

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ARTES VISUAIS**

**ASPECTOS DA MEDIAÇÃO CULTURAL COMO AÇÃO POLITIZADORA NA
GALERIA VICENTE DO REGO MONTEIRO**

Marília Paes de Andrade França

**Recife
2014**

Joseph Beuys, *How to explain pictures to a dead hare*, 1965. Registro: Ute Klophus

MARÍLIA PAES DE ANDRADE FRANÇA

ASPECTOS DA MEDIAÇÃO CULTURAL COMO AÇÃO POLITIZADORA NA
GALERIA VICENTE DO REGO MONTEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Visuais.

Linha de Pesquisa: Ensino das Artes Visuais no Brasil.

Orientadora: Prof.^a Dra. Renata Wilner.

Recife

2014

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

F814a França, Marília Paes de Andrade
Aspectos da mediação cultural como ação politizadora na galeria
Vicente do Rego Monteiro / Marília Paes de Andrade França. – Recife: O
Autor, 2014.
172 p.: il., fig.

Orientador(a): Renata Wilner.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco,
Centro de Artes e Comunicação. Artes Visuais, 2014.
Inclui bibliografia, anexos e apêndice.

1. Arte. 2. Cultura. 3. Educação. 4. Política I. Wilner, Renata
(Orientador). II. Título.

700 CDD (22.ed.) UFPE (CAC2014-92)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

**ASPECTOS DA MEDIAÇÃO CULTURAL COMO AÇÃO POLITIZADORA NA
GALERIA VICENTE DO REGO MONTEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Visuais.

Aprovada em 11 de Março de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Renata Wilner
Professora Adjunta I da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE
Orientadora.

Prof.^a Dra. Maria Betânia e Silva
Professora Adjunta II da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE

Prof.Dr.Luiz Guilherme de Barros Falcão Vergara
Professor Adjunto I da Universidade Federal Fluminense/UFF

À melhor desenhista que eu já conheci, Alice.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me permitir essa experiência;

Aos meus pais pelo inexprimível;

À minha Alice por ser compreensiva ao dividir sua mamãe com a pesquisa;

Ao meu marido Rui por partilhar e ser companheiro em todos os momentos;

À minha família, base das minhas conquistas;

À Elisabeth Cabral por “tudo”;

Ao professor Paulo Cunha por ter me apresentado às obras de Jacques Rancière, pelas trocas e por ter sido o incentivador primeiro deste projeto;

À minha orientadora Renata Wilner pela competência, estímulo, atenção e disposição voltados à nossa pesquisa;

Ao professor Cleidson Jambo pelos conselhos e generosidade;

À professora Maria Betânia e Silva pelas recomendações e parceria nesta pesquisa;

Ao professor Luiz Guilherme Vergara pelas indicações e parceria neste estudo;

À professora Maria José de Matos Luna pela disposição e companheirismo desde o início da minha jornada acadêmica;

À professora Gilda Lins (*in memoriam*) pelo constante apoio e por me aconselhar a encarar os desafios da trajetória acadêmica com responsabilidade e bom humor;

À Mariana Ratts pela troca constante de ideias, pela cumplicidade e amizade firmadas nesta caminhada;

À Niedja Ferreira dos Santos pela generosidade, indicações de leitura e disposição em contribuir com esta investigação;

À Fundação Joaquim Nabuco assim como todos os seus profissionais que participaram deste percurso acolhendo nossa pesquisa;

Aos colegas do PPGAV pela troca e espírito de coletividade – “ubuntu”;

Ao corpo docente do Mestrado em Artes Visuais da UFPE/UFPB pela competência e constante apoio;

Ao corpo docente da Licenciatura em Artes Visuais da UFPE pela base dos meus estudos no universo da arte;

Aos servidores técnicos administrativos das Coordenações do Mestrado e da Licenciatura em Artes Visuais da UFPE;

A todos aqueles que de uma forma ou de outra contribuíram para esta pesquisa;

RESUMO

Este estudo procurou investigar as atividades de mediação cultural para jovens de doze a dezoito anos, estudantes dos níveis de ensino Fundamental II e Médio de instituições públicas e privadas realizadas na galeria Vicente do Rego Monteiro, equipamento cultural da Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ, situado na cidade do Recife, Pernambuco. Tecer relações entre arte e política serviu como base à compreensão dos conceitos: “desentendimento” e “espectador emancipado” (Jacques Rancière) que para nós, norteiam a condição politizadora da mediação cultural. Assim como refletir sobre o contexto pós-moderno em que se encontra o público jovem, cerne da pesquisa, auxiliou a compreender seu comportamento e demandas que traz à experiência museal. Para Rancière, os dissensos são a condição política da arte, portanto, sugerimos que o modo como os mediadores culturais os conduzem e os incitam no processo de mediação, potencializa as discussões entre as obras e o contexto do público, implicando a partir dessa analogia, sua emancipação. Atribuímos a esta concepção, o caráter politizador da experiência museal, à medida que a obra toca a vida do espectador, e este encontro passa a suscitar debates e reflexões acerca do seu entorno social, desconstruindo e reconstruindo suas opiniões. Desta forma, pretendeu-se constituir indícios para investigar como se dá essa proposição nas abordagens de mediação cultural. Possibilitando uma reflexão acerca da importância social do museu ao público, em como esta prática contribui à democratização do acesso aos bens culturais, à emancipação do espectador e em como a instituição o percebe.

Palavras-chave: Mediação cultural. Arte. Política. Sociedade. Educação.

ABSTRACT

This study sought to investigate the activities of cultural mediation for young people twelve to eighteen, students from Elementary and Secondary education in public and private institutions held in the Galeria Vicente do Rego Monteiro , cultural equipment from the Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ , situated in the city of Recife , Pernambuco . Weaving relations between art and politics was the basis for the understanding of the concepts: "misunderstanding" and "emancipated spectator" (Jacques Rancière) which for us, guides the politicizing condition of cultural mediation. As well as reflecting on the postmodern context of the young audience, focus of this research, helped to understand their behavior and demands that comes with the museum experience. For Rancière, dissension is the political condition of art, therefore we suggest that the cultural mediators lead them and encourage them in the mediation process, which enhances the discussions between the various works and their context to the public, implying from this analogy, their emancipation. We attribute to this conception, the politicizing character of the museum experience, as the works touch the lives of the spectator, and this meeting raises debate and reflection about their social environment, deconstructing and reconstructing their opinions. Thus, we sought to provide evidence to investigate how this proposition in the approaches of cultural mediation. Allowing a contemplation on the social importance of the museum to the public in how this practice contributes to the democratization of access to cultural goods, the emancipation of the spectator and how the institution perceives it.

Keywords: Cultural mediation. Art. Politics. Society. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Joseph Beuys, How to explain pictures to a dead hare, 1965. Fotografia: Ute Klophus. Fonte: http://i12bent.tumblr.com/post/85643466/joseph-beuys-how-to-explain-pictures-to-a . Acesso: Dez. 2013.....	37
Figura 2 Artur Zmijewski, Them. 2007. Vídeo. 26’28’’	79
Figura 3 Artur Zmijewski, 80064. 2004. Vídeo. 10’56’’	80
Figura 4 Artur Zmijewski, 80064. 2004. Vídeo. 10’56’’	80
Figura 5 Artur Zmijewski. 80064. 2004. Vídeo. 10’56’’	81
Figura 6 Porta do quarto de Alice, 2011. Registro: Marília Paes	90
Figura 7 Mediação cultural na GVRM em 11 de Junho de 2013. Registro: Marília Paes	91
Figura 8 Bianca Bernardo. Desaparecer para viver. Residência artística, 2008 a 2011. Registro de material impresso: Marília Paes.....	96
Figura 9 Fundaj quer formar público mais crítico. Jornal do Comércio, caderno C, 6 Jun. 2008	107
Figura 10 Avaliação de desempenho trimestral – frente. Registro de material impresso: Marília Paes	112
Figura 11 Avaliação de desempenho trimestral – verso. Registro de material impresso: Marília Paes.....	113
Figura 12 Relatório bimestral de atividades – frente. Registro de material impresso: Marília Paes.....	115
Figura 13 Relatório bimestral de atividades – verso. Registro de material impresso: Marília Paes.....	116
Figura 14 Detalhe da mensagem na farda dos espectadores. GVRM. Dez. 2012. Registro: Marília Paes.....	125
Figura 15 Planta baixa da GVRM. Fonte: http://www.fundaj.gov.br/images/stories/	128
Figura 16 Detalhe do jogo “paciência”, 2012. Registro: Marília Paes.....	128

Figura 17 Detalhe do jogo “paciência”, 2012. Registro: Marília Paes.....	129
Figura 18 Akran Zadari, Tomorrow Everything will be allright (trecho do vídeo), 2012.	131
Figura 19 Adolescentes durante visita à GVRM, 2013. Registro: Marília Paes	136
Figura 20 Desenho realizado por aluno (a) durante atividade no atelier da GVRM, 2013.	137
Figura 21 Adolescentes durante visita à GVRM, 2013. Registro: Marília Paes	138
Figura 22 Adolescente durante proposta de mediação na GVRM, 2013. Registro: Marília Paes	139
Figura 23 Registro feito por mediador da GVRM, 2013.....	143
Figura 24 Mediadores na entrada da GVRM, 2013. Registro: Marília Paes.....	155
Figura 25 Folder de divulgação da exposição Panoramas do Sul – Itinerância Videobrasil 2012/2013	169
Figura 26 Folder de divulgação da exposição “Marcados” da fotógrafa Claudia Andujar	170
Figura 27 Texto curatorial da exposição “Marcados” da fotógrafa Claudia Andujar (parte I)	171
Figura 28 Texto curatorial da exposição “Marcados” da fotógrafa Claudia Andujar (parte II)	172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAC	Centro de Artes e Comunicação
CANNE	Centro Audiovisual Norte-Nordeste
CCSP	Centro Cultural São Paulo
CIEG	Centro Integrado de Estudos Georreferenciados para a Pesquisa Social
CPC	Centro Popular de Cultura
COARTE	Coordenação de Artes Visuais
CUNY	The City University of New York
DECA	Divisão de Extensão Cultural e Artística
DIAED	Divisão de Ações Educativas
DIDOC	Diretoria de Documentação
DIPES	Diretoria de Pesquisas Sociais
DIPLAD	Diretoria de Planejamento e Administração
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECMM	Espaço Cultural Mauro Mota
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
FUNDARPE	Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco
GVRM	Galeria Vicente do Rego Monteiro
IAC	Instituto de Arte Contemporânea
ICOM	Conferência Geral do Conselho Internacional de Museus
IJNPS	Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais
IS	Internacional Situacionista
MAC-USP	Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo
MAM-RJ	Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro

MASP	Museu de Arte de São Paulo
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
MECA	Memória, Educação, Cultura e Arte
RH	Recursos Humanos
SAMR	Sociedade de Arte Moderna do Recife
SEA	Socially Engaged Art
SESC	Serviço Social do Comércio
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	26
MEDIAÇÃO CULTURAL, ARTE E POLÍTICA	26
1.1 A MEDIAÇÃO CULTURAL E SUAS HIPER-POSSIBILIDADES.....	31
1.2 ARTE E POLÍTICA.....	36
1.3 RELATIVIZANDO OS REPERTÓRIOS DO PÚBLICO	53
1.4 TOMAR PARTE E FAZER PARTE	58
CAPÍTULO II.....	71
O ESPECTADOR PÓS-MODERNO	71
2.1 O ESPECTADOR E O DISSENSO	75
2.2 OS ADOLESCENTES NA PÓS-MODERNIDADE	85
CAPÍTULO III	98
A MEDIAÇÃO CULTURAL NA GALERIA VICENTE DO REGO MONTEIRO NO PERÍODO DE NOVEMBRO DE 2012 A JULHO DE 2013.....	98
3.1 FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO – O CONTEXTO INSTITUCIONAL DA PESQUISA	103
3.1.1 O PERCURSO HISTÓRICO.....	103
3.1.2 SEUS EQUIPAMENTOS CULTURAIS	107
3.2 “HOJE É DIA DE ‘GALERIA’”: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS	110
3.2.1 ANÁLISE DE EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO NA MOSTRA PANORAMAS DO SUL – ITINERÂNCIA VIDEOBRASIL 2012/2013	117
3.2.2 ANÁLISE DE EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO NA EXPOSIÇÃO “MARCADOS” DA FOTÓGRAFA CLAUDIA ANDUJAR	133
3.2.3 VOZES E REFLEXÕES SOBRE A MEDIAÇÃO CULTURAL NA GALERIA VICENTE DO REGO MONTEIRO.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICES	162
ANEXOS	169

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as ações educativas promovidas em contexto museal e o conceito de política a elas atrelado. Com tal finalidade, elegeu-se a delimitação da análise das atividades e discussões nestas ações tomando por base uma instituição cultural da cidade do Recife: a Galeria Vicente do Rego Monteiro (GVRM), equipamento cultural da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). A coleta de dados que subsidiou tal análise se deu a partir da observação e registro de atividades de mediação cultural para o público jovem de doze a dezoito anos, estudantes do ensino fundamental II e médio de instituições públicas e privadas, na referida instituição.

Foi realizado também um levantamento dos aspectos relacionados à maneira como são conduzidos os processos na instituição: como se estrutura o setor educativo, a rotina dos arte/educadores, seus horários, seus encontros, sua formação, assim como a frequência com que as atividades com o público são propostas e a maneira como são divulgadas. Procuramos identificar quais são a fundamentação e as diretrizes pedagógicas com que os educadores constroem o eixo condutor da mediação cultural e analisar a interação dos adolescentes diante dos estímulos propostos pela mediação e pela exposição. Também foi proposto analisar os aspectos definidos nas diretrizes e políticas da instituição: como esses aspectos influenciam nas ações de mediação cultural e como a instituição vê o espectador.

Contudo, gostaria de expor um pouco da minha trajetória pessoal, o ponto de partida da minha experiência como fonte de interesse no tema da pesquisa. Durante a graduação em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, realizei durante dois anos estágios na função de mediadora cultural em instituições públicas e privadas da cidade do Recife. Lembro-me do primeiro momento em que ouvi o termo mediação cultural, foi no Instituto de Arte Contemporânea (IAC) que é atrelado à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e que na época era coordenado pelo professor Dr. Mário Sette.

Pensei: “mediação cultural só pode significar mediar culturas. Conectá-las, expô-las, refletir sobre elas”. Um dos colegas me explicou que não era bem isso, que mediação cultural era um termo utilizado para designar uma atividade exercida em museus e instituições culturais e que consistia em servir de ponte entre as obras de arte e o público, e não entre culturas. Logo, abandonei o meu raciocínio e prossegui durante algum tempo com a ideia da

“ponte” exclusiva entre artista, obra e público. Hoje, percebo que de fato o termo mediação cultural é abrangente, amplo e remete a horizontes que vão além da mediação em arte. No entanto, imagino que inclusive a própria arte possui também horizontes múltiplos, e um deles, para mim o seu objetivo mais intenso, é ser capaz de propor entrelaçamentos entre culturas, contextos históricos e percepções variadas.

No decorrer desses anos de estágio, participei de vários encontros, ou formações, como são habitualmente chamados os momentos de reflexão e orientação voltados à prática educativa nos museus. Percebi que a maneira como essas formações eram conduzidas variavam de acordo com a realidade financeira, organizacional e política das instituições. Assim como o caráter das atividades e os métodos utilizados.

Algumas prezavam por uma mediação, a meu ver, engessada, mais focada em um planejamento prévio, levando ao público um momento de reflexão mais formal, voltada aos fundamentos e significados da linguagem visual das obras. Outras optavam por fugir um pouco do formalismo, não se preocupando tanto em “desvendar” a obra, mas conduzir a visita a partir das variadas demandas que o espectador trazia consigo, possibilitando que a condução do processo estivesse aberta ao inesperado e fosse realizada de maneira lúdica. Ressaltando que não se trata apenas de pedagogia lúdica, “mas de filosofia e, se assim se quiser, de política” (RANCIÈRE, 2011, orelha do livro). No primeiro caso, eu pude perceber, na maioria das vezes, que a relação proposta pelo mediador partia da obra ao espectador, enquanto que no segundo, do espectador à obra.

E era exatamente neste sentido, com o intuito de trazer o dia-a-dia do espectador ao espaço museal, que eu percebia um ponto único e inerente a grande parte dos que vivenciavam aquelas atividades de mediação cultural, independente do direcionamento pedagógico – pois mesmo as propostas mais “engessadas” não impediam essa aproximação. Ao sentirem que as suas histórias pessoais e sociais também se relacionavam com as questões da arte e que, por isso, faziam parte da obra, o público se sentia à vontade para expor sobre si, sobre a arte, sobre o seu mundo. E quando isso acontecia, eu vibrava. Para mim, era o toque mais íntimo entre a obra e o seu espectador. Era o sentimento de pertencimento àquela experiência.

Mas como não há garantias dessa aproximação e exposição, ficávamos pensando, nas nossas reuniões, como e por que estímulos tão distintos e variados causavam, em alguns momentos, as mesmas reações no público. Também o contrário, como atividades feitas seguindo a mesma abordagem pedagógica, causavam reações diversas, às vezes, opostas.

Percebemos então a importância de conhecer o público e de estudarmos e discutirmos sobre questões como multiculturalismo, identidade e diferença, Sociologia da Arte, entre outras. Era complexo, e ainda é, compreender as abordagens de um campo relativamente novo. É esse caráter desafiador que me aproxima desta atividade. Eu percebo o potencial que ela tem de abalar as pessoas e é sobre este potencial que circunda a minha questão de pesquisa.

Um dos aspectos que afirma a importância da atividade de mediação cultural para a sociedade é a sua inserção no âmbito da educação. Entretanto, é um campo que vem sendo nos últimos anos visto como deficiente no Brasil, pelo menos em avaliações como a de Barbosa, A. (2009, p. 8):

[...] a questão da formação para a mediação ainda não se institucionalizou no Brasil. Não temos formação específica de mediadores para atuar em museus e centros culturais, assim como não temos formação específica de arte-educadores para atuar em organizações sociais não governamentais.

Assim, este projeto de pesquisa pretende também contribuir para o fortalecimento do campo específico da mediação cultural, tecendo reflexões que de acordo com as observações da pesquisa de campo, nos auxiliem a compreender as características metodológicas contemporâneas desta prática.

De modo geral, é possível perceber que o direcionamento pedagógico do mediador influencia na recepção da obra pelo público, bem como na representação que constrói acerca do próprio papel na atividade que exerce. Logo, um dos aspectos a serem analisados é se a atividade de mediação cultural está sendo de fato conduzida como uma ferramenta de reflexão para o espectador, levando em conta aspectos sociais que envolvem o mesmo, ou se funciona como mera atividade de “guia” para as obras expostas.

A necessidade de delimitar o público adolescente como caracterização do objeto de pesquisa surge do pressuposto de que este pertence a um contexto inerente à sua faixa etária, onde se encontra mais vulnerável aos estímulos e influências que a mídia e o ambiente social a qual pertence exercem sobre suas ideias e comportamentos, conduzindo, geralmente, seus valores e ideais políticos e sociais. Assim, acredita-se que os equipamentos culturais possam oferecer uma experiência alternativa e levá-lo a um diálogo social e filosófico, aspectos tão

importantes e ainda pouco discutidos em espaços escolares¹, que podem render valiosos resultados para os alunos e uma posterior reverberação dos temas abordados no museu em sala de aula. Desta forma,

O educador refaz a sua “cognoscibilidade” através da “cognoscibilidade” dos educandos. Isto é, a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica (FREIRE, 2011, p. 169, 170).

Para Freire (2011) ainda que o educador possua conhecimento prévio acerca do objeto de estudo, isso não o invalida de rever e refazer este mesmo conhecer. Associamos esta postura do educador à postura específica do mediador em espaço expositivo, e o objeto de estudo à obra de arte. A cada mediação, ainda que os mediadores possuam informações prévias acerca das obras e dos artistas, sempre serão tecidas novas possibilidades e o objeto de estudo sempre receberá uma nova carga de conhecimento atrelada a cada nova experiência.

Para Barbosa, A. (2009, p. 21) “o esforço que se emprega para ampliar o contato, o discernimento, o prazer da população com a cultura que a cerca, resulta em benefícios sociais como qualidade das relações humanas e compreensão de si e do outro”. Esta fala justifica em parte a escolha por um equipamento cultural da Fundação Joaquim Nabuco, pois além de encontrar-se entre as mais visitadas e procuradas pelas escolas de ensino fundamental e médio da região metropolitana do Recife, esta instituição pública vinculada ao Ministério da Educação (MEC) teve em sua criação, como base, um direcionamento voltado ao estudo de questões político-sociais, que permanece até hoje. Também por prezar, através das atividades que oferece ao público, propostas que procuram difundir a importância das artes e da sua discussão crítica. Como por exemplo, o projeto “Política da Arte”, desenvolvido pela Coordenação de Artes Visuais da Diretoria de Memória, Educação, Cultura e Arte (MECA) da FUNDAJ. Desde 2009

¹ É recente a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia nas instituições de ensino do Brasil (Lei nº 11.684/2008). De acordo com a Resolução nº 1/2009 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as escolas públicas e particulares tinham até 2012 para adequar-se à nova regra e oferecê-las plenamente em pelo menos um ano do Ensino Médio. Segundo César Callegari (2009), o Governo precisará investir na elaboração de material didático e na formação de professores nesta área, que por enquanto, não supre a demanda necessária à execução da Resolução. Não há essa obrigatoriedade no Ensino Fundamental. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13590:ensino-medio&catid=211> Acesso em: out. 2013.

tem como pressuposto a noção de que mais do que dar visibilidade a imagens, textos e ideias criados em outras parte, a arte é capaz de, a partir dela mesma, desafiar os consensos e acordos que organizam e apaziguam a vida. Ao embaralhar os temas e as atitudes que a cada lugar e momento cabem no campo do possível, a arte aponta para a possibilidade do novo e tece a sua própria política.²

Além de partilhar de informações e argumentos semelhantes aos da pesquisa, o projeto Política da Arte coloca o setor educativo possivelmente mais atento a estas questões. O que nos soou como atrativo.

Assim, esta pesquisa teve em vista encorpar os estudos sobre as atividades de arte educação em museus, buscando identificar particularmente o conceito de mediação cultural como ação politizadora. Observamos que um dos desempenhos do museu é funcionar como espaço educativo, portanto, partimos da premissa de Freire (2011, p. 33): “além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra”. Todas as pedagogias têm conteúdos relacionados à sociedade e as relações sociais em sala de aula exprimem a relação entre poder e dominação (SHOR, 2011).

Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir *como* somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar-nos da nossa época. Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação (FREIRE, 2011, p. 33, grifo do autor).

É neste sentido que colocamos a questão da transformação através da Arte. Os jovens, juntamente com suas experiências e repertórios específicos têm muito a agregar às atividades de mediação. Será que essas, por sua vez, podem alargar neles a consciência do poder de modificação que os mesmos são capazes de exercer na sociedade? Despertá-los ao questionamento dos mecanismos políticos e culturais que vigoram na ordem social? Seria então, a consciência do indivíduo a chave para a sua libertação?

Expondo como exemplo um conceito de Pierre Bourdieu, em resposta às desigualdades escolares, Nogueira e Nogueira, M. (2002, p. 33) refletem acerca do que ele chama de “pedagogia do implícito: o pleno aproveitamento da mensagem pedagógica suporia, implicitamente, a posse de um capital cultural anterior que apenas os alunos provenientes das

² Texto retirado do folder de divulgação da exposição “Desastres da Guerra” da artista Dora Longo Bahia (ago. 2013) distribuído na GVRM.

classes dominantes apresentam”. Percebemos que este estudo tratado por Bourdieu na década de 1960 tinha um intuito crítico de revelar que o poder das classes dominantes atingia, inclusive, a maneira da transmissão e recepção dos conhecimentos e a escolha do currículo escolar. Contudo, ainda que se tratasse de um contexto educacional francês, esta análise poderia se relacionar também ao discurso do poder governamental na sociedade brasileira, que apesar de se dizer empenhado na busca por uma educação de qualidade (ROUSSEFF, 2013) ainda mostra, através das condições de trabalho dos docentes e da infraestrutura das escolas (GARCIA, 2013), por exemplo, que desenvolver um sistema educacional igualitário e preocupado com uma educação multicultural, focada nos diversos repertórios dos discentes, no respeito pela diferença e com o objetivo de torná-los indivíduos ativos e críticos, por enquanto, continua distante de se concretizar.

Contudo, o campo da Educação não é o único falho, existem mais demandas sociais urgentes em nosso país, o que justifica, em parte, o contexto em que foi realizada esta pesquisa, atípico para a sociedade brasileira. O ano de 2013 ficou marcado pelos significativos protestos que foram articulados em todo país. Milhares de pessoas foram às ruas diariamente, como não se via no Brasil desde 1992, ano em que o movimento estudantil conhecido como “caras-pintadas” se manifestou para tirar do poder, o então presidente Fernando Collor de Melo, acusado de corrupção e de executar polêmicas medidas econômicas.

Desta vez, os motivos foram tantos que correram o risco de tornarem a luta enfraquecida, por não ter uma pauta definida. A verdade é que a pauta só tornava-se única em uma questão: chega de corrupção. Estimuladas pela força e caráter dos manifestos contra o aumento em R\$0,20 das passagens de ônibus no estado de São Paulo, as reivindicações se expandiram e os objetivos também. Os gritos entoados nos protestos repetiam o jargão: “ô o gigante acordou, o gigante acordou ô!”, onde o gigante seria a população. Mas será que acordou de fato?

A seguir, serão exibidas duas citações que a nosso ver, justificam serem expostas na íntegra visto a pertinência de colaborar à compreensão da complexidade e da importância desses eventos à sociedade brasileira e aos conceitos utilizados na pesquisa. Em entrevista à revista Cult, edição de agosto de 2013, a filósofa Marilena Chaui falou sobre as manifestações ao repórter Juvenal Savian Filho, e ao relatar sobre como foi a sua primeira reação ao ver tanta gente nas ruas, disse:

Um susto! Acompanhei as tentativas de manifestação do Passe Livre na USP e vi que o movimento não conseguia mais que três gatos pingados para escutar. Nem digo participar da manifestação, mas escutar. Imaginei que iriam para a rua com cinquenta, cem pessoas. Então, levei um susto, pois não tinha entendido a relação entre o que eles estavam fazendo, ou seja, a fórmula clássica da mobilização, e o uso das redes sociais. Se eu soubesse que eles iriam usar as redes sociais, não teria me assustado, pois associaria com outros eventos que já vi no mundo. [...] No primeiro dia, pelo menos em São Paulo, as palavras de ordem eram referentes ao transporte. Depois da primeira manifestação, participei do Conselho da Cidade convocado pelo prefeito Fernando Haddad. Os representantes do Passe Livre foram e falaram. Eles eram cinco e cada um falou 15 minutos. Depois os conselheiros falaram. Todos os conselheiros pediram a revogação do aumento das tarifas. O secretário Municipal de Transportes, Jilmar Tatto, mostrou as planilhas e depois falou ao prefeito. Eu imediatamente pensei: se o prefeito revogar, os meninos vão à rua comemorar; se ele não revogar, vai haver uma passeata não só como a primeira, mas sobretudo com incorporação das palavras de ordem das outras cidades. E não deu outra. Algumas pessoas ficaram perplexas; eu não. Diziam: “Como pode haver manifestação? A inflação está sob controle; o desemprego diminuiu; os programas sociais funcionam; há estabilidade econômica e política!”. Ou seja, os temas que sempre caracterizaram as manifestações no Brasil estavam ausentes. Eu não fiquei perplexa no que se refere a São Paulo, porque tenho dito há um bom tempo que a cidade está se tornando um inferno urbano. Está impossível viver nela, seja pelo trânsito, pela indecência do transporte coletivo, seja pela explosão demográfica com os condomínios e shopping centers. Achei compreensível, e, num primeiro momento, pensei que as manifestações iriam girar em torno dos temas urbanos. Mas quando se viraram contra a política, contra a mediação institucional, aí, sim, fiquei com medo, porque já vi esse filme em 1964 e em 1969. A gente sabe o que aconteceu nos anos 1920, na Itália, e nos anos 1930, na Alemanha, sobre a recusa da política (CHAUI, 2013, p. 8).

Ao ser questionada acerca do possível favorecimento dessas manifestações à direita, Chaui (2013, p. 8, 9) responde:

Essa é a minha preocupação. Há elementos que favorecem a apropriação e a manipulação pela direita: o primeiro é o fato de os manifestantes confundirem o que significa ter uma direção e o que significa ter uma liderança. Como eles se organizam em termos de autogestão e horizontalidade, sem dirigentes e dirigidos, eles identificam ter um rumo como ter um líder. Não percebem que não é a mesma coisa. As manifestações, por enquanto, estão sem rumo; têm palavras de ordem as mais variadas, mas não um rumo, o que as torna frágeis e apropriáveis pela mídia e pela direita. O segundo elemento é o que eu chamo de pensamento mágico: os manifestantes usaram as redes sociais, ou seja, um instrumento do qual são apenas usuários e de que não têm conhecimento técnico aprofundado nem qualquer controle econômico. As redes estão inseridas numa gigantesca estrutura técnico-científica, econômica e com vigilância e controle geopolíticos (o caso que acaba de ser revelado da espionagem norte-americana sobre todo o planeta não pode ser minimizado), de maneira que,

sob a aparência de ser uma alternativa libertária, ela também insere os usuários no mundo do controle e da vigilância. [...] Há ainda um outro aspecto das redes que me pareceu muito claro nas manifestações brasileiras, ou seja, como o usuário não conhece bem o modo de funcionamento das redes, e como para ele basta apertar um botão para que coisas aconteçam, passa-se a ter com a realidade uma relação do mesmo tipo: eu quero, então acontece. Como num ato mágico. Sem mediação. Essa relação mágica com a realidade está diretamente relacionada com um elemento poderosíssimo da sociedade de consumo e muito usado pelos meios de comunicação: a satisfação imediata do desejo. É uma das raízes da violência, porque anula a mediação, quando, na verdade, o desejo precisa de mediação. No âmbito das manifestações, isso se expressa pela recusa da mediação política. Por que falo em pensamento mágico? Porque o fato de que houve uma longa e difícil negociação em torno da tarifa passa despercebido; é como se o resultado tivesse sido imediato, um passe de mágica. Ora, quando se tira a mediação institucional, o que se pede é a ditadura. Por exemplo, quando vi um rapaz enrolado na bandeira brasileira dizer “meu partido é meu país”, falei comigo mesma: “É algum neonazista que comanda esse menino, pois esse foi o discurso nazista para a supressão dos partidos políticos!”, o que é muito assustador e ainda mais assustador quando uma parte dos manifestantes espancou e ensanguentou manifestantes de esquerda. Eu sempre digo: a crítica aos partidos brasileiros é justificada, a crítica aos governos é justificada, o que não é justificado é não perceber qual a origem desse sistema partidário, qual é a origem desse sistema eleitoral e como é que se luta contra ele. Não se luta suprimindo os partidos, mas produzindo uma nova institucionalidade. E não há essa percepção por grande parte dos manifestantes (CHAUI, 2013, p. 8, 9).

Como disse Chauí, é preciso compreender a construção social, política e histórica dos pontos que são discutidos e criticados para então executar pleitos coerentes. É neste sentido que reforçamos a importância de mecanismos que contribuam à edificação da percepção significativa destas questões à sociedade; uma vez que “multidões podem ainda ser manipuladas por demagogos e geram desastres históricos com seu comportamento de manada.” (SCHWARTSMAN, 2013).

Seria possível a sociedade brasileira, através das suas iniciativas, contrapor a distância aristocrática a qual se referiu Bourdieu no contexto francês? Como garantir que os protestos por melhoria não apenas no âmbito da partilha do capital cultural, mas também da saúde, educação, segurança, dentre outros, atuem de forma significativa e eficaz na mudança da realidade vigente? A arte seria capaz de contribuir para isso?

Explorando a relação entre o espaço público da rua como manifestação de reivindicações políticas e o espaço do museu, associada à questão da manipulação colocada por Chauí, pensamos até que ponto a atividade de mediação não pode correr o risco, às vezes

inconscientemente por parte do mediador, de se tornar manipuladora. Neste sentido se contrapõem manipulação e emancipação.

Sobre o legado das reflexões de Joseph Jacotot³, Rancière (2011, p.11) expõe que “a distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir.” Bourdieu coloca esta distância em um dos seus textos intitulado “O papel do sistema de ensino na reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural”, onde ele reforça as desigualdades na distribuição desse capital e afirma:

De fato, a estatística de frequência ao teatro, ao concerto e sobretudo ao museu (uma vez que neste último caso, talvez seja quase nulo o efeito de obstáculos econômicos) basta para lembrar que o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertence *realmente* (embora seja *formalmente* oferecido a todos) aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Em outros termos, a apropriação destes bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação. Em suma, o livre jogo das leis da transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural e, com isso, encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes sociais, isto é, a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos (BOURDIEU, 2009, p.297, grifo do autor).

Este discurso ratifica os dois conceitos que constituíram as bases primordiais para a fundamentação teórica que direcionou os critérios de observação desta pesquisa. O conceito de *Partilha do Sensível*, onde se define o “modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas” (RANCIÈRE, 2005, p. 7), assim como o conceito de *Emancipação do Espectador*, que indica os dissensos suscitados pela arte como lugar da política e da emancipação (RANCIÈRE, 2010). De acordo com a relação que fizemos desses conceitos com a mediação cultural, seu caráter politizador consistiria em propor diálogos críticos, emancipando o espectador, a fim de partilhar, democratizar o acesso ao sensível.

³ 1770-1840. “Extravagante pedagogo francês dos inícios do século XIX.” (RANCIÈRE, 2011, p.9).

Para o prof. Dr. Paulo Marcondes (2013)⁴ “A mediação cultural é a atestação que as competências são desiguais”. O termo competência remete à escolaridade. O recebimento de títulos em uma carreira acadêmica, por exemplo, prova que se busca e que há competências diferentes. O que não quer dizer que quem não os possui, não tenha competência alguma. Para Marcondes (2013)⁵, o problema é a hierarquização e as relações de poder que circundam em torno desta questão na sociedade. Ainda, até que ponto afirmar essa desigualdade ajuda a reforçá-la.

Em Jacques Rancière (2005, p. 17) “A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo”. Rancière expõe ainda um conceito aristotélico sobre o cidadão onde o mesmo é quem toma parte no fato de governar e ser governado. A nosso ver, ainda que haja competências diferentes na sociedade, todos tem um repertório agregador. E é a percepção que o indivíduo constrói acerca da competência de si, que pode direcioná-lo para uma postura “ativa governante” ou “passiva governada”.

É importante observar como os espectadores se sentem quando são convidados a expor o que pensam a respeito de algum tema da exposição. Ainda, a imagem de autoridade, muitas vezes gerada na percepção do público em relação ao mediador, que pode estar em alguns momentos pautada à sua ocasional timidez. Mais do que educar o olhar, os mediadores tem em mãos uma ferramenta para discutir questões sociais, para incentivar o diálogo e quebrar a barreira que a própria sociedade, habitualmente, impõe. Entendemos esta barreira como a desigualdade no acesso aos bens culturais (como expusemos na fala de Bourdieu), a um sistema que eduque para a reflexão e para a formação de um indivíduo capaz de se colocar diante das questões da sociedade em que vive. Em habitual tom de denúncia, pode-se citar ainda Barbosa, A. (2009, p. 19), de maneira a expor mais explicitamente o que se dá no atual contexto museal brasileiro:

É isso que governo e elite ainda consideram bom nos museus públicos de São Paulo. Consciente ou inconscientemente, querem manter o povo afastado do conhecimento da arte, conservando-o maçante para os que não têm educação formal ou inefável, portanto domínio de poucos.

⁴ Depoimento oral registrado na ocasião da banca de qualificação desta pesquisa em 09 de Abril de 2013, realizada no Centro de Artes e Comunicação da UFPE, onde foi membro.

⁵ Idem.

Quebrar esta percepção da arte e sua musealização como excludente é um desafio para o educador. Pode-se, então, ver o museu como espaço de mediação, diálogo e negociação para os adolescentes. A fim de reforçar este conceito de negociação, Helguera (2011, p. 42) diz que é preciso ambicionar “ativar o ‘espaço entre’ grupos e indivíduos como uma zona de potencialidade, na qual as relações entre a arte contemporânea e a vida possam ser renegociadas”. Para isso, cabe ao mediador deixar o público à vontade para expor suas ideias e julgamentos. Fazê-lo sentir livre de acordo com o que sugere Barbosa, A. (2009, p. 21):

A arte, como uma linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica. O descompromisso da arte com a rigidez dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem.

Rancière (2005) desenvolve uma relação entre estética e política que

[...] descreve a formação da comunidade política com base no encontro discordante das percepções individuais. A política, para ele, é essencialmente estética, ou seja, está fundada sobre o mundo sensível, assim como a expressão artística. Por isso, um regime político só pode ser democrático se incentivar a multiplicidade de manifestações dentro da comunidade (LONGMAN; VIANA, 2010, p.17).

Desta forma, partindo da premissa de que em um determinado grupo de adolescentes haverá percepções heterogêneas das obras, será observado como a mediação sugere esses dissensos, como eles acontecem e como são conduzidos pelos mediadores. Esta seria a estrutura da condição politizadora da mediação cultural. A ausência de neutralidade entre os discursos do público é a válvula propulsora do caráter político da arte. E é como este caráter se dá que se buscou investigar na pesquisa.

Em caráter metodológico, vale ressaltar que a investigação se deu através de pesquisa de campo concentrada na análise de um caso, circunscrito a uma única instituição (GVRM), durante o período de um ano. A escolha se deu por motivos que se relacionam ao objeto estudado, às características do pesquisador e às condições disponíveis para sua prática. A justificativa se dá também pelas vantagens apresentadas pela proposta desta metodologia, como por exemplo

a aproximação entre a abstração dos resultados da pesquisa e a concretude da prática social favorecidas pela ênfase na profundidade [...] Assim como enfatizar o contexto em que ocorrem os fenômenos, uma vez que nos estudos de caso, não há como separar os mesmos [...] Ainda por serem flexíveis ao enfatizar a exploração e a descrição mais do que a explicação e a predição [...] Também por estimularem o desenvolvimento de novas pesquisas por nem sempre serem conclusivas pois tendem, no entanto, a proporcionar nova compreensão do fenômeno e gerar inquietações no pesquisador, estimulando-o a desenvolver novas pesquisas [...] Permitem ainda compreender o caso de acordo com os fenômenos sob a perspectiva dos membros dos grupos ou das organizações, favorecendo assim o entendimento do processo [...] além de permitir a participação do pesquisador em todas as etapas do processo, desde o planejamento até à análise e interpretação dos dados (GIL, 2009, p. 15 – 19).

Portanto, a pesquisa de campo foi realizada, inicialmente, através dos acompanhamentos das reuniões semanais realizadas no setor educativo e das sessões de mediação cultural, que com prévia autorização foram observadas e registradas através de anotações. O levantamento do perfil dos adolescentes foi efetivado através de questionários preenchidos após as atividades de mediação. Vale salientar que a opção por aplica-los baseou-se no estudo de Damico, S. et al. apresentado à Fundação Oswaldo Cruz (2004) como proposta para produzir dados quantitativos que ajudem a avaliar o uso social dos museus. A nossa pesquisa também constou de quatro entrevistas semi-estruturadas (com a coordenadora de ações educativas, a pedagoga, o curador/pesquisador e a coordenadora de artes visuais da GVRM) assim como a aplicação de questionários aos mediadores atuantes nas situações analisadas, considerando o anonimato dos mesmos. Possibilitando assim, coletar as narrativas dos próprios agentes dos processos educativos e informações sobre os sentidos que atribuem a eles e ao seu desempenho dentro deles.

