna a experiência do visitante imensurável. Nesse sentido, vale lembrar o conceito de experiência de Jorge Larrosa Buendía: para ele, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, “pré-ver” ou “pré-dizer”.<sup>36</sup>

---

36. BUENDÍA, Jorge Larrosa. *Tremores: escritos sobre experiência*, 2014, p. 34.

## A 24ª BIENAL

Este capítulo apresenta as diretrizes educacionais que definiram as práticas educativas na 24ª Bienal de São Paulo, realizada em 1998, como estudo de caso para uma análise mais ampla das metodologias de trabalho ligadas a práticas de educadores em instituições de arte a partir da segunda metade dos anos 1990, quando foram instituídas as Leis de Diretrizes e Bases para a Educação brasileira (1996), as quais incluíram também diretrizes para o Ensino de Arte.

As fontes primárias da presente pesquisa foram documentos – como o Projeto Curatorial<sup>1</sup> e o Projeto do Núcleo Educação<sup>2</sup> para a 24ª Bienal, além de materiais educativos, catálogos das exposições, entre outros – e periódicos fotografados no Arquivo Histórico Wanda Svevo, que guarda o acervo de todas as edições da Bienal de São Paulo e está localizado no segundo andar do prédio da Bienal, no Parque Ibirapuera, em São Paulo. É necessário destacar que o material desse arquivo foi pouco explorado por pesquisadores até o momento.

O enfoque em uma única Bienal permite apresentar de forma mais detalhada alguns conteúdos específicos ligados a ela, de modo que outros pesquisadores da área possam ter acesso a seu projeto educacional da forma menos fragmentada possível. Além disso, apresentamos os planos originais, constantes do projeto curatorial, que conduziram os fluxos de trabalho naquela Bienal, não só com os artistas, mas também com o público.

No item 2 do Projeto do Núcleo Educação da 24ª Bienal, intitulado “O Núcleo Educação na XXIV Bienal de São Paulo”, Paulo Herkenhoff, seu então curador chefe, apresenta o projeto curatorial a partir do conceito de “densidade” (“*épaisseur*”)<sup>3</sup> de Jean-François Lyotard e diz não haver um tema geral que circunscreva o conjunto de obras selecionadas para aquele ano, mas apenas uma “estrutura paradigmática” inspirada por esse conceito, que deve atravessar diversas instâncias da exposição. Nas palavras de Herkenhoff (1998), o conceito de densidade “foi sugerido como instrumento de trabalho para curadores de todos os segmentos da exposição”, cuja atenção deveria estar focada “nos níveis de aprofundamento das articulações entre ideias/objetos/espacos”.<sup>4</sup> No mesmo documento, somos informados de que “o conceito de densidade pode ser aplicado em pelo menos três níveis básicos da XXIV Bienal: quanto às obras expostas, à curadoria, e à

---

1. Ver Anexo 1 inserido ao final desta dissertação.

2. Ver Anexo 2 inserido ao final desta dissertação.

3. O conceito também pode ser traduzido por “espessura”, que pode estar associado ao campo do sensível sem organização pela linguagem, numa relação do sujeito com a obra em situação de pré-linguagem. O sujeito torna-se uma espécie de vítima da obra, a exemplo da arte abstrata, que imobiliza os sentidos da percepção a partir da visão, do *olho-córtex*.

4. Ver Anexo 2.

relação da Bienal com seu público”.<sup>5</sup>

A 24ª Bienal, a partir desse conceito central, foi organizada em três segmentos, conforme nos diz também o documento: Núcleo Histórico, *Universalis* (que, no projeto, ainda figura como título provisório) e Representações Nacionais. Foi a partir do Núcleo Histórico que a apelidaram, popularmente, de “Bienal da Antropofagia”, pois, segundo o próprio projeto, na busca por um momento de densidade específico e relevante da cultura nacional brasileira, chegou-se ao conceito de “antropofagia”, empregado por artistas e escritores modernistas que tentavam compreender e expressar a formação própria da cultura brasileira. Havia um interesse, por parte do curador, em pensar a antropofagia (que foi, portanto, o segundo conceito estruturador daquela Bienal) como incorporação de valores do outro para si próprio, conferindo ao Núcleo Histórico o compromisso de desafiar a visão eurocêntrica da história da arte. O curador alia, assim, as noções de densidade e de antropofagia, e aponta:

[...] o Núcleo Histórico da XXIV Bienal irá propor uma história do canibalismo articulando Montagne, Géricault, Bruce Nauman e Hélio Oiticica, entre outros, bem como arte, mitologia, psicanálise, história cultural e teoria crítica.<sup>6</sup>

O acontecimento disruptivo que desfaz os regimes de representação dominantes, como a própria história da arte, é uma preocupação do curador. O núcleo *Universalis* daria sequência ao trabalho já iniciado na 23ª Bienal (em 1996), enfocando os debates, então em pauta, em torno da globalização e da desterritorialização, e como esses “debates político-econômicos são refletidos no campo da cultura”.<sup>7</sup> Contrapondo-se a um nacionalismo cuja base seriam as “representações oficiais nacionais”, o núcleo teria um “espírito global”. Desse modo, os curadores envolvem artistas e profissionais ao redor do mundo para integrar a equipe da 24ª Bienal.

Quanto ao segmento Representações Nacionais, “o mais tradicional da Bienal, existindo desde sua primeira edição”.<sup>8</sup> Esse estaria, como sempre, destinado a receber artistas indicados pelas instituições de todos os países convidados.

No documento “Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte”,<sup>9</sup> escrito por Luiz Guilherme Vergara, um dos criadores do projeto do Núcleo Educação para essa edição da Bienal, é feita uma pergunta que retorna ao problema central da modernidade no que diz respeito ao campo da estética: a relação entre arte e vida. O questionamento que se apresenta aos educadores é como encontrar os milhares de *van*

---

5. Ver Anexo 1.

6. Idem.

7. Idem.

8. Idem.

9. O documento pode ser consultado no Arquivo Histórico Wanda Svevo.

*goghes* e como resgatar a comunicação entre esses dois mundos – o da arte e o da vida. A esse respeito, é interessante notar que, para Lyotard, autor do conceito que orientou o trabalho curatorial de Herkenhoff, a função da arte e da política não era a transformação do mundo e da vida, mas sim um reencontro do sujeito consigo mesmo, com seus sonhos e desejos:

A função da arte e da política é fazer sonhar as pessoas, cumprir seus desejos, e não permitir realizá-los, transformar o mundo, mudar a vida; oferecer uma cena ao desejo para que ele, encenado, aí monte sua peça fantasmática. É preciso, então, reencontrar as operações comuns ao sonho (ou ao sintoma), a essa arte e a essa política, e as manifestar. Tal manifestação é imediatamente crítica. Essa crítica é o que resta a fazer com a arte (e a política) agora.<sup>10</sup>

No documento intitulado “Projeto Educativo da 24ª Bienal de São Paulo”<sup>11</sup> (1998), elaborado para o Núcleo Educação e destinado a práticas educacionais em arte, o professor Luiz Guilherme Vergara, que, na ocasião, era o diretor educacional, utilizou como metodologia estruturante os conceitos advindos da proposta da curadoria da mostra:

A 24ª Bienal de São Paulo foi planejada de acordo com dois conceitos curatoriais paradigmáticos: densidade e antropofagia. *Density* estabeleceu uma preocupação com os níveis de compreensão e articulação mais profundos entre objeto/espaco e ideias nas produções de arte contemporânea. A antropofagia para ação educativa foi uma metáfora para a troca entre objeto público e objeto de arte.<sup>12</sup>

Assim, formularam-se os eixos centrais de trabalho, os quais levavam em consideração momentos de fruição do indivíduo com a obra e orientavam as perspectivas do trabalho com arte-educação. Nesse sentido, a leitura da obra de arte adotada pelo Núcleo Educação era concebida a partir das seguintes considerações: “[a obra de arte é] *um sistema intencional de sentidos variados*: plásticos, poéticos, críticos, culturais, temporais, locais, universais. A obra de arte contém *enigmas intencionais, desafios* para a experiência do primeiro olhar”.<sup>13</sup>

O projeto do Núcleo Educação também teve como base o desenvolvimento do conceito de “antropofagias contínuas”, cujo sentido foi elaborado, por um lado, levando em consideração a teoria educacional de Paulo Freire, voltada para uma pedagogia popular em que o “processo de leitura e aprendizado do mundo” se dá “a partir de *momentos contínuos de aprofundamento*”,<sup>14</sup> e, por outro lado, a partir dos pressupostos da Proposta Triangular desenvolvida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa e sistematizada entre

10. LYOTARD, Jean-François. *Dérive à partir de Marx et Freud*, 1973, p. 248.

11. O documento pode ser consultado no Arquivo Histórico Wanda Svevo.

12. Idem.

13. Ver Anexo 2.

14. Ver Anexo 2. Destaques do documento original.

1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP). Barbosa, formada dentro do modernismo, criticou, com sua Proposta Triangular, a concepção unilateral de que “arte só se aprende fazendo”. Sua proposta, que não era uma metodologia, trazia o entendimento de que são necessárias três abordagens para constituir um verdadeiro conhecimento em arte, conforme escreve Regina Machado:

[...] a *produção artística* significativa de aprendiz depende de um *exercício crítico e estético* no contato com obras de arte produzidas ao longo da História da humanidade, cuja compreensão depende por sua vez dos *contextos* significativos em que foram criadas.<sup>15</sup> (itálicos nossos).

Ou seja, os vértices do triângulo são: “apreciar – contextualizar – fazer”.

O projeto do Núcleo Educação levava em consideração uma perspectiva mais ampla das práticas educacionais em sua estrutura, mas também tinha como objetivo trabalhar três momentos na relação entre visitante e obra, são eles: “o do *estranhamento*, o da reação primeira do olhar ao mirar o ‘não eu’, instigando a curiosidade e o desejo de compreensão”, acompanhado pelo de “*ad-miração*, resgatando o primeiro olhar, a revelação no encontro com a obra”.<sup>16</sup> A finalidade dessa ação é propiciar uma construção de novos significados. Além disso, a proposta era orientada pela assimilação da forma individual como elemento cultural, sendo que essa relação é construída a partir da interpretação. No final desse processo, temos o terceiro momento, o das “*respostas poéticas*, onde se percebe o processo de produção dos discursos artísticos e o espectador passa a ser participante na produção de situações comunicativas/artísticas de modo poético e/ou crítico”.<sup>17</sup>

Pode-se dizer, então, que o projeto do Núcleo Educação se aproxima da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa por também estar pautado em um processo dividido em três etapas para uma finalidade educacional em arte. Ambos concentram-se na relação do visitante com a obra, especialmente no contato que antecede sua compreensão, assim como no que tange *vivenciar* o modelo artístico do artista para conhecê-lo de modo diferente daquele conquistado exclusivamente por meio da razão.

Nota-se, contudo, na proposta de Vergara para o Núcleo Educação, uma diferença: ele menciona trabalhar os momentos do sujeito que vivencia a ação, o eu, o não eu e sua resposta poética que vem pela “*ad-miração*”, enquanto que, em sua Proposta Triangular, Barbosa trabalha na perspectiva do diálogo consciente do visitante com o educador a partir da tríade “apreciar – contextualizar – fazer”. Vive-se uma relação dialógica entre aquele que educa e o educado, com a finalidade educacional da construção de um conhecimento.

15. MACHADO, Regina. “Abordagem Triangular”. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 340, maio/ago. 2017.

16. Ver Anexo 2. Destaques do documento original.

17. Idem. Destaques do documento original.

A prática do Núcleo Educação, como mencionado no boletim “Arte na Escola”<sup>18</sup> de abril/maio de 1998, dava-se da seguinte maneira: o educador era entendido como um agente estimulador de sensações e convidava o público a sentir e observar suas próprias reações. Os educadores deveriam observar todos os fluxos contínuos e trazer novas questões para aprofundar e decodificar as primeiras impressões, criando as bases para uma resposta poética crítica.

No mesmo documento, é apresentado o material educativo e o professor é convidado a assumir uma postura *realmente* “antropofágica”, em que poderia articular a variedade de materiais de apoio com seus diversos conteúdos. Assim, o educador teria uma orientação para o desenvolvimento desse percurso.

Nos termos do Programa Educativo da 24<sup>a</sup> Bienal, a proposta da curadoria do Núcleo Educação afirma que as “metas e as ações do ensino da arte contemporânea ampliaram-se para *além da dimensão do fazer e do experimentar. Como resultado disso, há uma integração de conhecimentos oriundos do fruir/apreciar, da crítica, da estética e da história da arte*”.<sup>19</sup> Não é por acaso que a disciplina de história da arte está intimamente ligada à ideia de promover a educação em arte contemporânea. A implementação dessa área de conhecimento dá-se de forma natural em muitas ações que necessitam mediação, já que o intuito de mediar uma obra de arte é referido por alguns teóricos como uma forma de *facilitar* a relação entre público e obra de arte. Desse modo, a disciplina artística favorece um campo circunscrito de soluções para ser utilizado pelo mediador.

O conceito de mediador cultural é definido por Teixeira Coelho, no *Dicionário crítico de política cultural*, como uma pessoa que “atua em centros de cultura, bibliotecas públicas e museus para exercer atividades de aproximação entre indivíduos ou grupos de indivíduos e as obras de cultura”.<sup>20</sup> Para Coelho, há a intenção de *facilitar* a relação do observador com a obra, para que haja uma compreensão sensível e intelectual:

[...] o objetivo [é o] de facilitar a compreensão da obra, seu conhecimento sensível e intelectual – com que se desenvolvem apreciadores ou espectadores, na busca da formação de públicos para a cultura – ou de iniciar esses indivíduos e coletividades na prática efetiva de uma determinada atividade cultural.<sup>21</sup>

A compreensão de um trabalho que visa a facilitar a relação do público com a obra aparece no Programa do Núcleo Educação da 24<sup>a</sup> Bienal. A adoção de uma linguagem pedagógica interessada em desenvolver no visitante a capacidade de interpretar também

18. O documento pode ser encontrado no acervo do Núcleo Educação, no Arquivo Histórico Wanda Svevo.

19. Ver Anexo 2. Destaques do documento original.

20. COELHO, Teixeira. *Dicionário Crítico de Política Cultural*, 1999.

21. *Idem*, p. 248.

está presente em diversas bibliografias relacionadas à educação e arte. Dessa perspectiva, a interpretação teria uma dupla finalidade: retornar a uma espécie de passado da imagem (à sua origem) e estabelecer significados. Tal fenômeno ocorre mesmo nas vanguardas artísticas da modernidade. É através das narrativas históricas ocidentais da arte, elaboradas por Platão e Aristóteles, que convencionamos entender a arte do ponto de vista de uma realidade, da imagem figurativa e suas modulações, nas quais sobrevive a noção de *mimese*.<sup>22</sup>

O fato é que, se os parâmetros das obras de arte estiverem justificados como conteúdos, a interpretação será indispensável para a fruição artística, porque responderá a uma finalidade que identifica, elucida e traz à superfície o “enigma” da arte. Com um entendimento que vai em sentido oposto, escreve Susan Sontag,

Mesmo nos tempos modernos, quando a maioria dos artistas e críticos já abandonou a teoria da arte como representação de uma realidade exterior em favor da teoria da arte como expressão subjetiva, o elemento principal da teoria mimética persiste. Quer nossa concepção de obra de arte utilize o modelo do retrato, da representação (a arte como um retrato da realidade), quer o modelo de uma afirmação (arte como a afirmação do artista), o conteúdo ainda vem em primeiro lugar. O conteúdo pode ter mudado. Agora pode ser menos figurativo, menos lucidamente realista. Mas ainda pressupomos que a obra de arte é seu conteúdo. Ou, como se diz hoje, que uma obra de arte, por definição, diz alguma coisa (“O que X está dizendo é...”; “O que X está tentando dizer é...”; “O que X disse é...” etc.).<sup>23</sup>

O pensamento de Sontag aponta para uma outra vertente possível na relação com a arte que está um tanto distante dos pressupostos que embasam as propostas de educação nas instituições de arte, pautados na interpretação e na representação da realidade.

Nos arquivos da 24<sup>a</sup> Bienal encontram-se diversos documentos que embasam objetivamente o ensino da arte não só para visitantes e alunos, mas também para a formação de educadores [serviço de monitoria<sup>24</sup>] da exposição e professores. No item 1 do documento que contém o Projeto do Núcleo Educação, intitulado, “A Fundação Bienal e o ensino da arte”, diz-se o seguinte:

*A Bienal tem uma longa tradição na área de ensino*, desde sua primeira edição em 1951. Diversos aspectos justificam este destaque: o alcance de seu serviço de monitoria junto às escolas e ao público em geral; o valor atribuído a seus cursos de formação de monitores pelos estudantes de arte (incluindo

22. Termo filosófico que surgiu com Platão e foi desenvolvido por Aristóteles. Sucintamente, pode ser definido como a imitação ou emulação do real através da arte.

23. SONTAG, Susan. *Contra a interpretação*, 1987, p. 12.

24. Denominação não usual atualmente para a área de trabalho da equipe de educadores e mediadores de uma exposição. Os “monitores”, na maioria das vezes, são universitários que realizavam o contato e diálogo com os públicos da exposição. Atualmente são denominadas áreas de “educação” ou “mediação” e, na maioria das vezes, envolvem profissionais de várias áreas do conhecimento.

a possibilidade de contato com artistas e curadores durante a montagem da mostra); e os cursos e palestras que oferece para os professores.<sup>25</sup>

O documento afirma a experiência da Bienal na formação da equipe de estudantes de artes que trabalha na exposição com os públicos e na relação com professores para obtenção de aprendizado em artes, tanto para que estes usufruam pessoalmente dos conhecimentos adquiridos quanto para que os compartilhem com os alunos na sala de aula. Esse seria, então, o objetivo da formação de professores destacados no texto.

Ainda nesse documento, há também a informação de que o presidente da Fundação Bienal, Julio Landmann, instituiu em 1997 uma Diretoria de Educação, sob a responsabilidade de Evelyn Ioschpe.<sup>26</sup> “Uma política institucional como essa afirma a importância da mediação entre a mostra e o público”, conforme indica o texto, “e se vê comprometida com uma prática educacional que exceda os limites do período da exposição”.<sup>27</sup>

Nesse sentido, um programa importante para o Núcleo Educação foi o desenvolvimento das práticas com as escolas, em larga escala. O projeto coordenado por Iveta Fernandes, “A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo”, buscava criar “um extenso programa a diversos profissionais do sistema de educação pública – professores de artes e de outras disciplinas que se ocupavam de crianças de distintas idades e que vinham de diversas escolas”.<sup>28</sup>

Há, no Projeto do Núcleo Educação, a indicação de que foram chamadas, pela Diretoria de Educação da Bienal, “várias instituições culturais e de arte-educadores de todo o país para discutir os princípios que deveriam fundamentar sua ação”.<sup>29</sup> Também somos informados de que, a partir dessas reuniões, formou-se uma equipe para desenvolver materiais de apoio para professores, projetos com a rede pública de ensino, serviços de monitoria, além de criar páginas para o site da Bienal. É identificada como positiva tal iniciativa, que envolve, sem hierarquia, a realização da proposta de ação educativa simultaneamente às curadorias da exposição e à criação de publicações. Ainda no Projeto do Núcleo Educação, diz-se:

Esta atitude pioneira de ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem pode ter seu impacto ampliado por ocorrer num momento em que se define a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (que reafirmou a importância do Ensino da Arte no processo educacional da escola básica, ou seja, da educação infantil, fundamental e média).<sup>30</sup>

---

25. Ver Anexo 2. Destaques do original.

26. Presidenta do projeto Arte na Escola (IAE, inicialmente denominado Projeto Arte na Escola).

27. Idem.

28. O documento pode ser encontrado no Arquivo Histórico Wanda Svevo.

29. Ver Anexo 2.

30. Ver Anexo 2.

Podemos inferir, portanto, que a instituição de arte passa a fomentar programas de ensino principalmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em dezembro de 1996. Os educadores artísticos/culturais tornam-se um referencial importante para o professor que vai à exposição com seus alunos, seja porque já conheceram um material educativo introduzido previamente na escola, chegando cheios de expectativas, seja porque uma concepção bastante disseminada sobre quem possui conhecimento em arte tem no educador a sua fonte de saber, sendo ele o sujeito que vai compartilhar os conhecimentos corretos. Nesse ambiente da instituição de arte os visitantes participam, seguindo o vocabulário proposto pelos educadores e pela exposição na tentativa de combinar vocabulários com aqueles estudados na escola pelos alunos e professores.



Grupo escolar em visita à 24ª Bienal (1998).

O Projeto no Núcleo Educação com a participação do Instituto Arte na Escola, criado em 1989 pela Fundação lochpe, dialogava, então, como se pôde ler e também a partir da citação a seguir, diretamente com a Lei de Diretrizes e Bases e com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de arte.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Arte (PCN Arte), recentemente divulgados pelo Ministério da Educação e Desportos, destacam no seu item 1.1 *o propósito de desenvolvimento da capacidade de apreciar e de refletir sobre arte*: “Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno [...] torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor”.<sup>31</sup>

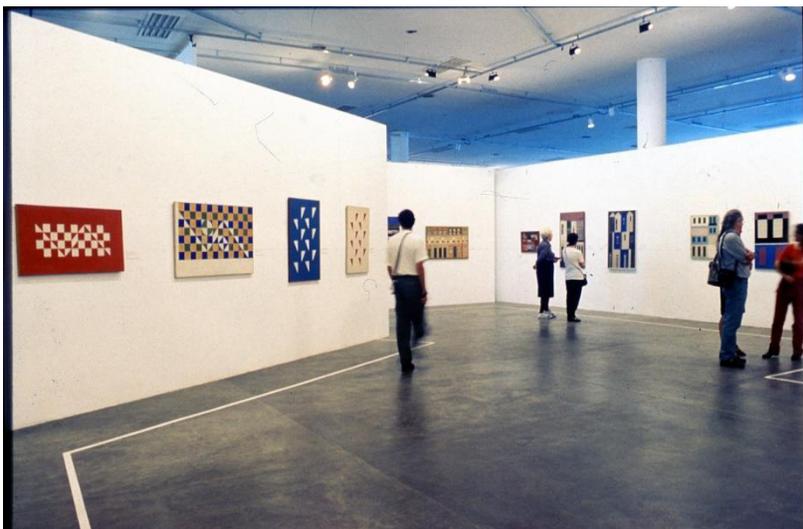
31. Idem. Destaques do documento original.

Como definido em seu projeto, o Núcleo Educação se coloca, assim, como “imbuído do propósito de participar na construção da cidadania, busca[ndo] garantir o acesso ao patrimônio artístico/cultural reunido pela Fundação Bienal”.<sup>32</sup>

A proposta da 24ª Bienal vislumbrava uma utopia, com engajamento crítico e diversificado em arte contemporânea. Para Luis Guilherme Vergara, curador do Núcleo Educação, o fato de ter sido composta por dois conceitos paradigmáticos – densidade e antropofagia – tornava possível, através da educação, uma apropriação temporária de sentidos do outro, articulados de modo profundo na relação entre objeto, espaços e ideias. Conforme escreve no Projeto do Núcleo Educação,

[...] *antropofagia* [...] assume aqui um papel de metáfora dos processos de construção de identidades e subjetividades culturais, englobando desde sua expressão como arte até as relações estabelecidas entre o público e a obra de arte.<sup>33</sup>

O aspecto educacional foi importante na concepção de Vergara por entender que, no Brasil, um ponto de vista múltiplo pode tornar possível um diálogo intercultural e transversal entre fronteiras sociais e regionais. No momento daquela exposição, poder-se-ia viver uma relação *antropofágica e densa* do visitante com as obras selecionadas, uma relação que se daria para além da linguagem formal normalmente empregada para tratar da história da arte, algo mais da ordem do fenomenológico, da relação sensível do sujeito com a obra.



Visitantes espontâneos na 24ª Bienal (1998).

32. Idem. Destaques do documento original.

33. Ver Anexo 2.

O curador do Núcleo Educação apresentou diversas maneiras para tentar resolver os desafios de comunicação do público em geral com a arte contemporânea. O programa envolveu sala de professores, materiais de apoio, palestras, encontros com profissionais da área da educação para aprofundar o debate, elaboração de materiais educativos, dentre outras práticas presentes no interior das visitas educativas. Foi localizado, nos arquivos do Núcleo Educação (situado no Arquivo Histórico Wanda Svevo), um levantamento feito por educadores sobre a relação dos públicos com a exposição. Não estão identificadas nos documentos quais as circunstâncias das avaliações, de modo que nos concentraremos, portanto, apenas nos critérios de avaliação que são apresentados: contribuições com o aprendizado e nível de conhecimento dos visitantes. Esses dados deveriam ser possíveis de verificar em certa medida, uma vez que uma das finalidades do Núcleo Educação em seu projeto era a de dedicar-se ao ensino destinado a públicos não iniciados de alunos e professores.

A partir de uma premissa educativa com uma finalidade bastante circunscrita como essa, torna-se evidente que o modo de operar do educador resultará nos mesmos parâmetros ao final da visita, quando coletará os dados que o fizeram organizá-la. Os conceitos curatoriais da mostra e do programa educativo, as práticas do educador e a avaliação formam uma estrutura que define para onde o educador deve olhar e conduzir uma visita, um curso ou uma publicação educativa.

Seria importante observar se, depois das especulações quanto a novos modos de fazer e desenvolver questionamentos a partir dos conceitos de densidade e antropofagia, as estruturas educativas criadas para o trabalho com o público tiveram uma documentação de retorno sobre as impressões dos públicos e interesses individuais específicos. No arquivo não foi encontrado material que evidenciasse esse aspecto da pesquisa.

Os critérios da pesquisa com o público demonstram, como mencionado anteriormente, certo alinhamento com os objetivos do programa educativo, mas também demonstram novos alvos e faltam-lhe outros que nos ajudariam a perceber relações entre o objetivo e a sua conclusão, através de uma possível verificação. Seria necessário identificar as condições de possibilidade para existirem tais resultados e mensurar certo conjunto que evidencia tal experiência com arte um conhecimento adquirido.

O instrumento de avaliação não é resultante de um trabalho completo em educação, inclusive os documentos localizados no arquivo não determinam todo o conjunto da pesquisa da equipe da 24a. Ele está aqui como um exemplo utilizado pela equipe para nos ajudar a pensar referências que mobilizem perguntas e que nos ajudem a conhecer melhor as perguntas e interesses do público.

### Tabulações das avaliações do público<sup>34</sup>

<b>Comentários do público</b>
Elogios à monitoria
Elogios à exposição
Contribuição p/ aprendizado
Tempo de visita muito pequeno
Mais visitas gratuitas para escolas
Comparação c/ outras Bienais
Melhorar sinalização
Monitor bilíngue
Nada
Críticas à organização
Diversidade das obras
Falta de performances
Grupo de menores
Obras interativas proibidas

<b>Interação com o grupo entre outubro e dezembro</b>
Enfoque histórico
Enfoque em Arte Contemporânea
Respeitando o perfil do grupo
Discussões sobre conceitos artísticos
Normalmente
Dificuldade: disciplina e autoritarismo
Dificuldade: diferença de idade e conhecimento no grupo
Dificuldade com o tempo
Dificuldade com os seguranças ou organização geral
Não respondeu

34. Excluímos os números presentes nos documentos originais, pois não serão objeto desta análise.

<b>Característica do grupo</b>
Conhecimento razoável
Muito <sup>35</sup> conhecimento
Pouco conhecimento
Pouco interesse
Muito interesse
Participativos <sup>36</sup>
Atentos
Grupo “Bom”
Fizeram pedidos por obras específicas <sup>37</sup>
Famílias
Terceira idade
Nenhum/comum
Não respondeu

<b>Dúvidas marcantes do público</b>
Conceito curatorial (antropofagia)
Instalações – significado
Relações entre obras
Localização espaço-temporal das obras
Contaminações no Museológico
Materiais e técnicas
Outros
Não respondeu

Observa-se que algumas propostas apresentadas no Programa do Núcleo Educação, no Projeto Curatorial e no material de apoio para professores não aparecem identificadas nas perguntas que os educadores faziam aos públicos e a si mesmos nas avaliações.

A educação em arte naquela Bienal teria o intuito de, entre outras coisas, exprimir sua atualização e criticidade em um período político de forte globalização. As preocupações da equipe curatorial não chegaram nas conversas com os públicos ou estes dados foram vividos pelos educadores e o público sem que fossem tabulados?

O curador Adriano Pedrosa propõe para o Núcleo Educação o trabalho com o conceito de “glocalização”, em que a palavra “local” é inserida dentro de “global”. A experiência de aprendizagem se vincularia a uma valorização da vida e da localidade própria tanto dos que fizeram quanto dos que vivenciaram a obra, encontrando, estes últimos, em sua relação

35. Há uma rasura trocando “muito” por “algum”, sendo excluído este item na tabulação impressa.

36. Item acrescentado na tabulação impressa.

37. Na tabulação impressa, o item é substituído por “Pediram obras específicas”.

com ela, questões de sua própria realidade, assim como o respeito pela do outro. Pedrosa escreve que “o objetivo educacional mostrou práticas artísticas que contribuem para uma resposta ativa, crítica e poética à diversidade de realidades culturais e sociais do Brasil”.<sup>38</sup>

Para Vergara, a situação política do Brasil teria sido a de uma província fechada até 1951, mas teria havido, a partir dos anos 1960, a quebra da hegemonia dos preconceitos das culturas europeias em relação a artistas de outras partes do mundo, considerando artistas brasileiros politicamente engajados que pensam o papel do espectador. Nesse sentido, como mencionado anteriormente, ele desenvolve, junto a um comitê de educação, uma estrutura para propor estratégias para a interpretação participativa de um público diversificado com a intenção de elaborar práticas que colaborem para a consciência crítica e poética dos visitantes da Bienal, a partir da relação com as obras e das reverberações que aquele momento contemporâneo poderiam ter nos diálogos dos educadores com o público.

As pesquisadoras Carmen Mörsch e Catrin Seeffranz<sup>39</sup> destacam o papel do Programa Educativo da 24ª Bienal. A noção de formação do público aparece na concepção da dupla, que reconhece o esforço das várias práticas educacionais nas suas diversas formas (seminários, palestras, materiais educativos e abertura para professores ampliarem seus repertórios em arte contemporânea), assim como a relevância de incentivos financeiros de empresas privadas para que haja uma facilitação dessa nova dinâmica de trabalho, uma vez que o intuito é a formação de público. As autoras não tecem crítica negativa quanto a isso, apenas demonstram a concomitância entre o implemento educacional e o investimento econômico nos anos 1990. Elas apontam a tiragem do material educativo produzido pela 24ª Bienal: quinze mil exemplares foram distribuídos em escolas da cidade de São Paulo. Esse material estava organizado como uma coleção de vinte arquivos com imagens de obras da exposição do Núcleo Histórico, acompanhadas por um conjunto de perguntas e informações.

Apresentamos a seguir alguns componentes desse material educativo, para ilustrar a estrutura prática ligada à educação mencionada no Projeto do Núcleo Educação:

#### **Exemplo de composição do material imagético:**

- Pranchas em tamanho A4 com legenda no verso da imagem e informação explicitada da seguinte forma: “Imagem no verso: Alfredo Volpi – ‘Casario de Santos’

---

38. “Núcleo Educação. Curadoria educativa: conceitos e metas”, p. 5. O documento pode ser encontrado no acervo do Núcleo Educação, no Arquivo Histórico Wanda Svevo.

39. MÖRSCH, Carmen; SEEFFRANZ, Catrin. “Fuera del *cantinho*. Arte y educación en la 24ª Bienal de San Pablo”, 2016. Texto enviado pelas autoras em conversa pessoal com esta pesquisadora. Até a finalização desta dissertação, o texto, embora no prelo, ainda não havia sido publicado. Por isso, não é possível fornecer maiores referências bibliográficas.

- 1952 – têmpera sobre tela – 116 x 73 cm – Coleção particular, São Paulo”.
- Pranchas A3 com referência de outras obras do mesmo artista.
- Livretos com número de páginas de 1 a 5.

### **Exemplo de material textual que acompanha o material imagético:**

#### **Título:**

*A representação do negro na arte e a influência africana na cultura brasileira: reflexões a partir da obra de Seydou Keïta*<sup>40</sup>

#### **O quê?**

- a pluralidade cultural e a consciência transcultural;
- a influência africana na cultura brasileira e o preconceito racial;
- a representação do negro nas artes visuais: uma análise iconográfica a partir da obra de Seydou Keïta.

#### **Por quê?**

A curadoria da XXIV Bienal destaca o conceito de “antropofagia”, relacionando-o à questão da identidade e diversidade cultural. A pluralidade cultural é um dos temas transversais contemplados nos Parâmetros Curriculares Nacionais e refere-se “ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem”.

#### **Para quê?**

Para permitir ao aluno:

- apreciar esteticamente a obra de Seydou Keïta;
- comparar estética e criticamente as fotografias de Keïta com outras obras de artistas que retrataram o negro no Brasil;
- identificar as contribuições africanas na arte e na cultura brasileira;
- refletir sobre algumas questões relacionadas ao negro na realidade brasileira;

#### **Como? (Quando? Onde?)**

O estudo da obra de Seydou Keïta, ou de sua reprodução, propicia o conhecer arte por meio das propostas deste percurso educativo. Os alunos poderão, com o

---

40. O documento está disponível em: [www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf).

auxílio do professor, ativar a curiosidade e o desejo de compreensão, percebendo algumas questões: quem são as pessoas representadas? É possível perceber alguma relação de parentesco entre elas? Como estão vestidas? Você já viu essas roupas em alguém que você conhece?

As perguntas seguem como questionamentos que vão da aparência das figuras representadas a conceitos e outras linguagens artísticas possíveis de associação pelo público.

Na sequência, há outro subtítulo: “Contextualizando a obra de Seydou Keïta: Propicie a discussão com alunos sobre o contexto social, geográfico e cultural da obra de Seydou Keïta”. Algumas questões podem ser provocadoras: “Em que continente foram realizadas estas fotografias? O que leva você a identificá-lo? São fotos atuais ou antigas?” Para fechar o contexto, sugere-se que o professor mostre, com o auxílio de um mapa do continente africano, Mali e sua capital, Bamako.

Na página que contém o tópico “Representando estética e criticamente o negro no Brasil”, há um quadro, no canto direito superior da página, em que se trata de democracia racial e democracia social a partir de Darcy Ribeiro: “[...] a democracia racial é possível, mas só é praticável conjuntamente com a democracia social. Ou bem há democracia para todos, ou não há democracia para ninguém [...]”. No canto inferior direito, encontramos outro quadro informativo, agora sobre o racismo no Brasil, que conta com duas citações, uma escrita pelo mesmo autor e outra por Zilá Bernd, pesquisadora com diversas publicações sobre racismo e negritude. No quadro, lê-se o seguinte:

Darcy Ribeiro: ‘A característica distintiva do racismo brasileiro é que ele não incide sobre a origem racial das pessoas, mas sobre a cor de sua pele. Nessa escala, negro é negro retinto, o mulato já é o pardo e, como tal, meio branco, e se a pele é um pouco mais clara, já passa a incorporar a comunidade branca [...]’.

E logo em seguida:

Zilá Bernd: ‘Quanto à desigualdade entre as raças, está modernamente comprovado que, se desigualdade existe, ela é devida a diversidades culturais e/ou geográficas climáticas, e não a diferenças biológicas, que seriam inerentes às diferentes etnias’.

Acima desse quadro, há outro menor com o verbete “racismo”: “Racismo: doutrina que defende a superioridade de certas raças em relação a outras”.

Nesse mesmo tópico do material, “Representando estética e criticamente o negro no Brasil”, há a sugestão de propostas para os professores desenvolverem com seus alunos

na sala de aula. A primeira proposta, por exemplo, seria a seguinte:

1ª proposta: Construa uma instalação e/ou uma performance que evidencie a influência africana na realidade brasileira e comente a questão do negro no Brasil (sua situação possibilidade de participação social, formas em que é representado, etc).<sup>41</sup>

Na sequência, há sugestões de continuidade, para uma pesquisa com tapeçaria, por exemplo, para seguir a referência do artista Keïta. O material apresenta também um glossário, trazendo ao conhecimento dos usuários do material algumas palavras-chave da história da arte e relacionadas à produção do artista, são elas: Artes gráficas; *Art nouveau*; Artes plásticas; Artes visuais; Iconografia; Instalação; Meios eletrônicos; Performance; Preconceito; Victor Frond. Há, por fim, as referências bibliográficas.

Em resumo, a partir deste estudo de caso, notamos que a instituição de arte – no caso, a Bienal – passa a trabalhar para a instituição de ensino, ou seja, prestando-lhe serviços em educação de arte e cumprindo um papel educacional. A Bienal participa também da formação de estudantes de arte e tem uma equipe curatorial composta por um corpo de educação que trabalha em rede com as escolas.

Ainda naquele ano não havia uma sistematização do arquivo de toda a documentação importante de uma Bienal, inclusive de processos de trabalho. Dessa forma, não temos materiais que demonstrem o retorno dos públicos, como se deram os diálogos e aprendizados nas relações propostas no projeto de educação. Esses são fundamentais para a criação de novas práticas, haja vista a importância das escutas que chegam de improviso, de como ressoam os conceitos e ideias da exposição, possibilitando ao corpo político se amplificar na diferença entre ideias e modos diversificados de relação.

---

41. O verbete “discriminação racial” aparece da seguinte forma: “Temos também o ato de separar, apartar, segregar pessoas de origens raciais diferentes, utilizando este critério para delimitar e restringir seus direitos e deveres perante a sociedade, informalmente ou por meio da legislação vigente”.

## A 33ª BIENAL

Historicamente, os projetos curatoriais das Bienais de São Paulo se relacionam com políticas socioeconômicas, contexto que desencadeia processos de trabalho para a mostra de forma geral e, principalmente, para o setor educativo. A curadoria apresenta desafios para a exposição que envolvem desde a produção artística até reflexões sobre problemas emblemáticos próprios da atualidade, envolvendo tanto o sistema da arte quanto assuntos relacionados à conjuntura política – como ocorreu no caso da 33ª Bienal, realizada em 2018. Um dos principais desafios da 33ª edição da mostra foi mobilizar estruturas e sugerir outros comportamentos para os visitantes e, conseqüentemente, alterar as práticas dos mediadores que trabalharam diretamente com os *exercícios de atenção* propostos nela, seja com relação a obras presentes na exposição ou fora dela – algumas das atividades realizadas com professores em trabalhos de difusão ocorreram fora do ambiente da exposição e no parque do Ibirapuera, com elementos não necessariamente entendidos como “obras de arte”. Essa preocupação aparece, por exemplo, no mote organizacional do evento apresentado pelo curador Gabriel Pérez-Barreiro:

Com esta publicação, assumimos que qualquer obra criada para ser vista, ouvida, tocada ou percebida de algum modo pode ser objeto de atenção. Não pretendemos oferecer exemplos do que é ou não é arte, mas convidar professores, educadores e mediadores a pensar sobre o que pode ser arte e em que lugar ela pode estar.<sup>1</sup>

Para o curador da 33ª Bienal, a “relação entre as artes visuais e a atenção parece evidente: a arte existe para ser percebida e, para isso, é necessário prestar atenção”.<sup>2</sup> Pérez-Barreiro também frisa, em seus textos curatoriais, a forma como as pessoas se movimentam nos museus e exposições, o tempo que levam de um objeto a outro:

[...] sem se deter por mais do que alguns segundos em cada um deles [...]. Visitar exposições, ao se tornar um hábito, parece ter desgastado de alguma forma a possibilidade de encontros significativos com os objetos apresentados.<sup>3</sup>

Justamente por isso, Pérez-Barreiro aposta “na potência dos afetos que o encontro com a arte pode produzir”.<sup>4</sup> A partir desse entendimento, a equipe da Bienal, junto ao curador, convidou um grupo de dezoito profissionais – entre professores, educadores e pesquisadores – para colaborar na elaboração de alguns exercícios de atenção que visavam descondicionar a percepção e a apreciação das produções artísticas.

1. PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. “Apresentação”. In: *Convite à atenção* (publicação educativa da 33ª Bienal), 2018, pp. 21-22.

2. Idem, p. 27.

3. Idem, *ibidem*.

4. Idem, p. 24.

No contexto atual de imersão constante em meios digitais voltados para o consumo e a produtividade, produzindo uma cultura hegemônica e massificada, a quantidade de informações disponíveis e impostas mobiliza a percepção a todo instante e o resultado disso é uma padronização das experiências. Retoma-se a ideia de Arantes de que “a massificação da experiência de recepção coletiva da obra de arte, onde a relação distraída não é mais do que apreensão superficial e maximamente interessada da obra enquanto bem de consumo”.<sup>5</sup> Assim, os indivíduos perdem sua sensibilidade e sua capacidade de reflexão crítica. Com base nos desafios contemporâneos, a 33ª Bienal também procurou refletir sobre os impactos causados pelas transformações tecnológicas e modelos de recepção. Nesse processo, as empresas de tecnologia obtêm êxito ao capturar a atenção dos indivíduos, ao mesmo tempo em que os converte em mero produto. Imersa nessa lógica de consumo, a perspectiva desinteressada não consegue desenvolver-se plenamente. Assim, de acordo com Pérez-Barreiro:

Algumas das empresas mais bem-sucedidas mundialmente (Facebook, Google, Apple) prosperam com a captura e a revenda de nossa atenção, nos transformando, de meros consumidores, no próprio produto. Talvez seja revelador o fato de que essas empresas compreenderam melhor algo que o mundo da arte ainda tem dificuldade para perceber: que a atenção é nosso bem mais valioso.<sup>6</sup>

A partir do interesse em observar e lidar com esses novos comportamentos, a 33ª Bienal ambicionou criar espaços favoráveis à construção de novas formas de fruição estética. Assim, para o desenvolvimento dos temas dessa edição da mostra, o curador utilizou-se de duas referências que abordam questões ligadas à multiplicidade da experiência: por um lado, ele foi buscar inspiração no romance *Afinidades eletivas* (1809) de Goethe; por outro, no texto “Da natureza afetiva da forma na obra de arte”, escrito por Mário Pedrosa em 1951.

Na primeira referência, interessam a Pérez-Barreiro as múltiplas associações possíveis contidas nas “afinidades”, a partir do ponto da história em que Goethe nos leva a traçar conexões entre o mundo natural e o das relações emocionais e espirituais, em seus conflituosos sentidos. *Afinidades eletivas* apresenta, já em suas primeiras páginas, a relação complexa de um casal burguês cuja vida sofre interferência com a chegada de dois novos personagens: a filha adotiva da esposa e um amigo de infância do marido. Dessas relações inusitadas, surgem respostas para a convivência que ultrapassam as convenções da época.

Segundo a professora Arlenice de Almeida Silva, que utiliza como base para suas reflexões a leitura do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, presente no texto “A naturalidade da linguagem em Goethe”, a obra do escritor romântico alemão busca estabelecer um livre acordo com o leitor, na medida em que as reflexões inseridas na narrativa “não resultam de planos concebidos, mas de um procedimento, ao modo despreocupado, quase acidental ou ocasional”.<sup>7</sup> A análise de Pérez-Barreiro sublinha essa dimensão aberta do romance goe-

5. ARANTES, Otilia. *O lugar da arquitetura depois dos modernos*, 1993, p. 240.

6. Idem, p. 29.

7. SILVA, Arlenice A. “Filosofia e discurso nas *Afinidades Eletivas* de Goethe”. São Paulo. *Discurso*, v. 47, n. 1, São

thiano ao discutir a respeito de como formamos um gosto que não é totalmente consciente. Nesse sentido, nas palavras do curador,

[...] talvez estejamos diante de um sistema de organização que não é exclusivamente moral, cultural ou biológico, mas um estranho amálgama dos três, no qual nossas afinidades, sejam elas conscientes ou inconscientes, nos conduzem.<sup>8</sup>

A segunda referência teórica de Pérez-Barreiro está no texto de Mário Pedrosa, conforme já mencionado. No contexto de criação da Bienal, em 1951, o crítico de arte escreveu a sua tese de doutorado “Da natureza afetiva da forma na obra de arte”. Nesse texto, Pedrosa usou a teoria da *gestalt* para desenvolver uma reflexão sobre como o espectador trilha o caminho interpretativo de uma obra de arte, levando em conta a relação entre as características formais próprias do fazer artístico e a estrutura psicológica do indivíduo receptor. Desse trabalho, Pérez-Barreiro extrai algumas consequências que versam sobre as relações entre a individualidade do público com a obra e seus afetos inerentes expostos nesse contato. Tal vínculo interessa ao curador na medida em que

Pedrosa articulou uma perspectiva profundamente humanista pela qual é possível entender a arte e seus efeitos (ou afetos, para usar sua terminologia), independentemente do campo de batalha ideológico dominante no qual uma forma de arte *x* é considerada inerentemente superior a uma forma de arte *y*. Para Pedrosa, a arte devia ser julgada essencialmente em termos de sua capacidade de criar uma relação produtiva entre a intenção do artista e a sensibilidade do espectador. Um dos mais importantes ativistas políticos do século 20, Pedrosa era também bastante claro quanto ao potencial revolucionário da arte dentro dessa estrutura de emancipação individual, resistindo à proposta de uma arte “política” no âmbito de seus conteúdos narrativos.<sup>9</sup>

Mesmo que não houvesse um tema político a orientar diretamente a 33ª Bienal de São Paulo, havia um problema a ser abordado nesse campo: a relação entre camadas de afetividades individuais em campos de trabalho de um sistema operacional da arte, dado por artistas, curadorias, produção, críticos de arte e dos aparatos de mediação com o público. Diante do questionamento de Pérez-Barreiro: “Será que os conceitos de afinidade e afeto fornecem uma estrutura ou sistema operacional diferentes, dentro dos quais é possível organizar uma Bienal?”,<sup>10</sup> definiu-se uma publicação educativa que envolveu uma nova estrutura e uma nova dinâmica curatorial em torno de sete artistas-curadores. Esse novo modelo de sistema operacional proposto pela curadoria reflete, de acordo com Pérez-

---

Paulo, 2017, p. 250.

8. PEREZ-BARREIRO, Gabriel. *Sobre a Bienal*. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/texto/5261>.

9. PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. *Afinidades afetivas. 33ª Bienal de São Paulo*, 2018. Disponível em: <http://33.bienal.org.br/en/sobre-a-exposicao/5244>.

10. Idem.

Barreiro, a necessidade de repensar a tradição dos artistas como curadores, considerando que essa prática definiu os rumos da história da arte moderna e contemporânea.

Dentro do contexto da 33ª Bienal, cada artista-curador trabalhou com total liberdade para organizar suas práticas e metodologias curatoriais; a diversidade destas também norteou a organização da mostra. Além das sete exposições coletivas, foram escolhidos doze projetos individuais de diferentes artistas. Desses doze projetos apresentados, três eram exposições póstumas de alguns artistas dos anos 1990 que não obtiveram reconhecimento em vida: Lucia Nogueira (Brasil), Aníbal López (Guatemala) e Feliciano Centurión (Paraguai). Também participou da 33ª Bienal o artista Siron Franco (Brasil). Ele esteve presente com uma seleção de sua série *Rua 57* (1987).