Desta forma, os aspectos observados na pesquisa de campo serão relatados no terceiro capítulo desta pesquisa. Inicialmente, no primeiro capítulo, trataremos da relação da mediação cultural com a arte e a política, expondo suas múltiplas possibilidades e o conceito de *Partilha do Sensível*. No segundo capítulo discorreremos acerca do contexto pós-moderno em que se inserem os adolescentes, assim como as características inerentes à sua faixa etária. A relação entre o espectador e o conceito de “dissenso” também serão abordados neste momento. No terceiro capítulo exporemos um breve recorte histórico acerca do estado de Pernambuco, da Galeria Vicente do Rego Monteiro, da FUNDAJ e dos papéis que a mesma desenvolve no Nordeste do país, através dos seus variados equipamentos culturais. Por fim, as reflexões construídas através das observações e registros da pesquisa de campo.

À luz do eixo conceitual centrado na produção de Rancière, enriquecido por abordagens de outros autores da Sociologia da Arte e Pedagogia, será possível analisar a condução das ações de mediação cultural e refletir sobre a importância social que o museu exerce sobre o público, também, em como os museus e instituições culturais o consideram.

CAPÍTULO I
Mediação Cultural, Arte e Política

Tudo tem a sua história. Cada obra de arte tem muitas. Por exemplo, a história dos materiais que utiliza, a história representada, a história do artista ou artistas que a fizeram, a história de como foi feita, a história de como foi comprada por cada um dos seus possuidores, e por aí fora. É mesmo um nunca acabar de histórias. Mas a tua preferida vai ser, de certeza, a história do teu encontro com ela. É na história deste encontro que vais aprender todas as outras. Pode começar assim: “Hoje fui ao Museu e...”

Deolinda Cerqueira

Inicialmente discorreremos sobre um breve histórico acerca da Mediação Cultural no contexto brasileiro. Em seguida, sobre os fios que permeiam esta prática e seu aspecto politizador perante a sociedade contemporânea. Questões acerca da relação entre arte e política estiveram sempre presentes durante toda a pesquisa, portanto, recorrendo a reflexões de outros autores e interligando-as com a nossa maneira de perceber essa relação, será um tema constante em todos os momentos deste trabalho.

A prática educativa nos museus e instituições culturais do Brasil passou por diversas mudanças ao longo dos anos. Até a década de 1950, o processo educativo em tais instituições se restringia à vivência de atelier, na qual o público realizava atividades práticas que não necessariamente tinham alguma relação com a exposição em cartaz. Em meados da década de 1990, os museus e instituições culturais passam a receber um público cada vez maior, gerando assim a necessidade de se pesquisar com mais veemência a metodologia e os resultados que tais atividades educativas exerciam sobre o mesmo (COUTINHO, R. 2009). Dessa forma, os museus e instituições culturais, além de salvaguardar e expor as obras, teriam, então, a função de transformar os seus espaços em ambientes de mediação de conhecimentos e de troca de experiências.

Segundo Barbosa, A. (2009), as atividades de ateliês livres em grandes museus e instituições culturais no Brasil eram frequentes no final da década de 1940. Com a criação do Clube Infantil de Arte, por Suzana Rodrigues, no dia 13 de abril de 1948 e com a realização de palestras sobre teatros de bonecos, o Museu de Arte de São Paulo (MASP) se consolida como pioneiro neste segmento. Entre as décadas de 1960 e 1970, o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ), por sua vez, “movimentou a cidade com os Domingos da Criação e o Ateliê para crianças e adolescentes conduzido por Ivan Serpa.” (Barbosa, A.

2009, p. 16). Na década de 1980, a Pinacoteca do Estado de São Paulo e o Centro Cultural São Paulo (CCSP) também desenvolveram atividades semelhantes através dos ateliês livres.

No Brasil, os primeiros serviços educativos em museus orientando para ver Arte foram organizados nos anos de 1950 por Ecylla Castanheira e Sigríd Porto, no Rio de Janeiro. Os departamentos educativos do Museu Lasar Segall e do MAC/USP, a partir do fim da década de 1980, foram muito influentes na formação dos professores de Arte [...] (BARBOSA, A. 2009, p.16, 17).

Ainda segundo Barbosa, A. (2010), após vinte anos sob o regime ditatorial, desenvolve-se no Brasil uma forte necessidade de redemocratização. Na década de 1980, movimentos universitários, juntamente com um acolhimento positivo das ideias de Paulo Freire, despertam na população e nos mentores das instituições culturais a necessidade de valorizar e reconhecer as diferenças.

Esta situação passa então a influenciar e direcionar a política de grandes museus como o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), que de 1987 a 1993, sob a direção de Ana Mae Barbosa, passa a abrir espaço para a produção das minorias e para a cultura visual do povo. É através deste contexto que Coutinho, R. (2009, p. 172) afirma:

A espetacularização da arte no Brasil, com ajuda do marketing das megaexposições, passa a trazer multidões para esses espaços, fruto de um movimento sociocultural mais amplo com sotaque globalizado que tem como bandeira a “democratização do acesso aos bens culturais” por uma parcela maior de público leigo. O capital investido nesses eventos se justifica pelo número de público que aflui. Os acervos de grandes museus internacionais e coleções particulares passaram a fazer parte do circuito das artes nas grandes capitais brasileiras. Rodin, Monet e Picasso, exposições históricas sobre arte da China, da Rússia e da África, entre outras, fazem parte deste cardápio. Toda essa efervescência cultural produz modificações nos espaços de circulação e recepção, assim, como nos espaços de produção da arte. Como consequência, surge a necessidade de se educar um grande público de “fruidores”.

Diante do panorama exposto acima, se fez necessário repensar a metodologia aplicada nas atividades educativas dos museus. Sobretudo para transformar a ideia de espectador em condição passiva como agente articulador, gerador de opiniões e diálogos acerca das obras

expostas. Utilizar-se de uma abordagem desenvolvida dentro de uma instituição cultural como é o caso da Abordagem Triangular⁶, parece ser de fato, um avanço no campo da mediação cultural e, sobretudo, uma alternativa para transformar o espectador em agente ativo, capaz de interpretar, associar e dissociar os repertórios diversos da arte.

Como expusemos na Introdução, não há como medir o quão tocado foi o espectador por uma obra ou por uma atividade. Ainda, pensamos que a relação da arte com o espectador está além do aspecto de transmissão e recepção. Utilizando-nos de uma reflexão de Moacir dos Anjos (2012)⁷, pensamos que dentre outras características, a arte possui a capacidade de transmitir novos tecidos de sentimento para aqueles que se deixam recebê-los. Desta forma, propondo atividades que aproximem o público da arte, a mediação cultural contribui e objetiva o aumento no número dos espectadores receptivos a criar novos tecidos de sentimento a partir dos seus próprios, únicos e diferenciados. E agregado às questões contemporâneas – que são o foco da GVRM – inerentes à maioria dos trabalhos expostos atualmente, este sentimento vem atrelado a um habitual desassossego diante das questões de inteligibilidade ligadas à grande parte das obras produzidas hoje. Para Cristina Freire (2006, p.7, 10, 11):

O que o senso comum entende por arte é a maior dificuldade que se enfrenta para a compreensão da arte contemporânea. Uma obra de arte, para a maioria das pessoas, é uma pintura, um desenho ou uma escultura, autêntica e única, realizada por um artista singular e genial. Essas são as premissas que vêm sendo, desde o Renascimento, sedimentadas no imaginário social. Transformar esse tipo de competência artística e substituí-la por outra é sem dúvida um processo longo e difícil. [...] A efemeridade das propostas sugere a mais íntima relação entre arte e vida. Frequentemente são ações que ao se situar num corpo mais amplo (social e político) incluem projetos que expandem o limite da subjetividade, misturando as esferas do público e do privado. Perante essa produção, os espaços de exposição precisavam também ser reinventados. Desde então, não parece ser possível encontrar o sentido da obra dentro dela mesma, como queria o mais influente crítico norte-americano do século XX, Clement Greenberg. O campo artístico se expande. A crítica formalista, centrada nos princípios da hegemonia da pintura e do papel autônomo da arte, não se sustenta ante a Arte Pop, o minimalismo e, mais ainda, frente às poéticas de artistas como Joseph Beuys, John Cage, Jan Swidzinski, Jaroslaw Kozlowski, Hélio Oiticica, Lygia Clark e Artur Barrio, para mencionar apenas alguns.

⁶ Abordagem utilizada no Ensino de Artes que congrega os elementos: leitura da obra de arte, fazer artístico e contextualização histórica, sistematizada pela Professora Doutora Ana Mae Barbosa nos anos de 1987 a 1993 enquanto diretora do MAC-USP.

⁷ Na ocasião de convidado ao ministrar a aula inaugural do mestrado de Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco em 20 de Março de 2012.

Corroborando as transformações sofridas pelo “significado” da arte, ao tratar do conceito dos “regimes da arte”, Rancière aponta:

Não creio que as noções de modernidade e de vanguarda tenha sido bastante esclarecedoras para se pensar as novas formas de arte desde o século passado, nem as relações do estético com o político. Elas de fato confundem duas coisas bem diferentes: uma coisa é a historicidade própria a um regime das artes em geral. Outra, são as decisões de ruptura ou antecipação que se operam no interior desse regime (RANCIÈRE, 2005, p. 27).

Ele considera três: Regime Ético das Imagens, Regime Poético ou Representativo das Artes e o Regime Estético das Artes. O primeiro trata-se “de saber no que o modo de ser das imagens concerne ao *ethos*, à maneira de ser dos indivíduos e das coletividades. E essa questão impede a “arte” de se individualizar enquanto tal.” (RANCIÈRE, 2005, p. 29). O segundo, no sentido poético “identifica as artes – que a idade clássica chamará de ‘belas-artes’ – no interior de uma classificação de maneiras de fazer, e conseqüentemente define maneiras de fazer e de apreciar imitações bem-feitas.” Enquanto que o seu sentido representativo é a “noção de representação ou de *mimesis* que organiza essas maneiras de fazer, ver e julgar. Mas, repito, a *mimesis* não é a lei que submete as artes à semelhança. É antes, o vinco na distribuição das maneiras de fazer e das ocupações sociais que torna as artes visíveis.” (RANCIÈRE, 2005, p. 31).

Contrapondo-se ao segundo, temos o terceiro e mais moderno regime, o Estético.

Estético, porque a identificação da arte, nele, não se faz mais por uma distinção no interior das maneiras de fazer, mas pela distinção de um modo de ser sensível próprio aos produtos da arte. A palavra ‘estética’ não remete a uma teoria da sensibilidade, do gosto ou do prazer dos amadores de arte. Remete, propriamente, ao modo de ser específico daquilo que pertence à arte, ao modo de ser de seus objetos. No regime estético das artes, as coisas da arte são identificadas por pertencerem a um regime específico do sensível. Esse sensível, subtraído a suas conexões ordinárias, é habitado por uma potência heterogênea, a potência de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo: produto idêntico ao não-produto, saber transformado em não-saber, *logos* idêntico a um *pathos*, intenção do inintencional, etc. [...] o regime estético das artes é aquele que propriamente identifica a arte no singular e desobriga essa arte de toda e qualquer regra específica, de toda hierarquia de temas, gêneros e artes (RANCIÈRE, 2005, p. 32, 33, 34).

Desta forma, nos depararmos com a realidade de um sensível que se tornou estranho até para si mesmo, ou, sob a perspectiva de Bourriaud (2009), um sensível essencialmente ilegível, fruto de mal-entendidos de um discurso teórico da década de 1990. Para ele, a estética relacional cobra e questiona os reais interesses da arte contemporânea na sua relação com a sociedade, a história e a cultura.

Ratificamos, portanto, a importância de se refletir acerca das abordagens desenvolvidas e utilizadas na mediação cultural. Não no sentido de resolver as questões decifrando os “códigos” da obra contemporânea, mas convidando o público a fazer parte desses desafios cognitivos propostos pela arte.

1.1 A mediação cultural e suas hiper-possibilidades

Como acabamos de expor, os museus e instituições culturais ampliaram os seus papéis e passaram a funcionar como locais de diálogo entre o espectador, o mediador e os trabalhos expostos. Através da mediação cultural suas funções expandem-se e surge daí a escolha pelo prefixo “hiper”, remetendo a possibilidades que vão além do “servir de ponte”, do “expor os conceitos do artista”, do “orientar” atividades nos ateliers e no espaço expositivo. A mediação agora é hiper, pois trabalha com infinitas abordagens e argumentos.

Levando-se em consideração a significativa expansão dos setores educativos em meados da década de 1980 no Brasil, podemos supor que a relação dos museus e instituições culturais com o campo da Sociologia e da Educação é recente. Entretanto, expondo a opinião de Nicholas Serota⁸, Barbosa, A. (2009, p. 14) mostra que para ele, “foi Charles Eastlake que, ao se tornar diretor da National Gallery de Londres em 1855, conferiu aos museus o papel de instituições públicas com o objetivo eminentemente educacional”. Através de uma alteração simples e inovadora no modo de expor as obras, colocando-as em ordem cronológica e ilustrando escolas de pintura, Eastlake transformou desta forma, os museus em “livros” de História da Arte.

⁸ Diretor da Tate Gallery e da Tate Modern, em Londres, Inglaterra.

A proposta expográfica de Nicholas Serota para a Tate Gallery foi diferente, “estabelecendo uma sequência determinada não pela cronologia, mas por alternâncias de concentração necessária à interpretação” (BARBOSA, A. 2009, p. 15). Logo, a preocupação dos responsáveis pelos museus e instituições culturais volta-se para a investigação e promoção de atividades que forneçam ao público uma experiência direcionada para a respiração interpretativa, que favoreça o diálogo e os questionamentos do espectador neste processo, capaz de atribuir, através dessas experiências, novos significados e associações aos seus conceitos e posicionamentos prévios. Assim, reforçando o papel educacional da instituição como promotora de reflexões duradouras e significativas. Portanto, o espectador torna-se o cerne das propostas educativas em tais contextos.

Assim, torna-se profícuo compreender as competências do público para então pensar as competências e o saber específico do mediador cultural. Ressaltando que este mediador também faz parte do público, também é um fruidor de arte, assim como os artistas, os curadores e todos que se relacionam com as obras e contextos expositivos. Todos são potencialmente público de arte, não apenas os visitantes. Contudo, às vezes faz-se necessário essa divisão e distinção de papéis para contribuir com a cristalização de uma prática que tenta se colocar como campo profissional. Como expõe Caillet (2009, p. 75) através de pesquisas sobre avaliação de ações culturais, “esclarecer o que se espera que o público seja capaz de fazer, de viver, de compreender, a fim de indicar o que deve realizar o mediador e seus parceiros de mediação”. Complementando este pensamento, o Comunicador Social e Jornalista Jorge Melguizo, afirma:

A pergunta sobre o sentido deveria ser a chave de todo trabalho cultural, sobretudo o trabalho dos museus. Por quê? Que tipo de sociedade queremos criar para nosso trabalho cuja cultura é a base, ferramenta e objetivo? O que esperamos produzir no visitante, uma vez que ele tiver saído do museu? Na verdade é necessário mudar a questão. O trabalho cultural, particularmente o dos museus, quase sempre se esforçou em responder à questão contrária: o que esperamos despertar no visitante quando ele entra no museu; o que oferecemos àqueles que o frequentam; como atrair ainda mais visitantes? Hoje estas questões só são pertinentes se formos capazes de responder (ou no mínimo, se somos capazes de dedicar muita energia para tentar responder) uma questão bem simples: o que queremos que o público e que cada pessoa leve consigo na saída de um museu? A cultura não é o que apresentamos, mas o que produzimos, tampouco o que instalamos; é o que criamos, o que conseguimos mobilizar através da reflexão ou de ações – o que podemos transformar (MELGUIZO, 2013)⁹

⁹ Fonte: <http://www.icomrio2013.org.br/pt/speeches>. Acesso em: ago, 2013.

De fato, é relativamente complexo tratar de questões tão importantes sobre a experiência museal, quando relacionadas a um campo com abordagens novas como é o caso da mediação cultural. Sobre essas abordagens, é importante ressaltar a necessidade de registrar as experiências vividas pelos mediadores e responsáveis pelo setor educativo das instituições, no intuito de congregá-las a reflexões teóricas e a partir daí, divulga-las, para então, aspirar ao campo da educação museal uma condição de campo profissional de conhecimentos especializados e comuns entre os educadores (OLIVEIRA, 2012). Vale salientar que esta reflexão partiu da teoria desenvolvida por Eliot Freidson na segunda metade do século XX, acerca da Sociologia das profissões, onde expõe que para que uma ocupação seja reconhecida como profissão, ela precisa ter um conjunto de competências e conhecimentos especializados, necessários para a realização das tarefas em um setor profissional (CARDOSO, 2005).

Segundo Helguera (2011, p. 11) “se há algo em comum em toda abordagem pedagógica, esse é a necessidade de investir tempo para alcançar um objetivo”. Daí a importância de refletir, baseado na política das instituições culturais, acerca do que elas almejam ao fornecer as atividades de mediação cultural.

Exemplificando de uma maneira mais prática essa questão das abordagens na mediação, elencamos uma reflexão feita por Helguera (2011, p. 42) acerca de uma teoria de Malcolm Gladwell (2008) que afirma:

[...] leva cerca de 10 mil horas para alguém se tornar especialista em qualquer coisa. Um museu pode realizar um workshop de arte para uma escola, mas esta deve se comprometer por um período de tempo de, digamos, pelo menos, três horas caso se deseje que a experiência seja bem-sucedida.

Mesmo períodos curtos de envolvimento podem ser produtivos quando as metas estão definidas. Helguera (2011, p. 40) faz dois questionamentos acerca da participação do público no processo de mediação: “Eu estou participando simplesmente por entrar em uma galeria com exposições? Ou apenas estou participando quando estiver envolvido ativamente na realização da obra?”. Posteriormente, ele responde: “Toda arte, de maneira indiscutível, é participativa, porque requer a presença de um espectador”. Em seguida, estabelece “uma taxonomia bastante experimental” para essas variadas maneiras de participação:

1. *Participação nominal*. O visitante ou observador contempla o trabalho de uma maneira reflexiva, que, embora em um distanciamento passivo, é uma forma de participação. O artista Antoni Muntadas postou este aviso em uma de suas exposições: “atenção: percepção requer envolvimento”.

2. *Participação dirigida*. O visitante realiza uma tarefa simples para contribuir na criação do trabalho (por exemplo, *Árvore dos desejos* de Yoko Ono [1996], na qual os visitantes são encorajados a escrever seus desejos em um pedaço de papel e pendurá-lo na árvore).

3. *Participação criativa*. O visitante fornece conteúdo para um componente do trabalho em uma estrutura estabelecida pelo artista (por exemplo, o trabalho *The Muster* de Allison Smith [2005], no qual 50 voluntários, usando uniformes da Guerra Civil em uma encenação, declaram as causas pessoais pelas quais estavam lutando).

4. *Participação colaborativa*. O visitante divide a responsabilidade pelo desenvolvimento da estrutura e do conteúdo do trabalho em um diálogo direto e colaborativo com o artista (o projeto em andamento de Caroline Woolard, “Or Goods”, no qual os participantes oferecem mercadorias ou serviços, baseando-se no interesse e na necessidade, é um exemplo desse tipo de trabalho (HELGUERA, 2011, p. 40).

Helguera esclarece ainda que não há hierarquia entre esses tipos de participação e que um trabalho não se torna mais ou menos bem sucedido em virtude do seu enquadramento em uma dessas categorias descritas. E nós esclarecemos que assim como não há receitas para uma mediação cultural eficaz, também não há como qualificar nem quantificar completamente as maneiras de participação e manifestação do público, vista que são inúmeras e imprevisíveis. Contudo, como mostrou Helguera, há a possibilidade de esboçar uma tipologia geral.

Achamos interessante expor este estudo experimental acerca das camadas mais habituais de participação. Através dele, pudemos repensar o aspecto negativo que associávamos a uma mediação quando, em nossa percepção, o grupo/espectador não havia participado. Em 2012, na ocasião do II Seminário de Museologia e Contemporaneidade realizado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco o curador e crítico de arte Moacir do Anjos expôs um conceito *deleuziano* sobre “Pequenas Percepções”, onde as mesmas

não são simplesmente as partes da percepção totalizante, são pequenas partes, requisitos, requisições para o espectador compreender o todo. Contudo ainda que o conjunto permaneça confuso, isso não pode ser tido como defeito da exposição. A experiência de compreensão e relação com as

obras não pode ser rígida, as narrativas não são rígidas. Precisam servir para emancipação do espectador (ANJOS, 2012a).

Este conceito nos chamou atenção e o descobrimos em uma obra de Gilles Deleuze onde ele discorre acerca da seguinte tese do filósofo Leibniz: a alma como “mônada” sem porta e sem janela, que retira de um fundo sombrio todas as suas percepções claras. Deleuze (2000, grifo do autor) diz:

É próprio da percepção pulverizar o mundo, mas também espiritualizar a poeira. A questão toda está em saber como se passa das pequenas percepções às percepções conscientes, das percepções moleculares às percepções molares. Seria por um processo de totalização, como quando capto um todo cujas partes me são insensíveis? Assim, apreendo o ruído do mar ou do povo reunido, mas não o murmúrio de cada vaga ou de cada pessoa, murmúrios que, todavia, compõem esses ruídos. Mas, embora Leibniz por vezes se expresse nesses termos de totalidade, trata-se de coisa distinta de uma adição de partes homogêneas. Não se trata de uma relação partes-todo, pois também o todo pode ser tão insensível quanto as partes, como quando *não* capto o ruído do moinho d'água ao qual me acostumei em demasia. Um rumor e um aturdimento são todos, mas não são necessariamente percepções conscientes. Na verdade, Leibniz nunca deixa de esclarecer que a relação da pequena percepção com a percepção consciente é não de parte a todo mas de *ordinário a relevante ou notável*: “o que é relevante deve ser composto de partes que não o são”. [...] uma percepção consciente produz-se quando pelo menos duas partes heterogêneas entram numa relação diferencial que determina uma singularidade. [...] seja a fome: é preciso que a falta de açúcar, a falta de gordura etc., entrem em relações diferenciais que determinem a fome como algo relevante ou notável. [...] Seja a posição de um adormecido: é preciso que todas as pequenas curvas, que todos os pequenos dobramentos entrem em relações que produzam uma atitude, um hábito, uma grande dobra sinuosa como boa posição capaz de integrá-los. A “boa forma” macroscópica depende sempre de processos microscópicos. [...] as pequenas percepções são cada vez menores que o mínimo possível: infinitamente pequenas nesse sentido. [...] As pequenas percepções são, portanto, não partes da percepção consciente mas requisitos ou elementos genéticos, “diferenciais da consciência”. [...] O espaço-tempo deixa de ser um dado puro para se tornar o conjunto ou o nexos das relações diferenciais no sujeito, e o próprio objeto deixa de ser um dado empírico para se tornar o produto dessas relações na percepção consciente.

Desta forma, concluímos que independente do desejo do mediador ou do espectador, este se envolve com as obras quando entra em uma exposição. Ele já está “participando” e fazendo interpretações. E a nosso ver, o que Deleuze expõe é que esta participação e interpretação não podem ser rigorosas, precisam advir de um processo fluente de relação entre o espectador, o espaço expositivo e as obras.

Uma vez disposto e imerso nesse universo de possibilidades, o espectador já é também extensão da obra. Já faz parte dela, assim como o inverso. O potencial caráter emancipador da obra e as discussões em torno dela, podem fazer vir à tona o que há de melhor no espectador. Lembranças, cheiros, toques, rostos, momentos e sensações agradáveis. Também, o que há de pior, repulsa, memórias que se quisera esquecer. Por isso, pensamos que esta troca tem intrínseco o poder de tratar questões que ampliem nos indivíduos sua capacidade de reinterpretar, repensar e revisitar as suas doces e também amargas lembranças. De certeza esse chacoalhar de memórias pessoais e coletivas inquieta, e é nessa inquietação, ainda que mínima, que a arte habita. É aí que habita também a política da arte, no que se é capaz de construir, desconstruir e reconstruir.

1.2 Arte e Política

A imagem que ilustra a capa dessa pesquisa se refere ao registro fotográfico da performance “*How to explain pictures to a dead hare*” (Como explicar imagens a uma lebre morta), realizada em 1965 por Joseph Beuys na galeria de arte Alfred Schmela, em Düsseldorf, Alemanha. Esta se manteve fechada, mas o público pôde observar sua primeira exibição individual através da vitrine. A ação foi testemunhada pelo fotógrafo Ute Klophus e uma equipe de televisão.



Figura 1 Joseph Beuys, How to explain pictures to a dead hare, 1965. Fotografia: Ute Klophus. Fonte: <http://i12bent.tumblr.com/post/85643466/joseph-beuys-how-to-explain-pictures-to-a>. Acesso: Dez. 2013.

Nela, o artista podia ser visto através do vidro da janela da galeria, sentado em uma cadeira com assento revestido em feltro para aquecer, seu rosto estava coberto de mel e folha de ouro. Um pedaço de ferro estava preso em suas botas para quebrar o silêncio enquanto caminhava e embalava em seus braços uma lebre morta, em cujo ouvido murmurou ruídos abafados, bem como explicações sobre os desenhos que cobriam as paredes. A lebre parecia conversar com Beuys. Tais materiais e ações tiveram valor simbólico específico para ele. Por exemplo, o mel e o ouro indicam uma transformação da cabeça, do cérebro, da consciência, necessária para “explicar” desenhos para uma lebre.

This seems to have been the action that most captured people's imaginations. On one level this must be because everyone consciously or unconsciously recognizes the problem of explaining things, particularly where art and creative work are concerned, or anything that involves a certain mystery or question. The idea of explaining to an animal conveys a sense of the secrecy of the world and of existence that appeals to the imagination. Then, as I said, even a dead animal preserves more powers of intuition than some human beings with their stubborn rationality. [...]The problem lies in the word 'understanding' and its many levels which cannot be restricted to rational analysis. Imagination, inspiration, an longing all lead people to sense that these other levels also play a part in understanding. This must be the root of reactions to this action, and is why my technique has been to try and seek out the energy points in the human power field, rather than demanding specific knowledge or reactions on then part of the public. I try to bring to light the complexity of creative areas (BEUYS, 1979, p. 105).

Evidente que a crítica direcionada à atitude do espectador, neste caso, morto, serve de exemplo para repensá-la quanto à importância da sua participação “ativa” no processo artístico. Também, o que nos chamou atenção nesta ação foi a representação dos conceitos teóricos que Beuys formulou durante a década de 1960 voltados ao potencial e função social, cultural e política da arte. Em 1973, ele escreveu:

Only on condition of a radical widening of definitions will it be possible for art and activities related to art [to] provide evidence that art is now the only evolutionary-revolutionary power. Only art is capable of dismantling the repressive effects of a senile social system that continues to totter along the deathline: to dismantle in order to build 'a social organism as a work of art'. Every human being is an artist who – from his state of freedom – the position of freedom that he experiences at first-hand – learns to determine the other positions in the total artwork of the future social order (BEUYS, 2006, p. 125).

Para nós, Arte e Política são indissociáveis, independente da época. Em alguns momentos da história tal relação foi discutida de maneira mais tímida e opaca. Contudo, pensamos que este tema nunca reverberou de maneira tão acentuada como nas últimas décadas. A respeito disso, Chaia (2007, p. 13) expõe que:

Política e Arte são velhas companheiras, sendo a tragédia grega uma das mais antigas e explícitas manifestações desta relação, com os seus dramas teatrais que congregavam o povo ou a comunidade revelando os fundamentos da sua existência e entrelaçando-os às tramas da *polis*. Este é um tema correlato a outros envolvendo arte-ciência, arte-filosofia, arte-mídia

e arte-economia – que reportam a delimitações de áreas de conhecimento, mas facilmente também deixam entrever as fragilidades das fronteiras entre elas.

Entretanto, além do contexto histórico e da sua habitual e clássica associação ao social, ao coletivo, ao público e à prática do sujeito, o entendimento da relação entre arte e política deve também visar as variadas compreensões sobre os seus significados. Como por exemplo, “pensar a ideia primordial de política inventada no interior da *pólis* grega (politikós), bem como as especificidades da obra de arte” (CHAIA, 2007, p. 19), seria uma importante pista para se pensar essas relações.

Todavia, os vários enfoques que englobam esta relação, serão tratados aqui como reflexões abertas, visto que o próprio conceito contemporâneo de política é elástico e multifacetado. Portanto, ao longo da história, este tema ganhou diferentes denotações, em função de aspectos como as características das

formações sociais, os períodos de valorização do coletivo ou do individual, os contextos de guerras e revoluções, a importância de ações artísticas de grupos, vanguardas ou movimentos e os domínios de gêneros, escolas ou tendências artísticas” (CHAIA, 2007, p. 13).

Deste modo, os aspectos sociais que circundam o ambiente do artista passam a fazer parte – de maneira mais ou menos explícita – da sua obra.

No âmbito das ciências humanas, pode-se refletir acerca de uma linha de pensamento voltada aos conceitos de “Karl Marx, com continuidade em Theodor Adorno, Guy Debord e Fredric Jameson. Nestes autores, a arte está relacionada às condições externas a ela; ou seja, a obra e os artistas encontram-se ligados às condições sociais” (CHAIA, 2007, p. 14). Em *A Sociedade do Espetáculo*¹⁰ por exemplo, Debord faz uma crítica à alienação burocrática e, inserido na Internacional Situacionista¹¹ (IS), procura descobrir o potencial revolucionário do pós-guerra, criando novos significados, novas culturas, onde todas as artes devem ser agregadas. Partindo para uma crítica arquitetônica voltada aos espaços da cidade, a IS defende, sobretudo, vivenciá-los pela experiência da história fabricada neste tecido urbano, vendo-o como um terreno afetivo. Inserido neste momento capitalista pós-guerra, a sociedade

¹⁰ Livro escrito por Guy Debord, publicado em 1967 em Paris por Buhet-Chastel.

¹¹ Vanguarda político-estética, com sede em Paris fundada em 1957.

vivenciava um esvaziamento da vida diária, onde tudo era articulado pelo consumo e onde a imagem virara um tipo de mercadoria.

A man's life is a sequence of chance situations, and if none of them is exactly similar to another, at the least these situations are, in their immense majority, so undifferentiated and so dull that they perfectly present the impression of similitude. [...] We must introduce everywhere a revolutionary alternative to the ruling culture; [...] We must advance the keywords of unitary urbanismo, of experimental behaviour, of hyperpolitical propaganda, and of the construction of environments. The passions have been interpreted enough: the point now is to discover others (DEBORD, 2006, p. 98, 101).

Para Tom McDonough¹², preocupando-se com a política da imagem, a IS queria extraí-las do espetáculo extremista e transformar seus sentidos. Contudo, para ele, devemos nos perguntar sobre o que a sociedade do espetáculo quer dizer. É uma prosa complexa. É uma tentativa de escrever sobre realidades fenomenológicas do século XX. Assim como tantos outros movimentos políticos ligados ao âmbito da arte.

Ainda contemplando o âmbito das ciências humanas, pode se salientar os conceitos filosóficos de Friedrich Nietzsche, onde:

[...] ganha força a compreensão da arte num movimento interno em direção ao sujeito, seja ele artista ou usufruidor. O significado da arte é marcadamente o de potencializar a vida, criando simbioses de difíceis distinções entre artista, obra, circunstâncias e vida (CHAIA, 2007, p. 15,16).

Portanto, Chaia (2007, p. 18) complementa que,

Sob a influência marxista, os principais movimentos de vanguarda artística do século XX, como dadaísmo, surrealismo, construtivismo russo e, mais tarde, os situacionistas, deixam-se impregnar fortemente pela dimensão política. Artistas engajam-se em projetos políticos de transformação da sociedade e lutam pela formação de uma nova consciência sensível através da arte.

¹² Professor de História, Teoria da Arte Contemporânea, Arquitetura Moderna e Urbanismo na Binghamton University (Nova Iorque) em depoimento oral no ciclo de palestras intitulado “Semeando o Vento: Uma História da Internacional Situacionista” no auditório Aloisio Magalhães da Fundação Joaquim Nabuco em 02 de Outubro de 2012.

Deste modo, expondo o conceito de Walter Benjamin acerca da experiência surrealista como experiência política, D'Angelo afirma que “a construção de uma nova linguagem e a superação da forma desgastada do romance pelos surrealistas estão diretamente ligadas à necessidade de romper com o *tempo infernal* da modernidade, de mudar a vida”. (2006, p.90) Baseado nas descobertas de Freud sobre o inconsciente, Breton constrói uma crítica radical ao racionalismo dominante na cultura ocidental. Por sua vez Duchamp, na década de 1920, rompe com noções tradicionais e define novas formas de intervenção no circuito da arte, como a invenção do *ready-made*, que para o professor de Artes e artista Marcelo Coutinho, “capturam o mundo para que os sujeitos passem a ver o que está no seu entorno. Você não é capaz de ver as folhas que caem ao seu lado. Só se vir em um vídeo. Isso é um posicionamento político”.¹³

A respeito disso, D'Angelo (2006, p. 92) afirma ainda que “o gesto de acolher um objeto como obra de arte é essencialmente contraditório, pois afirma e nega – ao mesmo tempo – a noção de obra de arte e o poder da instituição arte”. Logo, como indicou Cildo Meireles, “a arte é política também por se inserir em 'circuitos ideológicos'. Essa inserção pode ser ativa, quando o artista critica os limites sistêmicos, ou passiva, quando a obra é cooptada por curadores, museus e mostras” (JAREMTCHUK; RUFINONI, 2010, p. 10). Fato é que em todos esses exemplos, a obra atinge um grau crítico independente da sua aspiração. Ela dialoga com posicionamentos estabelecidos seja pelo sistema de arte, pela sociedade ou pela poética que propõe. E critica positiva ou negativamente estes aspectos e setores. À vezes de maneira mais sucinta e silenciosa, às vezes mais expressivamente.

Ainda tomando por base conceitos de Walter Benjamin a respeito da noção política do surrealismo, D'Angelo (2006, p. 95) afirma: “o problema é que a identidade entre arte e a política, ao contrário da identidade entre a arte e a filosofia, se constrói muito mais no plano da ação do que no plano da reflexão”. No decorrer deste capítulo exemplificaremos essa necessidade que a arte política possui, de não ficar apenas como uma prática de caráter simbólico, mas real.

O cunho partidário também esteve fortemente presente no movimento surrealista. Analisando sua dialética, D'Angelo (2006, p. 99) expõe que “Benjamin confrontou o estilo de pensamento deste movimento com o estilo de pensamento difundido na intelectualidade de esquerda, supostamente progressista”. Ainda para D'Angelo

¹³ Depoimento oral em palestra ministrada na sala João Cardoso Ayres, FUNDAJ, em 25 de Abril de 2013.

O que existe de revolucionário nesta experiência é a tentativa de politizar o cotidiano, mostrando as inúmeras possibilidades contidas em cada momento vivido [...] Ainda, a aversão à arte panfletária, a tensão anarquismo/comunismo, a conexão arte-linguagem-política e as exigências de caráter ético, que constituem o peso maior desta carga, revelam afinidades profundas entre os surrealistas e Benjamin (D'ANGELO, 2006, p. 100, 101).

Contudo, o embasamento partidário encontrado na política do surrealismo, citado anteriormente, não exclui de sua proposta outro viés conceitual onde a política também é vista pela capacidade de fazer recortes no âmbito social de diferentes maneiras, tal como o movimento propunha. A respeito desta relação, Chaia (2007, p. 30) assegura que:

Do Dadaísmo e de Marcel Duchamp ao Grupo Fluxus, da vanguarda russa ao teatro de Grotowski e de Hélio Oiticica e Lygia Clark, passando pela Nova Objetividade, até alcançar alguns artistas contemporâneos brasileiros, estão presentes as tendências que unem arte, resistência e vida. Estes artistas e movimentos esgarçaram as fronteiras da arte, conjugando-a com o cotidiano e a história e com isso abriram explicitamente os seus limites permitindo a entrada da política.

Complementando nossa reflexão acerca da influência das Vanguardas Artísticas nas rupturas modernas do campo da arte, a professora e curadora de arte da CUNY (*The City University of New York*), Claire Bishop vai adiante e credits também a algumas vanguardas a responsabilidade por tornar visível a necessidade e a emergência de uma arte mais participativa. Ainda, para Bishop, coletivamente, esses movimentos sugerem que o estopim da evolução recente da arte contemporânea tenha sofrido a influência do teatro e da performance de forma mais significativa que o impacto dos *ready-made* ou histórias da pintura. Para ela, foram três momentos-chave que possuíam relação com contextos políticos e que mostraram cada um, diferentes posições para inclusão da audiência.

The first concerns Italian Futurism's break with conventional modes of spectatorship, its inauguration of performance as an artistic mode, addressing a mass audience for art, and its use of provocative gestures (both onstage and in the streets) to increasingly overt political ends. The second case study [...] concerns developments in Russian culture after 1917. My focus here will not be on the well-trodden ground of visual art but on the formulation of two distinct modes of performance as theorised and implemented by the state: Proletkult theatre¹⁴ and mass spectacle. Neither of

¹⁴ Proletkult (uma junção das palavras russas " Proletarskaya Kultura " (cultura proletária), era uma instituição artística soviética experimental que surgiu em conjunto com a Revolução Russa de 1917. Era uma federação de

these phenomena are conventionally included within histories of art, but the themes they embody are crucial to contemporary socially engaged practices: ideas of collective authorship, of specifically working-class (popular) modes of expression, and the (in)compatibility of these imperatives with issues of quality. My final case study concerns Paris Dada: under the influence of André Breton, the group shifted its relationship to audiences away from combative cabarets and towards more participatory events in the public sphere. [...] three modes of participatory practice in relation three ideological positions (emergente Fascism in Italy, Bolshevism in Russia, and in France, a pos-war rejection of nationalist sentiment); collectively they suggest that the pre-history of recent developments in contemporary art lies in the domain of theatre and performance rather than in histories of painting or the ready-made (BISHOP, 2012, p. 41).

Ratificando a importância da participação do espectador para uma “virada social” que possibilite sua emancipação, Bishop enfatiza, dentre várias literaturas que abordam a questão da arte participativa – Walter Benjamin, Internacional Situacionista, Paulo Freire, Deleuze, dentre outros – a relevância de Guy Debord e sua obra, *A Sociedade do Espetáculo* (1967) para, partindo das suas acusações sobre os efeitos alienantes do capitalismo, defender a importância da participação do espectador.

For many artists and curators on the left, Debord’s critique strikes to the heart of why participation is importante as a Project: it rehumanises a society rendered numb and fragmented by the repressive instrumentality of capitalismo production. Given the market’s near total saturation o four image repertoire, so the argument goes, artistic practice can no longer revolve around the construction of objects to be consumed by a passive bystander. Instead, there must be an art of action, interfacing with reality, taking steps – however small – to repair the social bond (BISHOP, 2012, p. 11).

Vale salientar que, conforme citado acima a partir de Helguera, toda arte é participativa, pois precisa de um espectador para existir. Entretanto, penso que o tom “participativo” empregado na fala de Bishop, se refere à participação de um modo mais literal, que convida o público a uma experiência um tanto mais (sem hierarquizar sua importância) visivelmente agitada que as “Pequenas Percepções” de Deleuze, onde a troca entre seu repertório e as obras seja intensa a ponto de promover estalos significativos e pertinentes às necessidades sociais daquele espectador. Mas, e se na concepção do indivíduo não houver necessidades de modificações sociais? (Ouvi um espectador dizer isso durante a

sociedades culturais locais e artistas de vanguarda. Foi mais atuante nos campos visuais, literários e dramáticos e aspirava modificar radicalmente as formas artísticas existentes , criando um novo revolucionário estético.

mediação cultural). Bem, no início do texto falamos sobre os problemas do contexto em que se aplica essa pesquisa: o brasileiro. No capítulo seguinte, falaremos dos problemas da sociedade pós-moderna ocidental de um modo geral. E adiantamos: nos dias atuais do ocidente, há muito que refletir e transformar. Entretanto, é uma hipótese e não uma afirmação absoluta, acerca dessa urgência. Retrata a nossa opinião e é a partir dela que surgiu essa pesquisa. Todavia, afirmar o contrário, inclusive, é positivo, de acordo com a noção rancièriana de “desentendimento”.

Quando Bishop fala em tomar medidas, passos, ainda que pequenos (*taking steps – however small*) lembramo-nos do contexto educacional no Brasil, exposto na Introdução, que nos leva a conceber a transformação da sociedade através da educação como algo utópico. Também trazemos esse sentimento quando essa transformação é demandada à arte, mas assim como Bishop, acreditamos que ainda que em passos curtos, o importante é o direcionamento para uma arte/educação crítica, que almeje tirar de fato, o espectador do modo passivo, que o injete de ânimo reflexivo.

Deste modo, a veia política da arte seria incentivar o espírito ativo do público, confrontá-lo a uma necessidade cotidiana de compreender o funcionamento da sociedade em que vive, inclusive para questioná-lo, quando achar necessário. Seja por sentir-se prejudicado de alguma forma por esse sistema, por exemplo. Discorreremos que há inúmeros modelos e manifestos capazes de exprimir o poder dos questionamentos, dos recortes sociais e das implicações que podem gerar a uma sociedade.

Uma das ideias que mais suscita discussões acerca da relação que tratamos, é a seguinte, exposta por Rancière (2010, p. 89, 91, 96), onde a função problematizadora da arte deve gerar brechas, firmando o seu poder de desconcerto, contribuindo assim para combater a alienação a qual se referiu Debord:

O que entendo por dissentimento não é o conflito das ideias ou dos sentimentos. É o conflito de vários regimes de sensorialidade. É por esta via que a arte, dentro do regime da separação estética, toca a política. Porque o dissentimento está no âmbito da política. A política, na verdade, não é antes de mais o exercício do poder ou a luta pelo poder. [...] Se a experiência estética se cruza com a política, é porque ela se define também como experiência de dissentimento oposta à adaptação mimética ou ética das produções artísticas com fins sociais. [...] Aquilo a que se chama política da arte é pois o entrelaçamento de lógicas heterogêneas.

Para Rancière (2010), o consenso é a morte da política. As diferentes opiniões são lançadas, ocasionando diferentes manifestações e posicionamentos contrários por parte dos indivíduos, gerando assim uma significativa construção de novos significados às opiniões iniciais.

Pode-se pensar em dois grandes contextos políticos nos quais a arte pode ser produzida com significado social: a política de participação no espaço público; e a política gerada no círculo do poder. De um lado, tem-se a política como práticas sociais, privilegiando-se as *ações dos sujeitos*; do outro, existe a política centrada no *funcionamento das instituições*. Entende-se que a política constitui uma esfera caracterizada pela presença de relações de conflitos e, portanto, contendo permanentemente a desestabilização e a ordem. Por isso, trata-se de uma área carregada de ambiguidades, ao se definir pelo entrecruzamento das *práticas sociais* com as *instituições formais*. Colocam-se, dessa forma, as possibilidades da atuação do artista no cenário político, delimitando um leque de atuações que vai da atuação política do artista agindo de forma independente no espaço público, de acordo com os ditames de sua consciência e de sua vontade, até a presença de práticas de artistas que se desenrolam em torno do poder, orientadas por valores externos a eles quando compartilham projetos ou programas coletivos (CHAIA, 2007, p. 21,22, grifo do autor).

Desta maneira, a política pode ser pensada também como um organismo de instituições. Para Chaia, torna-se profícuo delimitar o âmbito inter-relacional das situações que englobam o conceito de política, e baseado numa perspectiva histórica e em formulações teóricas, ele as enquadra em quatro tipos:

Situação da “arte crítica”: [...] se estabelece a partir de uma aguçada consciência crítica do artista, propiciando a um indivíduo ou a um pequeno grupo criar obras baseadas na sensibilidade social, no gozo da liberdade e nos esforços e pesquisas para o avanço ou a revolução da linguagem [...] Daí que, em certos momentos ou como parte de um projeto pessoal, a produção artística consegue representar a condição humana, os mecanismos do poder e da economia, ou a estrutura social na qual o artista está envolvido [...] Poder-se-ia dizer que o produto arte não carrega a intenção política, mas sim a ação do artista produtor é que se aproxima da política [...] Assim, esse tipo de arte traz em si o potencial da radicalidade, por oferecer as condições para a emergência da transgressão e da resistência.

Situação da “politização da arte”: São relevantes nesta situação, a existência de componentes ideológicos, a influência de orientações partidárias e a circulação de ideias brotadas dos manifestos de vanguardas permeando a produção artística [...] trata-se do artista assumidamente engajado que critica, protesta e age publicamente.

Situação da “estetização da política”: supõe a atuação do Estado ou de associações partidárias constituindo-se como fonte de ingerência externa sobre a produção da arte e tornando-a parte de um projeto reformador da sociedade. Centralização política, aguçamento de tensões, ideologia, massificação, propaganda e tecnologia somam-se à arte para a transformação totalitária da sociedade, eliminando-se a possibilidade da discussão da estética como esfera autônoma [...] Menos importante do que o artista ou a obra, na *estetização da política* é relevante o processo de transmissão e disseminação dos produtos artísticos.

Situação da “presença política da obra”: Independentemente ou não da vontade do sujeito e do projeto do artista, uma obra de arte pode tornar-se um símbolo político que evoca um conjunto de ideias ou condições sociais, sempre recuperável no presente político (CHAIA, 2007, p. 22-28, grifo do autor).

Para Chaia (2007, p. 28) “estas quatro situações cobrem diversidades políticas que vão da democracia ao totalitarismo, uma vez que nelas podem emergir como fazer característico tanto a liberdade de expressão quanto o amplo poder do Estado”.

Aproveitando a exposição das “situações” acima, gostaríamos de abrir um parêntese para fazer uma reflexão acerca de um tipo de arte intensamente ligada a questões políticas e sociais, mas com conceitos ainda provisórios devido ao recente surgimento do seu termo que se deu por volta da década de 1970 e reconhece uma conexão com a prática da arte. Trata-se da arte socialmente engajada (ou SEA, *socially engaged art*). Segundo Helguera (2011) a arte socialmente engajada precisa ser compreendida como uma arte de prática real e não simbólica; baseada no processo conceitual e reflexivo, não necessariamente material. Para ele,

O que caracteriza a arte socialmente engajada é sua dependência das relações sociais como um fator essencial à sua existência. [...] Ainda, o posicionamento inexato da arte socialmente engajada, identificada como uma arte ainda localizada no intervalo entre formas de artes mais convencionais e disciplinas relacionadas à sociologia, política e outras, é exatamente o espaço que esta deveria ocupar. As ligações diretas da prática com a arte e a sociologia e seus conflitos com ambos devem ser abertamente declaradas e as tensões discutidas, mas não resolvidas [...] a maioria dos artistas que produzem obras socialmente engajadas está interessada em criar um tipo de arte coletiva que impacte a esfera pública de maneira profunda e significativa, e não uma representação, como uma peça teatral, sobre uma questão social. [...] a SEA depende da ação social real, e não daquela imaginada ou hipotética. [...] Toda arte provoca interação social; porém, no caso da SEA, é o processo em si – a produção do trabalho – que é social (HELGUERA, 2011, p.35 a 39).

Desta maneira, percebemos que o fator sócio-político dessa vertente de arte não fica apenas no âmbito conceitual da questão, tampouco como poética de uma obra. Contudo, questionamentos em relação à competência dos artistas que a executam merece reflexão. Primeiramente, ainda segundo Helguera (2011) eles devem desafiar o mercado artístico redefinindo significados de autoria, sobretudo, devem afirmar a sua posição no universo da arte como artistas e suprimir o receio de serem considerados antropólogos e sociólogos amadores.

Complementando este recorte com uma reflexão de Barbosa, A. ainda que não seja uma reflexão diretamente relacionada ao movimento da SEA, e que nem toda arte socialmente engajada necessite de uma produção comunitária, expõe um alerta acerca de algumas atividades artísticas que se denominam de cunho e impacto social. Expondo que esta é uma prática que inspira cuidados:

Entretanto, há muita coisa dita social que é mera exploração dos pobres por artistas que os fazem trabalhar de graça em projetos totalmente definidos e controlados pelos próprios artistas. Apesar das boas intenções, porque não sabem lidar com comunidade ou com aprendizagem de arte, voluntários e artistas acrescentam mais um nível de exploração aos já tão explorados (BARBOSA, A. 2011, p. 16).

Logo, diante deste alerta, lembramo-nos dos conceitos da artista cubana Tânia Bruguera acerca da “arte útil”. Para ela, arte útil é um conceito que faz parte dos seus trabalhos, que se desenvolveu por etapas e que enfatiza a importância de questionarmos para que serve a arte, sobretudo, qual o relacionamento que um determinado projeto artístico teve com a realidade social a qual se propôs destinar-se. É um conceito que pode existir em qualquer tipo de arte, que pode adentrar em qualquer campo, mas o importante é que o tema abordado seja tratado de forma útil pela arte. Tocando sempre questões que envolvam caráter político, social, crítica à instituição, anarquismo, experimentos sociais, conceitos como “faça você mesmo” e economia alternativa. Portanto, para Bruguera¹⁵, a Arte útil é uma metodologia de trabalho e consiste em:

1. Propor novos usos da arte para a sociedade.

¹⁵ Depoimento oral durante a palestra na ocasião do Ciclo de Conferências do projeto Política da Arte, na Fundação Joaquim Nabuco em 14 de Outubro de 2013.

2. Propor coisas boas, novas, criativas para campos fora da arte que a obra se proponha tratar (Ex. civil, legislativo, pedagógico, científico, econômico e etc.).
3. A obra tem que ter *timing* específico, que responda às urgências correntes.
4. Ser implementada e funcional em situações reais.
5. Substituir autores por iniciadores e espectadores por usuários
6. A obra precisa ser prática e útil não só para o artista, mas para quem a vê.
7. Buscar sustentabilidade adaptando-se a novas condições.
8. Estética das relações: Reestabelecer a estética como sistema de transformação.

Contudo, Bruguera aponta:

Arte útil não é entretenimento. Ele pode acontecer eventualmente, mas a ideia não é que seja uma obra para entreter, como algo bom e divertido. Algumas obras são muito fortes. [...] Eu não digo que a arte como entretenimento seja algo ruim ou bom. Eu simplesmente não tenho essa intenção¹⁶.

Quanto a sua definição como um projeto de esquerda, Bruguera¹⁷ brinca: “Eu sou de esquerda, mas ultimamente a esquerda está enfadonha.” Filha de diplomatas (seu pai era da Polícia Secreta), cresceu bem próxima do espaço onde os limites e as regras são impostos. Produziu obras como a elaboração e distribuição de um jornal com frases usadas nos protestos da revolução de Cuba. Posteriormente proibidos de continuarem em circulação. Ela pondera que às vezes não damos importância ao que é do nosso lugar. “Eu sou produto da Bienal de Havana: trabalhei ajudando artistas, levei meus alunos para visita-la várias vezes.”¹⁸

Para Bruguera, é importante pensar no imaginário político dos lugares e em como as pessoas pensam sobre um lugar sem nunca ter estado nele. Também, que Arte Política não é

¹⁶ Idem.

¹⁷ Idem.

¹⁸ Idem.

para todo mundo; há pessoas que não querem ver essas obras por medo. Ela se refere a experiências do espectador com algumas de suas obras, como por exemplo a obra sem título, realizada em 2000: um espaço escuro, com imagens de Fidel Castro e quatro pessoas nuas limpando seus corpos enquanto o público caminha e sente o cheiro de canas-de-açúcar espalhadas no chão. Muitos espectadores achavam que as pessoas nuas eram fantasmas, pois a obra foi realizada em um cárcere desativado de Havana.

Outro exemplo é de uma obra sem título, realizada e exposta durante cem dias na 11ª documenta de Kassel: um lugar fechado onde as pessoas em certo momento se deparavam com luzes fortes direcionadas para elas, seguidas de um constante barulho de armas sendo carregadas de munição. A tendência do público era levar os braços ao rosto, na tentativa de protegê-lo da luz, resultando em uma imagem de forte simbologia, comparada a mesma posição de pessoas em situação prévia de execução ou tortura. Para Bruguera, as pessoas estavam presas pela memória e essa reflexão desencadeou uma crise para si enquanto artista: não era lógico produzir obras que para os cubanos faziam sentido, mas para outras pessoas, não.

“Eu não queria fazer uma arte-folclórica para os não-cubanos [...] cada artista deve questionar o que é arte para si mesmo, e não o que os outros dizem que é. [...] Se você é artista político também deve se autocriticar.”¹⁹

“Como o museu pode se aproximar desse conceito [de arte útil]? Nos museus se apresentam diferentes tipos de experiências e pessoas. A arte em si pode modificar algo na sociedade, mas é preciso compreender o ritmo da sociedade e adentrar em sua dinâmica.”²⁰

É importante, portanto, saber em que tipo de sistema (de um país) se está ingressando quando se faz arte política, inclusive, para compreender como usar o seu poder com o outro. Ter esse conhecimento é uma questão ética. Sobre isso, Bruguera afirma que há certas regras na realização das suas obras e que inclusive, já procurou um advogado para registrar algumas delas. Ela afirma ainda que não gosta de artistas políticos que são malcriados, que chamam a rede de televisão e depois desaparecem. É preciso assumir as obras e as consequências.²¹

“A arte política pode incomodar. Eu, às vezes, perco mais tempo pensando em como vai reverberar a obra do que na própria obra. Eu penso em vários tipos de espectadores e não

¹⁹ Idem.

²⁰ Idem.

²¹ Idem.

apenas em um.”²² Poderíamos citar vários outros exemplos de obras com forte apelo crítico e político da Bruguera, como a realizada em 2010 em parceria com o museu Pompidou onde contatou cem artistas da Coleção de Novas Mídias do Museu Nacional de Arte Moderna do Centro Pompidou solicitando autorização para comercializar cópias pirateadas de seus trabalhos a 1euro. Sessenta e três autorizaram e Bruguera as vendeu em banquinhas em frente e no interior do espaço expositivo. Desta forma, criticando não a instituição do museu, mas sim os artistas, a difusão e apropriação de obras de arte. Ou, na obra²³ que consistiu em infiltrar pessoas em uma palestra para irem de encontro ao palestrante. O fato é que em todas, observamos um anseio de discutir e questionar com os que estão no poder, uma necessidade de ativar o político de cada obra.

Bruguera sugere exemplos de artistas que também produzem Arte útil, como o projeto Publink – *Rifiuto com Affetto* (recusa com carinho) realizado desde 2007 na Itália que se propunha a ajudar a resolver o problema da falta de espaço para o lixo em Veneza. Por sua vez, Moacir dos Anjos, na mesma ocasião²⁴, atentou para o projeto do artista argentino Eduardo Navarro que em 2013 desenvolveu uma oficina móvel em um caminhão com advogados que pretendiam ajudar a resolver os problemas de imigração.

Para Bruguera, fazer arte política é quando há consequências. É ativar um momento que toque a consciência coletiva, que circule fora de uma circulação determinada (o mundo da arte). Há obras de prazos curtos e longos. Entretanto, inserir-se em determinada estrutura social leva tempo e pode parecer utópico e ingênuo. Além de ser desafiador, como os projetos de longo prazo, para as instituições e suas fontes de fomento. Entretanto, Bruguera afirma que trabalha com projetos realizáveis. Portanto, a arte útil propõe imaginar, criar e implementar benefícios sociais para fazer que o mundo trabalhe, seja diferente. Para que as regras virem exceções e as exceções, regras. “É pensar o artista como um arqueólogo cultural.”

Contudo, a obra não precisa ser intencionalmente uma “arte política” como a desenvolvida por Bruguera e outros artistas, para que a atividade de mediação seja politizadora. Propostas como as realizadas no Museu da Arte Útil podem ser alcançadas com obras de várias temáticas. Trata-se de um espaço expositivo dividido em dez partes, todas acessíveis ao público. Cada uma tem um objetivo e exposição de obras relacionadas à

²² Idem.

²³ Dado coletado durante depoimento oral durante a palestra na ocasião do Ciclo de Conferências do projeto Política da Arte, na Fundação Joaquim Nabuco em 14 de Outubro de 2013. Não foi citado o título, lugar e ano em que a obra foi realizada.

²⁴ Ciclo de Conferências do projeto Política da Arte. Fundação Joaquim Nabuco, 14 de Outubro de 2013.

temática específica do local. Há um espaço chamado: “sala das controvérsias”, outro se chama “sala de propaganda, legitimação e crença”. No espaço “use você mesmo” tem projetos como o do grupo espanhol “Yo Mango” que ensina como roubar lojas sem ser apanhado. Neste mesmo espaço há também obras do grupo mexicano “Vivir Eternamente” que se propõe a administrar suas contas virtuais (facebook, twitter, e-mails) após sua morte, possibilitando que seus membros vivam “eternamente”.

How can we 'use' the museum? How can it become a civic institution for production and output? Through this project, the ambition is to transform the museum into a Social Power Plant, where spectators become users and collective, transformative energy can be generated for use in the world outside. The case studies from the archive provide the fuel for the Social Power Plant, the presentations are a toolkit for users to re-purpose tactics and methodologies to their own ends.²⁵

Portanto, o empenho do Museu da Arte Útil em buscar resultados positivos através da produção de táticas que mudem a forma como agimos na sociedade, nos leva novamente aos conceitos acerca da relação entre política e estética. Portanto, Chaia (2007, p. 14) afirma que “não há política sem estética, uma vez que o seu funcionamento, para ser produtivo e eficiente diante de indivíduos ou no tratamento das massas, exige recursos, instrumentos, rituais e diferentes fontes de energia”. Chaia (2007, p. 18) expõe ainda que a

arte supõe a permanência e, simultaneamente, as rupturas vinculadas à correlação que existe entre formas sociais e artísticas e, por ser uma atividade de apropriação especificamente humana, é um exercício dos sentidos e um grande indício da liberação humana.

Com relação a esta liberação humana, Bauman (2000, p. 70, grifo do autor) afirma que

Ser um indivíduo não significa necessariamente ser livre. A forma de individualidade disponível no estado final da sociedade moderna e na sociedade pós-moderna, aliás comuníssima nesta última, é a da individualidade *privatizada*, que significa essencialmente uma *antiliberdade*.

²⁵ Fonte: <http://museumarteutil.net/> Acesso em Dez. 2013.

Outro pensamento em relação à liberdade humana que gostaríamos de expor é o do conceito foucaultiano de *estética da existência*: é possível perceber essa relação entre arte e vida, difundida por Nietzsche, baseando-se na ideia dos indivíduos como autores da sua existência, na sua relação com o mundo e com a possibilidade de tornar suas vidas, obras de arte (AQUINO, 2009).

Analisando o pensamento de “antiliberdade” sugerido por Bauman, discorreremos que a mobilização no contato com a arte pode contribuir a combater essa antiliberdade, na promoção do indivíduo como ser livre e crítico para atuar nas questões contemporâneas.

Tenho a impressão de que foi totalmente negligenciado o fato de que democracia e socialismo só seriam realizáveis a partir do conceito de liberdade. [...] Gostaria de lembrar que falo essencialmente na ótica da minha experiência artística e, portanto, da arte. De resto, aliás, não seria verdade que quando o homem quer fazer uma revolução, ou melhor, quando decide mudar as condições de seu mal-estar, deve necessariamente dar início às mudanças na esfera cultural, operando nas escolas, nas universidades, na cultura, na arte e, em termos mais gerais, em tudo aquilo que diz respeito à criatividade? A mudança deve ter início no modo de pensar, e só a partir desse momento, desse momento de liberdade, será possível pensar em mudar o resto. É no pensamento que reside o núcleo da mudança, a partir do qual pode brotar o eixo central da democracia e da constituição democrática. [...] A questão principal consiste em acordar o homem do refluxo individualista, subtraindo-o do “privado”. O presente é caracterizado em toda parte por uma forte tendência à despolitização, à privatização, ao conformismo. É tarefa nossa fazer, por todos os meios possíveis, com que as pessoas voltem a se interessar pelo “social”, a retomar o seu inato sentido de coletivismo (BEUYS, 2009, p. 301,324).

Essa fala nos lembrou do que expôs Rancière durante passagem pelo Brasil, na ocasião de um seminário em sua homenagem na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2012. Ele participou de uma entrevista ao *O Globo*, em que falou ao jornalista Guilherme Freitas, dentre outros temas, acerca da relação espectador e experiência artística:

Não há uma definição unívoca de “arte política”, porque não estamos mais nesse regime que chamo de “representativo” e, portanto, não se pode tentar antecipar o efeito de uma obra de arte. Há uma noção convencional de “arte política” que denota o desejo, por parte do artista, de expor uma injustiça ou de afirmar a necessidade de reformas na maquinaria social. Mas essa noção faz parte de uma ideologia representativa que supõe a existência de um público homogêneo sobre o qual agiriam as intenções do artista. Hoje vivemos num mundo em que o artista não pode antecipar as consequências do seu trabalho e há diversos modelos de arte política. O mais interessante

me parece ser aquele no qual a arte não é apenas um meio para transmitir noções sobre a vida, e sim uma forma de vida ela mesma. Um antecedente disso seria o projeto cinematográfico de Vertov, por exemplo, que não era uma tentativa de representar a realidade comunista, mas sim de se constituir como um laço comunitário. É uma arte que se pensa como capaz de criar, por sua prática, o tecido de novas formas de vida (RANCIÈRE, 2012).

Reforçando esta fala, Moacir dos Anjos²⁶ (2012) cita uma pergunta feita à Rancière (2010): “Quem garante que o efeito de transformação que a arte propõe para o público, acontecerá?” À qual responde: “Não há cálculo possível que se possa ser feito para isso, estamos em um campo indeterminado”. Ou seja, uma experiência obra-espectador não é algo que se pode controlar através de uma abordagem engessada.

1.3 Relativizando os repertórios do público

Entretanto, embora o campo da recepção artística seja indeterminado, como expôs Rancière, pensamos que as condições de compreensão podem ser analisadas de acordo com os repertórios variados do público e no modo como o meio em que vivem contribuiu para construí-los. A experiência estética não deve ser vista como algo isolado, a própria compreensão do que é arte passa pelas especificidades de contextos específicos:

[...] este processo de atribuir aos objetos de arte um significado cultural, é sempre um processo local; o que é arte na China ou no Islã em seus períodos clássicos, ou o que é arte no sudeste Pueblo ou nas montanhas da Nova Guiné, não é certamente a mesma coisa, mesmo que as qualidades intrínsecas que transformam a força emocional em coisas concretas (e não tenho a menor intenção de negar a existência destas qualidades) possa ser universal. [...] É a incapacidade de compreender essa variedade que leva a muitos dos estudiosos da arte não-ocidental, principalmente daquela a que chamamos de “arte primitiva”, a expressar um tipo de comentário que ouvimos com frequência: que os povos dessas culturas não falam, ou falam pouco, sobre arte. O que esses comentários, na verdade, querem dizer, é que, a não ser de forma lacônica, ou críptica, como se tivessem muito pouca esperança de serem compreendidos, os povos que esses estudiosos observam não falam de arte como eles, estudiosos, falam, ou como gostariam que os

²⁶ Idem.

objetos de seus estudos falassem: em termos de suas propriedades formais, de seu conteúdo simbólico, de seus valores afetivos, e de seus elementos estilísticos. [...] não há dúvida, porém, de que esses povos falam sobre a arte, como falam sobre qualquer coisa fora do comum, ou sugestiva, ou emocionante que surja em suas vidas – dizem como deve ser usada, quem é seu dono, quando é tocado, quem toca, ou quem faz, que papel desempenha nessa ou naquela atividade, pelo que pode ser trocado, qual seu nome, como começou, e assim por diante (GEERTZ, 1997, p. 146, 147).

Ou seja, nosso referencial é constituído ao longo das nossas vidas e por isso sempre que nos debruçamos sobre uma cultura, colocamos as referências da nossa própria cultura em discussão. É importante entender os fenômenos culturais sem hierarquiza-los, sem uma visão etnocêntrica que os considerem melhores e piores, desnaturalizando algumas opiniões. No caso da arte, quando pensada em contextos distintos, é preciso se debruçar com um olhar antropológico que permita perceber não o que consideramos arte em um determinado grupo, sobretudo, a visão e compreensão que esse grupo tem do que é arte. Ao se referir à queda do evolucionismo e do etnocentrismo na Antropologia, Santos cita o surgimento da tendência culturalista fundada pelo norte americano Franz Boas, curiosamente, professor de Gilberto Freyre, na Universidade de Columbia, em Nova Iorque.

Para Boas, era impossível comparar sociedades em termos de avanço e atraso, porque cada cultura – cada “formação”, cada *bildung*²⁷ – só poderia ser entendida a partir de seus próprios valores, hábitos, modos de vida e, não menos importante, de sua própria história. [...] Cada cultura só poderia ser compreendida *relativamente*, daí surgir o termo “relativismo cultural” (SANTOS, 2005, p. 40).

Durante a aula da disciplina de Arte e Antropologia ministrada em 23 de Outubro de 2013 no Centro de Artes e Comunicação (CAC) da Universidade Federal de Pernambuco – (UFPE), a professora Maria Acselrad enfatizou a importância dos conteúdos de perspectiva antropológica serem lecionados desde o início nas escolas, a partir do Ensino Infantil. Nós concordamos com ela e pensamos que esta prática contribuiria de forma significativa nas

²⁷ Termo alemão que significa “educação” e “formação”. Refere-se à tradição alemã de auto cultivo (a filosofia e a educação estão ligadas de uma maneira que se refere a um processo de amadurecimento, tanto pessoal como cultural.). Esta maturação é descrita como uma harmonização da mente e do coração do indivíduo, que representa um desafio às suas crenças, e de uma unificação da individualidade e identidade dentro da sociedade mais ampla, influenciada pelo gênero literário *Bildungsroman*. (BRUFORD, 1975)

trocas interpessoais entre os docentes e discentes. Também, gerando uma mentalidade de buscar compreender-se o diferente. Como apontou Silva, T. (2000, p.96, 97):

[...] não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de *produção* social, como processos que envolvem relações de poder. [...] A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a volta, reforçado ou multiplicado.

Portanto, não se deve apenas respeitar as diferenças como se uma vez instituídas só restasse tolerá-las, sobretudo, é imprescindível compreendê-las. É neste sentido que inserido no âmbito escolar, se faz necessário pensar uma educação eticamente responsável, que trabalhe e discuta questões sobre diversidade, liberdade e seus limites. Por exemplo, o respeito às diferenças é um limite importante de ser estabelecido. Essa politização na educação pode ser percebida nas reflexões acerca do papel do educador, expostas por Paulo Freire (2011, p. 279, grifo do autor):

O educador libertador nunca pode manipular os alunos e tampouco abandoná-los à própria sorte. O oposto de manipulação não é *laissez-faire*²⁸ nem a negação da responsabilidade que o professor tem na direção da educação. O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de “faça isso” ou “faça aquilo”, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto. Chamo essa posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos.

²⁸ Expressão em língua francesa que significa: deixar fazer.

Como já expusemos no texto introdutório desta pesquisa, a liberdade é fundamental para que o indivíduo se sinta à vontade para se relacionar com o novo e para recebê-lo. Se este indivíduo se sente por algum motivo castrado da sua liberdade interpretativa, o interesse pelo aprendizado diminuirá. Não se trata de ser permissivo ou de aceitar toda e qualquer colocação e comportamento, se trata, pois, de não sufocar ou afastar o espectador com uma prática ditatorial. Há uma frase do jornalista e político americano Benjamin Franklin bastante difundida na Escola da Ponte²⁹, situada em Vila das Aves, Portugal e que muito se assemelha, pedagogicamente falando, aos preceitos educacionais libertários da Escola *SummerHill*³⁰, na Inglaterra. A frase diz o seguinte: “Diz-me e eu esquecerei. Ensina-me e eu recordarei. Envolve-me, e aprenderei”. Pensamos que é deste envolvimento que Freire trata quando expõe a importância de uma educação “radical democrática”. A nosso ver, trazendo esta reflexão para a prática museal, estar disposto a envolver-se com as questões dos espectadores a fim de compreendê-las, relativizá-las é parte desse direcionamento democrático.

Cada espectador terá uma experiência própria, e cada experiência difere da experiência do outro. Serão tecidos sentidos atrelados de conceitos e juízos influenciados pela bagagem histórica e cultural de cada um. Não há uma aproximação asséptica, o que afirma a ausência de um mecanismo que comprove a maneira como o espectador é tocado por uma obra de arte. Logo, todas as experiências são distintas.

Trabalhando as questões de emancipação intelectual, Rancière aborda o “animal humano” como um ser que desde a compreensão inicial do diálogo materno consigo, até o descobrimento do significado dos signos que o rodeiam, é capaz de aprender todas as coisas. Percebendo-se assim uma igualdade entre as inteligências. Onde esta igualdade “não significa um igual valor de todas as manifestações da inteligência, mas a igualdade da inteligência relativamente a si mesma em todas as suas manifestações” (RANCIERE, 2010, p. 18). Portanto fazendo uma comparação da seguinte passagem acerca do “animal humano” com a função do espectador, percebemos que para Rancière (2010, p. 18) o mesmo precisa estar no centro das discussões sobre as relações entre arte e política:

²⁹ A Escola da Ponte, fundada em 1976, se propõe a direcionar de forma democrática as relações dentro da instituição que por sua vez não possui salas de aula nem séries estabelecidas. Todas as decisões acerca da Escola são discutidas e partilhadas entre todos os alunos e comunidade que fazem parte da mesma. É uma instituição pública vinculada ao Ministério da Educação português. Tem como precursor o professor José Pacheco.

³⁰ A SummerHill School foi fundada em 1921 por Alexander Sutherland Neill, em Hellerau, subúrbio de Dresden, na Inglaterra e tem como política institucional oferecer um ensino democrático, libertário, calcado nas competências e objetivos de cada indivíduo.

Deste ignorante que soletra os signos até ao cientista que constrói hipóteses é sempre a mesma inteligência que se encontra em ação, uma inteligência que traduz signos por outros signos e que procede por comparações e figuras para comunicar as suas aventuras intelectuais e compreender aquilo que uma outra inteligência trata de lhe comunicar. Este trabalho poético de tradução está no cerne de toda a aprendizagem. Encontra-se no âmago da prática emancipadora do mestre ignorante. O que este ignora é a distância embrutecedora, a distância transformada em abismo radical que só um perito é capaz de <<colmatar>>³¹. A distância não é um mal a abolir, é antes a condição normal de toda a comunicação.

Complementando o conceito acerca da emancipação intelectual, Rancière (2012)³² aponta:

Recuperei o conceito de “emancipação intelectual” de um personagem extravagante, o pedagogo francês Joseph Jacotot (1770-1840). Nas primeiras décadas do século XIX, ele defendeu uma ideia que ia contra o modelo de educação que começava a se cristalizar na época: a ideia de que há pessoas ignorantes, que não compreendem as coisas, não têm cultura nem conhecimento, e que por isso precisam de ajuda para progredir ao nível das pessoas cultas. Jacotot dizia que não é nada disso, que a igualdade não é um ponto de chegada e sim um ponto de partida, e que não se deve “instruir” as pessoas para que se tornem iguais, e sim partir do princípio de que elas são iguais por terem, todas elas, suas próprias aptidões e conhecimentos. Era uma ideia radical, muito combatida na época, que julguei importante recuperar.

Sobre o papel da arte nessa emancipação, ele corrobora:

Creio que a questão não é tanto o que as artes podem fazer pela emancipação das pessoas, mas sim o que podem fazer para emancipar a si mesmas. Os artistas só poderão contribuir para a emancipação se entenderem que se dirigem a semelhantes, em vez de achar que estão transformando ignorantes em sábios. Isso só é possível se a instituição artística colocar seus princípios em questão permanentemente. Assim como um pedagogo não pode achar que está lidando com aprendizes incapazes, um artista não pode tentar antecipar o que o espectador deve ver ou compreender. Nessa nebulosa confusa que chamamos de arte contemporânea, abraçar a dúvida sobre as

³¹ “Elevar um terreno por meio do acúmulo de detritos, depósitos lodosos, terra etc.; atulhar, aterrar. [...] Tapar fendas, brechas.” (FERREIRA, 2013).

³² Entrevista feita ao jornalista Guilherme Freitas do jornal *O Globo*, durante passagem pelo Brasil, na ocasião de um seminário em sua homenagem na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Fonte: <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2012/12/08/formas-de-vida-jacques-ranciere-fala-sobre-estetica-politica-478094.asp> Acesso em: set. 2013.

capacidades da arte pode ter uma função emancipatória. (RANCIÈRE, 2012).³³

Assim, reforçando a importância da arte, conflitando a si própria acerca da hierarquização que permeia seu sistema. Logo, dentre outras razões, por servir de conexão entre as questões sociais, políticas e culturais, suscitando questionamentos sobre elas e relativizando-as, é que as relações e manifestações surgidas em torno da arte, hoje, se tornam imprescindíveis para o indivíduo contemporâneo. Ela é capaz de fazer recortes históricos, construir, desconstruir e reconstruir ideias e posicionamentos. Em sua ausência de certo e errado, surge uma liberdade aguçadora de sentidos, capaz de reforçar o caráter ativo dos indivíduos, possibilitando-os abrir fissuras onde habitualmente os sistemas hegemônicos que governam uma determinada sociedade, não desejam que sejam abertas.

Entendemos por essas fissuras, interstícios que o poder de sujeitos em posição subalterna, quando exercido, é capaz de realizar dentro de sistemas, a priori, fechados e determinados – seja por uma tendência política sociocultural, fruto de uma turbulenta sequência de fatores históricos que podem ser vistos como as causas das características que norteiam essa tendência, seja por uma prática governamental que não valorize efetivamente a democracia. Portanto, é importante pensar o próprio acesso ao sensível como uma fissura que precisa acontecer nas partilhas, a fim de desconstruir o ciclo exposto na Introdução, baseado na concepção de Bourdieu (2009, p.297) acerca do capital cultural que acaba por voltar ao capital cultural.

1.4 Tomar parte e fazer parte

In its most general formula, critical art intends to raise consciousness of the mechanisms of domination in order to turn the spectator into a conscious agent in the transformation of the world. We know the dilemma that weighs upon this Project. On the one hand, understanding alone can do little to transform consciousness and situations. The exploited have rarely had the need to have the laws of exploitation explained to them.

³³ Idem.

*Because it's not a misunderstanding of the existing state of affairs
that nurtures the submission of the oppressed,
but a lack of confidence in their own capacity to transform it.*

Jacques Rancière

O trecho acima, enfatizando a questão da dominação, nos leva diretamente a pensar nas relações de poder que atravessam a sociedade. Que por sua vez, nos remetem a questão da “antiliberdade”, que colocamos através da citação de Bauman (2000). De maneira mais literal, pode se associar esta “antiliberdade” ao controle sistemático do indivíduo, hoje. O modo como as pessoas se colocam no espaço, o gerenciamento apurado do tempo, o ideal de comportamento e a composição de indivíduos como peças de uma máquina maior são características deste modelo social que representa a transição entre uma sociedade apontada por Foucault como “disciplinar” para uma “de controle” identificada por Deleuze (1992).

As reflexões acerca da sociedade disciplinar permitiram a Foucault (1999) definir o modelo Panóptico³⁴ como processo de “normalização” do indivíduo moderno. Ele está cercado por dispositivos de controle que vão além das câmeras nas ruas, nos bancos, nas escolas, nos mercados: a criação de uma identidade obrigatória para cada indivíduo da sociedade moderna ocidental atesta uma vigilância contínua. Os frequentes programas governamentais que incentivam e facilitam o cadastro e obtenção deste documento fazem questão de expor o fato como algo positivo, como se aquele cidadão, em posse de sua carteira de identidade tenha acabado de adquirir poder. No caso da internet, não é de praxe perceber que ao utilizarem, as pessoas cadastram-se em uma ferramenta controladora. Neste sentido, a “tecnolatria”, ou seja, a atual dependência da tecnologia no cotidiano poderia definir os avanços tecnológicos como dádivas ou pragas? Exames médicos constantes e obrigatórios (controle dos corpos) em dadas situações como ao inserir-se em um novo emprego ou no exército, a posse das impressões digitais dos indivíduos pelo Governo também são exemplos que a sociedade está sob regime disciplinar, sendo controlada através de vários meios.

Ao tratar acerca das relações de poder e de discurso, Foucault afirma que o discurso verdadeiro necessita seguir as normas de uma “polícia’ discursiva. [...] A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma

³⁴ Projeto arquitetônico de vigilância utilizado para o controle em diversos locais: prisões, escolas, manicômios. (BENTHAM, 2008)

identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 1999, p. 35, 36).

Remetendo ao aspecto da palavra proibida, nem todos podem falar sobre tudo de qualquer maneira. Neste sentido, “há um grupo de procedimentos que permitem o controle dos discursos” (FOUCAULT, 1999, p. 36) a fim de estabelecer suas regras e não permitir que todos tenham acesso a elas. Um exemplo desse sistema de restrição seria o ritual, que por sua vez,

[...] define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos, não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos (FOUCAULT, 1999, p. 39).

Foucault expõe a necessidade de reconhecer a apropriação social dos discursos. Emana sobre este aspecto no campo da Educação. Mais precisamente, do controle que circunda esta área.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. [...] O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? Que é uma “escritura” (a dos “escritores”) senão um sistema semelhante de sujeição, que toma formas um pouco diferentes, mas cujos grandes planos são análogos? (FOUCAULT, 1999, p. 43 a 45, grifo do autor).

Foucault (1999, p. 51) relata ainda a problemática de uma profunda *logofobia* instalada na sociedade, proveniente da desordem e descontinuidade dos discursos. E que para acabar com esse medo, se faz necessário “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao

discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante.” A fim de, utilizando-se do ponto de vista crítico da *inversão*, cercar as formas de exclusão e também, utilizando-se do princípio genealógico investigar através de que normas e em que condições se formaram os discursos. Contudo, questionando o pessimismo da concepção de Bauman (2000, p. 70) sobre a antiliberdade, é preciso ter cuidado ao tratar do poder apenas como um modo de repressão.

A noção de repressão, por sua vez, é mais pífida. [...] Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considera-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2012, p. 44, 45).

Ademais, é preciso estar atento à economia política da verdade, que não existe fora do poder e que é construída através das coerções e dos efeitos regulamentados de poder. É preciso observar a maneira como o poder foi instituído e construído socialmente. “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros [...]” (FOUCAULT, 2012, p. 52, grifo do autor). Para o autor, o que está em questão não é desprender a verdade de toda a norma de poder, mas de “desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento” (FOUCAULT, 2012, p. 54).

Foucault afirma que as condições que abraçam o campo da educação se dão em sua maioria, de maneiras distintas, baseadas no controle e na sujeição. Contudo, o acesso a esta mesma educação deveria propor o alargamento do senso crítico na sociedade, possibilitando a percepção desta realidade. O que, dependendo dos contextos das instituições, corre o risco de não acontecer, contribuindo para a manutenção dos discursos (RANCIÈRE, 2011).

De maneira prática, aplicaremos a questão acerca do poder, dominação e lugar do discurso ao âmbito museal. Em 13 de agosto de 2013, na ocasião da 23ª Conferência Geral do Conselho Internacional de Museus (ICOM), realizada no Rio de Janeiro, o ex-secretário de Cultura de Medellín, na Colômbia, Jorge Melguizo fez críticas ao sistema das instituições culturais durante sua fala:

Os museus não existem para a maioria da população, e menos ainda para os latino-americanos. [...] A maioria das pessoas, antes de entrar em um museu, sente temor, insegurança, um sentimento de reverência. A maioria não sabe como se comportar num museu, não sente confiança para ultrapassar a porta de entrada. Ou seja, sentem-se intimidadas e, assim, não veem os museus como espaços de encontro, não sentem a instituição como parte de suas vidas. [...] o público ainda não se sente confortável, não sabe o que fazer diante de uma obra, nem o que vai se passar quando terminar a visita, e os curadores são um tanto responsáveis por isso: Boa parte dos museus está presa a ditaduras estéticas em que se converteram muitas curadorias [...] Há projetos estéticos, mas não éticos, inclusivos. Precisamos de curadores que entendam mais de comunidade do que de acervo. Devemos nos perguntar: que curadoria é preciso para que se crie um projeto de inclusão social nos museus? Temos que negociar um novo conceito de museus. Somos preservadores de patrimônios ou somos geradores e transformadores desses patrimônios? Que curadorias necessitam nossas sociedades? Qual é o papel dos museus na construção da cidadania? (MELGUIZO, 2013).³⁵

Compartilhamos da preocupação colocada pelo Melguizo e da sua importância para cristalizar uma situação que é real, que inclusive, senti como mediadora cultural. Contudo, ponderamos que há exceções, e que deveriam virar regras, assim como algumas regras, exceções. Referimo-nos ao caso do curador e crítico de arte Moacir dos Anjos – e que já citamos em alguns momentos no decorrer do texto. Responsável pela curadoria da exposição “Cães sem Plumas”, cujo título se refere ao poema escrito em 1950 pelo poeta pernambucano, João Cabral de Melo Neto. Moacir dos Anjos propõe uma reflexão acerca da própria expressão que questiona a situação daqueles que como os cães, são despossuídos até do que não tem, as plumas. A exposição aconteceu de 11 de Setembro a 09 de Novembro de 2013 na galeria Nara Roesler, em São Paulo. Se propôs tratar dos que vivem à margem, excluídos e contou com obras dos artistas Cildo Meireles, Antonio Dias, Claudia Andujar, Paulo Bruscky, Marcos Chaves, José Rufino, Paula Trope, Regina Parra, Rosângela Rennó, dentre outros. Para Moacir dos Anjos,

³⁵ Fonte: <http://www.icomrio2013.org.br/pt/speeches>. Acesso em: ago, 2013.