No que se refere à publicação educativa da 33ª edição da Bienal, esta deu ênfase à questão da atenção por meio de protocolos que orientam os procedimentos e a duração de tempo de apreciação de uma obra. Os exercícios de atenção compõem uma publicação intitulada *Convite à atenção*. Nela lê-se: “Aos visitantes da 33ª Bienal são oferecidos diversos exercícios ou protocolos, através dos quais pode-se experimentar de modos diferentes a exposição, na tentativa de compensar a dispersão natural desse tipo de mostra de grande escala”.<sup>11</sup> A noção de protocolo é definida da seguinte maneira por Jan Masschelein:

O protocolo é uma orientação clara, que o indivíduo segue repetidas vezes, mas que não tem um “fim” claro, nenhum destino. É uma espécie de “caminho” que não leva a nada, é como um corte que se abre para um mundo. Seguir esse caminho não significa realizar as intenções de alguém ou responder às expectativas de alguém, mas é um caminho que implica a repetição e a regularidade mecânicas, sem “sentido”, justamente para descentralizar nossas intenções, para tirar o sujeito do caminho, por assim dizer, ou pelo menos, para expô-lo. O protocolo ajuda a suspender histórias por demais familiares; ajuda a instalar uma determinada disciplina do corpo e da mente, tentando abrir um espaço que permite experiências, um espaço para [...] o indivíduo *se expor*, a fim de, como dizia Bergson, não ver o que pensamos, mas para pensar no que vemos, para expor o nosso pensamento para o que está acontecendo (ao presente) e para superar nossas próprias reflexões, para quebrá-las. Isso pede uma arte de estar “lá”, que transforma um “lá” em um “aqui”.<sup>12</sup>

Concebendo uma forma de mediação dada por exercícios que organizam o que fazer de forma protocolar, sem uma dependência da discussão dirigida proposta por mediadores, foi, então, feita uma reestruturação nos modos de relação dos educadores com o público na exposição. Os protocolos também organizam, além do que fazer, o tempo previsto para a experiência com as obras, de modo que o sujeito se perceba envolvido em uma relação que não está fundada na dinâmica tradicional em que detentores de conhecimento os

11. Idem.

12. MASSCHELEIN, Jan. *A pedagogia, a democracia, a escola*, 2014, pp. 23-24.

transmitem àqueles que não os possuem. Ao considerar tal mudança na forma de relação com o objeto, repensa-se os modos de enfrentar as concepções históricas da arte, oriundas de uma herança institucional, redistribuindo as falas, que deixam de ser interpostas pelos mediadores ou educadores e passam a operar desde o campo individual.

Assim são descritos os exercícios de atenção:

Os exercícios de atenção aqui apresentados são práticas concentradas no contato entre uma pessoa, ou um grupo de pessoas, e uma obra de arte. Eles oferecem uma estrutura que organiza esse contato, sem predeterminar o resultado. Constituem um tipo de mediação que enfatiza a abertura ao que possa emergir da experiência de dedicar atenção a uma obra de arte por um tempo prolongado [...]. Cada exercício compõe-se de quatro etapas: 1. encontrar uma obra / 2. dedicar atenção a ela / 3. registrar a experiência / 4. compartilhá-la.<sup>13</sup>



afinidades afetivas  
33bienal/sp

### encontrar uma obra

Até o encontro, há um caminho  
a ser percorrido.

Observar seus passos,  
suas escolhas,  
o que está à sua volta.

Arriscar-se a escolher a obra  
que mais te desafie.

Colagens de Antonio Ballester Moreno, artista da 33ª Bienal

“1. encontrar uma obra”

13. PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. “Apresentação”. In: *Convite à atenção*, 2018, p. 23.



afinidades afetivas  
33bienal/sp

Colagens de Antonio Ballester Moreno, artista da 33ª Bienal

### dedicar atenção

- 5 min** Investigar a obra: o que é?
- 5 min** Desviar-se da obra e desfazer os pensamentos e as sensações anteriores, caminhando livremente.
- 5 min** Retornar à obra e perguntar do que ela necessita.

### “2. dedicar atenção”



afinidades afetivas  
33bienal/sp

Colagens de Antonio Ballester Moreno, artista da 33ª Bienal

### registrar a experiência

Afastar-se da obra. Recolher-se por alguns minutos.

O que seu corpo quer depois da experiência que você teve com a obra?

Reconhecer esse desejo e guardar essa sensação.

### “3. registrar a experiência”



afinidades afetivas  
33bienal/sp

### compartilhar modo individual



Escolher uma das propostas de compartilhamento ou criar uma nova proposta.

- Com base em seu registro, conversar com alguém sobre o que você vivenciou durante o exercício.
- Compartilhar seu registro em [exercicio33.org.br](http://exercicio33.org.br). Nesse site, você terá contato com os registros de outras pessoas.
- Presentear-se com o registro e escolher um lugar para guardá-lo. Reencontrá-lo depois de um mês.
- Convidar um grupo e realizar o exercício de atenção no modo coletivo.

Colagens de Antonio Ballester Moreno, artista da 33ª Bienal

#### “4. compartilhar” – modo individual



afinidades afetivas  
33bienal/sp

### compartilhar modo coletivo



- Reunir o grupo e relatar como foi a sua realização da etapa **Encontrar uma obra**.
- Orientar a cada pessoa do grupo que relate a realização das etapas **Dedicar atenção** e **Registrar a experiência**.
- Organizar a ordem das falas, assegurando que todos se escutem e que a palavra circule sem hierarquias.
- Evitar que os participantes se interrompam.
- Garantir que os relatos não sejam discutidos ou comentados antes que todos terminem.

Colagens de Antonio Ballester Moreno, artista da 33ª Bienal

#### “4. compartilhar” – modo coletivo

A intenção do curador é desestabilizar hierarquias para que o tratamento dispensado a artistas, curadores e espectadores seja igual, uma vez que, segundo ele, “todos são capazes de construir suas próprias afinidades afetivas com a arte e com o mundo além dela”.<sup>14</sup>

14. KELIAN, Lilian L'Abbate; FREIRE, Helena. “Exercícios de atenção”. In: PÉREZ-BARREIRO, Gabriel (org.). *Convite*

A proposta da publicação educativa é estar diante do objeto por um tempo determinado, sem haver mediação externa ou contexto que leve a obra para algo fora dela, uma interpretação dada a priori ou uma organização de significados anterior ao contato da pessoa com a obra. A proposta consiste em enfatizar a relação do objeto com o observador. Como aponta o texto das educadoras Lilian L'Abbate Kelian e Helena Freire, que compõe a publicação educativa:

A filósofa francesa Simone Weil (1909-1943) afirma que a condição para a atenção é um olhar e não um apego. E, de fato, a posição interpretativa do sujeito nesse estado de atenção se torna, de alguma maneira, “enfraquecida”, diluída, suspensa. Ocupar essa posição pode ter algo de desconfortável ou incômodo. Afinal, permanecemos à procura, sem guias, sem explicações. Mas é nesse estado de exposição que se torna possível também se surpreender. Nessa condição, é possível deixar de lado, pelo menos temporariamente, aquilo em que acreditamos, gostamos, conhecemos para entrar em contato com a obra de outra maneira.<sup>15</sup>

Essa é uma prática que modifica os corpos e o comportamento do público frente a uma obra, pois os participantes são conduzidos por protocolos que propõem novas experiências de percepção. Um dos protocolos elaborados para a 33ª Bienal consiste num conjunto de cartas de baralho organizadas segundo diferentes categorias, de acordo com as intenções de cada etapa do exercício. O caráter lúdico de tal ação proporciona novas formas de interação com o público.



Exercício de atenção com público espontâneo na 33ª Bienal (2018)

---

à atenção, 2018, p. 43.

15. WEIL, Simone. “A atenção e a vontade”. In: BOSI, Ecléa (org.). *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*, 1979, p. 388.

No processo dessa atividade, houve o entendimento, por parte das educadoras, de que um sorteio seria a melhor forma de definir as sequências e disponibilizar as instruções. O objetivo dessa prática foi o de desenvolver no público a percepção sobre os diversos caminhos de relação mobilizados pelas obras de arte. A primeira etapa trazia a questão do encontro com uma obra; o segundo versava sobre os modos de dedicar atenção; o terceiro referia-se às formas de registro. Ao fim das atividades, organizava-se um colóquio para que todos pudessem ouvir os participantes, sem que o educador dirigisse a conversa ou que houvesse interrupções dos presentes.

Essa prática apresenta um modo de agir na exposição diferente da recepção dos participantes esperada numa visita educativa tradicional. Os protocolos comuns a todas as ações preservam a unidade do grupo; as etapas podem ser vividas individualmente ou num coletivo, em silêncio, para que o modo “dedicar atenção” fique reservado à experiência daquele que está exposto diante da obra.

Numa conversa realizada com uma participante de um grupo de psicanalistas durante uma prática de atenção, perguntou-se a ela: “você acha que a suspensão do julgamento e da interpretação vivida no exercício é diferente (e em que medida) do que ocorre na sessão de psicanálise com um paciente?” A psicanalista respondeu que via uma relação porque, assim como no exercício de atenção, na sessão de psicanálise não há julgamento por parte do psicanalista, este trabalha com a escuta do que vem do paciente e lança a ele a sua própria fala, o que possibilita uma interpretação na inter-relação consigo mesmo, a partir dos elementos que estavam antes fragmentados e se juntam nele. Esse processo não é feito pelo psicanalista, mas pelo paciente. A interpretação e o julgamento se dão num nível que, muitas vezes, não é sequer verbalizado.

Para a mediadora Josiane Cavalcanti, que trabalhou na 33<sup>a</sup> Bienal e utilizou os protocolos de atenção: “As principais proposições realizadas durante o trabalho de mediação na 33<sup>a</sup> Bienal incluem as práticas de atenção e a tentativa de criar um tempo-espço de fruição estética livre, considerando as agendas e interesses do público e articulando com eles formas de ver e se relacionar com arte”.<sup>16</sup> Segundo a mediadora, sua atuação nessa edição da Bienal “procurou refletir sobre o campo da mediação e rever sua relação com a educação”.<sup>17</sup> Essa nova estrutura de trabalho possibilitou redimensionar o tempo e as maneiras de agir sistematizadas pelos exercícios. No *Convite à atenção*, a ênfase está na relação direta com a obra, sem necessariamente dirigir-se ao quadro de referências históricas de antemão.

Dentro desse contexto, Josiane Cavalcanti continua a reflexão da seguinte forma:

---

16. Ver relatório produzido por ela e inserido no Anexo 3 ao final desta dissertação.

17. Idem.

“Nesse sentido, as práticas que abordei estiveram menos circunscritas ao campo do ensino da arte e à interpretação da obra”.<sup>18</sup> Conclui-se, então, que há possibilidades de pesquisas em campos diferentes daqueles relacionados à educação e que não se referem apenas a manejar novos assuntos, mas a mexer nas estruturas do sistema. Esse, por sua vez, envolve as dinâmicas dos corpos na exposição. Além disso, depreende-se também que as estratégias da interpretação de elementos da obra não são fundamentais para a fruição pretendida, embora tal prática seja usada com frequência em processos educacionais. Assim, como já destacamos anteriormente, a 33ª Bienal também objetivava apresentar os trabalhos aos visitantes sem que fosse necessário decodificá-los de acordo com um conjunto predeterminado de observações.

Além das práticas de atenção, o programa educativo propôs ações para garantir práticas antirracistas no trabalho com a exposição e as relações como os públicos, pois era fundamental realizar formação da equipe de mediação para uma revisão<sup>19</sup> e análise crítica da herança política brasileira comprometida com narrativas históricas ocidentais brancas e de relações sociais racistas que se naturalizam em todos os âmbitos da nossa sociedade. A atividade ocorreu no curso para mediadores, para tratar de assuntos relacionados ao contexto étnico-racial e também foram oferecidas ações temáticas aos públicos.<sup>20</sup> Elaboraram-se, para isso, propostas de mediação e de relação entre as obras e os públicos de modo sistemático, de forma que essas propostas adquiriram, para a prática dos mediadores, tanta relevância quanto à proposta do *Convite à atenção*.

A partir das práticas educativas desenvolvidas na 33ª Bienal, foi possível desenvolver outros modos de operar e desencadear relações com os visitantes e as obras na exposição. Ambas as propostas, o *Convite à atenção* e a abordagem antirracista, produziram reflexões que modificaram as estruturas na condução do trabalho e reorientaram alguns lugares de escuta e de fala na prática de mediação.

A equipe de mediação frente a um dispositivo de mediação tem por tarefa observar como os públicos interagem e sentem a proposta. Uma análise realizada pelo mediador André Leitão, hoje assessor da equipe de mediação da Bienal, a partir de suas observações, vivências e diagnóstico, traz informações que produzem matizes e fundamentam a necessidade urgente de enxergarmos os corpos políticos que estão envolvidos nas diversas

---

18. Idem.

19. Programa do curso ministrado pela assessora do Programa Educativo Janáina Machado pode ser conferido no anexo.

20. Foi realizado um curso de longa duração e encontros que contribuíram para que se produzissem, durante a mostra, ações com caráter antirracista. Um exemplo dessas práticas foi a realizada pelo mediador Vinebaldo Aleixo, a qual se intitulou “Experiências históricas e poéticas afrodiaspóricas” e se baseou em Lélia Gonzáles, especialmente no conceito de “amefricanidade”, que deu título à visita temática “Amefricanidades: o roubo colonial”, que abordou o tempo, o trabalho, o corpo negro e o espaço.

esferas da arte, na produção, apreciação, mediação e toda a relação articulada com o meio político, social e institucional:

“É importante entender as especificidades dos diversos públicos nos espaços expositivos, e como as instituições culturais lidam com esses corpos. Afinal, quem pode correr, dançar e performar de forma livre nesses espaços?»

Ele complementa: “O corpo negro exige atenção o tempo todo: no caminhar na rua, ao entrar em uma loja; gestos aparentemente banais como retirar a mão do bolso da calça em uma dia de frio, exigem atenção.”

Para Leitão a distração é um contraponto fundamental para pensar a atenção, depois de algumas tentativas de uso desta publicação ele conclui, “estabelecer certo tipo de protocolo no intuito de atingir certa atenção de corpos atentos e vigiados, podem atingir uma camada autoritária, que não percebe que determinados corpos estão a todo momento atentos para se manterem vivos.

Os protocolos que preconizavam maior tempo de atenção frente a uma obra ampliavam o tempo de troca de impressões e momentos mais curtos de palestras interpretativas dos mediadores, mas somadas as experiências vividas por vários mediadores é possível perceber as tentativas em usufruir, analisar, vivenciar e adaptar o material. A possibilidade do público ficar sozinho sem interferência de terceiros seria uma forma de potência do material, como reflete Lucas Oliveira, que também atuou como mediador na 33ª Bienal:

As visitas guiadas com grupos escolares eram o epicentro do nosso trabalho na Bienal. De modo geral, assumi as visitas como uma oportunidade para testar alguns dos princípios propostos pela curadoria e pelo “Convite à atenção”: buscar uma imersão maior na relação com as obras. Isso se dava de várias maneiras: eu buscava criar situações na visita para que os grupos pudessem andar com mais liberdade e escolher quanto tempo dedicar ao encontro com as obras de seu interesse; reduzir ao mínimo necessário os enunciados sobre as exposições-ilhas, a fim de diluir, ao menos um pouquinho, o papel centralizador do meu discurso falado; abdicar da lógica, dos roteiros; renunciar, muitas vezes, à pergunta, ao colóquio, pois o encontro com as obras às vezes exige digestão e o silêncio é, muitas vezes, mais pleno de sentidos que a fala compulsória.<sup>21</sup>

Oliveira traz à tona a dinâmica da exposição regida por uma lógica de visitação organizada por meio dos agendamentos das escolas, prática comum na instituição, apesar de a publicação *Convite à atenção* não ter sido dirigida a professores. Com o esforço da formação que envolveu assuntos étnico-raciais e as práticas de atenção, propôs-se novas dinâmicas de circulação da palavra, dos modos de agir e posicionar-se na exposição.

Em tempo, é necessário ressaltar que a diferença preponderante entre a noção de

---

21. Ver Anexo 4 inserido ao final desta dissertação.

educação com intencionalidades previamente estabelecidas e a atenção, que pode ou não ter como fim o ensino de algo, é apresentada por Masschelein, autor citado na publicação educativa, a partir das seguintes acepções: “quero ‘entender’ ou ‘educar o olhar’ não no sentido de *educare* (ensinar), mas de *e-ducere*, como conduzir para fora, dirigir-se para fora, levar para fora. O processo de *e-ducare* o olhar não significa adquirir uma visão crítica ou liberada, mas sim libertar nossa visão”.<sup>22</sup> Para o autor, a consciência tem por objetivo o conhecimento, a atenção; é o estado em que o sujeito também está em jogo, junto com o objeto. Tem-se uma relação dialética daquele que olha e é olhado pelo objeto, o que favorece a autotransformação, com uma espécie de liberdade prática.

Masschelein entende que a atenção, cuja concepção independe da intenção, suspende o julgamento e tem na espera a possibilidade da crítica, não pela rapidez da análise, mas pela própria espera, pelo tempo dedicado à atenção, que possibilitaria a crítica. Ele continua o raciocínio contando-nos que a pesquisa educacional crítica

[...] exige uma pedagogia pobre, uma arte pobre: a arte de esperar, mobilizar, apresentar. Ela é também algo que vai a lugar nenhum, não oferecendo qualquer possibilidade de identificação (a posição de sujeito, seja ela a de professor ou de aluno, está, por assim dizer, vazia).<sup>23</sup>

E conclui dizendo que não há zona de conforto.

A posição de vulnerabilidade nos retira da zona de conforto, para que possamos nos atentar e ser atentados pelas coisas que nos cercam, como um aprendizado sem fim. Não há um estado final; concebe-se, portanto, o ato em si como aprendizado de algo, sem uma objetivação prévia. Não há nos exercícios de atenção um objetivo de ensinar algo que falta ou eliminar alguma condição desigual.

Nota-se, portanto, que as práticas educativas adotadas na 33<sup>a</sup> Bienal divergem bastante das adotadas na 24<sup>a</sup> edição da mostra (discutida no capítulo anterior). Enquanto na 33<sup>a</sup> a prática se estabelece no silêncio e na atenção, na 24<sup>a</sup> Bienal se dá na dimensão discursiva e dirigida do diálogo. No caso da 33<sup>a</sup> Bienal, há ainda um foco central do processo educativo que pode ser definido e revelado pelo aprendizado dos mediadores e da equipe interna da Bienal sobre práticas raciais e como reexaminá-las para produzir novas práticas, as antirracistas. Assim, as práticas educacionais da 33<sup>a</sup> edição com objetivos antecipadamente delimitados estão centradas no ensinar ao outro e a si mesmo sobre “algo que falta”, questão que Achille Mbembe designa como ponto fundamental da construção do negro como sujeito racializado no Ocidente.

Grada Kilomba, artista presente na 32<sup>a</sup> Bienal, reaparece nos assuntos tratados

22. MASSCHELEIN, Jan. “E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre”, 2008, p. 36.

23. Idem, p. 48.

entre os mediadores na 33ª edição por ter deixado um legado de aprendizado para as pessoas envolvidas com as mostras. Kilomba escreve que: “Algo passível de se tornar conhecimento torna-se então toda epistemologia que reflete os interesses políticos específicos de uma sociedade branca colonial e patriarcal”.<sup>24</sup> A relação da arte com o âmbito político, como elaborado por essa artista, tensiona a narrativa hegemônica e o olhar privilegiado daquele que tem o poder de demarcar o que é igual ou diferente. A partir da visão do branco sobre o seu corpo negro, Kilomba apresenta o problema criado a partir de um conjunto de critérios de poder: “Muitas vezes, nos dizem que nós somos discriminados porque somos diferentes. Isso é um mito. Não sou discriminada por ser diferente, mas me torno diferente justamente pela discriminação que sofro”.<sup>25</sup> Com a reflexão trazida por Kilomba, identificamos que o diferente é uma decisão do privilegiado.

Há na 33ª Bienal, por um lado, as propostas de silêncio, observação e de uma escuta silenciosa sem intervenção e, por outro, uma fala bastante contextualizada, pautada pelas obras da exposição e aliada à revisão do ensino de outras narrativas históricas antirracistas, um campo de pesquisa que envolve duas práticas que se complementam: uma por se fazer ver, perceber e indagar a si próprio, reexaminar individualmente e em grupo as próprias ideias e conclusões que temos, e a outra fundamentada pela necessidade de revisão crítica e ideológica das concepções racistas de mundo. Outro ponto de convergência entre essas propostas é a ênfase nos elementos de observação e nos sujeitos que observam. O que nos leva a recorrer ao professor e filósofo Jacques Rancière quando trata da emancipação do espectador, problematizado a partir da distinção entre dominação e sujeição. O espectador age enquanto olha porque “confirma ou transforma essa distribuição das posições. 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”.<sup>26</sup>

Em relação às duas propostas – de atenção e conscientização acerca de práticas racistas –, acreditamos que favoreçam uma perspectiva da ação, e não de favorecimento de uma contemplação passiva dos visitantes ao observarem as obras na exposição.

Primeiro, era necessário entender alguns mecanismos de trabalho, os sistemas operacionais das instituições, assim como algumas práticas disruptivas, como as do professor Walter Zanini, que ensina sobre processos de pesquisa, adaptação de práticas a partir de contextos políticos e ressignificação do ambiente da arte.

---

24. KILOMBA, Grada. “Descolonizando o conhecimento”, 2016. Disponível em: <http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>.

25. KILOMBA, Grada. “A descolonização do pensamento na obra de Grada Kilomba” (Entrevista). Disponível em: <https://graceivo.weebly.com/blog/a-arte-e-a-questao-racial-entrevista-com-a-artista-grada-kilomba>.

26. RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*, 2012, p. 17.

Assim, para descrever e colocar em relação as práticas de mediação em arte nas 24<sup>a</sup> e 33<sup>a</sup> Bienais, buscou-se apresentar elementos que demonstrassem como ocorrem as operações quando objetivamos o ensino da arte e quando enfatizamos, apenas, as potentes relações com arte, seja ela dentro ou fora da instituição e ainda, qualquer coisa que seja arte para você. Nos dois casos os fundamentos para que essas coisas fossem escolhidas, a arte-educação na 24<sup>a</sup> e os exercícios de atenção e práticas antirracistas na 33<sup>a</sup>.

## ESCUTAS SISTEMÁTICAS DE/EM SITUAÇÕES POLÍTICAS

Retornando neste ponto do texto às perguntas iniciais “Como reexaminar as ações com os públicos na instituição cultural dentro dos limites institucionais? Como recriar tais ações a partir de mudanças de contextos, períodos históricos e pessoas envolvidas?”

Em seu livro *Pureza e perigo* (2012), Mary Douglas, antropóloga estadunidense, sinaliza que as noções de “pureza” e “perigo” expressam o funcionamento de regras socialmente codificadas que passam a funcionar como parâmetros de interpretação do mundo vinculados à cultura dominante. Tudo aquilo que fica fora dos padrões de pureza deve ser considerado como perigoso, ou seja, trata-se de um mecanismo que permite distinguir imediatamente aqueles que se adequam aos “bons” códigos e aqueles que não. Invocar o pensamento de Mary Douglas na Conclusão desta pesquisa pode parecer estranho à primeira vista. No entanto, nosso objetivo é trazer à pauta relações incômodas para repensar o campo da pesquisa sobre educação e mediação nas instituições de arte.

O pensamento de Douglas dá pistas para que reavaliemos certas práticas educativas institucionalizadas e naturalizadas como “boas práticas” nas instituições culturais, mas que podem carregar consigo pré-juízos e pré-conceito. Nesse sentido, a revisão crítica das práticas, incluindo o reexame da historiografia, o contexto político e as escutas dos públicos da exposição é de grande contribuição, pois permite verificar (e criticar) uma dinâmica de reprodução de valores sem estranhar – e sem rejeitar – o “perigo” quando este aparece.

Tendo em mente a necessidade do reexame frequente das práticas institucionais, incluindo as áreas educativas, procuramos mostrar que determinadas práticas ligadas ao ensino da arte passam por objetivos bastante circunscritos e evidentes para aqueles que participam, além da concepção de uma equipe pedagógica composta por professores e pesquisadores em educação ao passo que os exercícios de atenção colocam outros interesses em questão, pertinente para o campo de relações envolvendo um objeto estético (não necessariamente estático).