Toda curadoria é um processo de escolha, e ao fazer escolhas você seleciona determinadas questões que vão ter visibilidade e de alguma maneira você exclui outras que ficam fora desse recorte que o curador apresenta ao público. Então o curador nesse sentido, cria uma determinada ficção do mundo ou do país ou da cidade ou sobre uma determinada questão que ele está ocupado. Ficção no sentido de que é um recorte dentre outros possíveis naquela realidade já que nenhum discurso, nenhuma curadoria, nenhuma fala será capaz de abarcar essa realidade em sua complexidade. Toda curadoria, como todo discurso, como toda história é uma abstração dessa realidade, aliás, como a ciência também é uma abstração da realidade. E caberá ao público, claro, se deparar com essa ficção, com essa história e nesse embate traduzir isso a partir das suas próprias referências, a partir das suas próprias questões, das suas expectativas, dos seus conhecimentos e traduzir essa exposição em alguma forma de conhecimento, em alguma maneira de entendimento do mundo. O que eu busquei aqui nessa curadoria da exposição cães sem plumas é dar a ver de alguma maneira uma série de indivíduos e grupos sociais no Brasil que a despeito de todo crescimento que o Brasil tem tido nas últimas décadas, nos últimos anos, permanecem à margem e permanecem à margem não porque ainda não progrediram o suficiente, não são capazes de consumir o suficiente. Permanecem à margem porque pela própria lógica desse crescimento e pela própria lógica da organização social no Brasil, eles simplesmente não fazem parte desse projeto. Eles estão à margem, como é o caso dos índios, como por exemplo, os moradores de rua, aqueles que tem a adição química ao crack, as crianças que vivem na rua, como ainda hoje em dia, muitos dos internos no sistema manicomial brasileiro, como os presidiários, como aqueles que simplesmente por serem negros, por serem homossexuais ou muitas vezes por serem simplesmente pobres são sujeitos à violência, seja de grupos específicos, seja do próprio estado, como é o caso muito emblemático e recente do pedreiro Amarildo que desapareceu no Rio de Janeiro e até hoje não foi encontrado, depois que foi levado pela polícia para um interrogatório. Então essa exposição tenta dar conta de alguma maneira, de modo parcial, evidentemente, de modo assumidamente limitado dessas vidas que, tomando por empréstimo uma expressão criada pelo poeta João Cabral de Melo Neto, são vidas próprias de cães sem plumas. Cão sem Plumam, no João Cabral é aquele ou aquilo que é tão despossuído, é tão roído, que é roído até do que não tem (ANJOS, 2013).³⁶

Durante a pesquisa de campo deste projeto, foi realizada em 06 de agosto de 2013 uma entrevista com Moacir dos Anjos, que desde 1990 é pesquisador e atualmente exerce a função de coordenador de Artes Visuais da FUNDAJ. Nela, foi observado que sua postura em relação à seleção das obras, exposições e coordenação de atividades voltadas à disseminação das Artes Visuais na e pela instituição, corrobora a citação acima. Contudo, será que os socialmente excluídos só entram nos espaços expositivos de arte como temática das obras? Eles mesmos, os cães sem plumas, entram nas galerias e museus? Qual seria a reação dos seguranças quando um "cão sem plumas" entrasse na FUNDAJ? E dos mediadores? Será que

³⁶ Fonte: <http://globoTV.globo.com/globo-news/globo-news-em-pauta/t/veja-tambem/v/trabalho-do-curador-e-essencial-para-boa-exposicao/2828297/>. Acesso em: set. 2013.

admitimos os excluídos apenas no distanciamento da obra de arte e não pelo contato direto? Por que eles não são recebidos, os próprios, nas instituições culturais? Não apenas os alunos de escola pública, mas crianças, jovens, adultos e velhos moradores de rua. Eles seriam acolhidos no espaço do museu, caso quisessem adentrar? Será que eles gostariam de se inserir no espaço da arte? Será que eles desejariam ser representados na arte?

Em 1999, foi fundado em Berlin o coletivo Kunstcoop. Carmen Mörsch, uma das suas seis artistas fundadoras, relatou suas principais preocupações:

[...] nos ocupávamos com conceitos da pedagogia artística que repensavam a matéria escolar levando em consideração as tendências atuais da arte – por exemplo, sob os aspectos de performatividade e desconstrução. Também o próprio campo da intermediação artística museológica nos ofereceu orientação. Nosso olhar se dirigia, nesse aspecto, sobretudo à Inglaterra e à América do Norte, onde, sob a pressão dos movimentos de direitos humanos, desde os anos de 1970 também museus e instituições promotoras de exposições foram obrigadas a refletir sobre sua composição hegemônica e permitir perguntas sobre a quem no fundo se pretendiam servir e a quem representar com suas atividades de exposição, de coleção e de pesquisa. [...] com isso se abriram na intermediação artística institucional espaços para artistas e pedagog@s que uniam o trabalho por uma sociedade mais justa a uma prática artística e educativa e ao aproveitamento dos recursos dos museus. Surgiu assim, o perfil dos “Artists-Educators”, cuj@as protagonistas politizad@s conseguiram às vezes expandir a prática dos museus no decorrer das últimas quatro décadas (MÖRSCH, 2011, p.7).

Portanto, a colaboração da Pedagogia, das forças da sociedade civil e do setor educacional, para o campo da mediação trouxe maneiras de acalmar as tensões em torno das questões que envolvem as hierarquias de poder nos museus. Entretanto, indo contra esse apaziguamento e conciliação, Mörsch alerta para aspectos da pedagogia museológica afirmativa, reprodutiva e crítica:

A intermediação é compreendida nesse módulo de jogo dominante como estando a serviço da instituição e do público, sendo que o que se pretende é legitimar a primeira e aumentar o segundo. O interesse de, pelo contrário, esboçar a intermediação como uma prática que questiona o museu e em última instância também o transforma, tem motivações sérias. Existem estudos sobre como a história das instituições que promovem exposições está intimamente vinculada ao colonialismo e à constituição e manutenção das sociedades de cunho norte-ocidental estabelecidas conforme os fundamentos da identidade nacional. Não se trata, portanto, de lugares genuinamente bons e inocentes de uma formação melhor e de uma verdade mais elevadas, como os museus se apresentam ao grande público. Mas são

também lugares cujas fundações e coleções surgiram em relações de violência (sejam elas histórias coloniais ou a violência de um sistema de arte organizado capitalisticamente, ou ainda a ação conjunta de ambos) e seus *displays* e práticas institucionais, por outro lado, produzem e ajudaram e continuam ajudando a manter relações de violência. Uma intermediação autorreflexiva reconhece sua cumplicidade nesses processos e se questiona acerca de possibilidades de ação. Pois fechar os museus devido a sua dimensão vinculada ao domínio e à violência poderia significar perder uma chance: justamente devido à sua posição de poder, eles poderiam também ser protagonistas da mudança. E justamente devido a seu envolvimento e sua contradição, eles representam recursos importantes para um trabalho de intermediação fundamentado na crítica.[...] A atualidade e a relevância social da intermediação artística fundamentada na crítica está, assim eu afirmaria, entre outras coisas justamente no fato de não nivelar nem esconder tais contradições indissolúveis, mas sim em transformar as mesmas em objeto de revisão e de debate (MÖRSCH, 2011, p.8, 9).

Entretanto, segundo Mörsch (2011), ainda que os museus tenham percebido a importância da intermediação inclusive para a sua manutenção, assim como um perceptível aumento no interesse da relação entre arte e educação, como o reconhecido internacionalmente, desde 2007, lema *Educational Turn in Curating*, os intermediários, os mediadores, permanecem sem protagonismo relevante.

Também a instituição que abriga essa pesquisa, passou por uma virada pedagógica. Nesse contexto, a mudança foi solicitada pelo Ministro da Educação do Brasil, Aloízio Mercadante, que em 18 de Janeiro de 2013, ao presidir a primeira reunião do Conselho Deliberativo da FUNDAJ, expôs que o Ministério da Educação dará apoio à instituição nos projetos que estejam comprometidos com o Plano Nacional de Educação, ampliando o seu papel social. Ainda, que a Educação é o grande problema central do Brasil e que a FUNDAJ tem condições de ampliar o caráter regional das suas atividades para âmbito nacional, principalmente no que diz respeito à formação de gestores em educação. Inclusive que a instituição precisa ter como foco a formação dos diretores das 200 mil escolas municipais do país. Ocasionalmente no seu fortalecimento e dando um salto extraordinário no seu papel com a Educação do Brasil. Disse ainda, que todos os produtos da FUNDAJ precisam dialogar sempre com a Educação. Entretanto, durante as entrevistas realizadas com os responsáveis e articuladores do setor educativo, nos foi informado que essa solicitação tinha um caráter quantitativo, visava números. Enquanto que a GVRM, prioriza a qualidade das atividades desenvolvidas. Ratificando assim, algumas das contradições que atravessam o sistema das instituições culturais.

De qualquer forma, quando Rancière habitualmente refere-se a Brecht e ao seu raciocínio de princípio surrealista de “desestabilizar a percepção”, ele reconhece que a tentativa de transforma-lo em uma “pedagogia política”, nunca produziu efeitos políticos averiguáveis, mas uma pista do que deveria ser uma arte política.

Mas há outro modelo de compromisso político, que está um pouco esgotado mas precisa ser renovado, que concebe o trabalho político do artista como a investigação de determinado aspecto da realidade que está enquadrado, estereotipado ou formatado pelo senso comum, na tentativa de devolvê-lo à realidade sensível. Esse modelo é importante para pensarmos na arte não como uma pedagogia ou explicação do mundo, e sim como uma reconfiguração do mundo sensível. Vejo isso no trabalho do cineasta português Pedro Costa, por exemplo. Em seus filmes com comunidades de imigrantes em Portugal (como “Juventude em marcha” e “O quarto de Vanda”), ele não está interessado apenas em descrever a miséria ou denunciar a exploração, mas sim em tornar sensível esse universo, em restituir a força da experiência e da palavra aos excluídos (RANCIÈRE, 2012).³⁷

Seria então, essa desestabilização da percepção, uma das demandas dos mediadores culturais? O caminho para perceber a experiência museal não como tentativa de forjar explicações do mundo, mas de enxergar a política da arte como a construção de “laços comunitários”? Para Rancière (2012)³⁸ é preciso repensar a modernidade estética.

Prefiro falar na modernidade artística como uma passagem de um regime representativo da arte a um regime estético da arte. O universo da representação é essencialmente hierárquico, ele funciona por meio de uma seleção que diz que certas coisas pertencem a ele e outras não. Nele, um sujeito pode inclusive definir uma forma artística: no mundo clássico tínhamos a tragédia para os nobres e a comédia para as plateias populares, por exemplo. Meu argumento é que a modernidade estética, ao romper com esse universo representativo hierárquico, oferece uma definição da arte como mundo autônomo mas também, ao mesmo tempo, postula a arte como um espaço desierarquizado, aberto a qualquer um e no qual não há separação rígida entre formas artísticas.

³⁷ Entrevista feita ao jornalista Guilherme Freitas do jornal *O Globo*, durante passagem pelo Brasil, na ocasião de um seminário em sua homenagem na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Fonte: <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2012/12/08/formas-de-vida-jacques-ranciere-fala-sobre-estetica-politica-478094.asp> Acesso em: set. 2013.

³⁸ Idem.

Assim sendo, é preciso perceber essa hierarquização de poderes no comum, ou seja, na sociedade. Este lugar, por sua vez, é organizado em um sistema de hierarquias de competências. Tornando-se visível para alguns e interditando-os para outros. Logo, faz-se necessário questionar essa partilha do sensível, que

fixa portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2005, p. 15).

Segundo Rancière é preciso relocalar-se dentro dela, deixando para trás um papel social imposto e ocupando outro. Vemos essa interdição como injustiça social, que se ampara na ambígua lógica da exclusão/inclusão.

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. [...] Na análise psicológica, essa lógica dialética inverte a ideia de inclusão social, desatrelando-a da noção de adaptação e normatização, bem como de culpabilização individual, para ligá-la aos mecanismos psicológicos de coação [...] Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.” (SAWAIA, 2009, p.8, 9).

É preciso compreender a exclusão como um processo sócio-histórico e sugerir subsídios que orientem contra os efeitos cruéis da exclusão. Na obra intitulada “As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social” (2009), Bader Sawaia elenca textos que abarcam diversas vertentes dessa crítica: desde debates presentes na literatura francesa dos anos 1990, apresentados pela assistente social Mariangela B. Wanderley, até como se construiu esse conceito na sociologia brasileira, como mostra a socióloga Maura Vêras:

O tema da exclusão social não é novo no Brasil. Embora se possa falar hoje da “nova pobreza”, de novos processos sociais contemporâneos e se faça

sentir entre nós a influência dos debates europeu e americano sobre o assunto, nossa história traz capítulos frequentes de dominação de vastos segmentos populacionais sem cidadania. Como diz José de Souza Martins (1993) nossa cultura barroca de fachada, com base na conquista, exclui índios, camponeses no campo e, na cidade, migrantes, favelados, encortiçados, sem teto etc., em uma fenomenologia bastante conhecida. Desde os tempos coloniais, portanto, ao Brasil do Império, ao das Repúblicas – velha, nova e contemporânea – e agravado durante a ditadura militar, processos sociais e excludentes estão presentes em nossa história. [...] as décadas de 60 e 70 apresentam também outro debate, no Brasil, enraizando a pobreza (e a exclusão subjacente) às contradições do modo de produção capitalista. Fazendo parte de um exército industrial de reserva, pessoas se deslocam do campo esvaziado e buscam melhores condições de vida na cidade. Não são marginais, mas integram as engrenagens produtivas de forma desigual. Nos anos 80, [...] chama-se a atenção para a questão da democracia, da segregação urbana (efeitos perversos da legislação urbanística), a importância do território para a cidadania, a falência das ditas políticas sociais, os movimentos sociais, as lutas sociais. Em especial, discute-se a questão espacial, o território, a cidadania. [...] Esse componente espacial da pobreza, pois, resolver-se-ia pelo direito à mobilidade e a acessibilidade seria condição de cidadania. [...] É curioso que a cidadania, por outro lado, é também o direito de permanecer no lugar, no seu território identitário, o direito a seu espaço de memória. (VÉRAS, 2009, p. 27, 28, 29, 31, 32,33)

Contribuindo com a afirmação desse contexto, Jucá (1991, p. 31, 32) coloca:

[...] Do ponto de vista da perspectiva histórica, o Brasil não tem comparecido ao concerto mundial das nações, como país de sólida tradição e formação democrática, uma vez que, nele o exercício da democracia tem ocorrido timidamente ao longo de períodos de curta duração, não ensejando, em consequência, um amadurecimento que se traduza no seu próprio exercício rumo à liberdade e ao progresso material e espiritual.

A psicóloga social francesa, Denise Jodelet também contribui e sintetiza suas inquietações em uma pergunta: “o que faz com que numa sociedade que cultua valores democráticos, as pessoas aceitem a injustiça e as práticas de discriminação?” Por sua vez, o sociólogo francês Serge Paugam responde através de conceitos acerca de desqualificação social e de identidade negativa: “o descrédito atormenta os excluídos tanto quanto a fome”. (apud SAWAIA, 2009, p. 10) Para a professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, Tereza Carreteiro, sua

análise demonstra a sutileza da desafiliação pelo controle e limitação social das escolhas oferecidas e aceitas por indivíduos em situação de exclusão. ‘Alguns aceitam o projeto-doença para ter legitimada sua cidadania e certa condição de sobrevivência e, assim, passam a ser incluídos no sistema de seguridade, como pertencendo ao seu disfuncionamento’ (apud SAWAIA, 2009, p.10,11).

Sawaia, por sua vez, enfoca sua reflexão na importância da afetividade.

Opta pelo conceito de sofrimento ético-político para incorporar a ética, a felicidade e o humano como critérios que se entrelaçam com o econômico e o político, na análise do processo de inclusão perversa. Mas faz um alerta sobre o perigo da ênfase na afetividade e na ética. A presença delas nas reflexões significa a desfetichização conceitual e a humanização das políticas públicas, mas trazem o perigo, sob a égide do neoliberalismo e do individualismo, da estatização subjetivista, que nega as instâncias coletivas e públicas de ação em favor da inclusão digna, reduzindo-a à interioridade e subjetividade (SAWAIA, 2009, p.11).

A psicóloga social Sílvia Leser de Mello, aborda a exclusão com enfoque nos jovens. Pedrinho Guareschi aponta razões históricas e as relaciona com pressupostos psicossociais que as legitimam e fortalecem os mecanismos de competitividade e de culpabilização entre as pessoas. Contudo, apesar dos enfoques variados, essas obras se tocam quando visam o mesmo objetivo: “Orientar estratégias de ação para superar a escravização e a potência do padecer, nas famílias, nas políticas públicas e nas empresas, acreditando na possibilidade do sujeito agir para manter sua humanidade” (SAWAIA, 2009, p.11). Mas Sawaia (2009, p. 12) enfaticamente alerta:

A exclusão é cruel e a visão do futuro é assustadora, como nunca foi. Não existem projeções convincentes de aumento geral da igualdade entre as pessoas. Ninguém, hoje, ousa prever que todas as crianças (dos Bálcãs, africanas ou brasileiras) terão igual acesso a bens materiais, à dignidade e à saúde. Ser otimista é acreditar na potencialidade do sujeito de lutar contra esta condição social e humana, sem desconsiderar a determinação social. A utopia e a crença no sujeito da ação e na possibilidade de uma ordem social sem exclusão não remete a uma visão de happy end ou ao paradigma da redenção, comum nas ciências humanas tanto positivista quanto críticas, dos anos 60 a 80 (SAWAIA, 2009, p.12).

O que Sawaia propõe, então, é uma meditação acerca dos modos de dominação e imposição conferidos ao homem pela sociedade, observando aspectos psicológicos, naturais,

sociais e políticos e estando atento ao perigo do relativismo e do individualismo que para ela, podem negar “instâncias coletivas e públicas de justiça e ética.” (SAWAIA, 2009, p. 13).

Portanto, algumas das questões que consideramos chave são: como levar para o contexto museal reflexões como a que acabamos de relatar? Como ratificar o pertencimento das instituições culturais ao público? Como despertar neste público esse sentimento? Ainda, como fazê-lo discutir, perceber a importância dessa apropriação e refletir acerca das questões políticas que a envolvem? Essas questões giram em torno de uma: o acesso aos bens culturais. Primordial, pois sem esse acesso, as inúmeras outras potencialidades que abarcam a experiência museal não serão alcançadas. Então, como trabalhar essas potencialidades na atividade de mediação cultural? Como incentivar, mediar e alcançar os fins dos dissensos propostos por Rancière na busca por uma revisitação de pré-conceitos, reconstruindo-os entre o público?

Para isso, achamos necessário conhecer esse público. Compreender em qual contexto cultural se insere, apreendendo subsídios para então refletir acerca das atividades de mediação cultural realizadas com eles. Portanto, mergulharemos mais ao fundo na questão do espectador adolescente pós-moderno e sua relação com o dissenso.

CAPÍTULO II
O espectador pós-moderno

Neste capítulo, as reflexões circundarão a situação em que se encontra a sociedade, os valores, os indivíduos e suas relações inter e intrapessoais nos dias atuais – pós-modernos. Arrisco-me atribuir essa inquietação aos momentos de transição que minha geração passou, e encontrei na Internet uma publicação³⁹ que expressa de maneira prática essas transformações no dia-a-dia da “geração 1980/1990”:

Pra quem nasceu até 1990, saiba que fomos: Os últimos que aprenderam a brincar na rua e os primeiros a jogar videogame e assistir a TV em cores. Os últimos a gravar músicas direto do rádio em fita cassete e os primeiros a ouvir cds e mp3. Os últimos a regular, gravar e ver filmes nos vídeo-cassetes e os primeiros a ver filmes em DVD e Blu-Ray em HD. Os últimos a usar o bate papo da UOL para fazer novos amigos e os primeiros a usar o ICQ, MSN, mIRC. Os últimos a andar sem cinto nos carros dentro da cidade sem radares e os primeiros a ver carros movidos à Etanol. Os últimos a responder caderno de perguntas e os primeiros a usar celular e Facebook. Os últimos a assistir TV aberta com desenhos, séries e até novelas que valiam a pena, e os primeiros a assistir... é...humm!!.. O que passa de bom na TV mesmo? Os últimos (e um dos primeiros) a usar modem discado após as 00:00h para economizar telefone. (muitas madrugadas em claro). Os últimos a receber cartas pelo correio e os primeiros a enviar e receber e-mails. Os últimos a brincar de carrinho e bonecas até os 14 anos e os primeiros a votar com 16 anos. Os últimos a ver kinderovo⁴⁰ vendido a 1 real e os primeiros a ver a popularidade do cartão de crédito (e muitos inadimplentes).

Evidente que após a Internet, os novos formatos de mídia tornaram vulgar os acontecimentos e sua propagação em todo o mundo. O acesso a esse mundo de dados contribui, através da socialização das descobertas, ao avanço tecnológico e científico que influencia diretamente no modo de vida das pessoas. Desta forma, a velocidade da transformação desse estilo de vida que me surpreendeu, será ainda mais veloz. Porém, não creio que continuará surpreendendo as outras como surpreendeu à minha geração. E é isso que me preocupa, a inércia a essa velocidade. Ou como diria Bauman (2001) à decadência da modernidade sólida, dando lugar a liquidez e dinamismo.

[...] os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a muda-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas por “um momento”. Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo;

³⁹ Fonte: <http://noamazonaseassim.com.br/nossa-velha-infancia-brincadeiras-antigas-no-amazonas/> Publicado em 26 de Maio de 2013. Acesso em: jan. 2014.

⁴⁰ Chocolate em forma de ovo, com parte externa sabor chocolate ao leite e interna chocolate branco. Contém um brinde surpresa no seu interior. Teve origem em 1974 na Itália e pertence à marca italiana *Ferrero*.

para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa. Ao descrever os sólidos, podemos ignorar inteiramente o tempo; ao descrever os fluidos, deixar o tempo de fora seria um grave erro. Descrições de líquidos são fotos instantâneas, que precisam ser datadas. Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”, são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. [...] quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movemos. Essas são razões para considerar “fluidez” ou “liquidez” como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase *nova*, de muitas maneiras, na história da modernidade (BAUMAN, 2001, p. 8,9, grifo do autor).

Todavia, a geração líquida não se assustará com tamanha fluidez, uma vez que nasceu inserida nela. Logo, será que minha preocupação com o modo “natural” como os processos ao seu entorno são vistos, fica descabida e sem lugar? De repente, já não faz sentido aos que nasceram nessa era, sentir falta de uma realidade histórica próxima, mas bem diferente da que vivem. Tampouco, hierarquiza-la. Mas, será?

De fato, não se pode negar que este período, de mudanças rápidas e complexas, deixa sobretudo os jovens, a quem pertence e de quem depende o futuro, com a sensação de estarem privados de pontos de referência autênticos. A necessidade de um alicerce sobre o qual construir a existência pessoal e social faz-se sentir de maneira premente, principalmente quando se é obrigado a constatar o caráter fragmentário de propostas que elevam o efêmero ao nível de valor, iludindo assim, o verdadeiro sentido da existência (Papa João Paulo II apud COSTA; VIEIRA, 2006, p. 19).

Será que por trás deste discurso conservador existe um interesse em retomar algum valor que foi deixado de lado? O que seriam pontos de referência autênticos e sólidos valores? A religião? Assim como qualquer período histórico, o atual, com toda sua liquidez têm seus problemas, lidar com o novo é complexo. Mas é preciso perceber que muitas transformações são bem-vindas. Como por exemplo, o avanço no campo dos direitos humanos, ocasionando modificações justas no regime de trabalho e na luta contra a discriminação. Os meios de comunicação atuais espalham rápida e horizontalmente a informação, contribuindo na segurança da sociedade. Para Marcelo Coutinho, “se há algo verdadeiramente democrático na

contemporaneidade é o acesso à tecnologia. Há uma convergência tecnológica. Todos podem baixar um programa pirata de edição e produzir um vídeo”⁴¹.

É importante observar vários aspectos e ângulos da realidade. Para refletir sobre essa questão, enfatizamos dentre outros, o conceito de *Protagonismo Juvenil*, apesar do “risco de gerar um debate marcado mais pelo calor dos entrosamentos dogmáticos do que pela luz da busca serena da verdade contida nas ideias e nos fatos.” (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 20). Chamando atenção para o seu significado: protagonismo indica o ator principal, o agente de uma ação, independente da sua idade, de ser da sociedade civil, do Estado, um grupo, uma instituição ou um movimento social. Logo, Protagonismo Juvenil é um tipo específico de protagonismo, desenvolvido pelos jovens.

Contudo, esses conflitos reflexivos tornarão possíveis levantarmos pistas que nos ajudem a compreender os comportamentos juvenis observados na parte seguinte deste trabalho. À medida que aplicamos esta observação sob a ótica da emancipação do espectador e da importância do conceito de *Desentendimento/Dissenso* (Rancière, 1996) para sua efetivação.

Arendt (2010, p.10) relaciona a *vita activa* a três atividades humanas fundamentais: trabalho, obra e ação; onde destaca a terceira como a que mais se associa à condição humana da natalidade: “o novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir”. Arendt afirma ainda que a ação é uma atividade política por excelência e que não pode dissociar-se da sociedade dos homens.

Esta ação política, na pós-modernidade, poderia ser relacionada ao desejo pela liberdade. Bauman (2001) se refere a uma reflexão de Marcuse (1989) onde para ele, o problema não era o desejo de emancipação e libertação da sociedade, mas a ação de fazê-la, de estar disposto a agir para alcançá-la. Porque é isso que esperam de todos, desde o início.

Libertar-se significa literalmente libertar-se de algum tipo de grilhão que obstrui ou impede os movimentos; começar a *sentir-se* livre para se mover ou agir. Como observou Arthur Schopenhauer, a “realidade” é criada pelo ato de querer; é a teimosia indiferença do mundo em relação à minha intenção, a relutância do mundo em submeter à minha vontade, que resulta na percepção do mundo como “real”, constrangedor, limitante e desobediente. Sentir-se livre das limitações, livre para agir conforme os

⁴¹ Depoimento oral em palestra ministrada na sala João Cardoso Ayres, FUNDAJ, em 25 de Abril de 2013.

desejos, significa atingir o equilíbrio entre os desejos, a imaginação e a capacidade de agir: sentimo-nos livres na medida em que a imaginação não vai mais longe que nossos desejos e que nem uma nem os outros ultrapassam nossa capacidade de agir. [...] Pode ser que o desejo de melhora tenha sido frustrado, ou nem tenha tido oportunidade de surgir. [...] Por outro lado, pode ser que, pela manipulação direta das intenções – uma forma de “lavagem cerebral” – nunca se pudesse chegar a verificar os limites da capacidade “objetiva” de agir, e menos ainda saber quais eram, em primeiro lugar, essas intenções, acabando-se, portanto, por coloca-las abaixo do nível da liberdade “objetiva” (BAUMAN, 2001, p. 23, 24, grifo do autor).

Refletir sobre a liberdade subjetiva e objetiva é “abrir uma caixa de Pandora de questões embaraçosas”, pois um indivíduo pode não saber identificar se o que sente é de fato liberdade, ou uma sensação rasa de satisfação e conformismo ainda que esta esteja longe de ser “objetivamente satisfatória”. Para Bauman (2001, p. 25) essa possibilidade permite supor que “as pessoas podem ser juízes incompetentes da sua própria situação, e devem ser forçadas ou seduzidas, mas em todo caso guiadas, para experimentar a necessidade de ser ‘objetivamente’ livres e para reunir a coragem e a determinação para lutar por isso”.

Comprendemos a intenção do autor em enfatizar a importância dos indivíduos perceberem as representações da realidade, os regimes de verdade, na medida em que os discursos os constroem. Mas será que essa experimentação de liberdade deve ser forçada, guiada? Essa não seria uma maneira autoritária de emancipação? Não seria uma tentativa contraditória de desaparecimento das relações de poder?

Sob essa perspectiva, como falamos anteriormente, ao incitar no espectador esta “ação” (seja falando sobre sua importância ou estimulando-a através da condução dos dissensos) a mediação cultural estaria contribuindo para seu processo emancipatório, para perceber as “bênçãos mistas da liberdade” (BAUMAN, 2001, p. 25). O que adiantamos sobre a experiência de observar o público adolescente em contexto museal é que, em sua maior parte, não faltaram desentendimentos nem inquietude. Sorte nossa! Sorte deles!

2.1 O espectador e o dissenso

Ca.lor \ô\ *s.m.* em física, forma de energia que se transfere de um sistema para outro graças à diferença de temperatura entre eles.

Houaiss

Como já colocamos no decorrer do texto, se para Rancière, o dissenso é peça chave para a emancipação do espectador, encontramos no âmago do desentendimento o “calor cultural”:

Em toda parte onde há calor, isto é, agitação de partículas ou átomos, o determinismo mecânico deve abrir espaço para um determinismo estatístico, e a estabilidade imutável deve ceder lugar a instabilidades, turbulências ou turbilhões. Assim como o calor se tornou uma noção fundamental no devir físico, é preciso dar-lhe um lugar de destaque no devir social e cultural, o que nos leva a considerar, onde há “calor cultural”, não há um determinismo rígido, mas condições instáveis e movediças. Do mesmo modo que o calor físico significa intensidade/multiplicidade na agitação e nos encontros entre partículas, o “calor cultural” pode significar intensidade/multiplicidade de trocas, confrontos, polêmicas entre opiniões, ideias, concepções. E, se o frio físico significa rigidez, imobilidade, invariância, vê-se então que o abrandamento da rigidez e das invariâncias cognitivas só pode ser introduzido pelo “calor cultural” (MORIN, 2011, p. 35).

Podemos relacionar essa teoria física ao conceito de “sólido” e “líquido” exposto por Bauman. Será que neste sentido o sólido não seria o pressuposto de uma posição conservadora? Se o sólido é o rígido, o seguro, o controlável e imóvel, a modernidade líquida não seria mais “quente”, na sua constante mutabilidade?

Segundo Morin, o conceito de calor cultural é uma das três possibilidades de enfraquecimento dos níveis deterministas de “*imprinting*”⁴² cognitivo: paradigmas, doutrinas e estereótipos. O *imprinting* cultural é o conjunto dos nossos repertórios culturais, uma espécie de normalização, uma

matriz que estrutura o conformismo, e há uma ‘*normalização*’ que o impõe. [...] determina a desatenção seletiva, que nos faz desconsiderar tudo aquilo que não concorde com as nossas crenças, e o recalque eliminatório, que nos faz recusar toda informação inadequada às nossas convicções, ou toda objeção vinda de fonte considerada má.[...] Somos culturalmente hipnotizados desde a infância. (MORIN, 2011, p.29, 30)

⁴² “O *imprinting* é um termo que Konrad Lorentz propôs para dar conta da marca incontornável imposta pelas primeiras experiências do jovem animal, como o passarinho que, ao sair do ovo, segue como se fosse sua mãe, o primeiro ser vivo ao seu alcance. Ora, há um *imprinting* cultural que marca os humanos, desde o nascimento, com o selo da cultura, primeiro familiar e depois escolar, prosseguindo na universidade ou na profissão.” (MORIN, 2011, p.29).

Associamos este *imprinting* ao que Bourdieu (2009, p. 191) chama de *habitus*, ligado às classes sociais “como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e ideologias características de um grupo de agentes”.

As outras duas possibilidades são “a dialógica cultural” e “a possibilidade de expressão dos desvios”. Esta consiste na possibilidade de enfraquecimento da normalização através de uma brecha, uma ruptura no determinismo que, após “trocas muito ‘quentes’ no comércio das ideias e dos conhecimentos” pode “enraizar-se e transformar-se depois, em tendências”. Criando condições “iniciais de uma transformação que pode, eventualmente, tornar-se profunda” (MORIN, 2011, p.37, 38, 39). Já a dialógica cultural – essencial ao desvio - consiste na pluralidade/diversidade dos pontos de vista.

São, justamente, essas diversidades de pontos de vista que o *imprinting* inibe e a normalização reprime. Do mesmo modo, as condições ou acontecimentos aptos a enfraquecerem o *imprinting* e a normalização permitirão às diferenças individuais exprimirem-se no domínio cognitivo. Essas condições aparecem nas sociedades que permitem o encontro, a comunicação e o debate de ideias (MORIN, 2011, p.33).

Portanto, “a dialógica cultural favorece o calor cultural que a favorece” (MORIN, 2011, p. 35). E que juntos, favorecem os desvios, as rupturas, as brechas. Estariam indicados, então, os ingredientes do dissenso?

Se por um lado, os mediadores – que também imprimem na condução da mediação seus próprios repertórios – precisam estar atentos aos repertórios variados do público, como expusemos no capítulo anterior, por outro, esse repertório/*imprinting* pode impedi-los – mediador e espectador – de compreender os pontos de vistas diferentes do seu. Então, facilitar a exposição de ideias, o questionamento, conduzindo as divergências seria o foco da Mediação Cultural?

Assim, seja entre percepções, comportamentos ou opiniões diversas, essa emancipação (frutos dos dissensos) é uma das condições políticas da arte. Como já abordamos, o consenso é a morte da política.

A racionalidade política só é pensável de maneira precisa se for isolada da alternativa em que um certo racionalismo quer enclausura-la: *ou* a troca entre

parceiros que colocam em discussão seus interesses ou normas, *ou* a violência do irracional.[...] O que o consenso pressupõe portanto é o desaparecimento de toda distância entre a parte de um litígio e a parte da sociedade. É o desaparecimento do dispositivo da aparência, do erro de cálculo e do litígio abertos pelo nome do povo e pelo vazio de sua liberdade. É, em suma, o desaparecimento da política (RANCIÈRE, 1996, p.55,105).

Em suma, trabalhar o dissenso é focar no cerne desta pesquisa: a emancipação do espectador adolescente. Abordamos as questões pós-modernas e as transformações no modo de vida, ação e pensamento dos indivíduos sociais. Mas, e o espectador? Que mudanças aconteceram no espectador de arte? Será que temos, também, um novo gênero de público de arte? Pensamos que se a arte se transformou, com o seu público não poderia ser diferente.

Se qualquer obra, independente da sua temática, ano, tendência, pode evocar os dissensos, há aquelas que desde a sua concepção, buscam o conflito como um fim. É o caso das obras do artista/cineasta polonês Artur Zmijewski. Os conflitos têm chegado até aos críticos de arte que se dividem entre os que concordam que a exposição exacerbada de certas situações e condições humanas são necessárias para denunciar, dar visibilidade a indivíduos que estão à margem, e os que afirmam serem obras “antiéticas”.

Vejamos alguns exemplos: em sua obra “*Them*” (2007), Zmijewski expõe o registro de *workshops* organizados por ele com grupos de diferentes estratos ideológicos (cristãos, jovens socialistas, judeus, nacionalistas poloneses). A proposta é que cada grupo crie imagens que correspondam, simbolicamente, aos valores que partilham entre si, e em seguida, interfiram nas pinturas feitas pelos outros. O que inicialmente é feito com certo “respeito”, termina em destruição, conflito, tensão, raiva, destruição, violência, insultos, incêndio. Até que já não há possibilidade de prosseguir na explicitação das suas diferenças. A obra reaviva as divergências que estão latentes na sociedade. Denuncia a intolerância. É de fato, um registro politicamente forte, mas o artista é acusado de ter se aproveitado dos participantes, que inicialmente, ao serem convidados a participar da atividade, não imaginavam a situação nem o nível de exposição que iriam chegar.



Figura 2 Artur Zmijewski, Them. 2007. Vídeo. 26'28''

Em outra obra polêmica, “80064”, Zmijewski entrevista um senhor de noventa e dois anos que teve o número “80064” tatuado no braço quando foi prisioneiro de campo de concentração nazista durante a Segunda Guerra Mundial. O artista conduz uma conversa persuasiva com o antigo prisioneiro, inclusive interrompendo muitas vezes sua fala que se vê obrigado – ainda que sem perceber – a reviver memórias de um tempo difícil para ele.

Zmijewski sugere que a tatuagem, já borrada e opaca, seja refeita. Logo, um elemento que chama atenção no vídeo é a passividade do senhor. Na primeira vez em que fez a marca na pele ele fez obrigado, não tinha a opção de não fazê-la. Desta vez ele tinha essa opção, mas permitiu, novamente, ser tatuado. A passividade voltou à tona, ele refez algo que não queria fazer. O artista discutiu a violência, sendo violento, recuperando um ato violento. No entanto, para ele, é preciso chocar. A visibilidade é um jogo de ônus e bônus. É necessário expor para que haja visibilidade. Ainda que essa exposição seja para muitos, constrangedora e antiética.



Figura 3 Artur Zmijewski, 80064. 2004. Vídeo. 10'56''



Figura 4 Artur Zmijewski, 80064. 2004. Vídeo. 10'56''.



Figura 5 Artur Zmijewski. 80064. 2004. Vídeo. 10'56''.

Zmijewski lida com tabus, rompendo-os. “80064” causa desconforto, é um trabalho incômodo. Como tantos outros de sua autoria. E como fica o espectador diante disso? Será que ele alguma vez estará preparado para as surpresas (boas e ruins) que a arte o prepara? Como lidar com a tortura de lembrar um fato irrepresentável (*Shoah*⁴³) como o holocausto? O artista e arte/educador mexicano Guillermo Gómez-Pena justifica a necessidade contemporânea de uma produção diferente.

We are living in a state of emergency...Our lives are framed by a sinister kind of Bermuda Triangle, the parameters of which are AIDS, recession, and political violence. I feel that more than ever we must step outside of the strictly art arena. It is not enough to make art (apud LACY, 1995, p. 31).

O artista é também um educador, um mediador entre a arte, o espectador e o mundo. Por isso, é preciso pensar a responsabilidade, as regras e o seu relacionamento com o público.

⁴³ Documentário francês de 1985 dirigido por Claude Lanzmann. Tem duração de 09h26min e reúne depoimentos de sobreviventes do Holocausto, sobre campos de extermínio nazistas. Por não utilizar registros das imagens dos fatos relatados, *Shoah* ratifica a impossibilidade de representar acontecimentos tão chocantes.

I would argue that unease, discomfort or frustration - along with fear, contradiction, exhilaration and absurdity - can be crucial to any work's artistic impact. This is not to say that ethics are unimportant in a work of art, nor irrelevant to politics, only that they do not always have to be announced and performed in such a direct and saintly fashion (BISHOP, 2012. p. 26).

A preocupação exposta no início desse capítulo remetia aos indivíduos pós-modernos e sua inércia de observar a velocidade das próprias transformações. Seres líquidos, que não se prendem a qualquer forma, já que para eles, o tempo importa mais que o espaço que “lhes toca ocupar”. Às vezes, abduzi-los dessa mecanização da veloz rotina pós-moderna exige mesmo um “choque”. Cada vez as pessoas se assombram menos com os horrores contemporâneos. Por dia, são veiculados tantos crimes, tantas notícias ruins, que conviver com elas parece ter se tornado banal.