### COMO AS INSTITUIÇÕES APRENDEM PARA INTERROGAR O SEU CORPO POLÍTICO?

Ao medirmos os corpos de visitantes na instituição cultural, estamos gerindo modos de operar, agindo politicamente, seja propondo atenção a um trabalho artístico, seja vinculados ao ensino e à aprendizagem a partir de alguns paradigmas sem que os visitantes tenham sido precisamente informados sobre esses processos e sem que possam escolher como ver individualmente a exposição e apreendê-la à sua maneira. Ocupar-se de outras agendas para encontrar novos problemas e envolver-se com contextos contemporâneos

de outras ordens é tarefa da instituição. As ações estudadas no campo da política podem ensinar para a prática com educação e mediação em contexto de instituições culturais e de arte. Algumas indagações podem problematizar decisões: O que nos leva a tomar tal decisão? *O direito é inseparável da instauração de um critério que permite julgar “o fato” ou as pretensões.*<sup>1</sup> Perguntar “com que direito?” significa perguntar “tal pretensão é bem fundamentada?” E ainda que seja fundamentada pode ser decupada, colocada à prova a toda nova situação, condição e prática.

## MEDIAÇÃO COMO CAMPO DE PESQUISA:

### Relação

#### *Imaginar escolas*

A pesquisa *Imaginar escolas*, que, embora tenha se desenvolvido majoritariamente no âmbito institucional, também demandou uma articulação com o ambiente externo. Nessa primeira fase, procuramos contextualizar e aprender um pouco sobre a história da Fundação Bial de São Paulo, cuja equipe é integrada por esta pesquisa. Foi a partir dessa imersão que desenvolvemos a pergunta-chave: *Como aprendem as instituições?* Para respondê-la, elaboramos uma proposta de mediação que envolveu, além da Fundação Bial, a instituição Casa do Povo, ligada à arte e à cultura.

Essa pesquisa-ação, desenvolvida para ser aplicada na Fundação Bial de São Paulo, divide-se em três etapas: 1) formação de um grupo de estudos na Fundação Bial, como uma das propostas da consultoria sugerida pela pesquisadora para investigação das práticas em educação na América Latina. Por preferência do grupo, o tema restringiu-se ao movimento insurgente, naquela ocasião, dos alunos secundaristas em São Paulo; 2) análise das fundamentações teóricas e do contexto histórico das Bienais; 3) proposta de ação que se desencadeou a partir das questões e problemas levantados pelas pesquisas do grupo. É importante ressaltar que, até aquele momento, tais questões não eram familiares para aquela equipe do Programa Educativo.

Para surpresa de todos, no decorrer das investigações, a equipe optou por se integrar ao debate dos secundaristas do ensino público, que, entre 2015 e 2016, ocuparam diversas escolas, posicionando-se contra o plano de reorganização instituído pelo governo do estado de São Paulo e os desvios de verba destinada à merenda escolar. Os estudantes reivindicavam a permanência nas suas escolas e convívio social local contra a decisão de fragmentação e dissolução de grupos escolares heterogêneos. Parte dos membros

1. LAPOUJADE, David. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. Trad. de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo, n-1 edições, 2015. p. 29.

do grupo de estudos participou de dois encontros com alguns deles, no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM) e na Casa do Povo, instituição localizada no bairro do Bom Retiro, em São Paulo. Em ambos os momentos, a participação dos integrantes da equipe da Bienal mobilizou reflexões sobre os secundaristas nas reuniões do grupo.

O debate suscitado pelas questões apresentadas pelos estudantes, que a priori não se localizavam junto da análise das práticas com os professores, pareceu urgente para a nossa equipe. Diante do contexto de luta política, a aproximação que realizamos teve, sobretudo, o objetivo de entender essa movimentação.

A partir do levantamento de dados realizado durante as ações com os secundaristas, dos conteúdos trabalhados em aula, da temática da exposição e do trabalho de alguns artistas foi possível desenvolver uma ação específica para aquele contexto. Essa recebeu o nome de *Imaginar escolas*. Foi uma proposta que passou a integrar as ações de difusão da Fundação Bienal.

A seguir é apresentado um relatório do conteúdo institucional desenvolvido pela pesquisadora junto do pesquisador Thiago Gil, da 32ª Bienal, para demonstrar a iniciativa da pesquisa e seus desdobramentos a partir da ação pública ocorrida na Casa do Povo.

### **32ª Bienal de São Paulo**

#### **Incerteza Viva**

A metodologia de trabalho para a proposta *Imaginar escolas* foi a seguinte:

1. Levantamento de práticas em arte e educação nas instituições culturais desde a década de 1980, com o objetivo de estudar a disseminação, especialmente em São Paulo, de conteúdos da história da arte a partir de referências norte-americanas, focadas, sobretudo, na interpretação das obras;
2. Participação no encontro com secundaristas que faziam parte de um programa do MAM (o Museu abriu, naquela ocasião, um espaço para que eles apresentassem suas rotinas durante as ocupações das escolas públicas) e na assembleia geral dos secundaristas, realizada na Casa do Povo, nos meses de maio e junho de 2016;
3. Estudos das 18ª, 19ª, 22ª, 23ª e 24ª Bienais, especificamente dos trabalhos realizados em conjunto com professores.

A presente pesquisa reconhece a necessidade de uma leitura crítica conjunta e de momentos da história da educação dentro da própria Bienal. Assim, compreender qual o conteúdo trazido pelos trabalhos dos artistas e quais são metodologias estabelecidas pela Bienal, além de outras instituições de arte no Brasil, diferencia aspectos de estrutura e conceito do trabalho. Para além disso, optamos por acompanhar processos recentes em educação. Para nós, o que parecia mais urgente era a necessidade de entendimento e aproximação do processo desencadeado pelos secundaristas. No início do ano de 2016, a imagem dos secundaristas tornava públicas as possibilidades de imaginar outros modelos para a escola e, conseqüentemente, para as instituições que trabalham com escolas e seus alunos.

A relação com as escolas é uma constante desde a 10ª Bienal (1969). Esta foi marcada pelas ações, ainda informais, do professor Santoro Jr. Desde então, o que parecia ser mero fruto da iniciativa individual, consolidou-se como um objetivo importante das Bienais, a saber: a necessária aproximação, por parte da instituição, dos professores e estudantes. Essa aproximação foi, em geral, mediada por órgãos oficiais (Secretarias de Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, etc.). Na nossa percepção, o contato direto com os estudantes que ocuparam as escolas públicas poderia ser uma nova possibilidade de desenvolver uma relação mais aprofundada com o debate dos alunos que muitas vezes são recepcionados na instituição.

Dentro do já referido contexto de lutas e ocupações protagonizadas pelos estudantes secundaristas, a proposta *Imaginar Escolas* surge, assim, antes para interpelar a lógica institucional da aprendizagem do que para contribuir com o debate dos alunos no contexto da escola. A Casa do Povo, que abrigou algumas assembleias de secundaristas, foi nossa parceira e ajudou a fortalecer a referida proposta, compartilhando conosco o interesse em refletir sobre a escola livre e observar estratégias de artistas para abordar a questão. Como resultado desse processo de discussão, o enunciado da proposta foi elaborado e divulgado nas redes sociais da seguinte maneira:

Aprender a conviver com a incerteza inclui processos de desaprendizagem, compreensão da diversidade do conhecimento e o exercício de uma imaginação rebelde. Com base nesse entendimento, uma proposta continuada composta de três encontros propõe discutir educação a partir das pesquisas de dois artistas e da cocuradora da 32ª Bienal, Sofia Olascoaga. Os encontros acontecerão durante o mês de agosto, às quintas-feiras, na Casa do Povo.

Durante os encontros, a artista peruana Rita Ponce de León propôs

uma ação para, juntos, experimentarmos exercícios que ela mesma fez, guiada pela dançarina Emilie Sugai, para chegar às imagens e formas de seu trabalho exposto na 32ª Bienal, “*En forma de nosotros*”. Pensar, explorar com todo o corpo, vincular-se ao solo, através do solo, conhecer com os pés, intercambiar gestos faciais como forma de comunicação, acompanhar o outro em experiências, ajudando-o a explorar, foram alguns dos exercícios que fizemos. O objetivo da proposta de Ponce de León era o de retomar lugares primários para possibilitar um vínculo franco entre os participantes. Já o artista chileno Felipe Mujica, também participante da 32ª Bienal, apresentou o trabalho intitulado “Universidades Desconhecidas”, no qual pode-se ler:

Minha universidade desconhecida em São Paulo é minha viagem entre o centro e a periferia. É construir a obra num diálogo horizontal com os fabricantes. É ouvir música ao vivo, às vezes duas bandas simultâneas, na pequena praça na Galeria Metrópole. É tentar aprender a viajar no trem e ônibus para o Jardim Conceição, como todo mundo faz. É comer junto. É melhorar o meu portunhol.

Para além de tudo isso, imaginar uma escola livre reforça a necessidade de pensar uma pedagogia da incerteza, que propõe uma reflexão sobre a abertura de tempo e espaço a partir de uma cosmologia realista ou irrealista, capaz de considerar o nosso lugar no mundo. Ademais, também é necessário o desenvolvimento de uma ecologia da consciência com base nesses processos. “Aprender a conviver com a incerteza pode nos ensinar soluções. Mas discutir a incerteza também inclui processos de desaprendizagem e exige uma compreensão da diversidade do conhecimento”, explica o curador da 32ª Bienal, Jochen Volz, em seu texto curatorial para a publicação educativa. Ainda dentro do contexto dos encontros, Sofía Olascoaga, umas das cocuradoras da 32ª Bienal, compartilhou os questionamentos levantados nos “Dias de Estudo em Lamas”, no Peru, que foi parte da programação de estudos da curadoria para montagem da Bienal:

Por que retornar – talvez tardiamente – às experiências de organização de vida comunitária provenientes de tradições culturais de alguns povos originários na América Latina? Como fazer isso partindo da experiência autocrítica, que assume a própria ignorância e também o desejo de aprendizagem dialógica, de autoquestionamento, que reconhece os tipos de saber e de conhecimento construídos para além das lógicas acadêmica e científica, reconhecidas e promovidas conforme os paradigmas da cultura ocidental? Como fazer isso sem reproduzir – ainda que com as melhores intenções de reconhecimento e horizontalidade – as lógicas extrativistas de conhecimento e de vitalidade

“do outro”?<sup>2</sup>

A partir do conceito de “teias de aprendizagens”, desenvolvido pelo filósofo austríaco Ivan Illich, na obra *Sociedade sem escolas*,<sup>3</sup> Sofia completou que, para além de identificar a limitação do aprendizado por meio de uma dinâmica escolarizada, o pensador formula novas práticas que podem contribuir com aprendizados múltiplos, por meio de outros mecanismos e ferramentas de acesso, a partir da relação com coisas, modelos, colegas e adultos com experiências diversificadas. A finalidade é envolver-se com a variedade de estímulos, intercambiar habilidades, passar por desafios de interrogação e cooperação. Essa ação foi necessária para motivar algumas perguntas atualizadas para a instituição, e funcionou como uma espécie de aprendizado, visando a organizar as próximas etapas do trabalho a partir de uma pesquisa conjunta realizada pelos participantes. O resultado desse trabalho foram as perguntas mencionadas abaixo. Estas foram apresentadas num dia de ação pública na 32ª Bienal de São Paulo, que contou com uma equipe de educadores internacionais. Esse grupo, chamado *Another Road Map*, pesquisa processos educacionais em instituições culturais e fora dela. Para além da crítica, a sua intenção é apontar relações de dominação e poder dentro do campo da arte e da cultura.

As perguntas apresentadas ao grupo foram as seguintes: *Qual o interesse da Bienal em imaginar escolas? É papel da instituição imaginar escolas? A imaginação se refere ao âmbito da escola ou da educação? A herança educacional dentro da instituição provoca o interesse em imaginar escolas? E quando os estudantes questionam a instituição, qual o fator essencial para que ela procure fazer sua autocrítica? Os artistas e os conceitos curatoriais podem emprestar ferramentas para a imaginação de escolas? O exercício de imaginar e de repensar a escola confronta quais práticas dentro da Bienal? O que pode ser repensado quando nos aproximamos do que é a escola hoje e como que ela pode ser? Imaginar pode ser um exercício político para enfrentamento de heranças históricas e discursos hegemônicos? Como artistas podem nos ajudar a recriar um lugar de educação contemporâneo dentro da instituição? Apenas os artistas podem fazer isso? Quem e o que mais?*

E assim terminamos o relatório reflexivo”.<sup>4</sup>

A leitura do relatório nos permite observar a relação intrínseca do trabalho com a pesquisa, da crítica e da criação de novas perguntas enquanto age na prática.

Após a apresentação das perguntas, as pesquisadoras participantes do grupo

2. OLASCOAGA, Sofia. “Desaprender, perguntar-se, escutar: Uma pedagogia da incerteza?” In: BIENAL. *Dias de Estudos da 32ª Bienal*. Incerteza Viva, 2016.

3. ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*, 1988.

4. O relatório compõe o arquivo interno da Fundação Bienal.

*Another Road Map*, Catrin Seefranz e Carmen Mörsch, trouxeram suas contribuições a partir da pesquisa que desenvolveram sobre a 24ª Bienal de São Paulo. Essa pesquisa apresenta problemas semelhantes aos explicitados nas perguntas e, para além delas, amarra o interesse de investigar historicamente heranças da arte-educação. Em texto escrito pelas autoras, intitulado “Fuera del *cantinho*: arte y educación en la 24ª Bienal de San Pablo” (2016), elas explicam a 24ª Bienal a partir do *logo* de mudanças pungentes promovidas pelo neoliberalismo, enfatizando a dinâmica da exposição e o incentivo econômico fornecido por uma empresa, como o HSBC.

Catrin Seefranz e Carmen Mörsch apontam que a educação teve uma importância diferenciada nessa Bienal, pois o tema “Antropofagia” estava sendo entendido e divulgado com o mesmo grau de importância que a proposta curatorial e a política institucional. A frase que teve destaque no texto das pesquisadoras foi dita pelo presidente da Bienal na época, Julio Landmann. Nela pode-se ler:

Desde o primeiro mês de preparação, desatamos um documento onde assinalamos as principais funções da Bienal [...] A 24ª Bienal se ergueu sobre três eixos: exposição, publicação e educação, porque ela mesma começou a perceber-se como um instrumento útil para a educação em arte.<sup>5</sup>

A intenção de transformar capital econômico em capital simbólico é apontada na pesquisa das autoras como uma percepção crítica que o curador tinha sobre a Bienal e que se sobreporia ao aparato de representação hegemônica, com o objetivo de estabelecer um horizonte democrático.

A implicação da curadoria na problemática social do Brasil também é uma questão colocada no texto das autoras, que citam a conclusão de Paulo Herkenhoff de que a exposição artística pode contribuir com a cidadania e que o curador é um agente que pode impulsionar essa política por meio da educação. Com essa definição, Herkenhoff declara como entende a implicação da política na prática curatorial, e que a política não diz respeito somente ao âmbito externo, mas é também intrínseca à instituição. Nesse mesmo período, também houve um conjunto de cursos, tanto para a formação de mediadores quanto de professores. O objetivo era levar a cabo a ambiciosa proposta do curador. Vale destacar o curso realizado por Luiz Guilherme Vergara, membro da equipe de educação da Bienal na época. Vergara desenvolveu um programa ligado à fenomenologia e à pedagogia crítica, conforme estabelecido pela Proposta Triangular da pedagoga em arte Ana Mae Barbosa – também consultora da Bienal naquele momento.

Seefranz e Mörsch preocuparam-se em observar as reciprocidades das práticas educativas também nos Estados Unidos e Inglaterra e as redes formadas a partir de

5. MÖRSCH, Carmen; SEEFRAZ, Catrin. “Fuera del *cantinho*: arte y educación en la 24ª Bienal de San Pablo”, 2016.

intenções comuns ligadas à educação:

Podemos encontrar muita documentação acerca dos intensos intercâmbios entre os incentivos do enfoque conceitual da educação artística da 24<sup>a</sup> [Bienal] e as influências anglófonas da educação nas galerias e da "Education through Art" (Educação através da arte) de Herbert Read. Luiz Guilherme Vergara estudou em Nova Iorque, além de dirigir o programa de educação do MAC Niterói; e Ana Mae Barbosa escreveu sua tese de doutorado em 1979, na Universidade de Boston, sobre a influência dos Estados Unidos para uma pedagogia da arte brasileira. Ao haver presidido a Sociedade Internacional para a Educação nas Artes (*International Society for Education in the Arts, InSEA*), fundada por Herbert Read, Barbosa formou parte de uma comunidade internacional decisivamente influenciada por um movimento de educação artística do mundo "anglofalante".<sup>6</sup>

No momento da apresentação das perguntas que foram suscitadas no desenvolvimento do projeto *Imaginar escolas*, também foi citada a herança histórica relacionada à Proposta Triangular.

## Escuta

### *O som como matéria para processos coletivos*

Até agora nos detivemos na maneira como a crítica, o discurso institucional, que organiza conceitos curatoriais, o contexto histórico e cultural, as perguntas disparadoras e as práticas das conversas com o público se estabelecem. Nessa pesquisa-ação, *O som como matéria para processos coletivos*, o objetivo foi o de incorporar outro aspecto importante da prática educacional: a escuta.

Optou-se por observar práticas de artistas e grupos militantes, com formações temporárias ou não, para coletar maneiras de "escutar" em mediação. Escuta no sentido corporal, envolvendo movimento, som, ritmo, respiração, o campo sensorial da escuta mais abrangente. No campo da arte, tais situações acontecem por operações artísticas, de cunho antropológico, iniciativas de mediação e educacionais, em ambientes mais ou menos institucionalizados. O intuito foi observar como agentes operam em seus modos de fazer, criando e trocando procedimentos.

A hipótese levantada para a realização dessa pesquisa-ação foi a de que o uso da palavra "educação" poderia ser entendido de modo diferente daquele produzido na década de 1980, quando a palavra estava atrelada estritamente ao âmbito do ensino da arte. Estava presente, na expectativa dessa pesquisa-ação, a chance de diferenciar os usos da palavra "educação" em contextos diversos. Também estava contido nesse horizonte de

---

6. Idem.

metas o objetivo de tornar a palavra “mediação” um parâmetro para a problematização.

Uma das linhas para a realização desses propósitos seria a busca real de algo sobre o qual não se sabe e se deseja saber. No caso, a investigação de sons para se obter uma matéria a ser explorada, escutada, decodificada e investigada pelos agentes de um processo pode ser uma boa maneira de começar a pesquisa. Os modos de registro podem ser individuais ou coletivos, as questões podem ser identificadas individualmente por um educador que compartilha a sua hipótese, dúvida, problema central da pesquisa com os demais, e tais questões podem gerar um ambiente comum de pesquisa ou manter-se individualmente. As práticas de revisão histórica, análise crítica de dados, reescuta de informações advindas do público e a prática documentária são capazes de reestruturar campos de trabalho, reexaminar as práticas de mediação e o lugar de onde o educador articula discursos e ideias com os públicos da exposição, alinhando-se ao que emerge, às urgências localizadas no seu tempo, assim como à nova geração de trabalhadores da exposição.

Uma proposta de pesquisa dentro da área da mediação é a prática documentária desenvolvida por Cayo Honorato no Centro Cultural São Paulo, em 2011, na qual ele menciona que “a proposta de uma mediação [como prática documentária] não terá pretendido ser mais um ‘olhar sobre a mediação’”, porque ela não pretende diferenciar-se de algo que já existe enquanto forma de mediação, mas tornar-se ferramenta para que questões que apareçam possam evidenciar “os modos pelos quais pensam e operam relações entre arte e educação, ou entre arte e público, ao mesmo tempo em que busca evidenciar para ele próprio [o educador] os modos pelos quais pensa e opera essas mesmas relações.”<sup>7</sup>

Ademais, as vivências coletivas, os devires que compõem os corpos políticos estão também em jogo quando se propõem relações inusitadas, dentro de um campo do ensaio, do imprevisto e ancora um ambiente profícuo para a documentação, pois ali se inaugura novos modos de entendimentos ou desentendimentos.

Desse modo, um dos pontos de partida para o desenvolvimento desse processo seria propor o exercício de certas práticas que não se orientam por uma finalidade dada de antemão, mas respeitam a divergência que pode haver na mediação. Se no modelo neoliberal os limites entre as esferas democráticas e colaborativas ocultam suas problemáticas e os interesses internos de pessoas e grupos, são necessárias plataformas e procedimentos para se apreender conteúdos inauditos; não basta, apenas, encenar posições colaborativas. Mesmo no âmbito curatorial e artístico, a mediação pode contar

---

7. HONORATO, Cayo. “Mediação como [prática documentária]”, 2011, p. 6. Projeto de mediação apresentado a Edital de Concursos Projetos de Mediação em Arte n. 01/201, do Centro Cultural São Paulo em abril de 2011. Disponível em: <https://cayohonorato.weebly.com/uploads/8/4/7/3/8473020/projetomediacaocsp.pdf>.

com expressões e discursos desvalorizados que naturalmente são ressignificados por aquela instância de maior poder.

Isso posto, a pesquisadora com Diogo de Moraes, convidam o coletivo *Ultra-Red*<sup>8</sup> (representado por Chris Jones, um de seus fundadores, e intermediado por Cristina Ribas, interlocutora brasileira do grupo), que orienta suas pesquisas através da exploração da dimensão sonora, utilizando-se, para tanto, da escuta das histórias da pedagogia radical. Essas histórias se desenvolveram e foram pensadas a partir das bases da educação popular, da pesquisa militante, da pesquisa conjunta, da investigação do trabalhador e da pesquisa-ação participativa. Elas também direcionam suas práticas a partir dos pressupostos do artista Ricardo Basbaum, que concebeu esse processo para uma imersão baseada em ações coletivas, cuja gravação e/ou amplificação sonoras constituem o expediente-chave.

Devido a todos esses elementos, interessa-nos sondar as intersecções entre os protocolos de escuta do coletivo *Ultra-Red*, uma vez que eles não se dedicam apenas a formações temporárias de grupos, e a práticas subsequentes realizadas a partir da investigação do som e de seus potenciais especulativo, discursivo e performativo, pois, em função disso, os resultados das pesquisas do grupo conseguem ir além daqueles apresentados por outros coletivos.

### *Ultra-Red: a política como ação para a autoatualização*

Podemos considerar que o coletivo realiza uma prática de documentação sonora que envolve gravações e a prática da escuta das mesmas. O grupo foi fundado por ativistas ligados à luta contra a AIDS, e segue investigando situações locais e globais de cunho político, incluindo direitos migratórios, antirracismo, desenvolvimento comunitário participativo e as políticas para prevenção e tratamento de HIV/AIDS. O grupo trabalha definindo uma questão central para sua pesquisa, e vai a campo atrás de elementos que corroborem com a questão. Após a gravação dos áudios advindos dessa busca, escutam-nas em transmissões diversas: via rádio, performances, gravações, instalações, leitura de textos transcritos e ações públicas. O grupo atenta-se para histórias em disputa, ecos políticos que envolvem as cenas pesquisadas a partir de protocolos de escuta.

A proposta do *Ultra-Red* é direcionada para um fato objetivo, sabido por todos os agentes e envolvidos. Não há uma narrativa que dê unidade à prática. Seus membros criaram um livro intitulado *Radical Education Workbook*,<sup>9</sup> que, em sua introdução, situa o momento político que estavam vivendo: o governo de coalizão na Grã-Bretanha, em

8. A página do grupo na internet está disponível em: <http://www.ultrared.org>.

9. O livro está disponível em: <http://undercommoning.org/radical-education-workbook/>.

2010, havia estabelecido um programa de austeridade. Eles entendem que a educação é essencial para a organização social e política das práticas que realizam e que estão engendradas dentro de uma noção de pedagogia radical, não no sentido de fazer grandes reivindicações de natureza política, mas no de que elas envolvem pesquisa popular, militância, práticas coletivas, de participação.

As práticas de falar e ouvir, escutar uns aos outros, são rotinas para uma concepção de ensino e aprendizagem dentro da prática daqueles que impulsionam as ações do grupo. Há um destaque importante a fazer quanto a essa conduta do coletivo, porque, como mencionado anteriormente, não há uma ação que oriente uma prática geral e que, quando há avaliação, afirme-se de um ponto de partida dado a priori. O ensino, por sua vez, não é dado para outros além daqueles envolvidos com a sua prática. Os movimentos em relação aos outros fora do grupo também se tornam materiais de pesquisa. Os envolvidos sabem que estão numa ação política; quando há escutas sonoras, todos sabem das suas implicações nos modos de interpretar e reagir àquelas gravações.

Podemos apontar aqui relações com o conceito de autoatualização presente na pedagogia engajada de bell hooks. A autoatualização, para ela, supõe que dispositivos confessionais possibilitem trocas, narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, eliminando-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. E, nessa perspectiva, chega-se a uma autoatualização, que tem como desafio, conforme apontado pela autora, o aumento da capacidade de criar práticas pedagógicas, porque interagem com os discursos dominantes, impregnados de normas. Os envolvidos passam a saber distingui-los daqueles vividos na prática, confessados por eles. No processo de autoatualização, as histórias desconhecidas vêm à tona e problemas subjugados passam a integrar o campo de criação, o que informará sobre quais ações deverão se desenvolver e quais problemas estarão no campo de trabalho dos participantes.

Ao entrar numa exposição de arte, uma pessoa que não seja profissional da arte ou da educação talvez não possa imaginar que alguém gostaria de ensinar-lhe algo. Diferentemente, nos trabalhos desenvolvidos pelo *Ultra-Red*, os participantes sabem desde o início que estão envolvidos em uma ação relacionada à educação ou à política. Hannah Arendt confia na liberdade como signo da dignidade humana. O nascimento de novos homens e mulheres constituiria, para ela, uma réplica permanente às pretensões totalitárias, assim como uma promessa de que a mentalidade do *animal laborans*, que mina as possibilidades mais remotas da política e a tudo apequena, não prevaleça de uma vez por todas. Escreve ela:

Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruimos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura. Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora.<sup>10</sup>

Nesse sentido, podemos entender que a pesquisa feita pelo *Ultra-Red* afirma-se como recurso do campo do político que se desenvolve com a educação, porque os adultos não apenas ensinam às crianças, como eles próprios aprendem por meio do político, como se construíssem na junção das duas ações (ensinar-aprender), simultâneas, uma dinâmica que tensiona os parâmetros conservadores do que foi ensinado.

É, então, num campo de transitoriedades e de intercâmbios de interesses mútuos que foi desenvolvida a jornada *O som como matéria para processos coletivos*. A intenção era, junto a outros mediadores e educadores, procurar por novos problemas através de uma prática de documentação sonora e, com artistas, resgatar a dimensão social e pedagógica de suas práticas por meio do contato com obras que seguiram nessa direção, que se desenvolveram e foram pensadas a partir das bases da educação popular, da pesquisa militante, da pesquisa conjunta, da investigação do trabalhador e da pesquisa-ação participativa. Elas também direcionam suas práticas a partir dos pressupostos do artista Ricardo Basbaum, que concebeu esse processo para uma imersão baseada em ações coletivas, cuja gravação e/ou amplificação sonoras constituem o expediente-chave.

---

10. ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*, 1990.

# Qual é o som da crise no Brasil?

“Qual é o som da crise?”, por exemplo, colocada pelo coletivo *Ultra-Red* durante a pesquisa-ação *O som como matéria para processos coletivos*, possibilitou encontrar camadas distintas do que seria a crise no Brasil e levou, inclusive, ao questionamento sobre se haveria uma crise ou um projeto político neoliberal em desenvolvimento. Ao nos indagarmos e irmos, cada um dos participantes, à procura de respostas para essa pergunta, localizamos variações que seguiam em direções opostas: enquanto uns observaram que a crise está na concepção hierárquica das relações sociais, outros concluíram que a política da crise pode ser combatida nas manifestações públicas de pensamentos divergentes; uns localizaram a crise a partir de um âmbito subjetivo e individual, enquanto outros o fizeram do ponto de vista da política da globalização. Demonstrações dessa natureza podem fazer parte das concepções educacionais nas instituições culturais porque envolvem políticas públicas, conjunturas políticas e consciências de relações de poder que têm implicação direta nas maneiras de agir e conceber ações a partir de contextos contemporâneos.

## *Vocabulário Político*

Um aporte conceitual para emergir as consequências das práticas de escuta é desenvolver vocabulários políticos e para isso temos um exemplo como referência

concebido pela pesquisadora Cristina Ribas, *Vocabulário político para processos estéticos* “uma promiscuidade da língua [...] para desestabilizar as verdades instituídas da experiência artística, às vezes instituída por conceitos que se tornam ‘fechados’ e inoperativos”,<sup>11</sup> o que dificulta a disponibilidade a outras contingências próprias de seu tempo.

A partir das vivências, práticas e pesquisas localizadas em dada situação, interage com a hipótese de que há outras formas de relação com a obra de arte, diferentes daquela determinada por um sistema de ensino e aprendizagem. Ela afirma:

As institucionalidades da arte são cheias de separações e hierarquias. A produção artística parece poder rearranjar as regras do jogo quando coloca em suspenso a verdade de que a obra está “fechada” para ser vivenciada [...] Eu vejo esse “fechamento” também na ideia de formação da/do artista. Artistas estão em processo, atravessam a velha dicotomia prática x teoria, e acho que o *Vocabulário político* vem, nesse sentido, assumir a radicalidade de um “aprender juntas” [sic], aprender uns com os outros, e abrir a produção do sentido da arte, da produção artística.<sup>12</sup>

O vocabulário político, desenvolvido como um projeto que se desdobrou na edição de um livro intitulado *Vocabulário político para processos estéticos*, contribui com a pesquisa de novas agendas para o trabalho nas instituições culturais uma vez que cria, a partir das práticas políticas, artísticas e sociais, de pequenos e grandes grupos, formas de agenciar e organizar o que emerge dessas relações *criadas na política*. Permite pensar a política não *no espaço inacessível de poder*,<sup>13</sup> para empregar a expressão de Ribas, mas entendendo o comum como algo que intersecciona e tensiona o individual e o coletivo. E pensar a política com a educação no espaço da instituição possibilitaria criar tempos diferentes dos habituais, redimensionando os três tempos chamados de *acolhimento*, *desenvolvimento* e *fechamento*, forma comumente utilizada por educadores em suas visitas e que acaba por ordenar os corpos, respirações e processos cognitivos de modo consensual.

A política a partir do conceito de “desentendimento”<sup>14</sup> formulado por Rancière pode lembrar-nos da complexidade não só da escuta, mas da fala. O “desentendimento”, para Rancière, não se restringe ao contato com estranhos, como acaba por ocorrer nos diálogos na exposição, mas se refere a uma situação relativamente comum de fala: aquela em que “um dos interlocutores ao mesmo tempo entende e não entende o que o outro diz”.<sup>15</sup> É um conflito presente quando duas pessoas estão utilizando a mesma palavra, o que demonstra que o falar é um ato complexo, mesmo quando se parece estar dizendo a mesma coisa. Rancière complementa: “é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz branco

11. Em entrevista concedida a essa pesquisadora. Ver Entrevista 1 no Anexo 5 inserido ao final desta dissertação.

12. Ver Entrevista 1 no Anexo 5.

13. RIBAS, Cristina. *Vocabulário político para processos estéticos*, 2014.

14. RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento. Política e filosofia*, 2018.

15. Idem, p. 130.

mas não entende a mesma coisa, ou não entende que o outro diz a mesma coisa com o nome e brancura”.<sup>16</sup>

A partir da noção de aprendizagem definida por Ribas, podemos nos orientar por uma chave política que rege a aprendizagem a partir de uma ferramenta contingente, não reduzida a priori:

Toma-se a aprendizagem como movimentos que surgem a partir de si, e para si, ou um saber de si coextensivo a um saber do mundo. A aprendizagem atua sobre os processos de subjetivação, atua nos processos constitutivos e, portanto, atua sobre uma formação individual em relação direta com formações coletivas. Pensar a partir da aprendizagem não significa demarcar um método preciso (um como fazer), mas implica o exercício de uma ferramenta relacional, contingente e constitutiva, que opera a quebra de hierarquias e processos verticalizados (RADICAIS >TRANS), promovendo o encontro de agentes em um estado dialógico e cooperativo. No Desarquivo.org não se pensa a aprendizagem em modos instrumentalizadores (não é um saber sobre a arte, por exemplo), contudo um saber que produz modos possíveis, modos de subjetivação produtivos criando novas ações, novos rompimentos nas práticas artísticas.<sup>17</sup>

O contexto dos que falam, como falam, sob quais instrumentalizadores, é tão relevante quanto o conteúdo falado. Nesse sentido, em muitos casos, quando se faz a mediação entre as relações educacionais com a arte, se altera o conteúdo da fala, como, por exemplo, quando se passa a falar sobre racismo ao mediar uma obra da artista Kilomba, citada no início desta dissertação, ou de Keïta, a qual mencionamos ao tratar do material educativo produzido na 24<sup>a</sup> Bienal. No entanto, a metodologia e a forma de enunciar continuam condicionadas ao modo de fazer institucionalizado do ensino, que orienta dentro do campo da interpretação e da representação. A representação, elemento fundamental nos estudos sobre arte, requer ser problematizado, pois constrói uma *desnaturalização da diferença...está submetida, acorrentada, fundada*.<sup>18</sup>

Ainda que assuntos sejam políticos, há uma série de procedimentos vividos no corpo que restringem a natureza política da ação, por isso é arriscado dizer que toda educação é política. Sem dúvida ela é política por instituir uma vertente ideológica, mas, para ter na forma uma implicação do campo político, é importante a “criação de signos que resistam à divisão entre significante e significado, entre expressão e conteúdo”,<sup>19</sup> como ensina Tatiana Roque. Nesse sentido, como também aponta a autora, é preciso uma “gramática, mas

16. Idem, p. 130.

17. RIBAS, Cristina. “Radicais”. In: *Vocabulário político para processos estéticos*, 2014. Disponível em: <https://vocabpol.cristinaribas.org/radicais/>.

18. LAPOUJADE, David. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. Trad. de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo, n-1 edições, 2015. p. 48.

19. ROQUE, Tatiana. “Diagrama”. In: RIBAS, Cristina (org.). *Vocabulário político para processos estéticos*, 2014. Disponível em: <http://vocabpol.cristinaribas.org/diagrama/>.

também uma semântica corporal das lutas”.<sup>20</sup> Roque sinaliza ainda que: “A escolha das palavras não é anódina, nem seu significado. A diagramática é uma recusa de rebater a enunciação sobre os enunciados, em um mundo povoado de palavras de ordem”<sup>21</sup> Com isso, Roque quer se opor à axiomática do capital, escapando de um tipo de mecanismo que articula modos de operar, *de tradução de códigos*, e podem ser enunciados nas instituições ligadas à educação. Escreve a autora que:

Sempre houve códigos, mas agora é preciso que todos se equivalham. As minorias também são codificadas, apropriadas por identidades fixas, e podem se tornar reféns dos mecanismos de captura. Para Deleuze, há duas maneiras pelas quais o capitalismo codifica as formações sociais, e que são interiorizadas pelas minorias: o corte nacional/extranacional, que torna toda minoria composta de estrangeiros, ainda que estrangeiros de dentro; o corte individual/coletivo. A minoria se constitui na impossibilidade de interiorizar essa última divisão, pois tudo que parece emergir do individual (familiar, conjugal, psíquico) se liga a outras questões nada individuais (étnicas, raciais, sexuais, estéticas), com uma relevância que é imediatamente coletiva e social. Uma das maneiras pelas quais o capitalismo codifica as formações sociais, para integrá-las em sua própria dinâmica, é a da comunitarização, ou seja, o isolamento produzido pela fixação de uma identidade.<sup>22</sup>

Roque traz um termo para o vocabulário político que é a “política diagramática”: “operar por relações transversais entre problemas distintos e se opor à automação dos axiomas capitalistas”.<sup>23</sup>

O corpo político na instituição de arte tem vínculos com outras lutas para além do espaço circunscrito da instituição. A concepção curatorial e educacional, ao se conectar com outros problemas da contemporaneidade, poderá ler, nas obras de arte presentes nas exposições, o campo estrutural de que falam e não apenas os assuntos, temas reificados como modelos de trabalho.

---

20. Idem.

21. Idem.

22. Idem.

23. Idem.

## ANEXOS

### ANEXO 1- PROJETO CURATORIAL DA 24ª BIENAL DE SÃO PAULO

#### Fundação Bienal de São Paulo

14 de novembro de 1998

#### **XXIV Bienal de São Paulo**

A XXIV Bienal de São Paulo, que se realiza entre 4 de outubro e 13 de dezembro de 1998 com a curadoria geral de Paulo Herkenhoff, está estruturada em três segmentos: *Núcleo Histórico*, *Universalis* (título provisório), e *Representações Nacionais*.

A XXIV Bienal não tem um tema geral, mas sim um conceito paradigmático: densidade (*épaisseur*, cf. J.-F. Lyotard, *Discours Figure*, 1974), com seu caráter complexo e compacto na articulação de objetos e ideias. *Épaisseur* é sugerido como instrumento de trabalho para curadores trabalhando em todos os segmentos da exposição. O conceito de densidade pode ser aplicado em pelo menos três níveis básicos da XXIV Bienal: quanto às obras expostas, à curadoria, e à relação da Bienal com seu público.

#### **Núcleo Histórico**

O foco central do *Núcleo Histórico* surge a partir de uma busca por um momento de densidade especial e específico na história da cultura brasileira. Este momento é o da *Antropofagia*. No processo modernista, artistas e escritores tentando compreender a configuração da identidade brasileira concluíram que entre as várias culturas formadoras (africana, indígena e portuguesa) havia uma que cultivava uma prática simbólica – o canibalismo – de incorporar os valores do Outro na construção de seus próprios. O “Manifesto Antropofágico” (Oswald de Andrade, 1928) proclamou a antropofagia como um processo de absorção e mistura de outras culturas na formação da identidade brasileira. Antropofagia se torna então um modelo de prática cultural ainda corrente. O conceito é aberto e dinâmico e pode abrigar múltiplos aspectos: não maniqueísta, desconstrutivo, transcultural e apropriacionista. No Brasil, a antropofagia tem uma amplitude que alcança todos os campos da cultura, de forma semelhante ao minimalismo nos Estados Unidos. Para a cultura brasileira, trata-se de um conceito de arte trans-histórico que desafia e vai além da concepção eurocêntrica da história da arte. A partir das noções de *épaisseur* e de antropofagia, o Núcleo Histórico da XXIV Bienal irá propor uma história do canibalismo articulando Montaigne, Géricault, Bruce Nauman e Hélio Oiticica, entre outros, bem como arte, mitologia, psicanálise, história cultural e teoria crítica.

### **Universalis** (título provisório)

Mais do que uma aproximação temática, *Universalis*, introduzida na XXIII Bienal, representou um importante passo em direção a uma estrutura que fortaleceu o controle da Bienal em relação a sua própria orientação curatorial através da escolha de curadores baseados em diferentes regiões do mundo. O mais importante aspecto introduzido por esse segmento, algo que seu próprio título tenta indicar, é seu espírito global (que se contrapõe a um mais nacionalista a ser encontrado, inevitavelmente, nas representações oficiais nacionais). *Universalis* sinaliza então uma preocupação da Bienal com os debates contemporâneos sobre globalização e desterritorialização e como esses debates político-econômicos são refletidos no campo da cultura. Como título, *Universalis* correspondia ao projeto curatorial da XXIII Bienal. Todos os curadores envolvidos nesse segmento da XXIV Bienal estão agora repensando, re-estruturando e retitulando o modelo introduzido em 1996. Em 1998, *Universalis* irá expor obras de cerca de 50 artistas escolhidos por 11 curadores, alguns trabalhando em duplas, responsáveis pela seleção de artistas em 8 diferentes regiões do mundo: América Latina, África, Ásia, Brasil, Canadá e Estados Unidos, Europa, Oceania e Oriente Médio.

### **Representações Nacionais**

Neste segmento, instituições em todos os países são convidadas a apontar curadores que por sua vez escolhem um artista para realizar uma exposição na Bienal. Este é o segmento mais tradicional da Bienal, existindo desde sua primeira edição.

## ANEXO 2 - PROJETO DO NÚCLEO EDUCAÇÃO

FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO

XXIV BIENAL DE SÃO PAULO

**Projeto do Núcleo Educação**

1998

### **Apresentação**

A Fundação Bienal é responsável pela realização de diversos eventos culturais, destacando-se entre eles a Bienal Internacional de Arte de São Paulo, realizada desde 1951.

Ao longo dos anos, este evento marcou sua presença junto aos artistas e ao público em geral, exibindo grandes nomes de arte contemporânea e exposições especiais de cunho retrospectivo ou histórico, tornando-se referência obrigatória no circuito de arte internacional.

A Bienal também afirmou-se como um momento aguardado com grande expectativa pelos profissionais ligados ao ensino da arte em nosso país, prestando uma grande contribuição na formação do estudante e do educador brasileiro através de seu serviço de monitoria, e dos cursos e discussões que fomenta.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Arte (PCN Arte), recentemente divulgados pelo Ministério da Educação e Desportos, destacam no seu item 1.1 o **propósito de desenvolvimento da capacidade de apreciar e de refletir sobre arte**: **“Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno [...] torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor.”**

O Núcleo Educação da XXIV Bienal está imbuído do propósito de participar na construção da cidade, busca [sic] garantir o acesso ao patrimônio artístico/cultural reunido pela Fundação Bienal e planejar estratégias que facilitem o diálogo com as obras expostas. Pretende ampliar a presença da Bienal junto ao sistema educacional e o [sic] público em geral, maximizando o aproveitamento dos recursos públicos e privados aplicados neste evento.

Com esta finalidade, apresentamos o nosso projeto de monitorias e um projeto dirigido especificamente à rede pública do ensino de São Paulo, incluindo a criação de um

conjunto de materiais de apoio para as atividades do professor no espaço expositivo da bienal de arte, e também acessível a todo o país através da INTERNET.

## **1. A Fundação Bienal e o ensino de arte**

**A Bienal tem uma longa tradição na área de ensino**, desde sua primeira edição em 1951. Diversos aspectos justificam este destaque: o alcance de seu serviço de monitoria junto às escolas e ao público em geral; o valor atribuído a seus cursos de formação de monitores pelos estudantes de arte (incluindo a possibilidade de contato com artistas e curadores durante a montagem da mostra); e os cursos e palestras que oferece para os professores.

**Na XXIII BIENAL, 398.879 pessoas frequentaram a mostra.** Seu “site” na internet recebeu 169.535 visitantes, e continua sendo visitado até hoje. **O serviço de monitoria atendeu 146.026 pessoas** (incluindo neste número 76.026 alunos e professores da rede pública, que visitaram o evento gratuitamente).

O presidente da Fundação Bienal, Julio Landmann, **instituiu em 1997 uma Diretora de Educação**, sob a responsabilidade de Evelyn Ioschpe. Esta atitude reconhece a importância da mediação entre a mostra e o público, e pretende ampliá-la ao estender sua ação no período anterior e posterior à exposição.

Esta diretoria reuniu os responsáveis pelo serviço educativo de várias instituições culturais e arte educadores de todo o país para discutir os princípios que deveriam fundamentar sua ação. A partir destas reuniões **formou-se uma equipe para a elaboração de materiais de apoio ao professor e para o desenvolvimento dos projetos de relacionamento com a rede pública de ensino, do serviço de monitoria, e da criação das páginas do Núcleo Educação no “site” da XXIV Bienal.**

**Pela primeira vez, a elaboração da proposta de ação educativa está sendo realizada simultaneamente às curadorias da exposição e à criação das publicações**, considerados como três núcleos complementares de atuação. Exposição, educação e reflexão formam o tripé cultural sobre o qual se assenta a próxima Bienal.

Esta **atitude pioneira de ampliar as possibilidades do ensino-aprendizagem** pode ter seu impacto ampliado por ocorrer num momento em que se define a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (que reafirmou a importância do Ensino de Arte no processo educacional da escola básica, ou seja da educação infantil, fundamental e média), e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (que colocam em discussão questões específicas sobre o ensino de arte).

## 2. O Núcleo Educação na XXIV Bienal de São Paulo

A XXIV Bienal de São Paulo será realizada entre 4 de outubro e 13 de dezembro de 1998, com a direção curatorial do curador chefe Paulo Herkenhoff e do curador adjunto Adriano Pedrosa.

Esta Bienal não tem um tema geral, mas sim um conceito paradigmático: **densidade** (“épaisseur”, cf. J.-F. Lyotard, *Discours Figure*, 1974), que foi sugerido como instrumento de trabalho para curadores de todos os segmentos da exposição, focalizando nossa atenção nos níveis de aprofundamento das articulações entre ideias/objetos/espacos, intenção manifesta em muitas das produções artísticas contemporâneas.

Outro conceito destacado pela curadoria é o de **antropofagia**, que além de sua dimensão histórica como momento de busca por emancipação e atualização da arte moderna brasileira, assume aqui um papel de metáfora dos processos de construção de identidades e subjetividades culturais, englobando desde sua expressão como arte até as relações estabelecidas entre o público e a obra de arte.

**Cada indivíduo deve ter assegurado seu direito de fruir do patrimônio artístico/cultural da humanidade considerado como um bem público, fundamental na construção dos conceitos de identidade cultural e de cidadania.** O Núcleo Educação tem como meta de sua ação tornar o universo da produção artística contemporânea mais acessível para o público em geral, **procurando ampliar e aprofundar a inserção do evento na rede de relações cultural e educacionais do país.**

### 2.1 Objetivos gerais

O desafio maior do Núcleo Educação é o de **ampliar o acesso ao universo da arte para um público diversificado, possibilitando que pessoas de várias idades, classes sociais, e níveis culturais vivam experiências significativas ao se relacionarem com as obras, expandindo seus conceitos de arte.**

Reconhecendo a dificuldade de compreensão dos discursos artísticos contemporâneos para diversos segmentos do público, o Núcleo Educativo propõe assumir esta experiência de **estranhamento** como ponto de partida para sua atuação.

As metas e ações do ensino de arte contemporânea se ampliaram para **além do processo criativo, do fazer e do experimentar, integrando conhecimentos oriundos do fruir/apreciar, da crítica, da estética e da história da arte.**

Esta proposta tem como **meta criar bases para que cada um alargue os horizontes de seu universo** a partir de sua experiência junto à obra de arte. Desenvolvendo um olhar ativo/uma consciência poética/uma percepção imaginativa, unidos a uma consciência crítica, formadora de julgamentos, o indivíduo pode assumir uma atitude de

efetiva participação nas transformações do mundo em que vive.

A inserção desta experiência na própria condição de ser humano do indivíduo o enriquece em termos de sua **consciência de pertencer a uma coletividade e de ser criador de significados diante da arte, da cultura e de sua vida.**

## 2.2 Conceitos básicos

O **Núcleo Educação considera a obra de arte um sistema intencional de sentidos variados**: plásticos, poéticos, críticos, culturais, temporais, locais, universais etc. A obra de arte contém **enigmas intencionais, desafios** para a experiência do primeiro olhar.