A violência sempre existiu, mas o que existe hoje é a sua exposição de modo sensacionalista, expondo cenas violentas e explorando a catarse do espectador que se sente aliviado por não fazer parte delas. Os noticiários não mostram os fatos brutos a seco, há uma narrativa por trás do modo como são transmitidos, buscando produzir um alarme que mantenha a ordem, manipule a opinião e o comportamento de um público amplo. Às vezes, é mesmo necessária uma boa dose de Zmijewski para despertar. Às vezes, é preciso pensar além da cristalizada ética convencional ocidental. Porque ela mesma é líquida, flui e altera-se entre territórios e eras.

Negociar o campo introduzido pela destruição de um público de arte uniformizado é complicado. O foco já não é apenas a transformação da consciência do público, mas também, a transformação do próprio artista.

The definition of what constitutes beneficial intervention by artists and how responsibility is expressed in aesthetic terms is in part a consideration of artists' intentions. A less obvious relationship is between the artist's interiority and the making of a work. The conversation about the psychological, spiritual, and ethical dimension of this work is still superficial, halted by a focus on its more overt political aspects. Yet more than a few artists temper their reformatory zeal with a understanding that an internalized agenda is being externalized through their art (LACY, 1995, p.33).

A relação artista/espectador é condição cerne à manutenção do sentido clássico da obra de arte: “a finalidade do artista em despertar em nós a mesma constelação mental que nele gerou o ímpeto de criar”⁴⁴. Contudo,

Não é somente *para* o público que a arte existe, mas também *por* ele. E não porque lhe seja franqueado participar ou interagir com a obra, nem porque ele produz uma demanda de necessidades a serem satisfeitas. [...] porque ele estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando suas “qualidades intrínsecas”, o público contribui com o ato criador. Ou seja, o artista não executa o ato criador sozinho, devendo esperar pelo julgamento do público para que sua obra tenha um valor social. (HONORATO, 2010, p. 2007, 2008).

Tecendo uma reflexão sobre o texto do artista Marcel Duchamp “O ato criador” (1957), Honorato (2013) enfatiza sua teoria sobre a consciência do artista no momento criador em detrimento à ideia de genialidade ou intuição. E se a consciência de tal processo é incompleta, por sua vez, o artista é incapaz de expressar por completo suas intenções. Cabendo ao público “refiná-las” e finalizá-las. Questionando assim, valores como originalidade e autoria. “Para Duchamp, há sempre algo de intencionado que não foi realizado, e sempre algo no realizado que não foi intencionado”. (HONORATO, 2013, p.3) Mas para que esse raciocínio fosse efetivado, era preciso que esse “refinamento” por parte do público também fosse considerado

ato criador, semelhante ao do artista, de maneira igualmente incompleta; mas sem que isso redunde na fácil afirmação de que todos são artistas. Além disso, seria preciso enfrentar que outras instâncias (a curadoria, a crítica, o mercado, os patrocinadores, etc.) têm decidido sobre as virtudes da arte, através de considerações completamente divorciadas do público e não só do artista (HONORATO, 2013, p. 3, 4).

Diante disso, Honorato (2010, p. 2009) critica o “incontornável sistema” que altera radicalmente as relações entre arte e público, que por sua vez, diante de uma “realidade surda”, corre o risco de emudecer. Ele cita Anne Cauquelin (2005, p. 9):

[...] o público, confrontado com a dispersão dos locais de cultura, com a diversidade das “obras” apresentadas e seu número sempre crescente, com o

⁴⁴ Ensaio “O Moisés de Michelângelo”, Freud, 1913.

número também crescente de revistas, jornais, anúncios, atraído por cartazes, atirado de um lado para o outro por críticos de arte, acumulando catálogos, parece desorientado diante da arte contemporânea.

Voltando a análise sobre “O ato criador”, desta vez, mais especificamente às questões da Mediação Cultural:

[...] não se poderia pressupor que o texto simplesmente defende uma "visibilidade cultural" para quaisquer interpretações pessoais dos espectadores; com o que muitos educadores parecem satisfeitos. Inclusive porque, segundo o mesmo raciocínio, essa visibilidade não só depende da aceitação dessas interpretações, mas principalmente de serem referidas e sobretudo discutidas por outros que não seus próprios "autores", até mesmo por outros que não só os mediadores (especialmente, se tal "visibilidade" só lhes é dada quando espectadores e mediadores estão juntos); enfim, por outros que não só os integrantes de um mesmo organismo. Parafraseando Duchamp, milhões de espectadores produzem interpretações, mas somente algumas milhares (se isso não for muito) serão discutidas publicamente. (HONORATO, 2013, p.4).

Questionar os “problemas” do sistema da arte fica mais tenso quando adentramos na questão da legitimação. Não apenas da obra de arte em si, mas a legitimação da mediação como – salvadora da Pátria? Pensamos que não. A “saída” ainda é a partilha, a *compartilha* dessas demandas e a união dos críticos, curadores, artistas, mediadores, idealizadores das exposições.

Todavia, quanto à questão sobre a participação da mediação educacional no processo de legitimação do que seja arte, não me parece que ela, em comparação com as demais instâncias do sistema, tenha até o momento uma posição muito decisiva. Para tanto, há certamente instâncias com maior poder ou prestígio: o museu, a curadoria, a história da arte, a crítica, o mercado, etc. É claro, a cada vez, há uma hierarquia ou uma permutabilidade entre essas instâncias, o que faz desse processo algo complexo, ao mesmo tempo, demarcado e difuso. Mas tudo se passa como se a mediação recebesse pronto o que seja arte, para então torná-la próxima e acessível a um público abrangente. Eis a sua função mais estrita, inevitável a sua própria terminologia: “ligar” arte e público – que tende a determinar sua posição nesse sistema como um mero serviço. Embora muitos mediadores trabalhem no contraponto disto, dessa posição decorre a redução do público a cliente e consumidor, logo, a ausência de qualquer diálogo efetivo entre arte e público. Diante desse quadro, quais as possibilidades de a mediação assumir uma posição mais interferente nesse processo de legitimação? (HONORATO, 2010, p. 2005).

Como escapar à noção do museu e instituições culturais contemporâneas como máquinas de fazer espectadores? Como mudar a ideia do curador que fica na ponta oposta ao público? É necessário refletir sobre as práticas curatoriais, sobre a visão institucional entre arte e sociedade. Sabemos que os museus têm desafios complexos, como o de acolher a realidade das obras e saberes, mas é imprescindível valorizar e escutar o que as práticas de Mediação Cultural podem revelar ao sistema de poderes institucional. Sobretudo para sairmos da habitual reflexão museu/público e partirmos para a não menos importante visão público/museu.

Dar atenção aos que lidam diretamente com a voz do espectador é imprescindível para compreender as demandas que este traz consigo em relação à experiência museal. Igualmente importante é conhecer a trajetória das instituições para colhermos pistas acerca da política que sustenta suas práticas. É pensando nisso que investigaremos no terceiro momento deste trabalho, um pouco do percurso histórico da FUNDAJ, os depoimentos dos agentes que participam dos processos da GVRM (mediadores, coordenadores, pedagogos, curadores) assim como do público adolescente. Para isso achamos necessário conhecer as condições em que este se encontra, nos possibilitando tecer reflexões relativizando seu contexto e comportamento.

2.2 Os adolescentes na pós-modernidade

*“[...] Um jovem que não protesta não me agrada.
Porque o jovem tem a ilusão da utopia,
e a utopia não é sempre ruim. A utopia é respirar e olhar adiante.
O jovem é mais espontâneo, não tem tanta experiência de vida, é verdade.
Mas às vezes a experiência nos freia.
E ele tem mais energia para defender suas ideias.
O jovem é essencialmente um inconformista.
E isso é muito lindo! É preciso ouvir os jovens,
dar-lhes lugares para se expressar,
e cuidar para que não sejam manipulados.”*

Papa Francisco⁴⁵

⁴⁵ Em entrevista ao jornalista Gerson Camarotti. Exibida em vinte e oito de Julho de 2013 através do programa Fantástico da emissora Rede Globo.

Apesar de encontrar, coincidentemente, nas falas de dois líderes da Igreja Católica, as palavras para corroborar com algumas reflexões em dois momentos recentes deste trabalho, gostaríamos de salientar que não pretendemos defender ou enaltecer dogmas religiosos específicos. Sobretudo porque apesar de termos citados os dois papas mais progressistas da história, trata-se de falas políticas que visam um jogo hegemônico e que foram produzidas para veicular nas mídias de massa. Mas que são pertinentes às discussões que pretendemos construir ao longo do texto.

Mas, que geração é essa? Como age, vive, se comunica, se veste, se alimenta, se diverte, esse novo sujeito plural e móvel? Ao expor o conceito de *Culturas eXtremas*, Canevacci (2005) afirma que não se pode aplica-lo a todas as culturas juvenis, e enfatiza seu desprendimento a uma metodologia de “rigor formal monológico”, afirmando que a sua baseia-se no “gozo da diferença”.

O objetivo explícito é o de aplicar uma *metodologia das diferenças*, a fim de acentuar os traços de desordenação das produções juvenis intermináveis. Não existe uma visão unitária e global das culturas juvenis que seja passível de resumir a um número, a um código ou a uma receita. A síntese é o instrumento conceitual de ordem, nascido da pólis, que aqui é rompido; o que resta – *fragmentos líquidos* – cruza-se e afasta-se sem possibilidade alguma de reconstruir o quebra-cabeça perspectivo do social (CANEVACCI, 2005, p. 8, 9, grifo do autor).

Canevacci propõe iniciar seus estudos sobre cultura juvenil dividindo-a em dois tipos (para ele já extintos) de cultura: contracultura e subcultura.

A expressão “contracultura” nasce pelo final dos anos 1960 e morre no início dos 1980. O prefixo “contra” atestava a dimensão da oposição que as novas culturas juvenis dirigiam à cultura dominante ou hegemônica. Ser contra significava que, antes de qualquer possibilidade de falar em cultura, aliás, ainda antes de chegar ao termo “cultura”, era preciso ser antagonista, opositor (CANEVACCI, 2005, p. 13).

Para ele, esse modelo não funciona mais, pois morreu a política como utopia que transforma o mundo. Também, porque esses movimentos “secretos” partiam de uma cultura de intelectuais com interesses de uma burguesia masculina, adulta e branca. Achamos essa colocação pessimista, preferimos o otimismo da arte útil da Tânia Bruguera quando propõe

utopias práticas voltadas as necessidades da sociedade contemporânea. Mas concordamos com sua visão negativa de uma cultura “dominante, herdeira do Iluminismo – que tende a virar ideologia: uma falsa consciência historicamente necessária que busca afirmar sua parcialidade como se fosse universal”. (CANEVACCI, 2005, p.14) Sobre a também extinta subcultura, ele diz:

Em suma, a subcultura é uma classe menor dentro de uma maior – um subgrupo não apenas social, mas também territorial, sexual, étnico, de geração, desviante etc. – que, por sua vez pode ser outra classe para uma outra ordem ainda menor. [...] Não há, portanto, um sentido depreciativo na expressão “subcultura”, concentrado no prefixo “sub”: ele não indica algo que está “abaixo” e, conseqüentemente, é inferior em relação a alguma outra coisa que fica “acima”. [...] esse termo “subcultura” hoje é de pouca significação, pois não existe mais uma cultura geral unitária (por exemplo, a cultura britânica) em relação à qual uma determinada subcultura se define como parte dela. (CANEVACCI, 2005, p. 16, 17, 19, grifo do autor)

No entanto, se extinguiram a contra e a subcultura, mas a categoria de jovem estende-se sem tempo determinado.

As tradicionais distinções em faixas etárias se abrem, a ideia de jovem se dilata. Em termos sociológicos, a faixa etária chamada “jovem” é recente. Nasce, grosso modo, nos anos 1950, com um significado totalmente distinto do anterior: um significado descontínuo ligado a contextos descontínuos. O jovem teenager afirma-se com prepotência na comunicação metropolitana e midiática do Ocidente, particularmente por meio de sua visibilidade musical e fílmica. (CANEVACCI, 2005, p. 20,21, grifo do autor)

Canevacci utiliza um exemplo para tratar sobre a autonomia das culturas juvenis nas metrópoles. Trata-se da história de Al Jolson, que em 1927 ao nascer do cinema sonoro interpreta em *The jazz singer* o papel de um filho que decide ser cantor contra a vontade do pai. Com direção de Alan Crosland, o filme mostra que apesar da visão imoral que seu pai tem do mundo do *jazz*, Al não desiste. É expulso de casa e após algum tempo alcança a fama, ainda que para não ser reconhecido, pinte o rosto de preto. Em um dos seus grandes espetáculos, Al canta para uma multidão. Seu pai isola-se em casa e é condenado por sua rigidez. Sua mãe morre de desgosto, causando comoção do público e do filho que grava um dos seus maiores sucessos “‘Mamie’. *How I love you, how I love you my little mamie*”.

Dessa forma se especifica o conceito de democracia visual (e daquela que será chamada indústria cultural): o espectador é instado a identificar-se com o filho inovador e contra o pai autoritário e passadista: isto é, *a favor* do cinema sonoro e da nova mídia, *contra* a música tradicional pré- e antimídia. [...] Mesmo que do ponto de vista visual Al seja tudo senão jovem (ao menos segundo aquilo que logo depois será o modelo “teen”), ele prevê o nexo fundamental entre autonomia das culturas juvenis nas metrópoles, ascensão irresistível da mídia, dilatação do consumo (= imoral) contra a produção (= moral), o conflito com os pais autoritários e perdedores. [...] É nesse nexo, tornado ainda mais conflituoso em termos de geração do contexto pós-guerra, que produzirá a ascensão das culturas juvenis como subculturas, como contraculturas e como mídia-culturas: as culturas expressas e veiculadas pelos meios de comunicação social que então estavam nascendo, que terão como principais sujeitos de consumo justamente os jovens. (CANEVACCI, 2005, p. 21, 22, grifo do autor)

Assim, surge a escola de massa, a mídia e a metrópole como elementos inovadores caracterizados pelo seu cruzamento desordenado que constroem a categoria sociológica do jovem. Um divisor de águas para o ingresso do jovem à fase adulta é seu ingresso no mercado de trabalho assumindo a forma “besuntada e deprimente do emprego fixo” (CANEVACCI, 2005, p. 23) assim como o papel de produtor e não mais consumidor. Surge daí, a “sociedade do consumo”.

A produção salva a alma; o consumo é sua danação. A produção é o anjo que abandona os escombros da existência e que os resgata. O consumo é o anjo decaído que afunda na danação do prazer, do vistoso, do supérfluo. Na produção, o sujeito é de classe; no consumo, o indivíduo é de massa. Na primeira, ele é alienado e revolucionário; na segunda, é homologado e apaziguado. [...] A sociedade do consumo é um espetáculo indigno: aliás, é a “sociedade do espetáculo”. (CANEVACCI, 2005, p. 24, grifo do autor)

Indigno, talvez porque

A contínua chamada dos objetos, oferecidos de mil maneiras ao desejo, não chega só aos que podem compra-los. Chega igualmente aos pobres, quicã com mais forte poder de atração. Os objetos de desejo, sejam bens materiais, poder ou prestígio, não estão ao alcance de todos, embora sejam universalmente exibidos. (MELLO, 2009, p. 134)

Apesar da transição “consumidor/produtor”, há que se reconhecer o fim das faixas etárias, que oscilam entre complexos de “Peter Pan⁴⁶” e inexauríveis apegos maternos”. Para Canevacci, cada jovem pode perceber sua condição de jovem como “não-terminável.” E esta instabilidade em definir a percepção de si e do outro jovem é elemento de uma contemporaneidade caracterizada pela incerteza, pelos “múltiplos eu”. É neste sentido que o conceito de protagonismo juvenil busca o “aprender a ser” dentro do campo do desenvolvimento pessoal e o “aprender a fazer” na formação para o trabalho.

A prática do protagonismo contribui para o desenvolvimento do senso de identidade, da autoestima, do autoconceito, da autoconfiança, da visão do futuro, do nível de aspiração vital, do projeto e do sentido da vida, da autodeterminação, da autorrealização e da busca de plenitude humana por parte dos jovens. [...] o protagonismo propicia ao jovem, através de práticas e vivências estruturantes, o desenvolvimento de habilidades como autogestão, heterogestão e cogestão, ou seja, ele aprende a lidar melhor com suas potencialidades e limitações (gerir a si mesmo), a coordenar o trabalho de outras pessoas (atuar sobre a atuação dos outros) e a agir conjuntamente com outros adolescentes e adultos na consecução de objetivos comuns (trabalho em equipe). [...] O objetivo é que os jovens possam ir construindo sua autonomia através da prática, da situação real, do corpo a corpo com a realidade, a partir da participação ativa, crítica e democrática em seu entorno social. (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 21, 22, 23)

Entretanto, essa colocação prescritiva de um jovem idealizado pelo adulto, que assume a fase adulta ao ingressar no mundo do trabalho é problematizada por Canevacci que expõe dados comprovando e justificando esse novo tempo/lugar da condição jovem.

O casamento perde valor, o estudo se estica na pós-graduação, não se encontram casas. Uma pesquisa Istat-Eurostat num primeiro momento define o jovem entre os 15 e os 29 anos de idade (21%). Contudo, o fenômeno mutante foge às estatísticas. Ficar com os pais não significa viver com eles. [...] Basta olhar o quarto de um jovem, sua decoração interna descontínua, tão opositiva à dos pais. Decorar o quarto significa, para um jovem “interminável”, transformar a tapeçaria – aqueles horríveis papéis de parede com os quais as mães tecem o habitat filial – em patchworks coloridos. O espaço doméstico, chato e plano, pluraliza-se num espaço mutável, cheio de appliques e collages: uma espécie de carteira de identidade que recusa qualquer congelamento identitário e que, ao contrário, expõe as muitas caras-signos temporárias por meio das quais deseja constituir-se. É uma constituição individual. Uma constituição musical e visualmente interminável.[...] Entre a decoração pública (uma roupa) e a particular (um

⁴⁶ Peter Pan é um personagem criado por J. M. Barrie. Apareceu pela primeira vez no livro *The Little With Bird*. Sua principal característica é a recusa por crescer. A obra sofreu várias adaptações, inclusive no cinema.

pôster) estabelecem-se conexões e citações. É uma forma pela qual o sujeito-jovem estabelece não apenas módulos de aceitação, mas também de produção do seu eu. O que aparentemente pode parecer um amontoado de códigos de massa sem significado, na verdade, torna-se um conjunto pleno de sentido para seu idealizador e portador, e para as relações com amigos/que. Assim, o eu se prolonga e se amplia ao longo desses códigos que são fixos na parede e móveis no corpo. [...] Por isso todas as coisas vestidas sobre a pele ou penduradas nas paredes – mas também se poderia dizer exatamente o contrário: coisas grudadas na pele e vestidas nas paredes – contribuem para fazer parte de um novo sentido de identidade: uma identidade móvel, fluida, que incorporou os muitos fragmentos que – no espaço temporário de suas relações possíveis com o seu eu ou com o outro – se “veste” ou se “traveste” de acordo com as circunstâncias. Lá onde o olhar adulto só vê uniformidade, para os olhares intermináveis do jovem dilatam-se diferenças vitais, pequenas minúcias apaixonantes, identidades micrológicas. (CANEVACCI, 2005, p. 33,34, grifo do autor).

Abaixo, um exemplo do indefinido recorte das faixas etárias. A porta do quarto de Alice⁴⁷: adolescência aos seis.



Figura 6 Porta do quarto de Alice, 2011. Registro: Marília Paes

Vale ressaltar a influência sobre Alice dos programas infantis com classificação etária “livre” dos canais de televisão da potente indústria cultural dos Estados Unidos (leia *Disney Channel*) onde os super-heróis atendem por nomes como: Hannah, Rocky, Cece, Jessie, Alex,

⁴⁷ Alice é minha filha.

Justin, Max, dentre outros. Eu não os conheço muito bem, mas é preciso lembrar a história do AI: viva a democracia visual! Ainda que já reivindicada na primeira década de vida. E não adianta impor autoritarismo: se em casa proibem-se os “enlatados americanos”, na escola e na rua eles são socializados. Debord, décadas atrás, alertava:

To this day, the ruling class succeeding in making use of the leisure that the revolutionary proletariat extracted from it by developing a vast industrial sector of leisure that is an unrivaled instrument for bestializing the proletariat through by-products of mystifying ideology and bourgeois tastes. One of the reason for the american working class incapacity to become politicized should likely be sought amidst this abundance of televised baseness (DEBORD, 2006, p. 97, 98).

No entanto, contrapondo esta visão, será que não há inteligência na massa e em suas preferências culturais? Será que só existem manipulação e gosto “inferior”? De toda forma, o “passadista” - não que a crítica à sociedade do espetáculo o seja - e o inovador precisam conversar. Se de um lado temos a síndrome de “Peter Pan”, do outro temos um movimento precoce das crianças que passam pela infância rápido demais. Essa dilatação etária da “juventude” é interessante para o mercado de consumo, pois a necessidade de autoafirmação do jovem os leva a adquirir signos materializados, atraente ao capital.



Figura 7 Mediação cultural na GVRM em 11 de Junho de 2013. Registro: Marília Paes

Quanto à importância dessa conversa, Mello (2009, p. 136) alerta que quando os jovens não encontram respostas para suas insatisfações e questões na família, “vão procura-las

nas ruas, espaço desestruturado e aventureiro, com possibilidade de ganho ou diversão, porém cheio de perigos”.

Os habitantes da cidade não conseguem vê-la, ela não se deixa ler. Para conhecê-la precisamos ampliar nossos sentidos e nosso entendimento. Temos necessidade de mediadores, instrumentos que tornem a nossa visão e nossa compreensão mais abrangentes. Não são microscópios e não são telescópios. São a televisão, o rádio e o jornal (MELLO, 2009, p. 131).

E habitualmente, não é através desses meios que acontecem as discussões de maior relevância dentro da perspectiva de temas como direitos humanos, sociedade e política (não a partidária, mas aquela que o indivíduo toma posse e usa como argumento a favor de si e contra as discrepâncias sociais). A internet, em contrapartida, partilha e gera essas questões, mas normalmente é preciso busca-las. Diferente das outras mídias, que são utilizadas pela maioria maciça da população e fornecem os acontecimentos e narrativas de forma fechada e pronta. Segundo Mello (2009) a mídia mantém estereótipos e preconceitos que estigmatizam as populações pobres. Para ela, há dois problemas na mediação feita pelos – impossivelmente neutros - meios de comunicação de massa:

O primeiro é que a mídia tem dono, é paga. Um jornal possui não só leitores como anunciantes. A publicidade move o mundo da mídia e a torna poderosa. O conteúdo informativo tem que respeitar o perfil do seu público, ou forjar um perfil para ele. O mesmo acontece com o rádio e com a televisão. Portanto, temos aí já uma dúvida razoável quanto à neutralidade desses meios de informação. O segundo problema é a presunção da existência do homem médio para cada meio de informação. Para esse modelo abstrato de recepção das mensagens, estas são selecionadas, aparadas, arredondadas, modificadas (MELLO, 2009, 137,138).

Também é difícil, atualmente, conciliar a democracia com a violência e com a depreciação da representação do jovem no país através da constante violação dos seus direitos. Dividindo-os entre “filhos da luz e filhos da sombra”. Para Mello (2009, p. 129) “Crianças e jovens, no Brasil, são objeto de exploração desde os tempos coloniais. Se durante a escravidão era legal o uso da criança para todo tipo de trabalho, o trabalho semi-escravo de crianças, embora ilegal, ainda é prática comum no país”.

Voltando à síndrome de “Peter Pan”, analisemos outro aspecto acerca das condições dos jovens: A visão da morte. Canevacci (2005) se utiliza da imposteria elaborada por Christopher Lasch (1981, p. 234) acerca da personalidade narcisista,

que perdeu o interesse pelo futuro [...] o pensamento de nossa substituição definitiva e de nossa morte torna-se absolutamente insustentável e produz tentativas de abolir a velhice e de prolongar a vida indefinidamente. Quando os homens se descobrem incapazes de experimentar algum interesse por aquilo que acontecerá no mundo após sua morte, desejam permanecer eternamente jovens e, pela mesma razão, não desejam mais reproduzir-se.

Para Canevacci (2005, p. 35), essa análise é voltada para um passado protestante-fundamentalista e conclui:

A decadência do fascínio pelo futuro em favor do fluir no presente, aliás, nos presentes, reclama – ao invés da protelação constante em direção a um imaginário utópico – uma libertação aqui e agora. Isto é, aquela lenta “morte da utopia”, já iniciada a partir do final dos anos 1960, está definitivamente trespassada nas heterotopias.

Ressaltando mais uma vez a falta de limites do “crescendo”, o autor afirma que “as distinções modernas entre as faixas etárias não funcionam mais. Os jovens são atemporais no sentido de que ninguém pode sentir-se como excluído desse horizonte geracional”. (CANEVACCI, 2005, p. 36) E as condições pós-modernas cristalizam essa afirmação:

Fim do trabalho fordista, estilos móveis de vida, tratamentos e modificações do corpo, cirurgias estéticas, práxis estáticas, quedas demográficas, desmoronamento das hegemonias, aumento da idade universitária (bolsas, aperfeiçoamentos, mestrados, doutorados), valores descentralizados, identidades múltiplas exigem indivíduos diferentes entre si a remodelar-se em continuidade, de acordo com aqueles padrões in progress com os quais as pessoas se definem jovens a cada vez (CANEVACCI, 2005, p.36, 37).

Entretanto, nesta pesquisa, por uma questão metodológica, foi necessário utilizar o recorte objetivo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei Federal 8.069/1990) que determina a adolescência entre os doze e dezoito anos.

Mas, o que caracteriza a pós-modernidade? Cronologicamente falando, o período ao qual nos referimos, conforme Guinsburg e Fernandes (2005) teve início em fins do século XX, especialmente a partir da década de 1950 após a Segunda Guerra Mundial. No entanto, segundo o historiador Perry Anderson em sua obra “As Origens da Pós-Modernidade”, 1999, foi o espanhol Frederico de Onís, o primeiro a usar o termo *pós-modernidade*, na década de 1930. Todavia, foi Jean-François Lyotard que expandiu o seu conceito com a publicação de “A Condição Pós-Moderna” de 1979 (PEQUENO, 2013).

O filósofo francês Gilles Lipovetsky prefere utilizar o termo “hipermodernidade” por considerar não ter havido de fato uma ruptura com os tempos modernos - como o prefixo “pós” dá a entender. Para ele, o nosso tempo ainda é “modernos”, tendo havido apenas uma exarcebção de certas características das sociedades modernas, tais como o individualismo, o consumismo, a moral hedonista, a fragmentação do tempo e do espaço. O termo “hiper” refere-se a uma ampliação dos valores da modernidade. Ele representa a cultura do excesso marcada pelo efêmero em que o sujeito em ritmo acelerado busca a satisfação dos seus desejos.⁴⁸

As identidades passam por um processo de *hibridação*, ou seja, “uma fusão de estrutura ou práticas sociais discretas para gerar novas estruturas e novas práticas de modo não planejado”. (CANCLINI, 2008, p. XXII)⁴⁹. Este processo expõe os indivíduos a novas situações, marcadamente efêmeras, fluídas e inconstantes em todos os setores sociais. Para Hall, há situações que avançam indicando à pós-modernidade:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais (HALL, 1999, p. 9).

Para Canclini foi complexo afirmar a pós-modernidade como uma etapa que substituiria a era moderna: “preferi concebê-la como um modo de problematizar as articulações que a modernidade estabeleceu com as tradições que tentou excluir ou superar” e

⁴⁸ Dado registrado na ocasião da palestra “A filosofia na pós-modernidade” ministrada em 01 de Julho de 2013 pelo prof. Dr. Marconi Pequeno (UFPB) realizada no Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco.

⁴⁹ A numeração de página, em algarismos romanos, refere-se a Introdução à edição de 2001 “As Culturas Híbridas em Tempos de Globalização”.

desta forma o autor opta pelo termo globalização, à pós-modernidade (2008, p. XXX). Portanto, a globalização é a síntese de um complexo de processos e mudanças que atravessam fronteiras nacionais, interligando comunidades e organizações.

Contudo, a opção pela utilização do termo pós-modernidade neste trabalho se deu pela sua relação com a teoria de que ainda que ela possua características modernas acentuadas como sugere Lipovetsky, novas características surgiram. O que não significa uma negação da modernidade, mas uma modificação em sua estrutura, acarretando em uma nova configuração.

É nesta líquida era que se encontra o nosso espectador adolescente. E não é de se estranhar uma crescente sensação de despertencimento a ela. Uma crescente vontade de fugir dessa velocidade fluida para um espaço/tempo levemente mais sólido, ainda que por pouco tempo. Seria essa vontade a explicação para casos como o do administrador irlandês de 32 anos, Mark Boyle, que decidiu romper com a sociedade atual criticando o que para ele, é o seu principal símbolo: o dinheiro. Boyle passou três anos morando sozinho, afastado da “civilização”, comendo o que plantava, tomando banho em um rio e cozinhando em uma fogueira, “abdicou das mordomias da vida moderna” e sugere que haja mais adeptos a esse estilo. Foi com esse objetivo que levou consigo um laptop, mantido por energia solar, onde atualizava frequentemente um blog contando seus desafios e seus sentimentos em relação a sua condição⁵⁰.

Foi uma atitude corajosa, uma experiência que eu gostaria de vivenciar, um pouco de “vida no desaparecimento” como propôs a artista Bianca Bernardo ao passar 92 dias no arquipélago de Fernando de Noronha, produzindo e registrando uma série de intervenções em colaboração com a comunidade noronhense. As ações fizeram parte do 47º Salão de Artes Plásticas de Pernambuco, em parceria com a Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (FUNDARPE).

⁵⁰ Fonte: <http://old.justforthe loveofit.org/> Acesso em Dez. 2013.



Figura 8 Bianca Bernardo. Desaparecer para viver. Residência artística, 2008 a 2011. Registro de material impresso: Marília Paes

Mas ponderamos: desaparecer, ainda que pareça convidativo, pode gerar um alívio momentâneo, que em longo prazo, acabará. Um paliativo que em nada resolverá o desconforto habitual da pós-modernidade. É preciso pensar em atitudes que não adiem a solução ao incômodo próprio, mas que efetivamente, diminua-o, pensando no “outro” através de propostas para soluções que abarquem o social de modo mais amplo.

COSTA e VIEIRA (2006, grifo do autor) baseados em doze anos de pesquisa (iniciados em 1988) desenvolvida através de ações e projetos com enfoque no jovem, arriscam elencar “atitudes básicas”: 1 - jovens convencionalistas, que “nunca colocam em dúvida seriamente os valores adultos e têm como principal objetivo na vida adaptar-se à sociedade tal qual ela é”; 2 - jovens idealistas, que “sentem-se profundamente insatisfeitos com o estado de coisas vigente no seu entorno social e desejam alterá-lo”; 3 - idealistas reformadores, que “envolvem-se em movimentos sociais de promoção da paz e de defesa de direitos”; 4 - idealistas voluntários, que “ao invés de se limitarem à denúncia de situações que consideram inaceitáveis, envolvem-se em ações que, no cotidiano, buscam gerar transformações [...]”; 5 - Idealistas *hippies* ou *beatniks*, que “em geral, se diferenciam por não

se envolver em trabalho social; isolam-se da sociedade em busca de formas divergentes de realização pessoal”; 6 - jovens hedonistas, que “levam ao extremo a sua condição de adolescentes, convertendo-a em estilo permanente de vida. Em vez de combater o mundo adulto, querem simplesmente deixá-lo de lado”; 7 - hedonistas transitórios, que “por mais que estejam imbuídos do espírito juvenil, pelo menos na aparência, esses jovens, quando necessário, assumem rapidamente o papel de adultos mais ou menos convencionais”. E por fim, 8 - jovens hedonistas permanentes: “seu afastamento das convenções do mundo adulto é mais deliberado e se funda em convicções que podem durar por toda a vida”.

Se pudermos constatar, ou ao menos, ouvir os ruídos dessa diversidade de falas durante o processo de mediação, vibraremos. Eis aí a proposta: espectador e dissenso. Logo, as questões expostas neste capítulo contribuem à medida que nos fazem compreender melhor o contexto do adolescente na pós-modernidade, desencadeando pistas sobre o seu contato com a arte, sobre seu comportamento como espectador de uma produção contemporânea de caráter provocador, válvula propulsora dos desentendimentos na experiência museal.

CAPÍTULO III

**A Mediação Cultural na Galeria Vicente do Rego Monteiro no período de
Novembro de 2012 a Julho de 2013**

Se tal é a função da cultura e se o amor pela arte é exatamente a marca da eleição que, à semelhança de uma barreira invisível e intransponível, estabelece a separação entre aqueles que são tocados pela graça e aqueles que não a receberam, compreende-se que, através dos mais insignificantes detalhes de sua morfologia e de sua organização, os museus denunciem sua verdadeira função, que consiste em fortalecer o sentimento, em uns, da filiação, e, nos outros, da exclusão.

Pierre Bourdieu

Alain Darbel

É com intuito de pôr em cheque o caráter negativo relacionado aos museus, exibido pela concepção acima, que propomos neste capítulo, fazermos uma exposição acerca dos dados coletados. Aliados à fundamentação teórica construída, pretendemos levantar reflexões acerca da nossa investigação, mais precisamente, neste momento, da política institucional da Fundação Joaquim Nabuco.

Após dialogarmos sobre as condições contemporâneas, pós-modernas, gostaríamos de convidá-lo a uma viagem para um tempo um pouco diferente dos dias atuais. Voltemos então para a década de 1940, época da criação da FUNDAJ, onde apresentaremos acontecimentos ocorridos antes, durante e após a sua criação, que se tornaram fundamentais para mudanças relevantes à Arte, à Educação e à busca de um senso crítico na sociedade pernambucana. Através destes acontecimentos, traçar uma ideia da mentalidade social da época e de como a mesma reverbera e influencia, atualmente, os direcionamentos e propostas voltados à área das Artes Visuais e seu público na GVRM.

Portanto, pela recorrência e importância do conceito *Partilha do Sensível* a esta pesquisa, faz-se oportuno citar alguns movimentos que se propuseram disseminar o acesso aos bens culturais no estado de Pernambuco nas décadas de 1940 a 1960. Elencamos três e o primeiro deles se refere à Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA) fundada em Pernambuco no final da década de 1940 através do decreto nº410 de 01.07.1958 do Governo do Estado. Era atrelada à estrutura administrativa do Departamento de Educação do Estado e “tinha como objetivo congregar as atividades artísticas nos níveis da escola e da comunidade através da preservação da cultura.” (MOSER, 1988 apud SILVA, M. 2004, p. 60).

[...] seu fim era, especificamente, a organização, orientação e fiscalização das atividades e instituições de rede cultural e artística do Estado promovendo o estudo para uma orientação segura dos seus trabalhos; realizações voltadas para o incentivo do gosto pelas letras e pelas artes; e estímulo e orientação às iniciativas que visassem ao desenvolvimento cultural e artístico (SILVA, M. 2004, p. 62).

Além do intercâmbio com a Escolinha de Arte do Recife e a Escola de Belas Artes, assim como a preocupação com a orientação aos educadores, a DECA ressaltou a importância do ensino de Arte para o campo da Educação, seja em instituições formais ou não, expondo, assim, a necessidade de democratizar o seu acesso. Através das suas atividades, havia intenção de aproximá-la da população.

Contudo, suas atividades não se estenderam por muito tempo. Com o golpe militar, em 1964,

O novo Secretário de Educação e Cultura do estado de Pernambuco, Lourival Villanova, transformou a DECA em departamento e as verbas foram restritas substancialmente. [...] Todo o material da DECA foi queimado, pois não interessava a quem assumia o poder, o que já tinha sido feito até ali. Tornava-se necessário romper com todas as ideias e atividades desenvolvidas até então. [...] No ano de 64, percebe-se uma redução dos conteúdos divulgados nos boletins elaborados pela DECA. Segundo Cavalcanti (1986), vários fatores contribuíram para a decadência dessa Divisão, entre eles o afastamento das professoras especializadas que haviam conduzido a DECA, algumas porque atingiam o tempo de aposentadoria, outras atendiam a melhores oportunidades de trabalho que se ofereciam em outras instituições, outras ainda por motivos políticos deveriam deixar a cidade (SILVA, M. 2004, p. 65, 66).

O segundo movimento que achamos interessante expor se refere ao Atelier Coletivo, que através da Sociedade de Arte Moderna do Recife (SAMR), nasceu em 1952 sob a idealização do artista Abelardo da Hora e Hélio Feijó, que se tornou seu primeiro presidente. Para Hora (1978), o Atelier Coletivo foi responsável, através dos cursos oferecidos, por grande parte da atual geração de artistas plásticos. A respeito disso, Silva, J. (1978, p. 23) expõe que: “Talvez seja pretencioso estabelecer a influência do Atelier Coletivo na arte atual do estado. Mas agora já não se poderia imaginar a arte em Pernambuco se retirássemos dela os artistas saídos do Atelier Coletivo”. Hora idealizou uma Sociedade de Artistas,

não só para a defesa dos interesses dos artistas como para a defesa da própria

Arte, que era colocada em segundo plano pelos poderes públicos, como ficou comprovado com a não realização do Salão Nacional de Belas Artes, como por achar ainda que as Artes, numa maneira geral, andavam um tanto alienadas por intromissões estranhas e como o ensino também andava mal, eu queria democratizar o ensino das Artes em nossa terra e dessa forma interferir no panorama das Artes com uma turma bem orientada de jovens. Era minha intenção fundar no Recife um amplo movimento cultural que resultasse numa expressão cultural brasileira, corrigindo as falhas do Movimento Modernista que ficara só na elite. Deflagrar um amplo movimento de Educação e Cultura com raízes na grande massa brasileira e em todos os setores como Artes Plásticas, Teatro, Música, Canto e Dança, congregando artistas, intelectuais, Governo e povo, independente de cor, política ou religião, interessados e animados na elevação do nível cultural do povo e na educação do povo para a vida e para o trabalho. Para isso, era preciso promover o ensino democratizado, pesquisar toda a criação popular e suas manifestações, os costumes, os tipos, as reações, os hábitos, a maneira de ser enfim, que caracteriza a gente brasileira, para desse intercâmbio surgir uma cultura eminentemente brasileira (HORA, 1978, p. 32, 33).

O trabalho feito pela SAMR e pelo Atelier Coletivo já havia repercutido por mais de uma década e teve a oportunidade de expandir a visibilidade dos seus ideais diante de uma oportunidade de transformar o Sítio da Trindade em parque de cultura, “como instrumento para congregar artistas, intelectuais, Governo e povo” (HORA, 1978, p.36). Era o início de um projeto desafiador e não menos empenhado do que a SAMR e o Atelier em trabalhar a questão da disseminação da Arte, da integração das camadas sociais e da pesquisa acerca da Cultura Popular.

Posteriormente, neste parque, instalou-se o Movimento de Cultura Popular (MCP), terceiro exemplo que gostaríamos de expor.

O MCP surgiu em dois momentos: em meados da década de 1950 – com o apoio do prefeito de Recife Pelópidas Silveira às ações do movimento ainda não institucionalizado – e no limiar da década de 1960 – agora institucionalizado como extensão da Prefeitura de Recife sob a gestão de Miguel Arraes (BARBOSA, L. 2009, p.73).

Impulsionada por uma crise econômica, a cidade do Recife não tinha estrutura para receber e fornecer mão-de-obra às pessoas que para ali migravam. Em sua maioria da zona rural, que procuravam condições sociais e educacionais melhores, devido às situações precárias no campo. Desta forma, acabou por haver um aumento no número de excluídos que por falta de emprego e moradia, construíam suas habitações em morros, alagados ou no subúrbio. A respeito dessa situação, Barbosa, L. (2009, p. 32, 33, grifo do autor) expõe:

A realidade da falta de moradia, porém, contrastava com o Recife dos sonhos, do mais bem equipado porto do país, da indústria em crescimento, dos cafés, restaurantes, dos teatros e cinemas luxuosos, das grandes mansões, de lugares aprazíveis, como o bairro do Dérbi ou a praia de Boa Viagem. [...] Entretanto, longe dos olhos da cidade, a “vida severina” ganhou expressão na literatura, nas artes plásticas, no teatro e em outras manifestações culturais.