Num caminho articulado aos **pressupostos da Proposta Triangular** formulada pela Dra. Ana Mae Barbosa, o Prof. Luiz Guilherme Vergara elaborou para o Núcleo Educação da XXIV Bienal o conceito de **antropofagias contínuas** (leituras contínuas), destacando três momentos na experiência do indivíduo com a obra. O de **estranhamento**, reação primeira do olhar ao mirar o “não eu”, instigando a curiosidade e o desejo de compreensão. O de **ad-miração**, resgatando o primeiro olhar, a revelação no encontro com a obra, **adiciona** a esta **mirada** um processo exploratório de identificação e construção de significados, possibilitando assimilações tanto individuais como culturais mais densas a partir de sua interpretação. E o das **respostas poéticas**, onde se percebe o processo de produção dos discursos artísticos e o espectador passa a ser participante na produção de situações comunicativas/artísticas de modo poético e/ou crítico.

Esta proposta se inspira na prática e teoria educacional sugerida por Paulo Freire, que aponta para a compreensão do processo de leitura e aprendizado do mundo a partir **de momentos contínuos de aprofundamento**. Cada encontro com uma obra de arte deve ser promovido buscando instaurar um movimento de mergulho e adentramentos densos em sentidos e significados que enriqueçam os **fluxos de experiência** individual e coletiva.

O estranhamento e ad-miração provocados pelo **encontro** entre arte e indivíduos (“mundos”), entre fronteiras locais e estrangeiras, serão tomados como pontos mobilizadores para uma **vivência compartilhada, que visa ampliar os próprios conceitos de arte e cultura**. A experiência individual de explorar com curiosidade os significados da obra de arte se multiplica, gerando novos significados, quando compartilhada e confrontada com a de outras pessoas que também procuraram compreender a obra e desejam comunicar suas experiências.

Assumindo-se propostas como as do educador Paulo Freire, com ênfase em um aprendizado existencial, **coloca-se a necessidade de um contínuo “saber-se aprender”, revelado na experiência de estranhamento frente à obra**, para descobrir o acesso de

cada um ao mundo da arte e as múltiplas possibilidades de trocas com outras pessoas. As referências existenciais, locais e culturais do sujeito/espectador face ao estranhamento diante da obra, invocam uma atitude interrogativa, mobilizadora de desequilíbrios, que gera uma potencialização poética/crítica através do **reconhecimento de si próprio como construtor de significados, na relação com a obra de arte e com o mundo**. Falar de arte não gera uma questão de acerto ou erro, pois cada forma de olhar tem sua validade, a experiência única de cada ser diante da obra é o ponto de partida para qualquer aprofundamento.

A Bienal, enquanto grande exposição e evento internacional, se apresenta como uma excelente ocasião para interagir com os produtos dos diversos discursos artísticos contemporâneos, e com artistas oriundos de diversas culturas. **A ação educativa desta Bienal se fundamenta na formação de uma consciência cultural, ao mesmo tempo crítica e poética, através da arte.**

A **diversidade cultural**, tão presente em nossa nação, é destacada por este encontro entre representações das culturas de diversos povos, colocando-se como referência para o desenvolvimento de uma **consciência (trans)cultural** que respeite esta diversidade, atravessando as barreiras da incompreensão. Esta consciência surge ao reconhecer questões e valores culturais semelhantes aos do seu meio cultural, próprios do ser humano, manifestos em formas diversas nos meios de expressão escolhidos por cada cultura. Este reconhecimento é o primeiro passo para **vencer a atitude de discriminação e preconceito**, seja diante da diversidade cultural presente entre as nações ou em uma determinada comunidade.

O conceito de **glocalização** (globalização/localização), proposto pelo curador adjunto Adriano Pedrosa, é incorporado buscando promover uma tomada de consciência cultural perante os riscos de perda dos valores regionais diante do processo de globalização. A própria manifestação artística é resultado de um intenso diálogo entre artista, seu tempo e sua localidade. A Bienal pode ser vista como um encontro de diversos locais, um território de trocas onde se instauram **possibilidades de interações enriquecedoras entre as diversidades culturais, de um local, tempo, pessoa com outro**.

A Bienal se apresenta como um “banquete cultural” e ser “glocalizado”: é o momento de encontro, seleção, confronto e consumo das produções artísticas de diversas culturas reunidas segundo o discernimento do curador. **Tornar visível o conceito de curadoria para o público** é uma forma de apresentar o “cardápio” deste banquete de forma a facilitar seu acesso à Bienal. O curador é entendido como um especialista responsável pela escolha das obras, objetos e textos, representativos de um conceito específico e pela sua organização dentro da lógica espacial da exposição, viabilizando um percurso de leituras

de maior densidade. Se o visitante tentar absorver toda a mostra apressadamente e sem critérios de seleção, pode considerar a experiência indigesta. Se no entanto, **relacionar-se de um modo mais denso, mais educativo, com um número restrito de obras durante uma visita pode ter uma experiência mais profunda, mais prazerosa e gratificante.**

Procurando ultrapassar os limites do evento no tempo e no espaço, **o Núcleo Educação investe num processo permanente para subsidiar o desenvolvimento das competências profissionais dos professores, buscando a formação da consciência cultural. O evento se desdobra em territórios de trocas que ocorrem ao longo do ano todo, contando com a participação de várias instituições e representantes das áreas cultural e educacional.**

### **2.3 Ações educativas**

**As ações educativas que propomos buscam estabelecer um território de interações comunicativas de visitantes da XXIV Bienal, que permitam potencializar simultaneamente os significados da obra e a experiência da pessoa que interage com ela,** visitando-a fisicamente na exposição ou virtualmente através da internet. Neste processo é elaborada a própria construção da identidade social e cultural do indivíduo, permitindo que elabore uma **visão subjetiva** (em que se coloque como sujeito) de sua relação com o meio cultural em que vive, referenciado por outros “glocais”.

**Três propostas de trabalho** orientam as ações do Núcleo: as monitorias e curadorias educativas; a organização de encontros educativos com projetos e cursos para professores e especialistas da rede pública; e a organização de encontros virtuais educativos no ciberespaço via Internet.

As propostas de **monitorias** se desenvolvem articuladas às curadorias educativas. Estas propostas de percursos temáticos, elaboradas pelo Núcleo Educação em articulação com a equipe de curadores da Bienal, agrupam um conjunto de peças relacionadas por conceitos ligados aos seus conteúdos formais, expressivos, culturais, sociais, históricos, materiais, e poéticos. Professores e alunos explorarão estes roteiros, **discutindo sua organização e estabelecendo critérios para organizarem seus próprios percursos temáticos (“curadorias”).**

A proposta **antropofagias contínuas** orienta o contato com as obras, tomadas isoladamente ou em conjuntos. A arte, enquanto experiência de leitura e revelação, se apresenta como um desafio para o público, demanda uma nova atitude que envolve parar, olhar e questionar. Para enriquecer esta experiência, cabe ao educador atuar como agente estimulador da percepção e expressão das primeiras reações e associações, entendendo o objeto como um enigma intencional. O grupo é convidado a observar simultaneamente a

obra e suas reações ao observá-la, compartilhando suas vivências. Os momentos seguintes aprofundam e decodificam estas primeiras impressões, incluindo novos conteúdos nesta reflexão, e criando as bases para uma resposta poética/crítica. **Ao educador cabe entender todos estes tempos como fluxos contínuos de aprofundamento, estimulando-o com novas questões na medida de seu esgotamento, sem forçar rupturas junto às motivações intrínsecas dos estudantes.**

A organização de **encontros educativos** com professores e especialistas da rede pública de ensino oferece a um grande número destes profissionais a oportunidade para experimentarem de forma monitorada vários destes percursos pelas curadorias educativas, e também para participarem da palestra, projetos, cursos e demais atividades organizadas pelo Núcleo Educação.

A organização de **encontros virtuais educativos no ciberespaço** torna possível aos professores e aos seus alunos tecer uma cibercultura de arte articulada a esta Bienal. Pela própria natureza da Internet, estas atividades também estarão abertas ao público em geral.

O Núcleo Educação está preparando, a partir dos objetivos e conceitos expressos anteriormente, **materiais de apoio** elaborados especialmente para os professores do ensino fundamental e da educação infantil. Estes instrumentos de apoio apresentam exemplos de diversas possibilidades de leituras de obras de arte, ilustrações, textos de referência, e propostas de atividades que alimentarão as ações e encontros organizados pelo Núcleo Educação. Um **glossário** articulado a este material, mapeando conceitos da arte e do ensino da arte utilizados nesta XXIV Bienal, permitirá que os interessados se aprofundem mais na discussão.

## ANEXO 3 - RELATÓRIO FINAL – 33ª BIENAL: AFINIDADES AFETIVAS

Por Josiane Cavalcanti

### Deriva de sentidos

As principais proposições realizadas durante o trabalho de mediação na 33ª Bienal incluem as práticas de atenção e a tentativa de criar um tempo-espaço de fruição estética livre, considerando as agendas e interesses do público, articulando com eles formas de ver e se relacionar com arte. Minha atuação nessa edição da bienal procurou refletir sobre o campo da mediação e rever sua relação com a educação. Nesse sentido, as práticas que abordei estiveram menos circunscritas ao campo do ensino da arte e à interpretação da obra. Ao invés disso, procurei por práticas que possibilitassem a instauração de uma mediação crítica na qual me interessa viver e experimentar a fruição estética como uma das formas de atenção, dentro e fora da instituição de arte. Nesse sentido, a publicação educativa trouxe novas possibilidades de práticas de mediação que puderam ser vivenciadas mesmo quando não estamos com o material em mãos. As ideias e perspectivas que ele nos deu foram de grande contribuição no campo da mediação. Assim, conhecer uma pedra, dedicar atenção e até me reconhecer nela, revela o sentido da experiência estética e seu potencial político. Algumas outras referências foram muito importantes para fundamentar essa abordagem. Por hora cito as mais significativas para mim e que me foram apresentadas durante a formação: bell hooks e Timothy Ingold. Além disso, carrego sempre comigo a poesia e poetas, como o francês Francis Ponge, que sempre dedicaram atenção aos pequenos e grandes objetos.

O afeto – e a ideia de afetividade – foi uma das chaves de entrada para esse tipo de abordagem nas visitas mediadas. De que forma a experiência estética e a própria mediação – enquanto tempo-espaço instaurado – mobilizam nossos afetos? A curadoria já trazia esse tipo de questão em seu projeto, e meu trabalho e o de muitos em nossa equipe foi trabalhar em cima dessa questão a fim de mobilizar nossa sensibilidade não só sobre as obras, mas também sobre nossas subjetividades, nossos corpos e a tudo o que nos cerca. Nesse sentido, algumas “ilhas” foram muito potentes em mobilizar esse tipo de afeto. As exposições de Wura Natasha Ogunji, Mamma Andersson e Alejandro Cesarco, além das individuais de Aníbal Lopes e Feliciano Centurión, foram muito exploradas nesse tipo de abordagem justamente pelo seu potencial em provocar afetos.

### Estrutura de trabalho

Em relação à estrutura de trabalho, gostaria de destacar dois pontos: em primeiro

lugar, considero que houve grande avanço na contratação de mediadores profissionais via CLT. Essa tomada de atitude revela um posicionamento muito positivo da Fundação Bienal na contramão dos retrocessos que estamos vivendo no que diz respeito aos direitos trabalhistas e, ao mesmo tempo, contribui com a profissionalização e a legitimação da nossa área que, ainda nos dias de hoje, carece de reconhecimento. Em seguida também considero importante ressaltar a contribuição dos encontros sobre questões étnico-raciais no contexto da mediação a fim de repensarmos nossa mentalidade e ações e caminharmos no sentido de instaurar práticas antirracistas tanto no âmbito institucional quanto nas práticas de mediação.

## ANEXO 4 - REGISTRO DE EXPERIÊNCIAS DA 33ª BIENAL DE SÃO PAULO

Por Lucas Silva de Oliveira

A longo do período de formação em contexto de trabalho e de atuação direta com os públicos na 33ª Bienal, o meu foco se dividiu entre a atuação direta com grupos, sobretudo escolares, e ações internas com os colegas.

As visitas guiadas com grupos escolares eram o epicentro do nosso trabalho na Bienal. De modo geral, assumi as visitas como uma oportunidade para testar alguns dos princípios propostos pela curadoria e pelo *Convite à atenção*: buscar uma imersão maior na relação com as obras. Isso se dava de várias maneiras: eu buscava criar situações na visita para que os grupos pudessem andar com mais liberdade e escolher quanto tempo dedicar ao encontro com as obras de seu interesse; reduzir ao mínimo necessário os enunciados sobre as exposições-ilhas, a fim de diluir, ao menos um pouquinho, o papel centralizador do meu discurso falado; abdicar da lógica dos roteiros; renunciar, muitas vezes, à pergunta, ao colóquio, pois o encontro com as obras às vezes exige digestão e o silêncio é, muitas vezes, mais pleno de sentidos que a fala compulsória.

Esses princípios já participavam das minhas práticas como mediador, mas na 33ª Bienal eles ganharam uma forma mais definida. Retomei a reflexão sobre o papel do convite, do encontro e do *espanto* no contato com a arte (essa tríade que fundamenta a *atenção*). Ainda que essas sejam ideias *modernas* de arte, elas colocam em xeque a primazia do discurso autorizado sobre a experiência. Ajudam a desconstruir aquela nossa preocupação com a leitura, a síntese e a enunciação da experiência de aprendizado com a arte. Isso é algo que herdamos lá dos anos 1940, da ideia de *livre expressão* de autores ingleses, como Viktor Lowenfeld, que funcionam muito mais em um ambiente como uma sala de aula, onde se operam outras lógicas de *afeto*, continuidade, participação e avaliação.

Essa renúncia da busca de domínio sobre a experiência do outro era permanentemente negociada por mim nas visitas, e eu encontrava duas outras grandes dificuldades, além das minhas próprias: a escala *espetacular* da exposição, com toda a sua concentração de sons e grupos, e a grande exigência do público, que era vislumbrar o todo para, daí, decidir se confiaria ou não em mim como interlocutor. Vejam bem, estou descrevendo o trabalho com grupos escolares, para os quais um educador representa necessariamente uma figura de autoridade e, às vezes, disputa.

A solução que encontrei para esses impasses foi: 1) reduzir o acolhimento ao mínimo e tentar, sempre que possível, criar um percurso inicial que fizesse o grupo atravessar o prédio todo, a fim de que a própria arquitetura informasse a sua dimensão e contexto. Quer

dizer, andar junto, cruzar o prédio todo, como modo de reconhecimento; 2) apresentar os fundamentos da proposta do *Convite à atenção* de modo muito sintético, para contextualizar o todo da exposição e a minha presença no grupo; 3) apresentar a ideia de *economia da atenção* (contra os fins do sono...), para propor que o encontro com as obras fosse uma oportunidade para nos observarmos observando, metacognitivamente – essa terceira solução atendia àqueles buscavam uma atualidade na discussão sobre a *atenção*, condição da sua participação, que muitas vezes era o que qualificava a sua presença e disposição a sua troca; e 4) fugir das demais aglomerações de grupos escolares, mas deixar que os meus grupos me ajudassem na escolha dos caminhos dentro da exposição, sem grandes roteiros e com improviso (técnica de estudo e preparação para criar-usar soluções já em ação). Assim trabalhei por três meses.

Além dessas experiências diárias, penso que tentei atuar e contribuir com o trabalho das assessoras de outras maneiras. Já na formação em contexto de trabalho e nas primeiras semanas de exposição, me empenhei bastante em trabalhar com os colegas para ajudá-los a imaginar e desenhar outras propostas de mediação, que finalmente ganharam o nome de *visitas programadas*. Ousei fazer uma leitura dramática, em parceria com a Érica Rapu, para dar a ver esse recurso, uma prática de estudo em arte, como possível prática de mediação. Criei inúmeras propostas ficcionais como uma tentativa de estimular os colegas a pensar nessas criações como uma situação privilegiada e interessante de trabalho e pesquisa. Parece-me que quando a proposta de sistematizar outras ações (além das visitas) vinha da equipe nuclear, ela era lida como “uma exigência para fazer mais”. Mas, para mim, estas poderiam ser (e me parece que parte do grupo de mediadores concordou, enfim) as situações mais interessantes do trabalho de mediação, porque nelas o mediador deixa de ser o “portador de um discurso e de saberes sobre a exposição” e se transforma em um agente mais ativo, um pesquisador, que constrói relações a partir de saberes interseccionais, o que também o qualifica para construir vínculos mais interessados e maduros com os públicos e contrapúblicos.

Paralelamente, tentei implacar a proposta de uma revista, cujo material não foi finalizado a tempo e ainda está em aberto. Será entregue em formato de texto para constar, ao menos, como um documento para a instituição e os colegas. Aproximadamente um quarto dos mediadores se engajou, quando possível, em reuniões para discutir a produção de memória sobre suas ações. A revista seria a plataforma para isso. Alguns deles escreveram textos, ensaísticos ou poéticos, outros contribuíram lendo-os e revisando-os. Essa proposta teve origem em uma pesquisa minha sobre a dimensão autoral no trabalho de mediação e a produção de memória. Penso que essas preocupações são parte do trabalho da mediação, e que diversificar as funções dentro do campo (criando órbitas

alternativas às visitas guiadas para a Fundação para o Desenvolvimento da Educação) é uma forma de amadurecer e qualificar esse trabalho.

## ANEXO 5 - ENTREVISTAS

As duas primeiras entrevistas transcritas a seguir foram realizadas por e-mail com Cristina Ribas (Entrevista 1) e Diogo de Moraes (Entrevista 2) com o intuito de tocar em assuntos que envolvem educação e política. Os projetos de pesquisa-ação que foram descritos na dissertação (ver Capítulo 6, “Da prática documentária”) foram desenvolvidos por mim com a participação de ambos. Por fim, a Entrevista 3 foi feita com Luiza Proença, cocuradora da 31ª Bienal, em julho de 2017.

### ENTREVISTA 1

Cristina Ribas

*Pesquisadora:* Como a prática de pesquisa sonora ativa campos do político que podem mobilizar novas práticas e instaurar operações diversificadas dentro de uma instituição, lugar, situação específica e o que isso tem de diferente da criação de um processo pedagógico ou educacional?

*Cristina Ribas:* Acho que a pergunta que você coloca está bem centrada nisso aqui, sim – categoriza o público em iniciado e não iniciado. E que outras propostas precisam ser legitimadas e vir à tona para aparecerem outras questões, novos problemas?

De certa maneira, como você sabe, as institucionalidades da arte são cheias de separações e hierarquias. A produção artística parece poder rearranjar as regras do jogo quando coloca em suspenso a verdade de que a obra está “fechada” para ser vivenciada, não é? Eu vejo esse “fechamento” também na ideia de formação da/do artista. Artistas estão em processo, atravessam a velha dicotomia prática x teoria, e acho que o *Vocabulário político* vem, nesse sentido, assumir a radicalidade de um “aprender juntas” [sic], aprender uns com os outros, e abrir a produção do sentido da arte, da produção artística. Parece que resolve o problema/detalhes da mediação institucional, mas não... acho que a proposta não lida diretamente com isso, mas pode ser pensada, sim, nesse sentido, numa pragmática... Tenho feito oficinas a partir do *Vocabulário político* (que se chamam “Protocolo para Intersectar Vocabulários”) – e talvez pudéssemos um dia pensar a partir daí, como essa experiência é uma experiência estética que pode trabalhar numa relação obra + público. Posso te mandar alguns relatos que tenho, se você tem ganas de ver.

*Pesquisadora:* E sobre o *Vocabulário político*, como a “promiscuidade da língua” pode contribuir com a instituição de arte, nos modos de dar legibilidade e mediar narrativas? Gosto muito de uma frase “da ideia de que a palavra ocupa o corpo – ou é o corpo todo que ocupa-se das palavras...”

*Cristina Ribas:* A promiscuidade da língua, no sentido da produção artística, veio para desestabilizar as verdades instituídas da experiência artística, às vezes instituída por conceitos que se tornam “fechados” e inoperativos. Acho que não tem nenhuma invenção autêntica quando eu digo isso/aquilo, mas sim uma incitação, quase como se fala na filosofia da diferença de colocar a coisa em devir... re-lembrar, re-incitar, acordar os corpos + vidas de que suas experiências são atuais, são atualizáveis, dependem de sua própria experiência (sempre coletiva...). Isso garante uma renovação dos vocabulários, uma renovação por parte dos corpos que falam de suas próprias experiências estéticas, e constituem suas experiências estéticas.

Paolo Virno foi uma inspiração no momento, e segue sendo, sempre que leio e releio... mas confesso que tenho preferido ler mulheres hoje em dia! E procurar esses movimentos de atualização de conceito + ferramenta por vozes singulares, que falam por si. Afinal, o conceito cristalizado é um problema também na política, como eu falo no editorial – na política “de cartilha” (na qual já se “deveria estar sabendo o que se deveria estar fazendo!”) – em oposição a uma política em devir, em negociação, em relação que é a que interessa mais, não é...?

\*\*\*

## ENTREVISTA 2

### Diogo de Moraes

*Pesquisadora:* Que ferramentas a “mediação como prática documentária” oferece para evitarmos a divisão entre iniciados e não iniciados a partir da lógica de poder e privilégios?

*Diogo de Moraes:* Em lugar de se comprometer com o binômio conexão-inclusão, a “mediação como prática documentária” pode funcionar, entre outras formas, como experimento dedicado à sondagem, tradução e circulação dos índices resultantes dos

encontros e desencontros dos públicos não iniciados com os bens artístico-culturais difundidos pelas instituições de arte, assim como com os discursos e convenções que os medeiam. Busca-se, nesse sentido, produzir um tipo de descontinuidade no fato de que a mediação se encontra, via de regra, a serviço de uma premissa institucional que enquadra os públicos não iniciados na posição de aprendizes-beneficiários diante daquilo que é prerrogativa de um corpo técnico e político selecionar, editar e apresentar no ambiente de uma exposição.

O ponto, então, seria: por que não produzir mediações à revelia das condições estipuladas pelas instituições de arte? Ou mais precisamente, por que não selecionar, editar e apresentar enunciados dos seus públicos de maneira deslocada dos princípios que norteiam a ação institucional? Tal exercício possibilitaria, a nosso ver, a amplificação e a consequente pluralização de temas, códigos e interesses que (inevitavelmente) emergem no momento em que os públicos interagem com uma exposição. Traduzidos e publicados, seus enunciados passariam a integrar uma esfera pública de debate vocacionada a tensionar a lógica de concentração de decisões, que rege não apenas a definição das pautas e agendas das instituições de arte, mas também prescreve o lugar a ser ocupado pelos públicos.

Aliás, parece-nos que a classificação patente no selo não iniciado responde, antes de tudo, a um tipo de gestão dos públicos praticado pelas instituições que os recebem em situações de visita, no sentido de tentar antecipar e circunscrever a sua posição em relação ao que possa ocorrer durante o tempo em que ali permanecem. As próprias noções de visita agendada, visita orientada e visita mediada representam, em si mesmas, “contratos” que, de saída, estipulam uma série de condicionantes (cláusulas) para a presença dos públicos nos ambientes expositivos, como no que diz respeito, por exemplo, ao horário de chegada e saída, ao tempo de permanência, às regras de visitação, ao roteiro a ser percorrido, à forma de fruição das obras, aos formatos de conversa, à necessidade de permanecerem reunidos em grupo e aos códigos utilizados para o diálogo.

Procurando desnaturalizar esse modelo institucional voltado à gestão dos seus visitantes, a “mediação como prática documentária” aposta numa outra concepção de público e, por conseguinte, em outros modos de como ele possa interagir com as instituições artísticas e seus bens. Referimo-nos a uma compreensão da condição de público baseada em sua natureza contingencial, discursiva e emergente, desdobrada em mais ou menos atenção, entrelaçamentos, recusas, responsabilidades e negociações simbólicas, praticados por indivíduos e grupos que se autoproduzem como públicos de determinados objetos semânticos a partir de suas próprias disposições, interesses, repertórios, urgências e agendas.