Curiosamente, o Movimento fora batizado oficialmente no dia 13 de Maio⁵¹ de 1960 e a sua sede, o Sítio da Trindade, não foi escolhida por acaso:

O Sítio da Trindade era um lugar de resistência histórica [...] da luta contra os holandeses. O Sítio da Trindade estava encravado em Casa Amarela. Pouca gente sabe, o primeiro movimento de organização popular, no Brasil, em área urbana, pela posse da terra, se deu nos morros de Casa Amarela. (ROBALINHO, 2006 apud BARBOSA, L. 2009, p 79).

Com parcerias dos governos federal, estadual e municipal, o movimento que segundo Barbosa, L. (2009, p.83) contou com o esforço do povo, “em prol do desenvolvimento econômico e social e da emancipação progressiva, mediante a educação e a cultura.” tinha também o propósito de influenciar outros movimentos no país. Segundo Abelardo da Hora (1978), atendendo a pedidos do Movimento, a União Nacional dos Estudantes (UNE) concordou em expandir os propósitos do MCP no campo universitário, através de pesquisas e da criação do Centro Popular de Cultura (CPC) na Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Norte e tantos outros estados do país.

A década de 1960 foi marcada para o campo das artes como um momento de inovação na cidade do Recife. Alguns exemplos de como o MCP contribuiu para essa inovação podem ser observados em situações como: a lei que obriga a colocação de obras de arte nos edifícios do Município, idealizada por Abelardo da Hora; a Casa das Artes projetada por Hélio Feijó para desenvolver atividades voltadas para as artes plásticas, música e teatro; a Galeria de Arte, situada às margens do Rio Capibaribe que possibilitou a comercialização das obras dos artistas locais; o Centro de Artes Plásticas e Artesanato onde eram ministrados cursos de tapeçaria, tecelagem, cerâmica, cestarias, trançado, cartonagem, fantoche, desenho, pintura e gravura para quem tivesse interesse (Barbosa, L. 2009).

⁵¹ Data comemorativa da Abolição da Escravatura, através da assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel em 13 de Maio de 1888.

Estes fatos ocorridos no âmbito artístico resultaram em implicações positivas que tocavam diretamente a população, através do reconhecimento da cultura e da consciência de cidadania. “Podemos afirmar que a vitalidade do MCP estava no seu debate, no confronto entre as convicções ideológicas, políticas e educacionais. Assim a alfabetização da maioria consciente proporcionaria ao povo o desejo de mudança e aspirações.” (BARBOSA, L. 2009, p. 162). Percebemos, assim, uma proximidade à nossa questão, que credita ao dissenso e ao debate um instrumento capaz de potencializar, através das abordagens dos mediadores, a relação entre as obras, o espectador e seu contexto social, problematizando-o.

3.1 Fundação Joaquim Nabuco – o contexto institucional da pesquisa

3.1.1 O percurso histórico

De fato, na primeira metade do século XX, muitos acontecimentos de ideal reivindicador se deram no cenário nacional e internacional, como por exemplo, aqueles regidos por uma “mocidade” de características parecidas aos intelectuais da “geração de 45”⁵², ou as propostas de liberdade e democracia que surgiram após o término da Segunda Guerra Mundial. Em Pernambuco,

Estava ainda viva na lembrança dos pernambucanos que vivenciaram, com o Governo de Magalhães um período de dura repressão, particularmente no campo ideológico e intelectual. As prisões se sucederam, alguns emigraram para outros Estados, outros enfrentaram o governo forte de Pernambuco sob as mais diversas pressões, incluindo o fechamento de jornais, como o *Diário de Pernambuco*, e o aprisionamento de intelectuais mais liberais. (JUCÁ, 1991, p. 42, grifo do autor).

⁵² A “geração de 45” foi constituída em 1945, no Brasil, e era formada por “intelectuais polarizados em torno do restabelecimento, no País, da democracia e dos princípios de liberdade” (JUCÁ, 1991, p. 43).

Esses fatos serviram de válvula propulsora para tantos outros momentos-chave que nos possibilitam compreender melhor a trajetória e concepção do Instituto Joaquim Nabuco⁵³.

Sedimentava-se, assim, com base calcada no Regionalismo de 20, não apenas o próprio Movimento Regionalista, como uma sequência de eventos culturais que iriam desembocar na década de 30, de maneira inconfundível, contribuindo, cada um a seu modo, para o ideário da criação do Instituto Joaquim Nabuco, duas décadas depois [...] A década de 30, que, do ponto de vista político, iniciou-se com uma revolução que traria ao País significativas mudanças, foi particularmente importante para a pré-história do Instituto Joaquim Nabuco: o período de sedimentação de um processo que vinha evoluindo, no nível das ideias, e que iria efetivar-se, finalmente, no decênio subsequente (JUCÁ, 1991, p. 35, 36).

Por ser visto como figura de projeção nacional, de perfil intelectual-político adequado aos ideais da classe estudantil recifense da época, também em decorrência da sua atuação política como Deputado Federal na legislatura de 1946 a 1950, Gilberto Freyre concretiza sua ideia de criação de um instituto de pesquisas sociais, em 1949. (JUCÁ, 1991)

É clara a importância da figura do sociólogo Gilberto Freyre para o Instituto. Os eventos em que esteve ligado, seja no Movimento Regionalista, no Manifesto dos Quatro⁵⁴, em movimentos de resistência ao governo ditatorial vigente naquele período e na publicação de uma relevante literatura⁵⁵ à época, mostram as bases que regem a política da FUNDAJ até os dias atuais. Também, nos fazem refletir acerca do que o impulsionou a fundá-la. Pensamos que tais eventos nos fornecem subsídios suficientes para compreender esta atitude.

A emergência de um instituto de pesquisas sociais no Nordeste brasileiro, em 1949, não foi produto apenas do ato isolado de um intelectual-político que, através de mais um “improviso histórico”, desejasse perpetuar a sua

⁵³ O Instituto Joaquim Nabuco foi assim nomeado no momento de sua fundação em 1949 e só passou a chamar-se Fundação Joaquim Nabuco em 1979.

⁵⁴ O Manifesto dos Quatro eclodiu em 1935 e teve como precursores Ulysses Pernambucano, Sylvio Rabello, Olívio Montenegro e Gilberto Freyre. Baseou-se na elaboração de um documento sugerindo aos usineiros da região, a realização de um inquérito que revelasse as exatas condições de trabalho e de vida - de alimentação, de habitação - dos trabalhadores rurais da Zona da Mata do Estado de Pernambuco e de todo o Nordeste. Todavia, “repercutiu de maneira desastrosa entre os proprietários dos canaviais. A sugestão foi rechaçada com fúria, e Ulysses Pernambucano, um dos quatro, tornou-se o mais visado, sendo chamado até mesmo de 'soviet', pelos latifundiários nordestinos” (JUCÁ, 1991, p. 40).

⁵⁵ A publicação dos livros *Casa Grande & Senzala* e *Sobrados e Mocambos* de Gilberto Freyre, que em 1933, após três anos fora do país acompanhando o exílio do ex-governador de Pernambuco, Estácio Coimbra, se constituiu em um dos acontecimentos literários mais importantes da época. Tinha “preocupações com o que chamamos hoje 'estudo do cotidiano', analisando problemas de habitação, de educação, de alimentação e de sexo, em vez de figuras de heróis e de feitos gloriosos.” (BARBOSA, L. 2009, p. 24).

passagem pelo Parlamento Nacional. Como um fio condutor, essa ideação remete-nos a um projeto cultural mais amplo, mais abrangente, que se inscreve na nossa história regional como parte inerente ao contexto cultural das décadas de 20 e de 30, despontando como uma das manifestações de regionalismo mais significativas e importantes pela perenidade que a caracteriza. (JUCÁ, 1991, p. 32, grifo do autor).

Em 20 de Maio de 1948, Gilberto Freyre, em discurso escrito, defende a importância de comemorar-se o centenário de nascimento de Joaquim Nabuco, em 1949, assim como aconteceu com as comemorações ao centenário de Ruy Barbosa, em 1947. Argumentando que a homenagem “acrescentaria ao efêmero e ao convencional das cerimônias simplesmente festivas e acadêmicas do centenário do grande brasileiro, alguma coisa de duradouro e fora das convenções”.⁵⁶

Contudo, há uma ideologia similar entre Joaquim Nabuco e Gilberto Freyre. Ambos preocupados com o social, Nabuco defende na Câmara a importância de reformas sociais voltadas ao combate da exploração do homem pelo homem, dentro de uma estrutura desumana. Tocando assim, a mesma motivação de Freyre, em organizar as condições do trabalhador como chave para o desenvolvimento e funcionamento democrático do país.

O Deputado Aureliano Leite foi incisivo em seu Parecer e o Projeto foi sancionado como Lei n.º 770, em 21 de julho de 1949. Assim, com a criação do Instituto, que repercutiu em todo o país, ressurgiu à cidade do Recife a ideia do antigo esplendor de centro de renovação social e intelectual do Brasil.

Convidado por Gilberto Freyre, o historiador José Antônio Gonsalves de Mello Neto foi o primeiro Diretor Executivo do Instituto Joaquim Nabuco. Ainda que com uma gestão breve, foi o responsável por sua organização e início do seu funcionamento em algumas salas cedidas pelo Instituto Arqueológico, na Rua do Hospício, 130, na cidade do Recife.

Em 1979, o Presidente da República, João Batista de Figueiredo, foi responsável por iniciar a última etapa do processo de transformação do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais (IJNPS). Encaminhou ao Congresso Nacional o projeto de lei que autorizava o Poder Executivo a instituir a Fundação Joaquim Nabuco como novo nome da instituição que continuaria a ser vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, porém, adquirindo personalidade jurídica de direito privado.

⁵⁶ Citação proveniente da página eletrônica da FUNDAJ: <http://www.fundaj.gov.br>; acesso em: Jun, 2012.

Assim sendo, em 15 de março de 1980, o Decreto n.º 84.561 institui a Fundação Joaquim Nabuco e aprova o seu Estatuto, vinculando-a ao Ministério da Educação – MEC – com personalidade jurídica de direito privado (art. 2º da lei nº 6.687 de 17.09.1979).

Hoje, os equipamentos culturais e administrativos da FUNDAJ localizam-se em quatro endereços distintos, distribuídos no Município do Recife e do Cabo de Santo Agostinho, ambos no estado de Pernambuco. Sua missão atualmente permanece calcada nos ideias de sua concepção, há seis décadas:

Produzir, acumular e difundir conhecimentos; Resgatar e preservar a memória; e promover atividades científicas e culturais, visando à compreensão e ao desenvolvimento da sociedade brasileira, prioritariamente a do Norte e do Nordeste do país.⁵⁷

Assim, diante de um percurso histórico constituído de relevantes fatos políticos e sociais, a Fundação Joaquim Nabuco demonstra em suas diretrizes atuais, através do caráter das atividades que se propõe fornecer, uma instituição que busca a ascensão do indivíduo como ser crítico e atuante nas questões da contemporaneidade. Aspirando, primordialmente, através do acentuado incentivo à Sociologia e à Arte a concretização deste objetivo. Como ratifica a entrevista publicada em Junho de 2008 com o curador da GVRM Moacir dos Anjos:

⁵⁷ Citação proveniente da página eletrônica da FUNDAJ: <http://www.fundaj.gov.br>, acesso em: jun, 2012.

1 Junho, 6 de junho de 2008 - sexta-feira
www.jc.com.br/cadernoc **jornal do commercio**

33 INCENTIVO E CAPACITAÇÃO

Fundaj quer formar público mais crítico

Fundação anuncia série de ações com o intuito de tomar seu público mais informado sobre as questões culturais da contemporaneidade

Alexandre Botero/JC Imagem/19.12.04

Centro de excelência em formação e capacitação na área cultural no Nordeste, a Fundação Joaquim Nabuco divulga, atualmente, por meio de sua Diretoria de Cultura, novas ações voltadas principalmente para os dois temas, que giram dentro da instituição uma pasta específica. As ações têm como objetivo maior transformar o público interessado de modo que ele se torne mais bem informado e mais crítico sobre as questões culturais da contemporaneidade.

Para isso, foi criada a Coordenação Geral de Capacitação e Difusão Científica e Cultural, cuja primeira gestão fica a cargo do crítico de arte Moacir dos Anjos. As demais ações contemplam a implantação de três cursos específicos para o setor, a criação de um concurso de ensaios, e um evento multimedial.



COORDENAÇÃO O crítico Moacir dos Anjos vai implantar três cursos

"A Fundaj já faz cursos e seminários há muitos anos. A ideia desta Coordenação Geral é dar um pouco mais de organização, chamar a responsabilidade da organização, e dar articulação, criar plataformas novas de formação e difusão das questões da arte contemporânea", explica Moacir.

De acordo com a diretora de Cultura da Fundaj, Isabela Orihara, a Coordenação Geral conta com duas divisões: a de Estudos Culturais, que fica a cargo de Janete França, e a de Difusão Cultural, coordenada por Natália Barros. A primeira fica encarregada de organizar os cursos e o evento sobre Maio de 1968, que tem início no mês que vem, à outra caberá produzir CDs, DVDs e livros — incluindo as coleções de estudos baseadas nos cursos e palestras da Fundação — que serão divulgados por meio de intercâmbio com centros culturais de todo o País, especialmente do Nordeste.

Os primeiros cursos oferecidos são os de Arte & Educação, História & Cultura, Música e Teoria do Cinema, que serão coordenados, respectivamente, pelos professores Juarez de Azevedo Souza Lima, Ângela Probst e Fernando Weller.

O evento sobre Maio de 1968, realizado de 5 a 20 de julho, terá uma exposição durante todo o período, com obras de artistas como Antonio Dias, Arthur Barro, Gêdo Mesquita, Lygia Clark, Hélio Oiticica, Paulo Bruscky e Moacyr Gomes, ciclo de conferências, do dia 7 ao dia 9, com participação de intelectuais como Jonard Monte de Brito, Edgard Navarro e José Gilio

Martins Gomes e mostra de cinema, de 5 a 15 de julho, com a exibição de filmes de Jean-Luc Godard (A chinesa), Glauber Rocha (Terra em transe) e curtas sobre o período.

Por fim, o Coenário Mito Profeta de Estudos Sobre Arte e Cultura Contemporânea, promovido anualmente com R\$ 30 mil o autor do texto vencedor. Para a estreia, o tema escolhido é A Representação do Nordeste na Produção Artística Contemporânea. "Desde o início dos anos 90, vários artistas têm redobrado sua luta do que é o Nordeste. Não se pensa mais o Nordeste hoje como se pensava há 15 anos, em termos simbólicos, culturais, mas se deve à criação desses artistas", afirma Moacir. "A ideia é promover o trabalho que melhor reflete sobre essa situação do Nordeste".

Figura 9 Fundaj quer formar público mais crítico. Jornal do Comércio, caderno C, 6 Jun. 2008

O que nossa pesquisa almeja, fica neste momento mais transparente quando, ao percebermos a política e o objetivo da Instituição, podemos nos debruçar e refletir se os mesmos condizem de forma ampla, com as práticas difundidas em suas atividades e, de forma específica, nos processos que envolvem a mediação cultural na Galeria Vicente do Rego Monteiro.

3.1.2 Seus equipamentos culturais

Desde a sua concepção, além dos estudos sociais, a FUNDAJ sempre esteve empenhada em desenvolver atividades voltadas à investigação do campo da arte e da cultura. Em 1964, o núcleo de estudos antropológicos do então Instituto, formado por René Ribeiro,

Waldemar Valente e Adão Pinheiro, através da organização do seu acervo, funda o Museu de Antropologia do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais (IJNPS). Em 1971, sob a direção do museólogo Aécio de Oliveira⁵⁸, é criado o Departamento de Museologia, que se destaca como o primeiro do Brasil, surgido através da necessidade de organizar aspectos relevantes ao funcionamento dos museus. Segundo Jucá (1991, p. 144) fazia parte do Departamento de Museologia a “Divisão de Pesquisas Museológicas, a Divisão de Museografia e a Divisão de Iconografia”. E tinham como atribuições a montagem, programação e coordenação das exposições. Complementando as atividades ligadas a esse Departamento, a museóloga e parceira profissional de Aécio de Oliveira durante vinte anos na FUNDAJ, Maria Regina Batista e Silva afirma:

A Museografia tem a responsabilidade de levar ao público aquilo que o Museu tem em suas reservas, em seus depósitos, aquilo que nós pesquisamos como assunto de museologia e, logicamente, uma programação cultural mais ampla, toda manifestação artística nacional e regional (apud JUCÁ, 1991, p. 145).

Estaria, então, formando-se a base que guiaria até hoje a importância do atual serviço educativo da FUNDAJ. Por conta da experiência adquirida pela instituição, ao longo dos anos, na área de museus, o Departamento de Museografia também ficou responsável pela prestação de serviços a outras instituições museológicas das regiões Norte e Nordeste e, eventualmente, de demais regiões do Brasil.

Em 1975, pretendendo expandir sua investigação científica, abre o Centro de Pesquisa sobre o Imaginário, abrigado pelo Departamento de Antropologia, pelo fato da fundamentação teórica acerca do tema ser de origem antropológica. Segundo Jucá (1991, p. 136):

Este seria o primeiro centro de estudos voltado para o conhecimento do homem através da análise dos símbolos que ele cria e, sobretudo, da função que esses símbolos possuem no contexto da cultura na qual esse homem está inserido. O estudo do imaginário pode ser definido, também como o “estudo dessa função psíquica que é a função imaginativa”.

Em 1976, o Departamento de Antropologia do IJNPS recebe mais um Centro, o de Estudos Folclóricos. Organizado pelo folclorista Mário Boaventura Souto Maior, o Centro

⁵⁸ Informação proveniente da página eletrônica da FUNDAJ: <http://www.fundaj.gov.br>, acesso em: fev, 2013.

tinha como objetivo divulgar e propagar o folclore brasileiro, assim como orientar estudantes e pesquisadores interessados em folclore, na realização dos seus trabalhos.

Atualmente, além dos departamentos e centros citados acima, a Fundação Joaquim Nabuco, entidade de direito público, vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, é também dotada dos seguintes espaços culturais: Museu do Homem do Nordeste, Cineteatro José Carlos Cavalcanti Borges, Galeria Baobá, Galeria Vicente do Rego Monteiro, Galeria Massangana, Galeria Waldemar Valente, Memorial Joaquim Nabuco, Sala Mauro Mota de exposição permanente, Biblioteca Central Blanche Knopf e a Biblioteca Nilo Pereira (no Recife); Centro Cultural Engenho Massangana, no Cabo de Santo Agostinho e Museu do Homem do Norte, em Manaus, sendo que este último, atualmente, devido à extinção do prédio pertencente à prefeitura onde foi fundado, possui o seu acervo em regime de comodato à Prefeitura de Manaus e está em exposição permanente em um dos seus espaços. Está estruturada em três diretorias principais: Diretoria de Pesquisas Sociais, Diretoria de Memória, Educação, Cultura e Arte e Diretoria de Formação e Desenvolvimento Profissional.

Vale salientar que o objetivo da Galeria Vicente do Rego Monteiro (GVRM) sempre foi o de se moldar às propostas dos artistas e não o contrário. Concebida na década de 1980, foi em 1990 que passou a focar a arte contemporânea com o intuito de disseminar a vídeo-arte. Assim como enfatizar e criar um acervo que hoje conta com 110 vídeos, sendo considerada uma das maiores coleções da América Latina. Há uma sala nas instalações da FUNDAJ do Derby voltada para exibição desses vídeos que ficam à disposição do público, desde que se agende o visionamento com antecedência. Havia também uma proposta chamada “Cine Dissenso”, um cineclube onde interessados se reuniam aos sábados para assistir filmes e discutí-los. Durante o período da pesquisa, ele estava desativado. Também, a implantação em 2008 do Centro Audiovisual Norte-Nordeste (CANNE) demonstra o interesse da instituição em criar um espaço para oferta, produção e qualificação profissional na área cinematográfica.

Além de oferecer sua estrutura para fins culturais, a FUNDAJ realiza a reprografia de documentos antigos e farta digitalização de textos e imagens, boa parte disponibilizada no Campus Anísio Teixeira⁵⁹. Ademais, promove cursos de atualização, prêmios e festivais,

⁵⁹ Situado na Rua Dois Irmãos, 92, Apipucos. Abriga a Diretoria de Documentação (DIDOC), a Diretoria de Pesquisas Sociais (DIPES), a Coordenadoria Geral de Informática e Tecnologia vinculada à Diretoria de Planejamento e Administração (DIPLAD), além da Biblioteca Blanche Knopf e do Centro Integrado de Estudos Georreferenciados para a Pesquisa Social Mário Lacerda de Melo (CIEG).

como por exemplo, o de vídeo arte, concursos histórico-científicos, conservação, pesquisa e restauração documental.

3.2 “Hoje é dia de ‘Galeria’”: análise de experiências

“– ‘Bora’ no cinema hoje? ‘Tais’ a fim? Vai estrear o ‘Som ao Redor’⁶⁰, ‘tais’ ligado?
 - Dá não ‘pô’, hoje tenho galeria. ‘Bora’ amanhã?
 - Amanhã ‘não rola’, é dia de galeria ‘pra’ mim.
 - Então ‘vamo’ na quarta.
 - Beleza.
 - Ei,
 - Oi.
 - Vai ‘rolar’ escola?
 - Vai, trinta alunos, vamos fazer ‘atelier’ também
 - Beleza, depois me diz como foi, ‘to’ com umas ideias ‘pra’ trabalhar com os grupos.
 - ‘Xeru’, ‘xau’!
 - Vai, ‘xau’!”

A pesquisa de campo foi realizada através do acompanhamento das atividades no setor educativo e de mediações culturais voltadas ao público adolescente. A primeira etapa teve início no dia 19 de Novembro de 2012, consistiu em observar como se dá o processo que antecede a abertura de uma exposição, a maneira como são construídas as atividades e os conceitos que nortearão as atividades de mediação. Também, foram coletadas informações acerca da estrutura do setor educativo, assim como a rotina do grupo. No primeiro dia da análise de campo, nos reunimos no atelier do setor Educativo, tinha uma grande mesa, paredes revestidas de trabalhos produzidos pelos mediadores e pelo público, assim como muitos e variados materiais à disposição. Foi feita a apresentação desta pesquisa ao grupo, que se mostrou receptivo.

Os primeiros dados coletados se referiam ao organograma, aos aspectos organizacionais e administrativos inerentes ao setor educativo da GVRM. Tanto a Galeria, quanto a Divisão de Ações Educativas (DIAED) estão atreladas ao Espaço Cultural Mauro Mota (ECMM), e este, por sua vez, pertence à Diretoria de Memória, Educação, Cultura e

⁶⁰ Premiado filme brasileiro dirigido pelo jornalista pernambucano Kléber Mendonça Filho. 124’, 2012.

Arte (MECA). Ainda estão atrelados ao ECMM, a Coordenação de Artes Visuais (COARTE), atualmente coordenada por Moacir dos Anjos e Bruna Pedrosa, a Massangana Multimídia Produções, atualmente coordenada por Cynthia Gomes Falcão Pereira e o Cinema da Fundação, atualmente coordenado por Kléber Mendonça Filho e Luiz Joaquim.

A FUNDAJ tem seu próprio regimento para contrato de estágio para mediação cultural onde, dentre outras cláusulas, relata a duração de seis meses (podendo ser renovados a cada semestre), direito a quinze dias de férias, jornada de estágio e respectivas remunerações obedecendo dois padrões: trinta horas semanais (R\$ 652,00) e vinte horas semanais (R\$ 496,00). Vale salientar que apenas dois, dos dez mediadores contratados, podem ter a jornada de trinta horas semanais. Além dos mediadores, fazem parte da equipe Sílvia Barreto, no cargo de coordenadora da DIAED, Fernanda Simionato, arte-educadora, e Rosa Moura, no cargo de secretária.

Bimestralmente, os mediadores precisam apresentar um relatório das suas atividades e trimestralmente são avaliados pela coordenadora do Educativo. Aspectos como assiduidade, relacionamento com o grupo, produtividade, responsabilidade e conhecimentos teóricos são relatados. Nesta avaliação há um campo onde o mediador avaliado pode registrar a sua opinião; um detalhe que demonstra um posicionamento democrático da FUNDAJ: avaliar e dar o direito de réplica ao avaliado. Entretanto, durante os dois dias em que tive acesso a essas avaliações no Departamento de Recursos Humanos⁶¹ (RH), observei que das 29 analisadas, nenhuma tinha este campo preenchido pelos mediadores. Como também, tinham um caráter mais objetivo, voltado à análise de aspectos como pontualidade, produtividade e classificação geral.

Em conversa com a responsável pelo controle dessas avaliações, Maria Lúcia Cabral de Melo, foi informado que essas atendem a uma demanda burocrática do RH. Há uma exigência do MEC que solicita documentos que comprovem o aproveitamento do estagiário, sobretudo, que as atividades exercidas por eles estejam de acordo com os contextos práticos e teóricos dos cursos em que estão matriculados. Para isso, as avaliações deveriam ser analisadas uma a uma, o que segundo Maria Lúcia Cabral não acontece, pois não há funcionários suficientes para suprir todas as demandas do Departamento, inclusive essa.

⁶¹ Situado em um prédio anexo do Museu do Homem do Nordeste, na Av. Dezanove de Agosto, 2187, Casa Forte. Recife. Pernambuco.

Fundação Joaquim Nabuco 

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO TRIMESTRAL - ESTÁGIO

PERÍODO: 01 DE NOVEMBRO/12 A 31 DE JANEIRO/13
NOME: _____
ÁREA DE ESTÁGIO: _____
LOTAÇÃO: MECA/EDUCATIVO

1- Atribua os conceitos FRACO, REGULAR, BOM ou ÓTIMO aos fatores abaixo discriminados, tendo como parâmetro o desempenho do estagiário no trimestre.

FATORES	CONCEITOS
ASSIDUIDADE/PONTUALIDADE: comparecimento do estagiário em seu local de trabalho, obedecendo o horário estabelecido.	
RELACIONAMENTO: Habilidade em relacionar-se com os colegas e chefia, bem como sua disposição em colaborar com o grupo de trabalho.	
PRODUTIVIDADE: Rendimento apresentado pelo estagiário, tendo em vista o que foi programado no plano de trabalho.	
RESPONSABILIDADE: Confiança que o estagiário inspira quanto a seriedade com que desenvolve suas atividades e o seu comportamento disciplinar.	
CONHECIMENTOS TEÓRICOS: Considere a aplicação dos conhecimentos teóricos do estagiário no desenvolvimento de suas atividades.	
CLASSIFICAÇÃO GERAL: De forma geral, avalie o desempenho do estagiário.	

2 - Com base nas informações registradas no Relatório Bimestral de Atividades, comente sobre o desempenho do estagiário:

Figura 10 Avaliação de desempenho trimestral – frente. Registro de material impresso: Marília Paes

Fundação Joaquim Nabuco 

3 - Registre os aspectos, facilitadores e/ou restritivos, que estejam interferindo no desempenho do estagiário, sejam em nível pessoal, institucional ou de chefia.

4 - Outras observações:

Assinatura do Orientador na FUNDAJ

COMENTÁRIO DO ESTAGIÁRIO: Registre as observações que achar necessárias sobre a avaliação procedida e/ou sobre o seu aproveitamento no estágio.

Assinatura do Estagiário

Figura 11 Avaliação de desempenho trimestral – verso. Registro de material impresso: Marília Paes.

Também há um roteiro desenvolvido pela arte-educadora Fernanda Simionato, que os educadores seguem para construir um relatório reflexivo ao fim de cada mediação:

“Relatório de visitas para grupos agendados.

Nome:

Exposição:

Data:

Escola:

Professor:

Turma:

Quantidade de visitantes:

Mediadores:

Oficina:

1. O que foi planejado como mediação para esta visita?
2. Foram necessárias mudanças no planejamento durante a visita? O que mudou? Por quê?
3. Você mudaria algo nesta visita? O quê? Por quê?
4. Descreva fatos que lhe chamaram a atenção: diálogos, acontecimentos, interpretações das obras, etc.”

Através dos seus itens, coletamos indícios para conhecer as questões que para a instituição precisam ser abordadas durante as atividades com o público, mas constatamos que não seguem especificidades, é um roteiro aberto para que o mediador construa reflexões sobre o processo. Há também um modelo de relatório formal que é feito bimestralmente pelos mediadores.

Fundação Joaquim Nabuco 

RELATÓRIO BIMESTRAL DE ATIVIDADES ESTÁGIO	PERÍODO NOV/DEZ/2012
NOME:	
ÁREA DO ESTÁGIO:	
LOTAÇÃO: MECA/EDUCATIVO	HORÁRIO:

1 - Descreva as atividades desenvolvidas no período:

• Criação de jogos e atividades para mediação.

• Pesquisa

• Mediação com grupos agendados

• Conclusão e lançamento da exposição "E agora?" do Projeto Nordeste, emergente.

• Formação educativa: "Educação e arte contemporânea: (Re) Pensando a mediação", com Gláycia Kelly Aitor.

Figura 12 Relatório bimestral de atividades – frente. Registro de material impresso: Marília Paes.

Fundação Joaquim Nabuco 

2 - Registre quaisquer observações, críticas e/ou sugestões que achar necessário:

Assinatura do estagiário _____ / /
Data

Silvia Barreto 07/01/12
Assinatura do orientador Data

Silvia Barreto
Coordenadora
Divisão de Ações Educativas
Mat. 15632386

Assinatura do Responsável _____ / /
pela Instituição de Ensino Data

Figura 13 Relatório bimestral de atividades – verso. Registro de material impresso: Marília Paes.

Para Sílvia Barreto, esses relatórios deveriam “circular” entre os Educativos dos equipamentos culturais da FUNDAJ. O que não acontece. Nem todos os mediadores os realizam após cada mediação, e segundo eles isso é ruim, pois os fazem se esquecer de alguns detalhes referentes àquela atividade. Mas achamos que não preenchê-los imediatamente ao fim das mediações pode ser bom, para que as opiniões sobre a experiência amadureçam. Segundo Sílvia Barreto, como o fluxo das exposições é grande, não há tempo de construir um

feedback das práticas desenvolvidas após o encerramento das exposições, pois, habitualmente, já precisam dar início aos estudos da exposição seguinte. Fazendo com que as reflexões sobre as demandas do público, do mediador e da prática da mediação não sejam discutidas como deveriam.

Outro aspecto que observei em relação ao processo de estudos para as exposições é que como a rotatividade dos mediadores é relativamente grande, apesar do contrato ser renovável por até dois anos, fica complexo sempre ter que apresentar concepções e leituras de autores chave para os recém-chegados. Como por exemplo, o livro “Espectador emancipado” de Jacques Rancière, que aborda um dos conceitos norteadores do projeto Política da Arte e da proposta da GVRM como um todo. No decorrer das observações, pude conversar bastante com os mediadores assim como distribuir um questionário para eles.

Durante os nove meses da pesquisa de campo, tive a oportunidade de acompanhar a preparação e execução do planejamento para duas exposições. A primeira, “Panoramas do Sul – Itinerância Videobrasil 2012/2013”, não foi de curadoria local e aconteceu de 29 de Novembro de 2012 a 27 de Janeiro de 2013. A segunda, “Marcados” da fotógrafa suíça Claudia Andujar, fazia parte do projeto Política da Arte, com curadoria local, e aconteceu de 15 de Maio a 28 de Julho de 2013.

3.2.1 Análise de experiência de mediação na mostra Panoramas do Sul – Itinerância Videobrasil 2012/2013

A FUNDAJ, juntamente com o Instituto de Arte Contemporânea e a Galeria Capibaribe da Universidade Federal de Pernambuco, abrigaram parte das obras vencedoras do 17º Festival Internacional de Arte Contemporânea SESC⁶² Vídeo Brasil, que acontece a cada dois anos e desde a sua primeira realização em 1983, dedica-se através das suas atividades,

ao fomento, difusão e mapeamento da arte contemporânea, bem como à formação de público e ao intercâmbio entre artistas, curadores e

⁶² Serviço Social do Comércio.

pesquisadores. Destina especial atenção à produção do circuito geopolítico Sul e promove a existência de uma ativa rede de cooperação internacional. Com trajetória de reconhecido pioneirismo, atua nas lacunas do universo da arte e no estímulo à experimentação artística: quando a videoarte surgia na cena brasileira, criou o primeiro festival voltado à modalidade e facilitou sua consolidação. Mais tarde, abriu-se à arte eletrônica e, depois, incluiu também a performance e práticas mistas. Desde 2011, passou a abranger todas as linguagens artísticas contemporâneas. Independente e comprometida com o papel socialmente transformador da arte, tem se voltado, com crescente ênfase, para as ações educativas e a ativação de seu acervo, que reúne a mais importante coleção de vídeo e performance do Sul geopolítico⁶³.

Na ocasião da abertura da exposição, que aconteceu no dia 29 de Novembro de 2012, houve uma mesa redonda proferida pela professora Dra. Maria do Carmo Nino e pelo professor Dr. Marcelo Coutinho, ambos do Departamento de Teoria da Arte da UFPE. A conferência teve mediação de Moacir dos Anjos e tratou de aspectos relacionados à mídia utilizada na exposição: o vídeo. Os palestrantes discorreram sobre suas experiências artísticas e expuseram reflexões acerca das vertentes dessa mídia e de como nas últimas décadas, ela tem ultrapassado barreiras, principalmente a da sua relação com a imagem do cinema tradicional.

Propor esses encontros entre artistas, público e mediadores é uma ação constante da COARTE, com o intuito de apresentar as novas exposições, discutindo sobre elas. Também, incitando reflexões úteis à construção das abordagens de mediação cultural desenvolvidas na galeria. Com encontros semanais nas segundas-feiras (das 14h00 às 17h00), o grupo de mediadores refletia e propunha atividades sobre as exposições em cartaz, nesta especificamente, acerca dos vídeos expostos na GVRM: *Tomorrow Everything will be alright*, Akran Zadari, 2010, vídeo, 12'. *Bravo-Radio-Atlas-Virus-Opera*, Carla Zaccagnini, 2009/2010, registro videográfico das horas navegáveis da travessia interoceânica do Canal do Panamá, em sentido Atlântico-Pacífico, realizada entre as 16h do dia vinte e nove de julho de dois mil e nove às 13h do dia seguinte, e pintura sobre parede, 10h45'. *Vermelho*, Milton Machado, Cacá Vicalvi, 2009, vídeo, 6'56".

Durante uma das reuniões, o curador Moacir dos Anjos entrou na sala para expor os vídeos enquanto falava sobre eles aos mediadores. Ao fim da exibição do vídeo *Tomorrow Everything will be alright*, um deles questionou o porquê da legenda deixar de aparecer na parte final. Outro em seguida respondeu: “é para que os alunos do Estado não entendam”. Ele se referia aos alunos dos colégios estaduais e criticava tanto a qualidade do ensino nessas

⁶³ Fonte: <http://www.videobrasil.org.br>; Acesso em 09/01/2013 às 18h29.

instituições públicas quanto o deslize dos que conceberam a exposição – salientando que não foi de concepção local. Chegou pronta para expor. Logo, como fica a relação do espectador com uma obra quando um defeito expositivo o impede literalmente de compreendê-la?

Durante as reuniões pude perceber várias situações interessantes. Uma delas diz respeito ao foco dado pelas responsáveis por orientar o processo. Constatei que a quase totalidade das discussões eram voltadas a questões de forma e conteúdo das obras. Assim como estudos sobre a vida e produção dos artistas expostos. Há uma necessidade grande de planejarem as abordagens práticas para a exposição, como se estas fossem condições para o acontecimento da mediação cultural específica daquela exposição. Será que só podemos mediar conceitos, diálogos e propostas recém-desenvolvidas? Em uma das reuniões, a coordenadora do Educativo expôs que não iria agendar escolas enquanto as propostas de mediação não estivessem prontas. A nosso ver elas nunca estarão! Serão eternamente construídas à medida que as possibilidades de percepção e relação delas com o público são infinitas.

Eu pude perceber que apesar da liberdade que os mediadores tinham para expor suas opiniões e contribuições, as reuniões tinham um roteiro engessado. Ter um foco e segui-lo é importante para organizar melhor o tempo dos encontros, que eram curtos. Mas penso que à medida que algumas reflexões eram inibidas, se perdiam também ricos diálogos. Por exemplo: no encontro do dia 09 de janeiro de 2013, os mediadores falavam sobre a dificuldade em haver uma verdade absoluta acerca do conceito de arte. Neste momento eles começaram a refletir sobre niilismo, relativismo, conceitos de Kant, Aristóteles e Nietzsche e antes que pudessem se envolver mais no assunto, foram chamados para voltar “ao foco da reunião”. Senti durante vários momentos que eles sentiam falta de espaço para suas “viagens filosóficas”.

Cada mediador tinha uma maneira de interagir com o grupo. Alguns deles se empolgavam mais nas discussões acerca da produção das obras, de como os artistas solucionavam seus projetos. Outros levavam as discussões para um ponto de vista histórico, procurando encontrar no percurso da arte e dos artistas pontos que o levassem a compreender determinados conceitos. Mas havia aqueles, e eu estaria me traindo se não revelasse que eram os meus favoritos, que sempre levavam às discussões para óticas sociológicas, políticas e educacionais. Eram os que mais se preocupavam em defender a importância dos estudos se voltarem ao público e seu contexto social. Só para constar, um deles foi o que respondeu a

questão sobre as legendas do vídeo exibido, exposta logo acima. Entretanto, coincidentemente, eram esses os que tinham as reflexões mais tolhidas durante os encontros.

Durante a reunião do dia 28 de janeiro de 2013, um dos mediadores disse sentir falta de mais estudos e leituras acerca dos processos que acontecem na galeria. De estudarem mais sobre Arte/Educação. Fernanda Simionato concordou, mas ressaltou: “é preciso ficar atento para não se basear tanto em teoria e dispersar a prática. A teoria não deve podar a ação. A relação com o público e com a atividade é conhecimento também”. Em seguida ele continuou: “o mediador aprender com o espectador é uma teoria da Educação, por isso acho importante estudarmos autores como Paulo Freire e sua ideia de educação libertária no sentido de incentivarmos a formação crítica do público.” Outro mediador falou sobre uma reportagem⁶⁴ a propósito de professores de uma escola no Rio de Janeiro que se intitulavam “especialistas em aprender”. Neste momento, um dos mediadores se empolgou com a proposta: “Uau!”. De fato, seria mesmo “uau” se todos os profissionais pensassem como os da Escola Municipal André Urani (Rocinha, RJ).

O grupo estava empolgado com as proposições freireanas colocadas por um deles, mas ratificando o que havíamos dito, Fernanda Simionato gentilmente interrompeu e solicitou que voltassem a pensar sobre a construção dos jogos e atividades de atelier com o público. Eu sentia que ela se interessava também pelas discussões como a que acabamos de expor, mas era necessário direcionar o encontro para que se tornasse produtivo. Não que discutir Freire não seja produtivo, mas era importante, naquele momento, desenvolver e encaminhar as estratégias e ações concretas da mediação. Era uma questão de responsabilidade profissional. Mas ainda assim, eu percebia um forte apelo à construção das atividades práticas.

Após entrevista realizada em 05 de agosto de 2013 com a coordenadora de ações educativas, eu pude confirmar essa impressão. Segundo ela, para que a mediação seja considerada Arte/Educação é preciso que haja atividades práticas, seja no atelier ou no espaço expositivo. Será que parte daí, ainda que inconscientemente, a cobrança por construí-las?