Característica desse outro tipo de interação, em que a “chave” para tornar-se público de algo não está na mão de ninguém senão na do próprio público, a imprevisibilidade escapa ao planejamento e ao controle meramente administrativo da presença e da conduta das pessoas que adentram o espaço de uma exposição. Vale, portanto, inventarmos práticas e dispositivos que possam conferir consequência e repercussão a essa outra forma de estar nas instituições, gerando precedentes alternativos para as dinâmicas de frequência e apropriação desses equipamentos e bens por seus públicos.

Nota-se, por outro lado, que o aparelho institucional propositivo se mantém, no mais das vezes, indiferente ou mesmo refratário às formas de atuação emergentes dos seus públicos, sobretudo àquelas que se desviam dos protocolos e, assim, frustram os discursos e planos praticados pelas instituições. Já as práticas mediativas abertas às contingências da ocasião, como seria o caso da “mediação como prática documentária”, procuram sustentar e lidar com as “coisas estranhas” que surgem das situações de interação, para usarmos uma aceção do antropólogo Bruno Latour referente à natureza da mediação. Essas “coisas estranhas” e as correlatas formas de atuação dos públicos se manifestam na duração temporal, durante a visita a uma exposição, mas também antes e depois dela. Desse modo, não contam com suportes materiais e espaciais capazes de fazer repercutir os gestos manifestos e os enunciados formulados pelos visitantes durante esses momentos, inclusive porque tais suportes condizem a prerrogativas da instituição e das práticas especializadas que dão corpo às suas ações programáticas.

O desaparecimento das formas singulares e desviantes de atuação dos públicos mostra-se conveniente à retórica cultivada e veiculada pelas instituições artísticas em torno do seu “inquestionável” papel socioeducativo e pretensamente benéfico ao outro – enquanto não iniciado –, exercido com base na sua missão de difundir os exemplares legítimos da cultura e, assim, proporcionar o acesso para muitos àquilo que é produzido por poucos, de acordo com o lema da democratização cultural. A “mediação como prática documentária”, por sua vez, suspeita dessa perspectiva, nela inscrevendo linhas de fuga imbuídas de apontar noutras direções. Desse modo, ela se compromete com um princípio de distribuição das práticas discursivas e das produções culturais decididamente distinto, sintetizado por Cayo Honorato no lema da “articulação entre muitos do que também é produzido por muitos”, em sintonia com as exigências da democracia cultural.

Cabe, entre outras iniciativas nessa direção, encetar nos contextos expositivos experimentos que funcionem como dispositivos de escuta e amplificação do que sejam as discursividades dissonantes manifestas pelos públicos em meio à orquestração institucional. Tais discursividades se revelam, por exemplo, por meio de gestos oposicionais, desvios semânticos e profanações comportamentais. Entende-se que dessa encruzilhada – aquilo

que as instituições difundem versus os usos que os públicos fazem disso – podem advir respostas, saberes e anseios não previstos pelos planos institucionais, capazes de fornecer artefatos simbólicos para um exercício de desconstrução de discursos unidirecionais e hegemônicos. Isso corresponde à tentativa de tornar as instituições mais porosas a demandas apresentadas por seus públicos. Nesse sentido, parece-nos necessário fomentar situações em que as instituições e seus agentes se vejam (re)endereçoados pelos públicos, sendo convocados a também aprender com eles – em lugar de apenas pretender ensiná-los e incluí-los.

Uma forma de verificar os atuais sentidos da mediação dentro da instituição de arte seria através da prática documentária. Atualizar o seu sentido parece-nos importante, para que não se torne uma estrutura institucionalizada, o ensino da arte como uma instituição impossibilita a autopercepção e o interesse por questões ainda não visíveis, tampouco tangíveis. A prática documentária teria o caráter de investigar *em lugar de se comprometer com o binômio conexão-inclusão*.

\*\*\*

### ENTREVISTA 3

#### Luiza Proença

*Pesquisadora:* O que você destaca da 31ª como uma demonstração do campo da política ou do político nas ações públicas ou da relação com a produção das obras dos artistas?

*Luiza Proença:* O campo da política ou do político não foi necessariamente uma finalidade da 31ª Bienal, embora vários dos participantes tenham uma atuação e posição política evidente, como o caso das *Mujeres Creando* ou o *Etcetera...* A 31ª Bienal partiu do social, do comunitário e/ou do colaborativo, buscando formas de se produzir coletivamente. Nesse sentido, deve ser entendida como um processo; um evento que ganhou forma por meio de conversas abertas organizadas em vários espaços. Costumávamos dizer que a 31ª Bienal não estava fundada em objetos de arte, mas em pessoas que trabalham com pessoas que, por sua vez, trabalham em projetos colaborativos com outros indivíduos e grupos, em relações que deveriam continuar e desenvolver-se ao longo da duração do evento e talvez mesmo depois de seu encerramento. Por isso, era importante que os

participantes tivessem um contato mais longo com o contexto local e que dialogassem com outros pensadores e produtores. É desse modo que podemos considerar essa mobilização como uma ação cultural que é política: ela buscou criar uma esfera pública temporária para levantar as urgências e traumas locais, e o potencial para a transformação social, sem ignorar a existência de conflitos no processo.

*Pesquisadora:* O que, na sua opinião, foi mobilizado na instituição Bienal a partir das articulações com artistas e equipes internas da instituição, no conceito das publicações, das ações públicas propostas pela equipe curatorial na 31ª que tenha relação com o político?

*Luiza Proença:* A Fundação Bienal tem uma equipe fixa que já está adaptada com um jeito de trabalhar e com um cronograma de produção. Por isso, essa equipe talvez se mobilizou um pouco mais na 31ª Bienal do que em outras. A equipe de comunicação trabalhou com o Erick Beltran, artista e editor convidado, na elaboração de um livro que conectava todos os participantes em um formato menos comum do que o de um catálogo. Queríamos falar de projetos e ações e, por isso, as publicações foram organizadas pelo nome dos projetos e não dos artistas ou participantes.

Também foi incentivada uma maior colaboração entre os departamentos de educação e produção no acompanhamento dos artistas na cidade. A ideia era que a equipe do educativo preparasse um roteiro de lugares e pessoas para que os artistas visitassem e encontrassem durante a estadia em São Paulo. Aos olhos da curadoria, esse acompanhamento geraria uma troca importante para a concepção dos projetos e também para o trabalho pedagógico com a Bienal depois de aberta, pois os educadores teriam tido contato com o processo e não simplesmente com o projeto final, no espaço expositivo. De certo modo o educador seria um participante também. Somente quando o projeto tivesse sido concebido é que a produção entrava com a sua contribuição, encontrando soluções que também foram importantes para o resultado final, como por exemplo na obra da Otobong Nkanga.

Como foi dito anteriormente, processos coletivos envolvem conflitos e o trabalho com as equipes internas não foi isento deles. Às vezes o trabalho aconteceu suavemente, outras com mais resistência. Foi, por exemplo, difícil para a instituição entender a ação que aconteceu na favela do Moinho, onde uma série de oficinas foram organizadas para a melhoria da infraestrutura do local. A Bienal, porém, tem uma velocidade muito acelerada e acredito que muitas experiências levaram (e ainda levam) mais tempo para serem absorvidas e compreendidas. Vejo que as propostas da 31ª Bienal ainda estão repercutindo

de alguma maneira em todos os participantes – curadores, artistas, educadores, produtores etc. – e é possível considerar isso sob o ponto de vista do político.

## ANEXO 6 - RELATOS DE PESQUISAS REALIZADAS

### RELATO 1

#### *Ler para transgredir*

Por Pedro Andrada

O encontro reuniu por volta de sete pessoas em uma das salas do Museu Lasar Segall, em São Paulo, e se debruçou sobre o livro *Ensinando a transgredir*, de bell hooks, especificamente sobre o pequeno capítulo intitulado “Pedagogia engajada”. A ideia do projeto, organizado por Elaine Fontana e Leonardo Araújo, conforme me pareceu a partir de sua explicação introdutória, era constituir um grupo de leitura acurada, pensando no emprego das palavras, na ordenação dos argumentos, no estilo e, claro, em sua compreensão mais ampla. Um grupo que retomasse a leitura coletiva e debatesse pequenos textos ligados à área da educação, de maneira a permitir que cada participante trouxesse referências externas conforme o caminhar do texto. Nesse sentido, apesar de o texto daquela tarde apresentar poucas páginas, a discussão se prolongou por horas, e saí do museu já no início da noite.

Talvez o aspecto do texto que mais deteve nossa leitura e discussão foi a concepção de *sagrado* que hooks atribui aos processos educacionais ali defendidos. A educação como prática da liberdade, dirá a autora, não se resume a partilhar informações, mas sim ‘participar do crescimento intelectual e *espiritual* de nossos alunos’, uma ação que vai muito além do consumo/troca passiva de conteúdos. A “pedagogia engajada” que a autora define enfatiza que “os professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar”. Nesse sentido, hooks reforça que, para praticar uma pedagogia engajada, é preciso combinar o saber livresco ao bem-estar espiritual, o “cuidado da alma”. Os participantes do grupo de leitura frisaram bastante essa dupla relação em contextos educacionais e como esse engajamento deve conciliar as boas práticas de vida aos papéis professorais, isto é, superar o dualismo entre o público e o privado, entre o que está em jogo na sala de aula e as vivências que atravessam aquele espaço. Uma primeira crítica ao texto surgiu, porém, quando a autora contraexemplifica dizendo que, em sua época de aluna, não importava se os professores fossem “drogados, alcoólatras, espancadores da esposa ou criminosos sexuais”. Ao indicar pejorativamente o uso de droga e equiparar tal hábito ao cometimento de crimes, notamos que hooks tem uma definição, eu diria, muito específica de espiritualidade.

O grande exemplo de pedagogia libertadora que hooks recebeu em sua formação

veio de Paulo Freire e, ao longo desse período inicial, a autora afirma que sempre buscou superar a cisão, tão própria à academia, *entre corpo, mente e espírito*. Lembro-me que esse aspecto da pedagogia de hooks gerou debates no grupo de leitura, e daí em diante tentamos encontrar uma definição mais precisa do que seria, para ela, a tal dimensão espiritual. Em certa altura, ela nos diz: “Às vezes entro numa sala abarrotada de alunos que se sentem terrivelmente feridos na psique (muitos fazem terapia), mas não penso que eles queiram que eu seja a sua terapeuta. Querem, isso sim, uma educação que cure seu espírito *desinformado e ignorante*”. Pelo que me recorde, parte do grupo concluiu que a ligação entre educação libertária e espiritualidade que a autora busca traçar remete à crítica da divisão social do trabalho intelectual, à separação entre *práxis* e teoria, do tipo de conhecimento alienante e refém dos processos de instrumentalização dos saberes. Mesmo esse tipo de posicionamento fundamental não deve ser aceito como uma imposição, já que, em um processo educativo que se pretenda emancipatório, os alunos nem sempre concordam com a orientação do professor, e essa ‘é uma das alegrias da educação com prática da liberdade, pois permite que os alunos assumam responsabilidades por suas escolhas’. Como exemplo da autêntica expressão dos alunos nesse tipo de experiência educativa, hooks cita brevemente o depoimento de um ex-estudante seu que desejava entrar em uma irmandade (tipo de república estudantil americana). Ao pedir um conselho para sua professora, ouviu dela que esse tipo de confraria não seria uma escolha razoável, visto que são ambientes contaminados pela violência e maus-tratos. Apesar de o aluno expressar sua desconfiança com a opinião de hooks e afirmar no texto que até os professores tinham limites em relação à sua influência sobre os estudantes, ele decidiu não entrar, finalmente, na irmandade. Para hooks, esse era um grande atestado da pedagogia engajada, já que o aluno decidiu, por meio do pensamento crítico e autonomamente, qual tipo de escolha deveria fazer. O caso “significa que minha voz não é o único relato do que acontece em sala de aula”. Esse relato gerou certo debate entre os presentes em nosso encontro, pois, como se observou, é um bom exemplo e, ao mesmo tempo, não o é. Bom na medida em que o aluno pôde perceber sua autonomia em relação ao posicionamento de sua professora e, ruim, pois, afinal, ele tomou uma decisão consonante à opinião de hooks (demonstrando que, sim, seu posicionamento foi, pelo visto, determinante).

Nós falamos bastante de certa contradição em termos presente nos processos educativos que se pretendem hierarquicamente horizontais, a saber: os discursos em tais contextos educativos terão sempre pesos diferentes, pois não se descolam totalmente das posições de autoridade ali predeterminadas. Mesmo que alguém queira desconstruir tal relação hierárquica, o professor/instituição é ainda aquela/e que escolhe como fazê-lo, se e quando – afinal as aulas têm certa duração e locais previamente definidos – a autoridade

deve ser desmantelada, repensada etc. No fim, há inevitavelmente a voz pesada daquele que ocupa o cargo reservado a alguém com mais vivência e saberes acumulados. Sua palavra ressoa diferente. Anulando integralmente esse tipo de relação, já não trataríamos de um processo educativo, mas, talvez, de outra coisa, um processo de autoaprendizagem. Lembro-me que me coloquei nesse debate ao refletir se aconselharia a um aluno/educador estando na posição de um professor, facilitador, supervisor etc., ou qualquer outra posição revestida de certa autoridade. Como exercício de autoanálise, pensei no caso em que alguém me solicitaria um conselho sobre um assunto que eu discordasse veementemente, como, por exemplo, alistar-se no exército. Cheguei à conclusão de que, mesmo essa opinião sendo revestida de cuidado para não parecer impositiva e expressa como um posicionamento pessoal, o próprio contexto educativo fabrica entonações mais enfáticas do que outras e que, por vezes, ignoram as condições de escolhas alheias. Não cheguei ali a uma resposta, se certos aconselhamentos são necessários ou se haveria limites para um posicionamento enfático: cometer um crime, suicídio, drogar-se? Por outro lado, é claro que esse tipo de contradição e dificuldade não elimina a possibilidade de uma prática educativa engajada em combater desigualdades e mecânicas opressoras, mas também pode fazer com que pensemos melhor na formatação dos ambientes educacionais ou de que forma a troca de saberes deve ser constituída. Ao final do capítulo, hooks parece nos apontar para um interessante horizonte ao retomar a ideia de autoatualização. Conforme eu entendo a expressão, os professores devem tornar-se alunos, ou ao menos aproximar-se da outra posição hierárquica presente em uma sala de aula. Devem aprender, trocar e pedir somente aquilo que eles mesmos seriam capazes de realizar ou desejar. No limite desse exercício, a meu ver, teríamos uma situação tão isonômica entre alunos e professores que já não a chamaríamos de educação.

## RELATO 2

### ***O som como matéria para processos coletivos***

Por Lucas Silva de Oliveira

Há cinco meses, tento, de modo pouco dedicado, elaborar um relato sobre uma proposição extrainstitucional da qual participei – um encontro sobre o som e a escuta como matéria para processos coletivos, organizado por Elaine Fontana e Diogo de Moraes no Museu Lasar Segall em 28 de outubro de 2017. O temporário fracasso do meu intento como relator acaba hoje, depois de uma tarde de retiro, silêncio e estímulo à base de alopatias para congestão dos seios nasais nos Campos Elísios.

O encontro denominado “O som como matéria para processos coletivos” contou com a participação do artista etc. Ricardo Basbaum, da pesquisadora Cristina Ribas e de Chris Jones, um dos integrantes do coletivo *Ultra-Red*, que é um grupo de artistas e ativistas dispersos entre a América do Norte e Europa, criadores da metodologia dos “protocolos de escuta” como recurso de agenciamento coletivo para processos artísticos e sociais. Além dessas pessoas, o encontro contou com uma série de interessados, muitos deles convidados pelos organizadores. Eram eles: artistas que se preocupam com a dimensão pedagógica de seus trabalhos, mediadores que se recusam a atuar reafirmativamente ou reprodutivamente no campo da cultura institucionalizada e que entendem a mediação como instância de criação, professores que buscam interlocuções fora do ambiente e da rotina escolar, enfim, gente incomodada e motivada, algo em torno de 20 pessoas. Ademais, integrou o encontro um grupo de nutricionistas e ex-secundaristas que ocuparam suas escolas e que lá aprenderam a cozinhar. Cozinhando para nós, nos brindaram com a evidência de que o seu modelo de autogestão na cozinha das escolas era também um processo de aprendizado e de afecção – assim como todos os processos coletivos nos quais as pessoas se constroem e afirmam como sujeitos políticos e de direito.

Uma pergunta realizada previamente pelos organizadores orientava a nossa participação no encontro: qual é o som da crise? Nós deveríamos eleger e registrar um som que, naquele momento, nos parecesse responder à pergunta. Estimulados pelas apresentações prévias de Fontana e Moraes e também de Basbaum, Ribas e Jones, iniciamos o exercício de escuta dos sons registrados e trazidos pelos integrantes do encontro, que durou muitas horas. Eram eles: uma música ao contrário; uma passeata feminista contra as ingerências e crimes de Eduardo Cunha; um canto indígena; o som do vento batendo em uma árvore em um dia qualquer; um diálogo entre uma moradora e um porteiro, ou uma empregadora e um empregado; um som litúrgico; outra manifestação, agora interrompida pelas bombas de gás lacrimogêneo. Assim eu os ouvi.

Agora, revisemos o ritual que estabelecemos para essa escuta. Primeiro, ouvimos a todos os sons, do começo ao fim. Entre cada som, nos levantamos para escrever/anotar as nossas impressões imediatas sobre o que ouvíamos, com canetinhas coloridas, sobre um grande papel pardo fixado sobre uma mesa gigante no centro do ambiente. No segundo momento, depois de ouvir todos os sons, nos deslocamos em torno da mesa para ler as anotações dos colegas, em seu conjunto – e não vamos nos ater à diversidade das notas. Por fim, nos sentamos para começar a etapa final, na qual discutiríamos sobre o que ouvimos e sobre o que lemos.

A metodologia original propunha, parece-me, que os relatos sobre aquilo que se escutou orientassem totalmente a leitura e a conversa durante os protocolos de escuta. É

claro que, como narrou Jones, os protocolos são aplicados por e com sujeitos interessados, implicados, em contextos nos quais grandes debates sociais acontecem, sejam eles os processos de gentrificação na Londres contemporânea, ou os anos da militância por políticas de saúde e contra o preconceito no ápice da AIDS no oeste americano, na década de 1990. A atmosfera ou a implicação dos sujeitos nesses contextos certamente orientam essa escuta. Nesse sentido, ocorre-me que essa motivação necessariamente permeia a tradução dos sons enunciados. Estamos presumindo, portanto, um acordo entre os envolvidos no protocolo de escuta, em um exercício livre.

Voltemos ao exercício, em sua fase final, quando nos sentamos para falar sobre o que ouvimos e sobre as notas que lemos. Comentamos sobre a similaridade entre alguns dos sons eleitos, sobre como as anotações tentavam sintetizar emoções soltas ou dar uma materialidade muito objetiva para origem dos sons e.... travamos.

Aqui começa um impasse interessante, porque essa discussão não foi confortável. Enumero duas razões para o desconforto.

A primeira é que a metodologia propunha uma pergunta cujo conteúdo afirma uma condição histórica com a qual parte dos participantes não concordava: “qual é o som da crise?”. Uma das participantes destacou que a crise para ela é um discurso permanente para a manutenção das desigualdades, e que, portanto, não poderíamos assumi-la como verdade, sem desautorizá-la, para um exercício de escuta entre sujeitos críticos.

Frente a essa observação, interpreto que o direcionamento dado ao exercício não previu expor os modos como cada qual recebeu a provocação sobre o som da crise. Isso gerou um mal estar, embora o som que cada um apresentou já fosse uma resposta à provocação. Na ocasião, perguntou-se sobre o que se ouviu, não sobre como se ouvia, ou sobre como temos nos escutado uns aos outros sob a pressão permanente da “crise”. Com efeito, o exercício exigia a construção de um vínculo de confiança, de um acordo sobre a metodologia a qual seríamos submetidos, que não aconteceu e que não aconteceria, assim, espontaneamente. Quer dizer, um exercício talvez livre e desinteressado para o qual talvez não estivéssemos efetivamente abertos, talvez justamente por mobilizar um ponto de partida que nos implica como sujeitos com posições, talvez, divergentes. Apesar disso, é fato que não poderíamos discutir sobre como estamos nos ouvindo sem, antes, nos ouvirmos.

A segunda dimensão do impasse deu-se quando uma pessoa que participava do encontro declarou não sentir-se “adequada” à proposta, qualificando o exercício de classista e socialmente privilegiado. Ela comentou sobre a sua pesquisa no campo da antropologia, que intersecciona marcadores sociais da diferença como transgeneridade,

negritude e classe social, condições que perpassam sua identidade. De modo enfático, articulou noções como “lugar de fala” e “protagonismo” para nomear uma ausência de diversidade entre as pessoas que ali estavam – embora o grupo tivesse, talvez não de modo igualitário, pessoas brancas e negras, mulheres e homens, uma maioria cisgênera quase absoluta. Ela levantou também o dado objetivo de que sons de violência policial, por exemplo, são a regra, não a exceção na escuta diária de muitos brasileiros – retomando assim a desconfiança em relação à pergunta que orientava o exercício de escuta.

Eu que sou bicha e trabalhadora, mas branca e cisgênera, vou tentar interpretar essa fala desde a minha condição, embora desconfie da eficiência desse método para a construção de ideais comuns: tal enunciação, ao que me parece, não pretendia “desqualificar o exercício”, mas sim desnaturalizar a ideia de que todo o conjunto de pessoas presentes entenderia a pergunta ou ouviria aqueles sons a partir de uma mesma condição.

Esse tipo de argumento, que recorre aos mesmos critérios de muitos grupos que atuam no campo das pautas identitárias, performa uma “revelação” ou classificação dos sujeitos por trás das enunciações; tenta desnaturalizar as condutas daqueles cuja atuação não estaria, a priori, classificada dentro das ditas “pautas identitárias”. Esses sujeitos “revelados” não representariam exceção, mas regra – estamos falando de pessoas brancas, cisgêneras, heterossexuais (aquelas que são cisgêneras), homens –, já que a sua enunciação é esperada, corriqueira, e expressa sua condição de poder, como toda e qualquer enunciação que disputa ou manifesta poder.

O desconforto gerado por essas duas posições – a recusa da ideia de crise proposta pela pergunta inicial, que pressuporia um ponto de partida comum entre nós, e a interdição (tal como a interpretamos) que performa e situa a diferença do conjunto implicado no exercício – nos fez recuar para repensar todo aquele sábado. O que nos implicava coletivamente naquele exercício?

Enquanto escrevia, agora mesmo, sobre a desconfiança, lembrei-me de uma palavra redesenhada pelo poeta Jorge Menna Barreto. Con-fio. Trago comigo esse poema visual como a imagem de um fio que traça a trajetória entre dois pontos, entre duas pessoas, estabelecendo um vínculo de “confiança”, frágil mas funcional, como uma linha de costura. Talvez possamos assumir a imagem desse fio como um medidor das nossas distâncias, dos nossos desacordos, mas que também ajuda a dimensionar aquilo que nos mantém conectados.

Não quero com isso, contudo, forçar um sentido positivo para esse relato, propor algo sedutor, para desarmar o conflito colocado pelo impasse.

O que nos implicava coletivamente naquele exercício? Depois de muito tempo de

discussão, de desconforto e desautorização, tentamos dar um passo para trás na proposição. Ora, se desconfiamos da pergunta que mobilizou o som coletado, se desconfiamos de nossa coletividade, talvez possamos contar o que nos mobilizou individualmente a escolher tais registros, a compartilhá-los. Alguns de nós falaram sobre a motivação de seus registros sonoros. Lembro-me de colocações como: a música ao avesso como signo de retrocesso; conversar com um funcionário do museu sobre a falta de recursos federais na instituição; a juventude feminista ocupando a rua e inventando um outro corpo político para si; os guarani descendo o Jaraguá e ocupando a Paulista com uma mobilização política de muito alto valor estético; uma tarde qualquer, de um tempo qualquer que sempre esteve e sempre estará.

A pergunta se refere ao exercício, é claro, mas tomando em conta a natureza do encontro que se propunha, ela poderia se desdobrar em outras mais, muitas delas sinalizadas por nós na finalização da conversa. O que nos interessa nessa história de processos de agenciamento coletivo? Como isso conversa com os nossos contextos de atuação, como professores, educadores, artistas, pesquisadores? Entenderemos o som como recurso para produzir memória, no campo da mediação, ou ele será um subterfúgio para investigarmos como estamos nos escutando uns aos outros?

O exercício terminou sem grandes objetivações (o que me pareceu ótimo, já que nós da mediação temos o mau hábito de acreditar que a tríade acolhimento, desenvolvimento e conclusão funciona para tudo). Fontana e Moraes sugeriram aos interessados que pensássemos com eles em continuidades, como, por exemplo, formar um grupo de estudos dedicado a processos compartilhados de leitura e escuta. Inconclusivamente, encerro esse registro provocado pelos conflitos que tentei, depois de cinco meses, recordar. Também me ocorre que a escuta não está dada, que ela é também performada, e que então ela deve ser experimentada, elaborada, estetizada, construída, individual e coletivamente.

# PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

*Justificativa:* Entende-se que o campo da mediação no contexto das artes configura-se como um terreno de complexidades entre os sujeitos envolvidos, seja entre os colaboradores internos, seja com o público.

O Código de Conduta da Fundação Bienal de São Paulo (2018), no que toca aos valores e princípios, diz em seu documento, no Art.4º, que se tem como princípios específicos “a promoção de ambiente de trabalho livre de qualquer forma de discriminação ou preconceito” e o “respeito aos direitos humanos e à diversidade”. Em consonância com esses princípios, compreende-se que a formação no contexto de trabalho da 33ª Bienal se constitui como terreno propício para reflexões sobre as práticas de mediação no contexto das relações étnico-raciais como medida de uma educação no âmbito das artes mais inclusiva e antirracista. Ao término da Formação em contexto de trabalho, pretende-se construir um “texto de orientação”<sup>1</sup> sobre procedimentos que são adotados em situações de discriminação.

Pretende-se fazer uma avaliação e uma revisão permanentes para o avanço contínuo na melhoria das práticas e da sistematização dos conhecimentos.

## **20/07 | 1º Encontro: Brasil: Sociedade multicultural**

*Duração:* 2 horas

*Apresentação:* Relações étnico-raciais (conceito)

- O que é raça e o que é racismo?
- Exercício de atenção à afro-poética no campo das artes visuais
- Atenção ao racismo no cotidiano: linguagem e conflitos

*Metodologia:*

Etapa 1 Levantamento sobre os conhecimentos dos mediadores a respeito dos conceitos de raça e racismo. A partir daí, sistematizar por meio de tarjetas as informações apresentadas. Duração: 20’.

Etapa 2 Exercício de atenção à produção visual da poética afro-brasileira, utilizando a produção de Rosana Paulino, *Classificar é saber?* (2016).

1. Como mediar. Quem procurar em situações de conflito. Qual aparato legal existente no país, a quem recorrer? etc.

Objetivo: Suscitar a atenção para a temática do racismo por meio da poética visual crítica afro-brasileira. Duração: 30'.

Etapa 3 Discussão e debate sobre a imagem e apresentação dos conceitos de raça e racismo por meio de PPT. Duração: 40'.

Etapa 4 Levantamento de situações de racismo no cotidiano e no contexto do trabalho. Duração: 20'.

Etapa 5 Exercício de atenção à produção visual da poética afro-brasileira por meio da produção de Jaime Lauriano, Êxodo (2015). Duração: 10'.

## 27/07 | 2º Encontro: Mediação e preconceito: preconceito de cor ao preconceito linguístico

*Duração:* 2 horas

*Apresentação:* Como promover uma mediação sem barreiras?

- Democracia racial, mito ou realidade no Brasil (definição)
- O que é preconceito e o que é estereótipo?
- Da geolocalização e estigmatização do público: preconceito linguístico

*Metodologia:*

Etapa 1 Levantamento sobre os conhecimentos dos mediadores a respeito dos conceitos de preconceito e estereótipo. A partir daí, sistematizar por meio de tarjetas as informações apresentadas. Duração: 20'.

Etapa 2 Exercício de atenção à produção visual da poética afro-brasileira, utilizando a produção de Éder Oliveira, Sem título (2014) – 31ª Bienal de São Paulo.

Objetivo: Suscitar a atenção para os estereótipos raciais que circulam socialmente e validam o preconceito destinado à população negra, tendo como alvo a juventude negra. Duração: 20'.

Etapa 3 Discussão e debate sobre a imagem e apresentação dos conceitos de preconceito e estereótipo por meio de PPT. Duração: 30'.

Etapa 4 Exercício de atenção à pintura da artista Maria Lídia Maglini, Sem título (1980).

Objetivo: Suscitar a percepção sobre estereótipos relacionados às mulheres negras. Duração: 20'.

Etapa 5 Exercício de atenção à intervenção urbana do performer e pesquisador Stênio Soares, Marca-dor (2015). Duração: 10'.

Etapa 6 Levantamento de situações de racismo no cotidiano e no contexto do trabalho baseado em estereótipos. Duração: 20'.

### 03/08 | 3º Encontro: Por que falar em raça e racismo no contexto do trabalho?

#### Os sistemas de classificação racial nos sistemas de informação

*Duração:* 2 horas

*Apresentação:* Por que o quesito cor é importante? (definição)

- Os sistemas de classificação racial nos sistemas de informação (definição)
- O que é preconceito racial? (conceito)
- Mestiçagem e branqueamento no Brasil
- O que é discriminação racial e o que é injúria racial? (conceito)

*Metodologia:*

Etapa 1 Levantamento sobre os conhecimentos dos mediadores a respeito dos sistemas de classificação racial no Brasil. A partir daí, sistematizar por meio de tarjetas as nomeações atribuídas a cor e raça no contexto brasileiro. Duração: 20'.

Etapa 2 Exercício de atenção à produção fotográfica de Angélica Dass, Projeto Humanae (2016).

Objetivo: Suscitar a percepção sobre a variedade cromática da pele das pessoas e como o racismo e o preconceito racial agem na dinâmica da realidade brasileira. Duração: 20'.

Etapa 3 Discussão e debate sobre a imagem e apresentação dos conceitos de mestiçagem, preconceito racial de marca e preconceito racial de origem por meio de PPT. Duração: 30'.

Etapa 4 Exercício de atenção à performance da artista visual e pesquisadora Renata Felinto, série Também quero ser sexy ! (2012).

Objetivo: Suscitar a percepção para o ideal de branqueamento como estruturante na realidade brasileira. Duração: 10'.

Etapa 5 Levantamento de situações de racismo com base na pigmentocracia e colorismo na sociedade brasileira. Duração: 20'.

Etapa 6 Apresentação dos conceitos de discriminação racial e injúria racial: qual a diferença? Duração: 20'.

Etapa 7 Exercício de atenção à produção de Peter de Brito, Eugenia (2014), com o objetivo de refletir sobre o movimento eugênico brasileiro. Duração: 20'.

**Lugares sociais e racismo à brasileira**

*Duração:* 2 horas

*Apresentação:* Somos todos iguais?

- Racismo à brasileira (definição)
- O homem cordial: A cordialidade brasileira (definição)
- Racismo no Brasil: da sutileza ao genocídio

*Metodologia:*

Etapa 1 Levantamento sobre os conhecimentos dos mediadores a respeito da noção de cordialidade brasileira. A partir daí, sistematizar por meio de tarjetas as idéias que circulam socialmente. Duração: 20’.

Etapa 2 Exercício de atenção à produção de Rosana Paulino, Amas de leite (2008). Objetivo: Suscitar a percepção dos lugares sociais destinados à população negra em decorrência da estrutura do racismo na sociedade brasileira. Duração: 10’.

Etapa 3 Discussão e debate sobre a imagem e apresentação da noção de afetividade, racismo à brasileira e homem cordial. Duração: 25’.

Etapa 4 Exercício de atenção à performance da artista Priscila Rezende, Bombril – Desapropriam-me de mim (2016).

Objetivo: Suscitar a percepção para a negação do corpo e da estética negra e a noção de cabelo bom e ruim como lócus de práticas racistas cotidianas. Duração: 10’.

Etapa 5 Levantamento de situações de racismo com base na suposta sutileza do racismo brasileiro, embasado em falas corriqueiras como “tenho um amigo negro”. Duração: 25’.

Etapa 6 Apresentação do conceito de genocídio da população negra. Duração: 10’.

Etapa 7 Exercício de atenção à performance do ator e performer Sidney Santiago, Negror (2018). O objetivo do exercício é suscitar a percepção para a realidade letal do racismo. Duração: 10’.

Etapa 8 Audição da música dos Racionais MC’S, Genesis (intro) 1997

Objetivo: Prestar atenção nos dados sobre as desigualdades raciais evidenciadas na música rap. Duração: 10’.

**10/08 | 5º Encontro: O que fazer em situações de racismo**  
**É possível mediar?**

*Duração:* 2 horas

*Apresentação:* Aparato legal sobre situações de racismo

- O que é racismo interpessoal e o que é racismo estrutural? (definição)
- Em situações de racismo como devo proceder?

*Metodologia:*

Etapa 1 Levantamento sobre situações de conflitos raciais no contexto do trabalho. Por meio de tarjetas, sistematizar os conflitos apontados. Duração: 30'.

Etapa 2 Apresentação e exemplificação dos conceitos de racismo interpessoal e estrutural. Duração: 30'.

Etapa 3 Construção coletiva de sugestões para orientação dos procedimentos de enfrentamento ao racismo no contexto do trabalho. Duração: 1 hora.

## REFERÊNCIAS

- ALAMBERT, Francisco. “Curadoria versus crítica de arte: redefinição de papéis”. *Formação de leitores* (Sesc), n. 218, ago. 2014. Disponível em: [https://www.sescsp.org.br/online/artigo/7804\\_CURADORIA+VERSUS+CRITICA+DE+ARTE](https://www.sescsp.org.br/online/artigo/7804_CURADORIA+VERSUS+CRITICA+DE+ARTE). Acesso em: 10 dez. 2018.
- ARANTES, Otilia. *O lugar da arquitetura depois dos modernos*. São Paulo: Edusp, 1993.
- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- AVELAR, Ana Cândida. “Um jurado controverso: Alfred Barr Jr. na 4ª Bienal de São Paulo em 1957”. São Paulo, 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/732800/Um\\_jurado\\_controverso\\_Alfred\\_Barr\\_Jr.\\_na\\_4a\\_Bienal\\_de\\_S%C3%A3o\\_Paulo\\_em\\_1957](https://www.academia.edu/732800/Um_jurado_controverso_Alfred_Barr_Jr._na_4a_Bienal_de_S%C3%A3o_Paulo_em_1957). Acesso em: 28 mar. 2019.
- BIENAL. *33ª Bienal de São Paulo: afinidades afetivas. Convite à atenção*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2018.
- BIENAL. *Dias de Estudos da 32ª Bienal. Incerteza Viva*. São Paulo: Fundação Bienal, 2016.
- BIENAL. *Catálogo comemorativo dos 50 anos da Bienal de São Paulo*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2001.
- BIENAL. *XI Bienal de São Paulo* (catálogo da exposição). São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1971.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: leituras no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, Ana Mae. “Arte-educação em museu de arte”. *Revista Tempo* (USP), n. 2, São Paulo, 1989.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BUENDÍA, Jorge Larrosa. *Tremores: escritos sobre experiência*. São Paulo: Autêntica, 2014.
- BÜRQUER, Peter. *Teoria da vanguarda*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- CARTA DE SANTIAGO, 1972, *apud* PRIMO, Judite. “Museologia e Patrimônio: Documentos Fundamentais. Organização e Apresentação”. *Cadernos de Sociomuseologia*, n. 15. Lisboa: ULHT, 1999. Disponível em: <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/legislacao/museologia/3-1972-icom-mesa-redonda-de-santiago-do-chile.html>. Acesso em: 23 mar. 2019.
- COELHO, Teixeira. *Dicionário Crítico de Política Cultural*. São Paulo: Fapesp, 1999.
- COMITÊ INVISÍVEL. *Crise e insurreição*. São Paulo: Editora n-1, 2016.
- CRUZ, Teresa Cristina de Carvalho. “Análise iconográfica do trabalho escravo no Brasil a partir de uma pintura de Debret”. *Revista Percursos* (UDESC), v. 7, n. 2, 2006.

DOUGLAS, Mary. *Pureza e perigo*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ESCHE, Charles *apud* MOURA, Sabrina. *Em/Sobre/Com Arte*. Relato do Encontro Aberto da 31ª Bienal de São Paulo. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/post/511>. Acesso em: 28 mar. 2018.

FARIAS, Agnaldo; DOS ANJOS, Moacir. *Há sempre um copo de mar para um homem navegar* (Catálogo da 29ª Bienal). São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2010.

FONTANA, Elaine; MORAES, Diogo de. Material de divulgação da pesquisa-ação *O som como matéria para processos coletivos*. 28 de outubro de 2017.

FOSTER, Hal. *O retorno do real*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

FREIRE, Cristina. *Terra incógnita: conceitualismos da América Latina no acervo do MAC USP*, vol. 2. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da USP, 2015.

FREIRE, Cristina (org.). *Walter Zanini escrituras críticas*. São Paulo: AnnaBlume/MAC USP, 2013.

GONÇALVES, Mônica Hoff. *A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115180>. Acesso em: 20 mar. 2018.

GRINSPUM, Denise. *Educação para o patrimônio: Museu de arte e escola. Responsabilidade compartilhada na formação de público*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000. Disponível em: [http://www.repep.fllch.usp.br/sites/repep.fllch.usp.br/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20patrim%C3%B3nio%20GRISPUM\\_D.pdf](http://www.repep.fllch.usp.br/sites/repep.fllch.usp.br/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20patrim%C3%B3nio%20GRISPUM_D.pdf). Acesso em: 26 mar. 2019.

HONORATO, Cayo. *A formação do artista: conjunções e disjunções entre arte e educação*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05072011-125142/pt-br.php>. Acesso em: 28 mar. 2019.

HONORATO, Cayo. “Mediação como [prática documentária]”. Projeto de mediação apresentado a Edital de Concursos Projetos de Mediação em Arte n. 01/201, do Centro Cultural São Paulo em abril de 2011. Disponível em: <https://cayohonorato.weebly.com/uploads/8/4/7/3/8473020/projetomediacaoccp.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1988.

KELIAN, Lilian L'Abbate; FREIRE, Helena. “Exercícios de atenção”. In: PÉREZ-BARREIRO, Gabriel (org.). *Convite à atenção* (publicação educativa da 33ª Bienal). São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2018.

KILOMBA, Grada. “Descolonizando o conhecimento”. São Paulo: Instituto Goethe, 2016. Disponível em: <http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

KILOMBA, Grada. “A descolonização do pensamento na obra de Grada Kilomba” (Entrevista). Disponível em: <https://graceivo.weebly.com/blog/a-arte-e-a-questao-racial-entrevista-com-a-artista-grada-kilomba>. Acesso em: 20 mar. 2019.

LAFUENTE, Pablo. Entrevista >> Pablo Lafuente. [Entrevista concedida a Orlando Maneschy e Keyla Sobral]. Arteriais, UFPA, 01, online.

LAGNADO, Lisette. *Catálogo da 27ª Bienal de São Paulo*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

LAPOUJADE, David. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. Trad. de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo, n-1 edições, 2015. p. 272.

LYOTARD, Jean François. *Dérive à partir de Marx et Freud*. Paris: Union, 1973.

LYOTARD, Jean François. *Discourse, Figure*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2011.

MACHADO, Regina. “Abordagem Triangular”. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 340, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MASSCHELEIN, Jan. “E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre”. *Educação & Realidade*, v. 1, n.33, jan/jun de 2008.

MASSCHELEIN, Jan. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MATARAZZO SOBRINHO, Francisco. “Apresentação e Agradecimento”. In: *XI Bienal de São Paulo* (Catálogo da exposição). São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1971.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Portugal: Antígona, 2014.

MENDES, Liliana. *Pesquisa Ciccillo Matarazzo*, vol. 1. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1994.

MINERINI NETO, José. *Educação das bienais de arte de São Paulo: dos cursos do MAM ao educativo permanente*. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação de Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

MORAIS, Fernando. *Chatô: Rei do Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

MÖRSCH, Carmen; SEEFRAZ, Catrin. “Fuera del cantinho. Arte Y educación em la 24ª Bienal de San Pablo”. 2016. Texto recebido em comunicação pessoal com as autoras.

MOURA, Sabrina. *Em/Sobre/Com Arte*. Relato do Encontro Aberto da 31ª Bienal de São Paulo. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/post/511>. Acesso em: 4 de mar. 2022.

MUSEU CASTRO MAIA. *Jacques Leenhardt Debret e a missão francesa no Brasil: 200 anos* (Catálogo da Exposição). 2016.

NUNES, Rodrigo. "Learning to no end: tension and *telos* in pedagogy and politics". *Lápis (Proceedings from the 2015 LAPES Symposium)*, n. 2. Columbia University, 2015.

NUNES, Rodrigo. "Objetos de mediação, mediação como objeto". Palestra ocorrida em 12 de novembro de 2016 no auditório da Fundação Bienal de São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gz6fFxWSTC0>. Acesso em: 26 mar. 2019.

OLASCOAGA, Sofia. *In. BIENAL. Dias de Estudos da 32ª Bienal. Incerteza Viva*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016.

OTT, Robert W. "Ensinando crítica nos museus". *In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2011.

PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. *Afinidades afetivas*. 33ª Bienal de São Paulo. 2018. Disponível em: <http://33.bienal.org.br/en/sobre-a-exposicao/5244>. Acesso em: 07 nov. 2018.

PÉREZ-BARREIRO, Gabriel (org.). *Convite à atenção* (publicação educativa da 33ª Bienal). São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2018.

PRIMO, Judite. "Museologia e patrimônio: documentos fundamentais. Organização e Apresentação". *Cadernos de Sociomuseologia*, n. 15. Lisboa: ULHT, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento. Política e filosofia*. São Paulo: Editora 34, 2ª edição, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Tradução de Ivone C Benedetti. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012.

RIBAS, Cristina. *Vocabulário político para processos estéticos*. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [http://vocabpol.cristinaribas.org/wp-content/uploads/2015/01/vocabpol\\_links-completo.pdf](http://vocabpol.cristinaribas.org/wp-content/uploads/2015/01/vocabpol_links-completo.pdf). Acesso em: 10 nov. 2018.

ROQUE, Tatiana. "Diagrama". *In. RIBAS, Cristina (org.). Vocabulário político para processos estéticos*. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://vocabpol.cristinaribas.org/diagrama/>. Acesso em: 29 mar. 2019.

SEGALL, Maurício. *Controvérsias e dissonâncias*. São Paulo: Boitempo/Edusp, 2001.

SILVA, Arlenice A. *Filosofia e discurso nas "Afinidades eletivas" de Goethe*. São Paulo: Discurso, 2017.

SILVA, Marisa T. "Ensino da arte nos Estados Unidos e no Brasil". *Comunicação & Educação*, n. 141, São Paulo, jan./abr. 1999.

SONTAG, Susan. *Contra a interpretação*. São Paulo: L&PM, 1987.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

ULTRA-RED. *Radical Education Workbook*. Londres, 2012. Disponível em: <http://undercommoning.org/radical-education-workbook/>. Acesso em: 12 fev. 2019.

VARINE-BOHAN, Hugues de. "A respeito da Mesa-Redonda de Santiago". In: ARAÚJO, Marcelo; BRUNO, María Cristina Oliveira (org.). *A memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos*. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995.

WEIL, Simone. "A atenção e a vontade". In: BOSI, Ecléa (org.). *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WU, Chin-Tao. *Privatização da Cultura*. São Paulo: Boitempo, 2006.

ZAGNI, Rodrigo Medina. "Imagens projetadas do império: o cinema hollywoodiano e a construção de uma identidade americana para a política de boa vizinhança". *Cadernos PROLAM/USP*, São Paulo, ano 8, vol. 1, 2008.

## **SOBRE A AUTORA**

**ELAINE FONTANA** - é mestra em Estética e História da arte pela Universidade de São Paulo. Nascida no centro de São Paulo, em fevereiro de 1979, iniciou sua carreira nas instituições culturais nos anos 2000, momento em que o impacto do neoliberalismo já dava sinais no Brasil, com incentivos às exposições de arte e democratização cultural. A autora produz conteúdos e propostas de forma transdisciplinar, agregando premissas críticas da ordem do político, da educação e da recepção da arte moderna e contemporânea. . Dentro disso, sua contribuição é buscar contraexemplos de práticas que tendem a persistir de forma contumaz, para que a equidade social seja assumida pois as desigualdades e diferentes necessidades passam a ser percebidas. Neste primeiro livro, uma edição de sua dissertação de mestrado, Elaine pretende apresentar uma parte da pesquisa realizada na Fundação Bienal de São Paulo. Durante seu trabalho na instituição - que se estendeu por cerca de onze anos, reconhece o privilégio de participar de forma singular e continuada diretamente em campo, na força vulcânica da exposição. O conteúdo do livro demonstra a pesquisa, encontros e projetos em arte contemporânea com muitos agentes, educadores, professores, curadores, produtores, artistas e públicos, uma gama de trabalhadores e visitantes que dão corpo a uma Bienal.

"O desafio que tal trabalho enfrenta é por excelência político, característica que a autora reivindica, reconhece e analisa. Trilhando o caminho apresentado neste trabalho, as instituições de arte se formam e se estabelecem com algum propósito, em geral ele próprio político. Estão analisados, neste estudo, os propósitos do Museu Lasar Segall e da Fundação Bienal de São Paulo, instituições onde a autora atuou por mais de dez anos. Esse propósito tem de ser ajustado à medida que se conhece o público que está disposto a aceitar o convite à reflexão e ao conhecimento que cada instituição de arte faz. Para consolidar o público, cada instituição tem de conhecê-lo, não para simplesmente atraí-lo, ou convencê-lo, mas para criar uma comunidade artística, tal como a "comunidade pedagógica" de que fala hooks, em outro ensaio do mesmo livro. Essa comunidade artística abraça ou não o projeto da instituição, mas se a instituição estiver disposta a escutá-la, tirará proveito do diálogo. O conhecimento produzido por tal diálogo, mais do que qualquer outro, é contingente, pois além de cada indivíduo se transformar ao visitar uma instituição de arte, novas gerações aparecem com outras reivindicações."

**Maria Aparecida Abreu**

*autora de Hannah Arendt e os Limites do Novo*



AUDIO LIVRO

"O desafio que tal trabalho enfrenta é por excelência político, característica que a autora reivindica, reconhece e analisa. Trilhando o caminho apresentado neste trabalho, as instituições de arte se formam e se estabelecem com algum propósito, em geral ele próprio político. Estão analisados, neste estudo, os propósitos do Museu Lasar Segall e da Fundação Bienal de São Paulo, instituições onde a autora atuou por mais de dez anos. Esse propósito tem de ser ajustado à medida que se conhece o público que está disposto a aceitar o convite à reflexão e ao conhecimento que cada instituição de arte faz. Para consolidar o público, cada instituição tem de conhecê-lo, não para simplesmente atraí-lo, ou convencê-lo, mas para criar uma comunidade artística, tal como a "comunidade pedagógica" de que fala hooks, em outro ensaio do mesmo livro. Essa comunidade artística abraça ou não o projeto da instituição, mas se a instituição estiver disposta a escutá-la, tirará proveito do diálogo. O conhecimento produzido por tal diálogo, mais do que qualquer outro, é contingente, pois além de cada indivíduo se transformar ao visitar uma instituição de arte, novas gerações aparecem com outras reivindicações."

**Maria Aparecida Abreu**

*autora de Hannah Arendt e os Limites do Novo*



AUDIO LIVRO