Eu tendo a preferir e nomenclatura mediação, porque é como se eu identificasse mais a problemática da Arte/eEducação junto à temática da escola. Para mim é difícil dizer que eu faço Arte/Educação pelo simples fato que eu identifico mais a ideia da Arte/Educação com a prática. Com o botar

⁶⁴ “A escola vai mudar? Muniz Sodré analisa o projeto experimental que promete revolucionar a educação.” Reportagem (20 fev. 2013). Jornalista: Bruna Ventura. Fonte: <http://www.futura.org.br/blog/2013/02/20/a-escola-vai-mudar-muniz-sodre-analisa-o-projeto-experimental-que-promete-revolucionar-a-educacao/> Acesso em dez. 2013.

a mão na massa, botar o menino para experimentar. Eu não estou falando aqui do que eu entendo conceitualmente, eu li uma coisa ou outra de Ana Mae. Tenho aquele livro “Arte/Educação como mediação cultural e social”. Já li outras coisas de Rejane⁶⁵, mas assim, eu não me sentia muito bem usando a terminologia Arte/Educação porque a gente não estava nem com o atelier funcionando⁶⁶.

Durante nossa conversa, ela expôs seu amor pela arte, por produzir arte. Disse que antes de fazer um curso superior (tem graduação e mestrado em Ciências Sociais) e virar artista, sempre gostou de produzir. O que justifica sua aproximação à prática artística. Mas embora concordemos que esta, além de ser imprescindível à Arte/Educação é um ponto forte e atrativo aos que procuram esse campo, pensamos que atribuir o objetivo do ensino de arte apenas ao caráter prático seria reduzir seu potencial crítico, político e reflexivo. Por outro lado, podemos repensar essa dicotomia. Afinal, há também reflexão crítica na prática, a ação criativa é mental. Mas o que expomos é que em nosso ver, a Arte/Educação não precisa exclusivamente da prática como condição da sua experiência. Portanto, o grupo sentia às vezes vontade de descansar um pouco do pensar esse “mão na massa”. Demonstrava isso através de relatos orais e desânimo diante de algumas propostas. Suas críticas eram ouvidas, mas não conseguiam modificar muito o foco das abordagens.

Contudo, achamos que esse abatimento teve também a ver com a relação entre eles e esta exposição especificamente. Durante vários momentos se queixaram que não gostaram das obras e isso os impedia de produzir como gostariam. Na reunião do dia 28 de janeiro de 2013, Simionato sentiu isso e expôs ao grupo. Queixaram-se também da estrutura da montagem e que quando esta tinha algum problema, como não era fruto de uma curadoria e concepção local, havia dificuldade em solucioná-lo. Ao final desta reunião, o grupo resumiu o que acharam da exposição: “mal montada, pouca visitação e com obras que não gostamos”. Neste momento, lembrei-me de um questionamento feito durante os encontros: “eu não gosto da obra, mas tenho que convencer o público?” Então me pergunto: convencê-lo de que? Será que a origem jurídica do termo se entrelaça com as práticas da mediação através dos jogos argumentativos incitados por ela? Seria adequado conectar mediação à persuasão? Será que um mediador é o defensor das causas da obra?

⁶⁵ Rejane Galvão Coutinho. Professora de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Pesquisa história do ensino das artes e formação de arte/educadores e mediadores culturais.

⁶⁶ Depoimento oral coletado em entrevista realizada na coordenação do setor Educativo da GVRM em cinco de Agosto de 2013.

Bem, voltemos ao processo de elaboração das atividades. A coordenadora e a arte/educadora sugeriram inicialmente que os mediadores selecionassem conceitos (palavras-chave) que pudessem se relacionar com as obras. Depois, foi proposto que desenvolvessem jogos para serem trabalhados nas mediações. O primeiro jogo a ser escolhido, baseava-se no jogo de cartas “Paciência”, só que ao invés de cartas, as associações deveriam ser feitas entre imagens e perguntas que foram elaboradas pelo grupo. A ideia é que as perguntas e imagens escolhidas tivessem relação com os vídeos e com questões que os mesmos pudessem suscitar. São elas:

Existe pintura sem tinta?

O que separa um filme da vida?

O tempo é o mesmo em todo lugar?

O que acontece quando você se move?

As memórias sobre um mesmo acontecimento são iguais?

Uma coisa sempre quer dizer a mesma coisa?

Os dias se repetem?

Quem diz o que é arte?

Quem fez a verdade?

Durante a o processo de elaboração dos jogos, Simionato colocou: “mais do que um jogo que trata de arte contemporânea, é um jogo de leitura de imagem, de interpretação [...] a ideia é que esses jogos ampliem o nosso repertório, ampliem o repertório do público⁶⁷”. Outra sugestão de jogo consistia na construção de um “mapa afetivo”, onde o grupo de visitantes se dividiria em dois e através de um percurso pelas instalações do prédio, poderiam esconder um tesouro e elaborar um mapa indicando sua localização para que o outro grupo tentasse encontra-lo. Venceria quem encontrasse primeiro. Simionato tinha o hábito de trazer jogos de vários materiais educativos que ela havia coletado nas exposições que visitou ao longo do país, para serem jogados entre os mediadores durante a reunião. Isso os estimulava e todos se divertiam bastante.

Contudo, a proposta é que os jogos para o público pudessem ser feitos dentro da galeria, não substituindo a atividade de atelier que habitualmente era realizada antes ou após a

⁶⁷ Depoimento oral obtido durante uma das reuniões do grupo, no dia 19 de Dezembro de 2012.

visita ao espaço expositivo. Sobre esta atividade, Simionato alertou: “É importante transpor de maneira plástica o conteúdo da exposição. Não é apenas aprender a confeccionar um objeto. É interessante que haja a experiência estética baseada nos conceitos da exposição⁶⁸”.

Também como proposta para fomentar discussões em rede sobre Mediação Cultural, foi desenvolvido um encontro que além dos mediadores da FUNDAJ, também se estendia aos mediadores de outras instituições. O encontro teve a duração de dois dias e foi ministrado por Gleyce Kelly Heitor, na época mestranda em Museologia e Patrimônio pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Houve grande procura para o curso e o número de participantes foi intenso. Temas como autonomia do mediador, estratégias de mediação e relação entre ação educativa, professores e escolas foram abordados. Além de relatos de experiência expostos pela palestrante convidada e pelos mediadores presentes. O momento foi interessante, pois entrelaçou falas de profissionais de várias áreas (Artes, Sociologia, História, dentre outras) provenientes de diversas instituições com propostas, interesses e realidades diferentes. Entretanto, durante o período de observação, foi a única vez que um encontro como esse aconteceu.

Durante as reuniões, os mediadores indicavam as dificuldades que sentiam ao mediar. Uma delas era em expor a concepção de poética e arte contemporânea ao público, sem usar termos muito específicos e complexos. Fernanda Simionato achou interessante trabalhar essas dificuldades e solicitou que na próxima reunião trouxessem mais conceitos que segundo eles, seriam difíceis de dialogar com o espectador. Eles trouxeram algumas questões: o que é arte? Qual a função do mediador? Qual a diferença entre filme e vídeo arte? Quem diz o que é arte? Como o valor da arte é definido? O que é e para quê serve o curador? Leituras como *O que é arte?* de Jorge Coli e *A necessidade da arte* de Ernst Fischer foram indicadas para ajudar a trabalhar essas inquietações.

Todas essas perguntas trazidas foram feitas em algum momento pelo público durante as mediações, mas segundo um mediador a pergunta que mais o inquietou foi: “essa visita não fez sentido para mim, qual o sentido que ela deveria ter feito?” Sílvia Barreto deu uma sugestão de resposta: “o sentido é você saber que isso existe e que você pode fazer isso também”, se referindo às obras.

Paralelamente ao processo de construção da mediação, o grupo estava se empenhando em captar público para a exposição, uma vez que o perfil de espectador que representa o

⁶⁸ Idem.

maior percentual de visitas, o escolar, estava entrando em recesso. Ainda assim, tive a oportunidade de acompanhar um processo de mediação com um grupo de adolescentes. Eles tinham entre 15 e 16 anos, chegaram às 14h40 e a visita durou em média 2h00. Cursavam o 9º ano da Escola pública estadual Dona Maria Teresa Corrêa, situada na Rua Maragogi, sem número, bairro Alto José do Pinho.

Ao chegar, os dezessete alunos foram convidados para um momento de “acolhimento” no jardim da instituição. Neste dia, quatro mediadores e Fernanda Simionato estavam participando do processo de mediação. Eles se apresentaram, falaram brevemente sobre a FUNDAJ e suas atividades. O grupo de adolescentes também se apresentou, assim como o professor, responsável pela disciplina de Biologia, que o acompanhava. Segundo ele, a escola possui um professor de Arte, mas que não costuma acompanhar o grupo neste tipo de atividade extraclasse. Propor esse momento inicial fez bem ao público, deixando-os mais à vontade, à medida que conheciam o espaço e história da instituição. Um dos mediadores disse que a importância desse momento era “fazer o público se apropriar e se aproximar do ambiente. Para diminuir o habitual estranhamento das pessoas em relação ao espaço museal”. Por termos um clima quente e úmido, habitualmente os alunos chegam suados, ansiosos, “elétricos”. Levá-los para uma conversa no jardim ajudou a quebrar este ritmo “da rua”, do trânsito, do calor, do: “vamos! vamos! Todos em fila, o ônibus chegou!”.

Refletindo sobre isso, lembrei-me de quando a coordenadora responsável pelo setor Educativo de uma instituição em que trabalhei me entregou uma lata revestida em papel prateado. Nela tinha pequenas tiras de papéis com frases pouco habituais. Por exemplo: “Suba uma escada de noventa e nove degraus até o último degrau. Agora, suba mais um degrau” ou “Batendo duas mãos uma na outra temos um som. Qual o som de uma única mão?”. A ideia era ao chegar um grupo de espectadores, acomodá-los sentados em círculo no chão e distribuir as frases, solicitando que fossem lidas em voz alta. Elas não geravam respostas imediatas e a proposta era essa. Algumas geravam silêncio e feições de incompreensão. Determinadas pessoas as liam novamente achando que tinham lido errado, pois algumas eram escritas com intuito de confundir a lógica da escrita.

Essa proposta foi baseada no mesmo conceito dos “Koans” utilizados nas meditações budistas. São frases sem respostas, paradoxais, com intuito de tentar esgotar ao máximo a tentativa de compreensão, fazendo com que a mente sature também o processo de pensamento, abrindo espaço para Consciência. No contexto da mediação, a ideia era fazer o grupo recém-chegado quebrar um pouco os pensamentos que traziam, abrindo-se para novos.

As crianças costumavam sorrir ao ler as frases, mas os jovens e adultos ficavam em silêncio, liam as frases várias vezes. Era uma alternativa de acolhimento interessante, pois conseguia trazer um sossego reflexivo já no início da mediação.

Voltando ao encontro na GVRM, o que primeiro nos chamou a atenção foi a mensagem escrita na camisa que a maioria dos alunos usava. Dizia: “Gravidez na adolescência não é brincadeira”, acompanhada por um cartum do Chaves e da Chiquinha⁶⁹ grávida, dizendo: “- Tinha que ser culpa do Chaves mesmo!”. Com isso, pressentimos inicialmente, que era um grupo habituado a dialogar sobre questões delicadas à sua faixa etária, o que nos sugeriu ser um grupo disposto a discutir questões sociais voltadas ao seu cotidiano.



Figura 14 Detalhe da mensagem na farda dos espectadores. GVRM. Dez. 2012. Registro: Marília Paes.

Quando um dos mediadores questionou sobre a frase na camisa, o professor prontamente explicou que a mesma foi confeccionada para a apresentação da feira de conhecimentos da escola que em 2012, teve como tema geral: Diretos Humanos. Ficando o tema “gravidez na adolescência” a cargo desta turma. O professor aproveitou para criticar o nome dado ao evento, expôs que não concorda com o termo “feira”, em tom de brincadeira

⁶⁹ Chaves e Chiquinha são personagens de um seriado de origem mexicana originalmente chamado *El Chavo Del Ocho* (O garoto do oito). No Brasil, o seriado ficou conhecido como “Chaves” e desde Agosto de 1984 é exibido pela emissora SBT.

disparou que “ninguém estava ali vendendo cuscuZ⁷⁰” e que para ele, o mais conveniente seria se chamar “mostra”.

Prontamente pensamos que o nosso pressentimento inicial se concretizaria. Antes mesmo de ver as obras, observamos um senso crítico fortemente presente naquele grupo. Após o esclarecimento acerca do fardamento, os mediadores perguntaram ao grupo quem já tinha ido a um museu ou a um espaço cultural. Os alunos responderam e o professor completou dizendo que sempre participa das visitas à FUNDAJ e ressaltou a importância dos educadores entrarem em contato com as escolas informando a abertura das exposições, assim como a programação das atividades oferecidas. É desta maneira, segundo ele, que se mantém informado e conectado à instituição.

Durante os meses em que estive participando dos processos do setor Educativo, senti que havia uma preocupação por parte de todos no sentido de convidar novos professores e escolas para visitar as exposições. Assim como manter contato com as parcerias já formadas. *Mailings* e ligações telefônicas eram feitas frequentemente com esse intuito. Entretanto, em entrevista, Sílvia Barreto lamentou a dificuldade em atrair mais professores para participar das atividades. Segundo ela e segundo conversas que tive com professores que traziam os adolescentes à galeria, apesar de convidativa, fica difícil para eles encontrarem tempo e disposição para uma formação extra como a proposta pela GVRM, já que precisariam conciliá-la com uma jornada de trabalho de dois, muitas vezes de três turnos de trabalho diários em sala de aula.

Apesar disso, alguns projetos tiveram grande participação, como o “Curta o circuito” concebido pelo atual presidente da FUNDAJ, Fernando José Freire, que teve sua primeira edição no primeiro semestre de 2012, atendendo 13 escolas provenientes de oito municípios, 513 alunos e 35 professores.

O Curta o Circuito da Fundação é um projeto dos educativos da MECA, que visa oportunizar a alunos e professores do 6º ano do ensino fundamental, de escolas da rede municipal do Recife e Região Metropolitana, encontros e visitas integradas aos espaços expositivos da Fundaj: Museu do Homem do Nordeste, Cinema da Fundação e Engenho Massangana. Lembrando que a Fundaj se compromete com todo o transporte desses alunos⁷¹.

⁷⁰ Comida típica árabe preparada com sêmola de cereais. No Brasil, é também produzida à base de farinha de milho, arroz ou mandioca.

⁷¹ Fonte: http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2927:curtaocircuito&catid=44:sala-de-impressa&Itemid=183. Acesso em out. 2013.

O critério de escolha pela concentração das turmas do sexto ano se deu por ser o ano que representa o maior índice de abandono escolar. Outro critério utilizado foi focar em escolas que tinham na maioria dos seus alunos, beneficiários do Programa Bolsa Família. Em nosso ver, esta iniciativa demonstra consonância com a fala de agentes dos processos educativos da GVRM, que durante as entrevistas enfatizaram igualmente a importância de aproximar o público da arte, aumentar o número de frequentadores dos equipamentos culturais não apenas enfocando a quantidade, mas a qualidade das experiências que devem ser vividas de maneira a fazê-los sentir vontade de revisitá-las.

É prezando a manutenção e reflexão acerca dessas experiências que surge o forte apelo da FUNDAJ à formação dos estagiários que recebe. Sílvia Barreto enfatizou que o foco é essa formação, por isso traz (e fornece cópias) ao grupo várias indicações de leituras e insiste que sejam realizadas para discutirem durante seus encontros semanais. Pude constatar que muitas vezes os mediadores não liam os textos sugeridos, o que gerava “puxões de orelha” por parte da coordenadora. Inicialmente, eles justificavam a falta de tempo para conciliar as leituras do estágio com as da faculdade, mas após alguns meses percebi que o esforço aumentou e a leitura estava acontecendo com mais regularidade. Entretanto, ainda não havia muito espaço para refletir sobre elas durante as reuniões.

Retomando o relato da visita, o professor disse que o bairro onde se situa a escola, Alto José do Pinho, é um local que respira cultura, mas que infelizmente, por se tratar de uma comunidade formada por moradores de baixo poder aquisitivo, os próprios a discriminam e sentem vergonha do lugar. Relatou também a dificuldade em conseguir transporte para levar os alunos aos espaços culturais e que o fato da FUNDAJ fornecer o ônibus para escolas públicas facilita a realização dessas visitas.

Após a fala do professor, os mediadores perguntaram aos alunos se eles gostam de jogo de cartas, qual o tipo do jogo que gostam e se eles jogam na escola. Bastante participativos e dispostos, eles prontamente responderam: “Damas, Dominó, Baralho, Uno, 21”. Em seguida, receberam instruções acerca de um jogo que jogariam antes de ver a exposição. Eles seguiram para a Galeria, sentaram no chão da sala 1, se dividiram em grupos e o jogo estilo “paciência”, que fora desenvolvido pelos educadores começou a ser jogado.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

Edf. Ulysses Pernambucano - (Campus Derby)

Rua Henrique Dias, 609 - Derby - Recife - PE

Galeria Vicente do Rego Monteiro - Pavimento Térreo

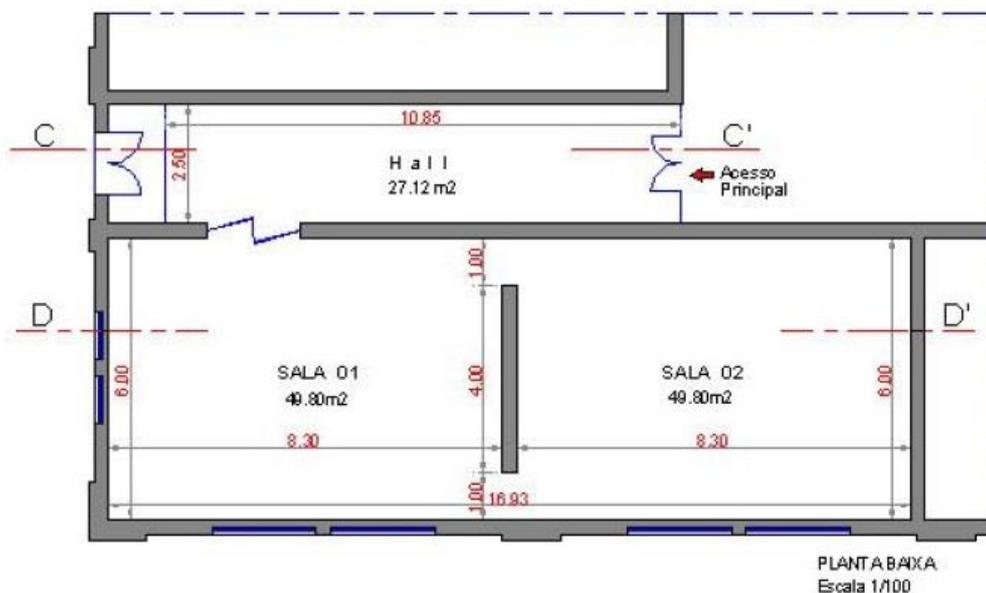


Figura 15 Planta baixa da GVRM. Fonte: <http://www.fundaj.gov.br/images/stories/espacosculturais/planta-vicente-r-m.pdf>. Acesso: Jan. 2013.

Cada grupo recebeu uma pergunta e várias imagens impressas em cartões de 20x20cm para que escolhessem as que melhor se relacionavam.



Figura 16 Detalhe do jogo “paciência”, 2012. Registro: Marília Paes



Figura 17 Detalhe do jogo “paciência”, 2012. Registro: Marília Paes

Ao justificar a escolha entre as relações, os adolescentes fizeram surgir inúmeros temas e definições:

“– Propagandas de cigarro são todas iguais.”

“– As imagens dos santos são todas iguais.”

“– A liberdade das borboletas que podem se mover para aonde quiserem.”

“– A arte inventou a verdade.”

“– Deus inventou a verdade.”

“– A mídia passa a verdade.”

“– A mídia não passa a verdade.”

“– Arte é um gol de placa, um futebol arte, cada um tem um pouco de arte em si, arte é coisa bonita.”

“– Tem gente que joga tinta na tela e já é arte.”

“– Arte é mamulengo.”⁷²

“– Bijuteria é arte.”

⁷² Fantoche típico do nordeste brasileiro.

“– Há as artes visuais e há as artes do mal, matar é uma arte.”

“– Quem diz o que é arte é quem fez aquela arte.”

“– Aquelas carrancas⁷³ são muito feias.”

“– A carranca assusta, mas o artesão “tá” fazendo com amor e tem um objetivo. O objetivo nesse caso pode ser assustar. Essa é a função da arte, a capacidade de mostrar um sentimento produzido pelo homem.” (Relato do professor que trouxe/acompanhou o grupo).

“– Arte serve para expressar sentimento e opinião.”

“– Tem gente que falsifica arte para ganhar dinheiro.”

Este momento gerou muitas divergências, principalmente religiosas, assistidas pelos mediadores, que ao passar de um tempo costumavam interferir com novas perguntas, às vezes relacionadas a outro assunto, quebrando a discussão. Quando isso acontecia, sentia como se fios reflexivos ficassem soltos, como se houvesse certa necessidade de abrandar e não conduzir e incitar os dissensos. Imaginamos que isso pode ter sido uma medida cautelosa para que não ultrapassem o tempo proposto para as atividades, pois os alunos precisam retornar às escolas antes do horário do término do turno escolar. Ao fim do jogo, o grupo conheceu as obras e relacionou algumas perguntas a elas. Assistiram ao vídeo *Vermelho* e o relacionaram à pergunta “existe pintura sem tinta?” por se tratar de um vídeo onde chapas pintadas se movimentam, tomando quase toda a tela.

Em seguida, propositalmente, não foi informada ao grupo a duração do vídeo *Bravo-Radio-Atlas-Virus-Opera*, que ultrapassa dez horas. Com intuito de, assim, observar a reação gerada. Por se tratar de um vídeo monótono, após 5 minutos, alguns já estavam desatentos. Pouco tempo depois, um dos educadores informou a duração e os convidou para observar a próxima obra. As perguntas: “uma coisa sempre quer dizer a mesma coisa?” e “os dias se repetem?” foram escolhidas para relacionar-se com esta obra. Segundo os adolescentes, a escolha se deu pelo caráter repetitivo do vídeo.

O vídeo *Tomorrow everything will be alright*, expõe um diálogo entre duas pessoas que já tiveram um relacionamento, mas que não se veem há muito tempo. A pergunta: “o que

⁷³Carranca é uma escultura com forma humana ou animal, produzida em madeira e utilizada inicialmente na proa das embarcações que navegam pelo rio São Francisco. Espalhou-se no Brasil como uma forma de arte popular, sendo vendida em feiras e lojas de produtos artesanais. As primeiras referências às carrancas datam da segunda metade do século XIX. Um dos primeiros cronistas a mencioná-la foi Durval Vieira de Aguiar em 1882. Posteriormente lhe foram atribuídas características místicas como a de afugentar maus espíritos. Fontes: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/504113>>; Acesso em 15 Jan. 2013, 00h14.

separa um filme da vida?” foi associada a esta obra, sob a justificativa de que “um filme é uma ficção e a vida é a realidade”. O vídeo sugere uma espécie de chat virtual através de uma máquina de escrever e isso não seria possível, pois não há como conectar uma máquina de escrever à internet. Dessa observação surgiram discussões acerca da evolução da tecnologia, alguns alunos considerando algo positivo e outros, mais nostálgicos, concordaram que gostariam de ter tido acesso a uma máquina datilográfica, que este foi o primeiro contato visual com uma e que imaginam ser interessante de manusear. Como o vídeo não sugere gêneros para os personagens que mantêm o diálogo, também se deu início a uma breve discussão sobre homossexualismo.

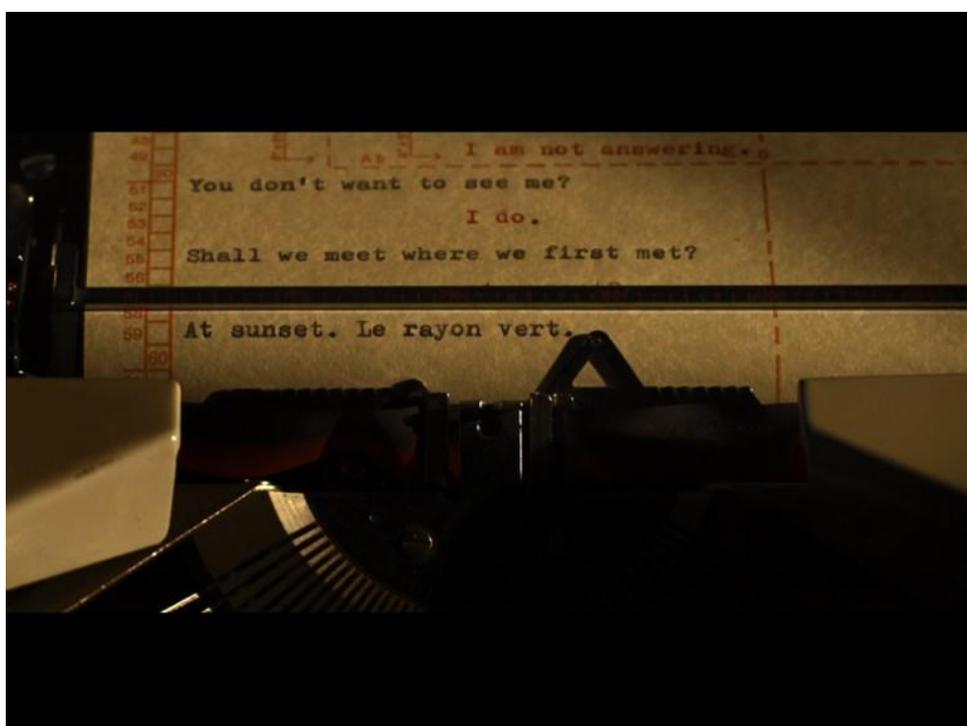


Figura 18 Akran Zadari, Tomorrow Everything will be alright (trecho do vídeo), 2012.

Registro: Marília Paes

Após essa atividade de relacionar as perguntas às obras, os mediadores agradeceram a visita e acompanharam o grupo até a saída. Neste momento, percebemos que de fato, como imaginado no início da observação da visita, o grupo estava disposto a propor questões aguçadoras e geradoras de dissensos. Entretanto, após cada colocação feita pelos alunos, ao invés de uma continuidade reflexiva, os mediadores lançavam novas perguntas. Vários temas interessantes foram propostos pelo jogo. As perguntas eram desafiantes, as respostas mais ainda. Contudo, não observamos, por parte dos mediadores, um aproveitamento maior da

ocasião para tratar questões de ordem social com os alunos, ainda que eles tenham contribuído a todo o momento para que isso fosse possível.

Vale salientar que durante essa observação a construção do processo de mediação ainda estava “imaturado”, por este ter sido um dos primeiros grupos recebidos desde a abertura da exposição. Uma conversa entre Fernanda Simionato e os mediadores foi feita no final da visita para que pudessem fazer uma avaliação acerca da mesma. Achemos essa atitude importante para “amarrar” a experiência recém vivenciada.

Todos concordaram que o jogo que eles desenvolveram é um pouco complexo. Relativo a essa questão, quando fora perguntado ao grupo mediado o que eles acharam do jogo, responderam, em maioria, que o mesmo possuía perguntas incomuns e por isso, se tornava um pouco difícil, pois não estavam habituados a elas. Outros disseram que gostariam de um jogo onde houvesse mais movimento. De qualquer modo, consideramos interessante a preocupação de perguntar aos adolescentes como avaliavam a atividade.

Outra questão levantada foi relativa à ansiedade de um dos mediadores em relação ao silêncio. Quando uma pergunta era lançada aos adolescentes e não era prontamente respondida, outra pergunta ou provocação era rapidamente formulada. O próprio mediador reconheceu que precisa trabalhar isso e que é importante provocar o espectador, mas sem sufoca-lo. Por sua vez, Fernanda Simionato, que também acompanhou a visita, se desculpou por ter interferido no momento em que o jogo era explicado aos alunos, mas que fez isso porque sentiu os mediadores inseguros em relação às regras do mesmo. Os educadores expuseram que acharam sua interferência positiva.

Ela expôs ainda que, a seu ver, os quatro mediadores que realizaram a mediação tinham opiniões e pensamentos diferentes uns dos outros, direcionando, assim, as atividades de maneiras distintas. E que isso pode ter dificultado a dinâmica da mediação. O grupo concordou. Todavia, baseando-se em nossas reflexões teóricas construídas de acordo com os conceitos de Rancière, que afirma a importância dos dissensos entre os espectadores, ressaltamos, a partir do posicionamento da arte/educadora, a importância de fomentá-los também no âmbito do setor educativo; entre os mediadores e entre toda a equipe. A importância deste aspecto não é exclusiva ao público. Embora vinculados à instituição com um papel específico, é normal que os mediadores se relacionem com as obras e com a ação mediadora de maneiras diversificadas, pois assim como os espectadores, possuem repertórios e posicionamentos diversificados.

Entretanto, pela profundidade das questões geradas pelo grupo recebido e pelo seu comportamento, pensamos ter sido uma visita com todos os elementos propícios à utilização do “entrelaçamento de lógicas heterogêneas” como geradora dos dissensos que conferem à arte seu caráter político. Acerca desta sessão de mediação, especificamente, podemos observar que de acordo com o sentido do termo “ação politizadora”, por nós já exposto, independente das provocações do público não terem sido esgaçadas como poderiam (até por uma questão de ansiedade dos mediadores diante da expectativa de como o jogo seria recebido), pensamos que tanto eles, como os adolescentes, foram provocados e provocadores. Ainda que de maneira tímida e rasa, fazendo com que os adolescentes propusessem os desentendimentos e se sentissem um pouco perdidos ao perceber que sua fala não havia reverberado, nem tido continuidade, no máximo respondida com outra pergunta.

3.2.2 Análise de experiência de mediação na exposição “Marcados” da fotógrafa Claudia Andujar

Diferente do exemplo anterior, desta vez houve a oportunidade de observarmos sete⁷⁴ sessões de mediação. Além de todo o processo de construção das atividades e dos suportes teóricos que as sustentariam. Assim como distribuir questionários para os adolescentes ao fim de cada mediação cultural observada. Como foram várias escolas, não apresentaremos as experiência isoladas, mas um recorte dos fatos que nos chamaram atenção. Vale salientar que Fernanda Simionato não participou da preparação para essa exposição, pois se desvinculou da Instituição. Sílvia esteve presente em todos os momentos com o grupo, inclusive, sempre que possível, ao final das mediações para conversar sobre as atividades realizadas.

Distinto também da exposição anterior, foi a identificação do grupo com a proposta da exposição. Se na experiência passada os mediadores se queixaram da falta de afinidade com

⁷⁴ Todas realizadas com alunos de escolas públicas municipais e estaduais: Escola Landelino Rocha; Escola São Francisco de Assis; Escola Estadual São Luiz; Escola Estadual Lions João Prutchansky; Escola Professora Isaura França. A Escola Landelino Rocha visitou a exposição em três momentos com grupos de alunos diferentes. Durante toda a exposição apenas uma escola particular agendou visita, mas não compareceu. Os ônibus para trazer e levar os grupos só são disponibilizados pela FUNDAJ para escolas públicas.

as obras, nesta eles vibraram, fomentaram as discussões com inúmeras sugestões de leituras e propostas de atividades.

A exposição fez parte do projeto Política da Arte, portanto, de curadoria local. Propunha-se exibir fotografias de povos indígenas realizadas entre 1981 e 1984 pela fotógrafa e ativista social suíça, Claudia Andujar. Antes disso, entre 1971 e 1977, ela já registrava os costumes e cotidiano dos Yanomami, em particular os que estavam na bacia do rio Catrimani.

Foi também nesse período que o governo militar brasileiro quis ocupar aquela parte da selva amazônica, abrindo estradas e tolerando a extração predadora e clandestina de minérios. Como resultado de um “contato” movido pela busca de ganhos econômicos e políticos imediatos, modos específicos de fazer e de criar as coisas, tecidos longamente pelos Yanomami, foram postos em risco. Mesmo os corpos dos índios foram ameaçados em sua integridade física, contraindo doenças até aquele momento por eles desconhecidas. As fotografias da artista desse período capturam, em simultâneo, a potência vital e a vulnerabilidade de povos indígenas. Em 1977, é expulsa da região pelas autoridades do regime de exceção em vigor no país e retorna a São Paulo, cidade onde vivia desde a década de 1950. A partir de 1978, o trabalho de Claudia Andujar passa a ser menos o de apreender visualmente a vida singular dos Yanomami e mais o de criar instrumentos legais que os fortalecessem contra o cerco em curso. Associando-se a outras pessoas e instituições, do Brasil e do exterior, que partilhavam a mesma disposição de resistência, funda a Comissão pela Criação do Parque Yanomami – CCPY, cujas atribuições incluíam, entre as instituintes e as urgentes, a prestação de assistência médica aos índios que dela precisassem. É nesse contexto que volta diversas vezes ao ambiente de vida dos Yanomami – acompanhada de pequena equipe formada com dois médicos voluntários – e realiza, entre 1981 e 1984, as fotografias que comporiam, anos depois, a série *Marcados*. Nelas, são individualmente registrados crianças, mulheres e homens Yanomami que, embora oriundos de localidades diversas, estavam igualmente sujeitos à contração de enfermidades. Como forma de identifica-los e permitir acompanhamento médico continuado, optou por associar as imagens de cada um deles ao número de suas fichas cadastrais, posto que nomes próprios são estranhos às maneiras de destacar diferenças entre os membros das comunidades a que pertencem. E são esses símbolos sobrepostos aos corpos dos índios que tornam tais imagens desconcertantes, atraindo o olhar e interrogando a natureza do que é nelas visto. Em uma primeira visada, o modo escolhido para individualizar os Yanomami nas fotografias parece invasivo, uma classificação em tudo apartada da cosmogonia que rege a vida dos retratados. Evoca, ademais, usos semelhantes de números e outros símbolos para identificar e perseguir povos ao longo da história recente do mundo. Associação ainda mais perturbadora quando se detém a informação de que grande parte da família de Claudia Andujar foi morta em campos nazistas de extermínio⁷⁵.

⁷⁵ Trecho do texto curatorial escrito por Moacir dos Anjos para a exposição. Meio impresso, 2013.

A potência das obras reside na força do seu discurso, assim como na coragem de expor um dano de uma determinada comunidade, colocando em risco fatores éticos. Por exemplo, para os Yanomami, após a morte, tudo pertencente ao indivíduo que faleceu deve ser queimado, se algo seu permanecer na terra, ele não conseguirá passar para outro plano. Seu espírito ficará preso. Contudo, a imagem de alguns deles permanece sendo exposta, mesmo após seu falecimento. Segundo o antropólogo Renato Athias, para alguns grupos indígenas, no momento em que uma fotografia é realizada, parte do seu poder é retirado⁷⁶. É uma exposição ambígua, de imagens invasivas. Entretanto, toda comunidade em situação de risco que está sendo exposta pode gerar uma exposição negativa a esta mesma comunidade, mas só assim haverá a possibilidade, a esperança de resolver seus problemas. O dano é exposto para que haja a possibilidade de saná-lo.

A forma como os índios são retratados pela fotógrafa remetem a associações incômodas com eventos como o holocausto, por exemplo, onde também havia a prática de marcar pessoas com números. Entretanto, quando se conhece o contexto em que as imagens foram produzidas, com intuito de salvar os Yanomami, o caráter violento inicialmente suscitado se modifica. Eles são expostos politicamente para que não sejam expostos aos riscos do seu desaparecimento. O/A artista pode gerar uma tensão que talvez o fotógrafo e o jornalista não possam. Daí a ideia de tirar essas imagens do campo da saúde e leva-las ao campo da arte.

A ideia de expor as fotografias foi sugerida à Claudia Andujar pela Galeria Vermelho, em São Paulo. Entretanto, a fotógrafa só concordou em fazê-la se parte do dinheiro arrecadado com as vendas das imagens fosse direcionado aos Yanomami. A divisão ficou da seguinte maneira: um terço do valor vai para Galeria Vermelho, um terço para Claudia Andujar e outro terço para os Yanomami.

Na década de 1960, o fotógrafo francês Marc Garanger foi para a Argélia (na época colônia francesa). Anunciou-se como fotógrafo para não participar diretamente dos conflitos que aconteciam na ocasião. O governo francês solicitou um cadastro de todos os argelinos e Garanger ficou responsável por fotografar as mulheres. Elas se revoltaram em ter que fazer as fotografias, inclusive porque foram obrigadas a tirar seus véus. Ao término da Guerra essas fotos foram expostas com intuito de denunciar o controle colonialista. Eticamente falando,

⁷⁶ Depoimento oral em 05 de Junho de 2013, na ocasião do segundo encontro do grupo de estudos articulado por Moacir dos Anjos. Sala Edmundo Morais, FUNDAJ, Derby.

Garanger teria o direito de expor essas imagens? É uma questão parecida com a da exposição “Marcados”.

Afinal, o que é ou não defensável na maneira como se dá o trabalho de Claudia Andujar? Como tramar a ética indígena com a ocidental? Esse dilema ético parece ter revigorado o cotidiano do setor Educativo. E achamos ser esse o objetivo do Política da Arte. Contudo, a exposição afirma um dano, uma fratura que aconteceu. Mas como o espectador pensará isto é subjetivo. A obra não é afirmativa. Estão salvando o que? De quem? Como, politicamente essas marcas estão sendo mobilizadas? Além das fotografias, também fazia parte da exposição livros e textos onde o público poderia buscar essas respostas.

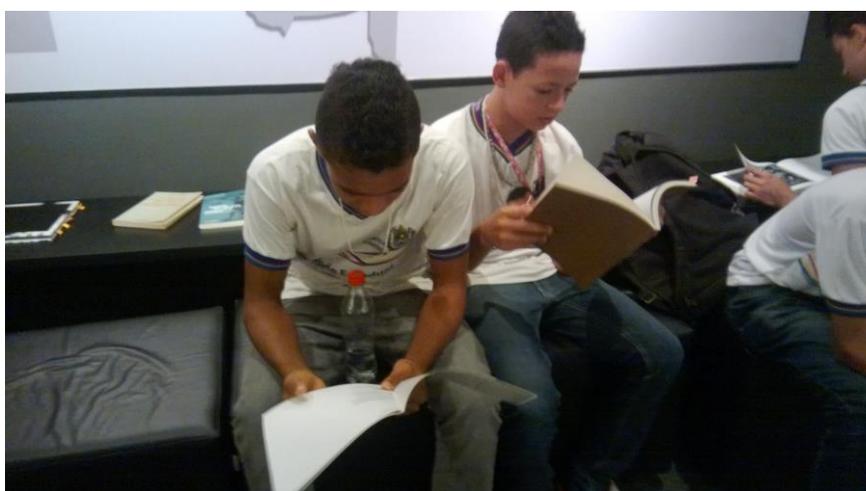


Figura 19 Adolescentes durante visita à GVRM, 2013. Registro: Marília Paes

Com o intuito de se aprofundar nessas questões, os mediadores se debruçaram em leituras como “O futuro da questão indígena”; “Três peças de circunstância sobre direitos dos índios”; “Introdução a uma história indígena”, ambos capítulos do livro *Índios no Brasil: história, diretos e cidadania* de Manuela Carneiro Cunha, publicado em São Paulo, pela Claro Enigma em 2012. Na reunião do dia 06 de maio de 2013, Sílvia Barreto colocou que o texto chave que todos deveriam obrigatoriamente ler para a exposição seria o do curador e crítico de arte Paulo Herkenhoff sobre fotografia e que os demais, sobre a condição indígena deveriam ser lidos em caráter facultativo. Entretanto, no encontro do dia 27 de maio, ela reconheceu a complexidade de lidar com a questão da visibilidade e invisibilidade indígena sem que os mediadores conheçam e estudem a fundo sobre o tema. Os mediadores concordaram e ratificaram a importância das leituras antropológicas para a compreensão de questões que eles ainda não dominavam acerca da questão indígena e dos Yanomami em específico. Eles estavam muito animados com esse universo, diferente dos desenhos de ocas e

índios de cabelos negros, bochechas pintadas e vestidos de tangas que costumamos absorver na escola.



Figura 20 Desenho realizado por aluno (a) durante atividade no atelier da GVRM, 2013.
Registro: Marília Paes

Eles se empolgaram tanto na pesquisa que as primeiras mediações pareciam enxurradas de informações. Diante disso, o público ficava meio travado perante tantos dados, mas à medida que observavam as fotografias, o gelo era quebrado e dava lugar a inúmeros questionamentos. O primeiro deles: “podemos tirar foto?”.



Figura 21 Adolescentes durante visita à GVRM, 2013. Registro: Marília Paes

Assim como na exposição passada, os mediadores elencaram palavras-chave à exposição: território, identidade, autorretrato, margem, ocidental, agrupamento, alteridade, limite, embate, invasão, interferência, fronteira, violência, fotografia, visibilidade, invisibilidade, herança, contato, registro. Durante as reuniões, o grupo também construiu colares com cópia dos números que apareciam na exposição. Sem fornecer explicações, quando os adolescentes chegavam eram convidados, um a um a colocar o colar no pescoço e se dirigir a uma parede de fundo branco para serem fotografados. Mesmo sem compreender muito bem o sentido daquela proposição, e em sua maioria envergonhados, todos concordaram em serem fotografados. Em seguida entravam todos com seus respectivos colares no espaço expositivo. As reações eram de surpresa, sorriam das imagens expostas, vibravam quando encontravam um Yanomami usando o colar com o mesmo número que o seu (às vezes se desapontavam: “nossa! olha como meu par é estranho!”). Gostavam também de zombar dos colegas, comparando-os a alguns índios.

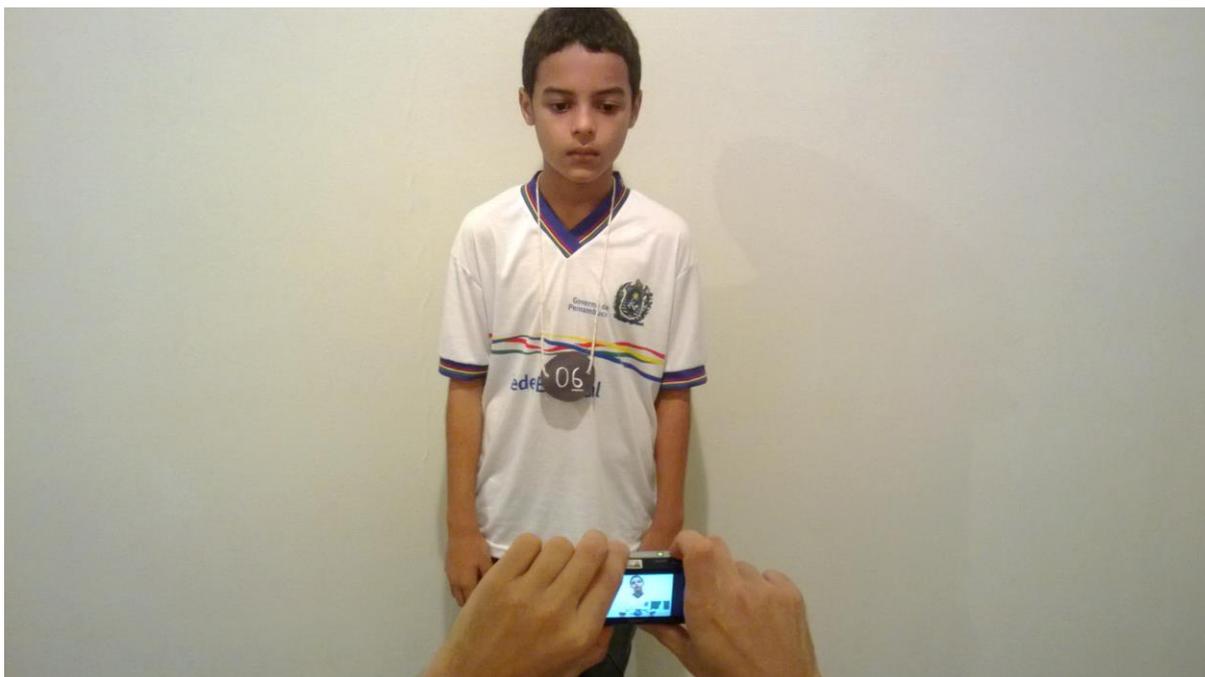


Figura 22 Adolescente durante proposta de mediação na GVRM, 2013. Registro: Marília Paes

Após um tempo, os adolescentes eram chamados para sentar em círculo no chão da galeria para uma conversa. Os mediadores colocavam o contexto em que as fotografias foram tiradas, falavam da artista, sobre a condição dos índios no Brasil, sobre os conflitos entre índios e não-índios e costumavam perguntar o que eles tinham achado de serem fotografados e se algum deles havia se incomodado com isso. Em sua maioria responderam que sentiram timidez e que era um pedido diferente. Um deles disse: “vamos nessa, tirar fotos de presidiário”. Era comum perguntarem se os índios sabiam que suas fotos seriam exibidas. Outras questões eram constantemente colocadas pelos adolescentes dentro da galeria e durante as atividades no atelier.

“– Alguns índios estão usando a mesma roupa. Será que eles eram obrigados a colocar as roupas só para tirarem a foto e depois davam para o próximo?”

“– Por que aquele índio tá usando um boné da ‘Honda’?” “E aquele outro, onde ele conseguiu uma camisa do Grêmio⁷⁷?”

“– Por que eles não estão nus?”

“– Eu achei que eles foram invadidos mesmo sem gostar”

“– Mesmo que eles não soubessem totalmente o que iria acontecer com as fotos eles tinham alguma ideia”

⁷⁷ Clube de futebol do Rio Grande do Sul.

- “ – A índia do colar ‘90’ parece que está triste.”
- “ – O índio do colar ‘28’ é todo ‘sem-vergonha’”.
- “ – O fato da foto ser em preto e branco dá um tom mais forte à obra. Se fosse colorido não chocaria tanto”.
- “ – Cada índio transmite uma emoção diferente, alguns estão tristes, outros felizes”
- “ – Alguns parecem estressados, outros com fome”
- “ – Eles tomam alucinógenos para ficarem ‘muito doidos’”.
- “ – Algumas índias fazem a sobrancelha e usam colares de metal, de ouro, e não de penas”.
- “ – Essa parece uma prostituta e esse outro um bêbado”.
- “ – Um índio é uma pessoa que anda nua, de tanga, que precisa caçar senão ‘se lasca’⁷⁸. Moram na oca, que é feita de palha e tem bastante rede”.
- “ – Eu vou desenhar um índio igual ao Neymar⁷⁹.”
- “ – Os índios são ignorantes e primitivos. Não conhecem as coisas como nós. São selvagens.”
- “ – Por causa do contato com a gente, os índios estão com a saúde parecida com a nossa, até a imunidade ‘tá’ igual.
- “ – Os índios são inocentes, precisam de alguém para falar por eles.”
- “ – Os índios já viviam bem sem nós. Eles não precisam de nós. Não quero dizer que os brancos só levam coisas ruins. Também levam coisas boas mas os brancos têm a mania de querer impor. Os índios viveram a vida toda sem roupas e sem vacina. Eles têm que ter o direito de dizer: não! Não quero fazer esta cirurgia, não quero tomar esse remédio, não quero ser fotografado. O homem branco precisa deixar o índio viver do jeito dele. Aquilo já está organizado, se mexer vai gerar problema”.
- “ – Toda vez que o branco fala do índio fala como se ele vivesse de forma inferior”.
- “ – Mas os brancos vão para facilitar, é um escambo de cultura”.
- “ – É claro que eles não puderam optar pelo contato com os brancos”.

⁷⁸ Se prejudica.

⁷⁹ Jogador ícone do futebol brasileiro. Atualmente defende o clube espanhol Futebol Clube Barcelona.

“ – A revolta do índio vem desde a época da colonização, de terem sido explorados. Hoje os índios andam de Hilux⁸⁰. Hoje o índio não vê as trocas com os brancos como algo negativo. Descobriram o valor da moeda e passaram a ser exploradores também.”

“– Antigamente os índios trocavam uma árvore por um espelho e foram considerados burros por isso. Mas os portugueses estavam cansados de ver espelhos e os índios de ver árvores. Eram valores diferentes.”

“ – O Governo brasileiro é responsável pela saúde de toda população brasileira. O índio é população brasileira, por isso, mesmo contra a vontade deles, o Governo precisa ajudar.”

Obviamente essas afirmações eram acompanhadas de muitas discussões, muitos colegas a favor e muitos contra. Diferente da exposição anterior, percebi que os mediadores não se incomodavam nem ficavam ansiosos diante desses embates, eles conseguiam incorporar o sentido do Política da Arte e dar espaço ao dissenso, contribuindo com os estudos que fizeram sobre o tema e lançando questionamentos instigantes.

O assunto favorito dos adolescentes era quando os mediadores falavam sobre os costumes e a cultura indígena. Os rituais xamãs, sua visão de coletividade, as receitas medicinais feitas com plantas, a importância espiritual das coisas da natureza, curiosidades como o fato dos caçadores Yanomami não poderem comer o que caçam, apenas trocar com a caça de outro Yanomami; o fato de não terem nomes únicos e sim vários, também a crença deles de que quando o último xamã morrer, vai acabar a força espiritual do mundo, vai acabar o mundo. Por isso, antes de morrer, preparam seu sucessor. A variedade de informações era intercalada com uma proposta de leitura onde trechos de notícias contemporâneas e polêmicas sobre os índios, veiculadas pelos principais jornais impressos, online e televisivos, eram lidos pelos espectadores. Uma delas falava sobre as mudanças climáticas geradas através das degradações naturais causadas pelos não-índios. Outra remetia à crença espiritual dos Yanomami. Também havia perguntas que os mediadores faziam constantemente:

“– Para vocês, independente da religião, sempre há um líder? Se esse líder morrer acabará a espiritualidade no mundo?”

“– Por que o não-índio foi ao encontro do índio? Como foi/é esse encontro? (Nesta ocasião, uma resposta me chamou atenção: “De um lado o homem com uma calibre 12 e do outro um índio com uma flecha”).

⁸⁰ Veículo da marca Toyota.

“– Por que vocês acham que eles estão com números?”

“– Se chegasse uma nave estranha no meio da cidade, como iríamos recebe-la? (Se referindo ao fato da Claudia Andujar ter chegado de helicóptero na comunidade Yanomami e ter sido recebida com cachos de bananas como sinal positivo de boas-vindas)

“– Nós precisamos de muitas coisas: celulares, carro, roupas, relógio. Vocês acham que os índios precisam dessas coisas?”

“– Quanto espaço você precisa para viver? E um índio?”

“– Os índios das fotografias tem números, e nós, temos números? (Todos respondiam que ‘não’. Em seguida os mediadores falavam sobre nossas carteiras de identidade, cadastro de pessoa física e título de eleitor).

“– Os índios não tem carteira de identidade. Vocês acham importante ter identidade?” (Resposta: “sim, para comprar coisas. Como os índios compram coisas?”)

“– Vocês gostariam de morar na floresta?” (Respostas: “1 – jamais! Como podemos viver sem facebook? 2 – Eu adoraria porque não teria violência, era só andar no cipó como o Tarzan”)

“– Se fosse opcional tirar as fotos no início, vocês tirariam?” (Resposta unânime: “não”)

“– Vocês costumam tirar foto em família? Postam no facebook? Como se sentem tirando tantas fotos diariamente?” (Um deles disse: “ah! eu penso: ‘to’ lindo hoje, preciso registrar”)

“– A fotografia tem o poder de transportar as pessoas para certos lugares? O que vocês pensam quando veem a foto de um lugar onde nunca foram?”

“– Vocês perceberam que algumas índias tem as sobrancelhas bem finas, pintadas com lápis escuro. Quem pode tê-las influenciado?” (Um deles respondeu: “as prostitutas que acompanhavam os garimpeiros”)

Ao fim das discussões, que eram as mais diversas possíveis, os adolescentes recebiam impressa a fotografia que haviam tirado no início da visita. Mas em grande maioria, não acho que eles precisarão de recordações materiais para lembrar-se das atividades que vivenciaram. Imagino que a intensidade dos desacordos, dos desentendimentos foi suficiente para gerar neles lembranças significativas e duradouras. Também não acho que precisarei, mas só para garantir, recebi minha marca:



Figura 23 Registro feito por mediador da GVRM, 2013

3.2.3 Vozes e reflexões sobre a mediação cultural na Galeria Vicente do Rego Monteiro

Ao fim da pesquisa de campo, muitas marcas ficaram. E alguns questionamentos: assim como a reação do público, será que o modo como os dissensos acontecem e são conduzidos é mesmo tão subjetivo e incalculável como prevíamos? Por que eles aconteceram de uma maneira em determinada exposição e diferente em outra? Será que isso indica um conjunto de estímulos e de acordos que podem ser feitos quando há um foco claro, um objetivo traçado na relação instituição/espectador? Será que é preciso a concepção de um projeto específico para mobilizar a importância do caráter político da arte e da mediação cultural? Será que a atmosfera do Política da Arte poderia contagiar qualquer exposição e qualquer instituição? Em “Marcados” tivemos uma combinação interessante: mediadores

estimulados, domínio do mote abordado, adolescentes dispostos a serem desafiados (até os mais tímidos), exposição com temática atual, aberta a múltiplas leituras e geradora de dissensos.

Deixemos claro que quando questionamos a possibilidade de estímulos e acordos não pretendemos enquadrá-los em categorias engessadas de causa e efeito. Visto que são os opostos da proposta emancipatória. Esta, por sua vez, é contra a “lógica do pedagogo embrutecedor”: “o que o aluno deve *aprender* é o que o mestre lhe *ensina*. O que o espectador *deve ver* é o que o realizador lhe *dá a ver*. O que deve sentir é a energia que o comunicador lhe comunica” (RANCIÈRE, 2010, p. 23). Sobretudo, o que propomos é refletir acerca dos objetivos que são traçados quando uma instituição promove determinadas atividades. Há uma responsabilidade social nesta oferta que precisa ser pensada.

Foi neste sentido que através das entrevistas, buscamos empoderar as vozes de dentro de uma cadeia produtiva de percepções coletivas. Sendo esta opção metodológica, a representação de uma ação política em si, assim como a escolha dos que participarão dela. A coleta de vozes vista como um engajamento micropolítico, como uma indicação de gestão, de cultura, e que nem sempre acontece nas instituições e na sociedade.

A fala dos envolvidos era em maioria consonante, mas nem todas condiziam com a prática nem com o que conversávamos nos “corredores” da instituição. Achamos que havia um receio da autoria do registro não ficar no anonimato, por isso algumas contradições. Contudo, as percepções gerais dos mediadores coletadas através das nossas conversas, das observações e dos questionários podem ser observadas nas transcrições a seguir:

Quanto aos objetivos que a FUNDAJ almeja alcançar com as atividades de mediação cultural:

- “Não sei responder essa pergunta.”
- “Sinceramente ainda não identifiquei. O setor educativo é muito deficiente e não temos um projeto pedagógico. Muitas vezes sinto que queremos atingir números que são cobrados ao espaço cultural, às vezes parece que existimos só para constar.”
- “O de pesquisar e avançar campo nas estratégias e formas de educação, além de mobilizar e qualificar acesso democrático à produção da Fundação Joaquim Nabuco.”
- “Divulgar as obras e trabalhos de artistas contemporâneos; estimular o contato de jovens e crianças – outras vezes também idosos, ou grupos como dependentes

químicos, etc. — com o saber artístico que o espaço legitima; dar suporte e formação através da prática de estágio a estudantes de graduações que podem ser na área das artes ou das ciências humanas, favorecendo o diálogo entre estas áreas de saber; ser um espaço de construção e reflexão de saberes artísticos e humanos.”

- “Quanto ao setor educativo, acredito que disseminar as Artes Visuais para um público que não tem acesso a esse tipo de espaço. Enquanto instituição não sei dizer. Não percebia a FUNDAJ, ao menos a gestão na época em que estagiei, muito disposta em divulgar o que acontecia nas galerias de arte.”
- “Vários objetivos. Vai desde a diretoria até o estagiário. Por vezes muito dissonantes. Cada uma com sua intenção prioritária. Para mim, a ideia de mediação que a FUNDAJ possui hoje é: aproximar as pessoas para refletirem sobre as dinâmicas humanas no espaço político social através da arte e bater metas. Levar o maior número de pessoas ao espaço expositivo para justificar investimentos prévios e posteriores.”

Quanto ao objetivo que pretendiam alcançar com as atividades de mediação:

- “O meu principal objetivo é aproximar o público da arte e a partir dela poder discutir questões presentes na nossa sociedade. Outro objetivo é educar fora de espaços formais.”
- “Acolher e estabelecer o diálogo com o público, em primeiro lugar; estimular a curiosidade em relação à obra; estimular as associações entre o que a obra sugeria e a realidade deste público; estimulando a minha própria criatividade, desenvolver atividades que estimulassem a criatividade das pessoas recebidas; instigar — para não usar de novo "estimular" — o pensamento crítico, quando as obras favoreciam este diálogo, como muitas vezes foi possível devido ao projeto ‘Política da Arte’.”
- “Diversos. Realizava minhas mediações com intenções e provocações intermináveis. A cada mediação, novos objetivos eram identificados na tentativa de sanar mais e mais prerrogativas. Digamos que o mais importante para mim seria a vivência dos estudantes no espaço, fazer com que se sentissem parte das obras, propositores, atuantes, questionadores, desconfiados. Agentes de provocações entre eles, eu e obra. Sempre frisei a autonomia do estudante frente à mediação. Eles devem guiá-la, e não serem guiados. Para isso devem se sentir confortáveis e envolvidos. Para mim, a ação na galeria estaria satisfatória se o estudante se sentisse responsável pelo que via, se sentisse parte da arte que observava. A partir disso, ele poderia construir discursos,

criar links entre suas reações e as intenções do objeto exposto. E é claro, expandir para a sociedade a sua experiência.”

- “Trocar experiência, aprender sobre arte e como construir esse conhecimento junto com o outro.”

Ao serem perguntados se conduziam as mediações baseados em algum conceito, se referiram à importância de articulá-los caso quisessem ser considerados profissionais. Referiam-se a práticas do teatro, de concepções de Augusto Boal, do método socrático de construção de saber, da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, das concepções de Paulo Freire, de conhecimentos acerca de jogos e brincadeiras populares. Alguns disseram não seguir um conceito específico, mas vários.

Entretanto, todos expuseram a intenção de estimular a curiosidade e o pensamento questionador, a reflexão crítica dos espectadores. Para eles, é imprescindível se apropriar daquilo que se propõe mediar, se referindo às pesquisas sobre as exposições. Todavia, foram unânimes ao mostrar que sentiam falta de leituras sobre arte/educação. Para eles, praticamente não existiam e quando alguma opinião acerca do tema era colocada, acontecia de forma breve e rasa. A seguir, trechos de algumas repostas obtidas nos questionários:

- “Aqui não temos a cultura de ler nada referente à arte-educação. Acho que perdemos muito com isso, pois às vezes ficamos tateando no escuro, buscando formas de mediar através da tentativa e erro e não através de um estudo mais profundo sobre nosso trabalho.”
- “Nunca li na FUNDAJ um texto específico da área de educação. Eu sempre levei referências, mas fui sempre ignorado. Uma vez cogitou-se a possibilidade de uma leitura do livro da Rejane Coutinho e da Ana Mae Barbosa. Várias cópias foram tiradas para os estagiários. Fiquei muito feliz, achava que iria poder ouvir a opinião dos outros estagiários acerca do livro. Já o tinha lido antes. De uma hora para outra abafaram a leitura, cortaram e não o lemos mais, a desculpa foi outro texto que falava sobre arte e política e era ‘muito necessário’. Um dia conversando com outra estagiária percebemos que as leituras sobre educação e arte/educação não tinham espaço nas mesas de estudo da FUNDAJ. A própria coordenadora do educativo chegou a afirmar em determinado momento que não entendia como arte educação ‘o que esse povo escreve’. Ela até comprou o livro da Rejane e me mostrou. Mas parece que ele não fez efeito.”

- “Não líamos e acho isso uma pena. Minha graduação é bacharel em Artes Visuais e estudo pouquíssimo sobre Educação. Não com relação a meus colegas de trabalho que estão na licenciatura e tem cargas de estudo para chegar a uma sala de aula, mas para mim seria muito proveitoso entrar nessas conversas com bases mais firmes sobre educação, o que me daria inclusive mais estrutura para criar propostas de mediação.”
- “Pouco. Líamos mais textos filosóficos e sociológicos que tinham mais a ver com política da arte. A propósito, a coordenadora nem era educadora.”

Achamos profícuo relativizar a última crítica citada acima. Refere-se a uma coordenadora com formação em Sociologia, que em conversa admitiu estar lendo sobre mediação para ter mais propriedade ao lidar com as discussões acerca da prática. Assumiu o Educativo, pois a responsável por esse cargo havia tirado licença para cursar Doutorado fora do país. Segundo um (a) funcionário (a), devido à burocracia dos processos da FUNDAJ, abrir um concurso é demorado e complexo. Ainda segundo ele, uma vez que Sílvia Barreto é concursada da instituição, realoca-la para esta função foi uma decisão prática que levou em consideração também o fato da mesma ser artista e estar diretamente inserida no campo em questão.

Contudo, dos sete mediadores que contribuíram respondendo o questionário, cinco concordaram que não discutem sobre arte/educação no educativo da GVRM. Um não respondeu, e outro disse que lança essas questões ao grupo a partir de indicações que traz da universidade, independente do foco das reuniões. Para ele (a) é uma forma de incentivar e abrir espaço para esse tema nos encontros. Estratégia profícuo, uma vez que relacionar as propostas das instituições culturais com o campo da educação é mote cativo aos debates contemporâneos que abarcam a relação entre arte e público. Portanto, indispensável.

No entanto, vale salientar que o grupo reconhecia a instituição como um importante órgão para o estado de Pernambuco e viam o cinema e o Museu do Homem do Nordeste como seus equipamentos culturais de maior destaque. Inclusive devido à repercussão das suas atividades na cidade e frequência de visitantes. As pesquisas que realizamos sobre seu percurso histórico e seu papel na sociedade pernambucana nos permite concordar com essa percepção. Entretanto, achamos oportuno exibir também a síntese de um relato exposto por um dos mediadores na reunião do dia 28 de janeiro de 2013:

A FUNDAJ tem alguns pontos negativos. Por exemplo: falta de interação entre os setores. Não se sabe ao certo como funcionam as atividades e nem à quais departamentos estão subsidiadas. Há muitos funcionários terceirizados que não tem férias há anos, dormem em papelões nos fundos do prédio. Acho incoerente uma instituição que preza pelos direitos humanos não se colocar sobre esses fatos. Será que ela conhece esses fatos? Cabe à FUNDAJ ou às empresas escolhidas por licitação lidar com essas questões? Ademais, seria importante ter um curso, tipo especialização voltado para Arte/Educação.

Referente à relação deles com a curadoria, ficaram divididos: alguns disseram ser próxima e horizontal, outros disseram que só havia aproximação no momento da apresentação das obras e que sentiam o processo de forma vertical. Entretanto, durante o período em que realizei as observações, constatei uma preocupação em articular curadoria e mediação cultural. Inclusive, presenciei algumas vezes a participação do curador Moacir dos Anjos nas reuniões para expor e refletir junto com o grupo sobre determinados conceitos que envolviam as exposições. Ele não adentrava no campo específico das abordagens pedagógicas, mas dava indícios valiosos de como elas poderiam ser potencializadas.

Contudo, de acordo com os depoimentos coletados, desta vez não se restringindo aos mediadores, mas também às falas da pedagoga do Espaço Cultural Mauro Mota (no decorrer da pesquisa, ainda que fosse de seu interesse, ela não acompanhou os encontros e atividades do Educativo, devido às demandas do seu departamento), da coordenadora do setor educativo, da coordenadora de artes visuais da COARTE e do curador, algumas questões foram uníssonas:

- A mediação cultural é uma troca entre espectador e mediador. Tem o objetivo de educar através da arte, de gerar conhecimento através das questões que as obras suscitam.
- Há que se empenhar para desmitificar a ideia do museu como espaço inacessível, sacralizado. Focando a disseminação do acesso aos bens culturais de forma democrática.
- Há que se empenhar para reconhecer os mediadores culturais como profissionais, abrindo espaço para vínculos que possam ir além dos contratos de estágio (Muitos disseram que ao término da graduação sairão do Recife em busca de lugares que tenham uma política cultural mais estruturada).

- Há que se contratar mais arte/educadores permanentes para a FUNDAJ, não apenas em caráter de estágio.

Optamos por ressaltar essas múltiplas vozes na parte final do trabalho, firmando um convite reflexivo, dando-lhes maior visibilidade à medida que existiu tal qual uma

[...] ouvidoria, como uma câmara de ressonâncias dentro do processo. Desta forma essas enunciações “refletem os modos com os quais os indivíduos estariam se vendo”, re-alimentando vontades, expectativas e preocupações dos próprios sujeitos dos depoimentos. Esta coleta de exercícios de fala e escuta, revelou um campo interno, uma camada subterrânea [...] rica de contaminações e de motivações [...] trazendo à tona uma polifonia impulsionada por uma vontade coletiva, não plenamente consciente, em sua dimensão orgânica, relacional e ética. (GOGAN; VERGARA, 2011, p.126)

São experiências como essa que geram marcas nos que participam dos processos nos museus e instituições culturais. Contudo, em nosso ver, as marcas igualmente importantes são aquelas deixadas de forma significativa à sociedade, aos indivíduos sociais, independente de serem espectadores, curadores, professores, mediadores. São marcas como a relatada pelo professor André⁸¹, que na visita do dia 07 de junho de 2013 disse fazer questão de levar os alunos mais agressivos e descompromissados que tem em suas salas de aula porque no decorrer dos seus 25 anos atuando como professor, percebeu que o contato deles com a arte, ao longo de algumas visitas, os torna menos agressivos, mais interessados em estudar e em manter um bom comportamento. Segundo eles, as idas aos museus e instituições culturais despertam neles a vontade de expor o que pensam, inclusive sobre a escola. Fazendo-os refletir sobre os processos que acontecem cotidianamente em sala de aula.

Algumas marcas são negativas, mostram a realidade do acesso aos bens culturais. Como o 41,28% dos adolescentes que ao preencherem o formulário distribuído responderam “nunca” quando perguntados com qual frequência costumam visitar museus e instituições culturais. 44,72% responderam que visitam raramente, quando a escola os leva. 7,74% responderam que vão às vezes e 5,16% respondeu que sempre frequenta espaços expositivos.

Com relação ao motivo que os levou a visitar aquela exposição, 68,88% responderam que fizeram a visita com o objetivo de aprender coisas novas, por serem curiosos. 22,14%

⁸¹ Nome fictício para preservar sua identidade.

responderam que só foram porque o professor, a escola obrigou. 5,74% disseram que gostam de arte e das reações que elas causam e 2,46% disseram que o motivo foi conseguir uma nota boa na disciplina de Artes.

Quando questionados se durante a visita tiveram a oportunidade de expor suas opiniões ao grupo, 79,05% disseram que sim. 14,45% disseram que houve a oportunidade, mas que não expuseram suas opiniões por vergonha. 5,95% disseram que não tiveram chance de expor o que pensam.

Sobre o que haviam aprendido na visita, 96,76% responderam que aprenderam sobre a cultura indígena e como respeitá-la. 2,46% disseram não ter aprendido nada. Ao serem questionados se a visita mudou sua maneira de pensar em relação à arte ou algum outro tema, 71,38% responderam que sim. 24,08% que não e 3,44% responderam que mudou um pouco.

Quando questionados como viam a relação entre arte e sociedade, 51,87% responderam que é uma relação distante, estranha, que a arte não passa uma visão “nítida” para a maioria da população, que muita gente não gosta de arte, não a compreende e acha que não serve para nada. 47,88% disseram que era uma relação boa, onde a arte é o reflexo da sociedade, são expostas para a sociedade apreciar e sempre estiveram ligadas.

A última pergunta se referia a opinião deles em relação às atividades que participaram na FUNDAJ. 98,04% responderam ter gostado muito da experiência, que foi divertida, proporcionou aprendizado e que têm vontade de voltar mais vezes. 0,86% acharam a atividade ruim e outros 0,86% acharam que havia muito silêncio. Dos adolescentes que responderam os questionários, 76,61% se declararam como inseridos na classe média. 13,04% como classe baixa e 9,78% responderam pertencer à classe alta.

Dessa forma, alguns indícios que expusemos no decorrer do texto encontram fundamento. Como a baixa frequência aos museus, a timidez em falar ao grupo durante a mediação, assim como a maneira que a sociedade percebe a arte, como algo distante e difícil de compreender. Mais do que cristalizar uma realidade social, esses dados, juntamente com as observações, nos mostraram que existe a demanda por políticas institucionais que visem o aumento do número de visitantes, não esquecendo o fator qualitativo dessas experiências. Os mediadores e a mediação cultural precisam incitar esse encontro entre arte e espectador.

Portanto, percebemos que mais do que fazer o público olhar para as questões sociais que o envolve, refletindo sobre elas, é no partilhar o sensível que se encontra o ápice do caráter politizador da mediação cultural, - os dissensos seriam os meios - e a mediação será

considerada até que o espectador assim como todo o sistema da arte perceba que não há “ponto de partida privilegiado”. Mas, será que ao ratificarmos a importância do mediador afirmamos a distância que procuramos abolir?

Quanto à emancipação, essa começa quando se põe em questão à oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem elas próprias à estrutura da dominação e da sujeição. A emancipação começa quando se compreende que olhar é também uma acção que confirma ou transforma essa distribuição de posições. O espectador também age, como o aluno ou o cientista. Observa, seleciona, compara, interpreta. [...] O poder comum aos espectadores não tem a ver com a respectiva qualidade de membros de um corpo coletivo ou com qualquer forma específica de interactividade. É antes o poder que cada um ou cada uma tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de ligar o que percebe à aventura intelectual singular que os torna semelhantes a todos os outros na medida em que essa aventura singular não se assemelha a nenhuma outra. [...] é neste poder de associar e de dissociar que reside a emancipação do espectador, ou seja, a emancipação de cada um de nós enquanto espectador. Ser espectador não é a condição passiva que devêssemos transformar em atividade. É a nossa situação normal. Aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também enquanto espectadores que ligam constantemente o que vêem com aquilo que já viram e disseram, fizeram e sonharam. Não existe forma privilegiada, tanto quanto não existe ponto de partida privilegiado (RANCIÈRE, 2010, p. 22, 27, 28).

Ou seja, para que haja emancipação, o espectador precisa ser capaz de fazer os elos dos seus repertórios de vida com as obras de arte. Contudo, quando admitimos a importância do mediador enxergamos que ele será capaz de entrelaçar os jogos antagônicos de distanciamento e aproximação expostos por Rancière (2010) baseados nos conceitos de Brecht e Artaud. Ele contribuirá na realização da complexa relação: distancie o espectador para que ele “caia na real” e também, aproxime o espectador, jogue-o dentro da situação para que sua relação entre arte e vida seja efetivada. E o espectador pode fazer isso sozinho, mas antes, ele precisa, sobretudo, ter a percepção de um sensível que nem sempre está tão claro e próximo de si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Por conta da nossa tendência afetiva, principalmente no Brasil,
nos aproximamos do objeto estudado com muita empatia.
Construir nossa própria voz advém da distância.
Não é negar o sentimento.
É preciso colocar nosso ponto de vista. Só quando nos afastamos da ilha,
e vemos o seu perfil, aí sim podemos nomeá-la.
Quando estamos dentro da ilha, não conseguimos fazer isso.
Jeanne Marie Gagnebin*

Como expôs Gagnebin, é complexo descrever uma experiência sem distanciar-se do aspecto afetivo. Dos laços feitos com as pessoas envolvidas, com a pesquisa. É preciso agora desfazê-los, refletir brevemente sobre o trajeto e as concepções desenvolvidas.

Durante nosso percurso, surgiram alguns obstáculos: dificuldade em agendar as entrevistas (o tempo dos entrevistados era curto e sempre as remaravam), dificuldade em compreender o organograma da FUNDAJ, que se modifica com frequência, em receber os questionários preenchidos pelos mediadores (dos 15 que os receberam, apenas sete entregaram) e pelos adolescentes (os próprios professores às vezes insistiam: “preenche de qualquer jeito, vamos tirar fotos”). Entretanto, foram obstáculos específicos à coleta de dados e já superados. Não comprometeram as reflexões finais da pesquisa.

Acerca da FUNDAJ, tivemos também surpresas boas: a maneira como funciona sua estrutura física, suas bibliotecas e acervo, assim como o compromisso em preservá-los. Foram visitadas diversas instalações situadas em vários pontos da cidade do Recife. Em todas foi possível perceber uma recepção positiva à pesquisa. Havia um interesse por parte dos funcionários em colaborar com os pesquisadores, sobretudo, percebemos a prioridade e importância que a instituição direciona às ações voltadas para as diversas investigações que acolhe.

Alguns momentos foram delicados. Presenciei muitos conflitos (fora do âmbito conceitual e reflexivo das exposições); um deles, no primeiro dia de observação. Às vezes, alguns mediadores pediam desculpas por me fazer presenciar esses embates. Inicialmente havia certo receio em como lidar com essas situações, posteriormente, observá-las contribuiu

para constatar a influência que o relacionamento entre o grupo exerce sobre os processos e o desempenho dos profissionais envolvidos.

Um fato interessante foi a frequência com que os mediadores me procuravam para criticar certas situações na instituição. Apelos para que determinadas insatisfações fossem relatadas nesta pesquisa eram constantes. Essa atitude nos fez perceber que eles sentiam a necessidade de algumas modificações nos processos do setor educativo, também, que esse sentimento era unânime entre o grupo. Mas gentilmente, lhes era explicado que expor os problemas da FUNDAJ não era o foco da pesquisa, ainda que elenca-los nos pudesse dar pistas sobre como os aspectos definidos em suas diretrizes e políticas influenciam as ações de mediação cultural.

Além da importância dos dissensos na efetivação do caráter politizador da arte e da partilha do sensível como fruto dessa politização, é preciso, sobretudo, estar atento a esses depoimentos que por vezes argumentam de forma discordante acerca da arte, do seu sistema e das suas atividades correlatas. Essa natureza de esperanças, motivações e debate em torno do campo da mediação ajudam a compreender as emergências conceituais que envolvem suas abordagens: as relações entre arte e política, a importância de se pensar sobre os repertórios do público, sobre o acesso aos bens culturais, sobre os conceitos contemporâneos que norteiam as discussões em torno da arte, em nosso caso particular, o dissenso e a emancipação do espectador.

Entretanto, nada disso terá valor se não houver uma intenção real de averiguar e pôr em prática as inquietações. Trazendo a concepção de Bruguera (2013) há que se pensar experiências úteis à sociedade. Que excedam o campo reflexivo e se concretizem de forma real e efetiva. Mas como? Não propomos encontrar respostas absolutas para esta complexíssima questão. Mas lançar indagações que possam contribuir na sua busca.

Uma delas diz respeito ao universo nebuloso que envolve o conceito de democracia. Será que ela mesma, se mantém sob suspeita até aos olhos dos que lutam vigorosamente pelos direitos democráticos? Seria a democracia um estado fantasioso do âmbito político? Seria partilhar o sensível, um idealismo ingênuo? Caberia a nós, saber como abolir esse caráter ilusório, tornando-o mais real e possível? Essas questões estiveram sempre presentes durante a pesquisa e vez ou outra chacoalhavam nossas reflexões. Porém, não podíamos descartá-las, havia um motivo para estarem perto, ao passo que desafiam nossas proposições. Agora, mais do que nunca, serão mantidas como espíritos vivos, inquietantes, cúmplices do nosso “amor

pela arte ⁸², o que faz da condição provisória das nossas conclusões, válvula propulsora para novas investigações.

Portanto, lançamos algumas considerações acerca do caráter politizador da arte: as abordagens de mediação, quando baseadas na promoção dos dissensos e somadas ao contato do público adolescente com as obras, acenderam espaço para o desacordo, para a colocação de ideias, concepções e reflexões do seu contexto, ligando-o às questões da exposição. Desta maneira, ratificando a emancipação do espectador que conecta sua vida à arte, que se transforma em ator do próprio espetáculo. Seria então a arte mediadora em si? Seria o fim do mediador? Pensamos que não, pois sempre caberá também a ele dialogar com os diversos atores desse universo, apresentá-los, instiga-los e mantê-los inseridos nessa partilha, reestruturando, ainda que em pequenas doses, a divisão das partes exclusivas do comum social.

Contudo, há que se concluir a experiência museal como algo que não se resume ao contato do público com as atividades de mediação cultural e com as obras. Sobretudo, é importante observar como são geridos os dissensos, como a experiência do olhar se converte em experiência de transformação, como o mediador se coloca diante das opiniões do espectador acerca de um discurso previamente estabelecido e intocável. São motes que questionam o processo científico entre sujeito e objeto, que confirmam o dissenso como regente do mundo contemporâneo, como o que polemiza o valor artístico, como o que rompe e expõe a falência da positividade acadêmica, principalmente, como o que desloca as relações de aprendizagem. O dissenso como instituinte e não instituído.

No fim, a questão não é o mediador e o público, somente. Mas o projeto político que os insere. A gestão de saberes como um sistema ético e a concepção da instituição cultural como uma estrutura viva, integralmente mediadora e produtora de exclusão, inserção, liberdade e poder, a depender do caráter dos seus dispositivos.

⁸² Utilização do termo remete à obra “o amor pela arte” (1969) de Pierre Bourdieu e Alain Darbel.



Figura 24 Mediadores na entrada da GVRM, 2013. Registro: Marília Paes

REFERÊNCIAS

AQUINO, Jorge; NASCIMENTO, Erinaldo; CAPISTRANO, Pablo. **Ensaio pós-metafísicos**: poesia, ética e pesquisa. Natal: KMP Gráfica, 2009.

ANJOS, Moacir dos. **Trabalho do Curador é essencial para boa exposição**. Depoimento (set, 2013) Fonte: <http://globotv.globo.com/globo-news/globo-news-em-pauta/t/veja-tambem/v/trabalho-do-curador-e-essencial-para-boa-exposicao/2828297/>. Acesso em: set. 2013.

_____; **Aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**: palestra (20 mar. 2012) Centro de Artes e Comunicação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

_____; **II Seminário de Museologia e Contemporaneidade**: palestra (11 mai. 2012). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012a.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

_____; **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____; COUTINHO, Rejane (orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BARBOSA, Letícia Rameh. **Movimentos de cultura popular**: impactos na sociedade pernambucana. Recife: Ed. do autor, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEUYS, Joseph. A revolução somos nós. In. COTRIM, Cecília ; FERREIRA, Glória (orgs.) **Escritos de artistas**: anos 60/70. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. I am searching for Field Character. In. BISHOP, Claire (ed.) **Participation**. Cambridge: Whitechapel Gallery and The MIT Press, 2006.

_____. Statement on How to Explain Pictures to a Dead Hare. In. TISDALL, Caroline. **Joseph Beuys**. Londres, Thames and Hudson, 1979.

BENTHAM, Jeremy. **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BISHOP, Claire. **Artificial Hells**: participatory art and the politics of spectatorship. Londres: Verso, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**. Porto Alegre: ZOUK, 2007.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRUFORD, Walter Horace. **The german tradition of self-cultivation**: Bildung from Humboldt to Thomas Mann, London: Cambridge University Press, 1975.

BRUGUERA, Tânia. Ciclo de Conferências do projeto Política da Arte: palestra (14 Out. 2013). Auditório Aloisio Magalhães. Fundação Joaquim Nabuco. Recife, 2013.

CAILLET, Elisabeth. Políticas de emprego cultural e o ofício da mediação. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (Orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas extremas**: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARDOSO, Denise. **A sociologia das profissões de Eliot Freidson**: uma aplicação à análise do serviço social como profissão no Brasil. 2005. 141 f. Dissertação - UFSC, Florianópolis, 2005, meio digital.

CERQUEIRA, Deolinda. As obras de arte contam histórias. In: GULBENKIAN, Fundação Calouste. **Descobrir**: programa Gulbenkian educação para a cultura. Lisboa: Textype, 2012.

CHAIA, Miguel. **Arte e política**. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Pela responsabilidade intelectual e política**. Depoimento (ago, 2013) Entrevistador: Juvenal Savian Filho. Revista Cult. São Paulo: Bregantini, ed. 182, p 6-15, ago. 2010.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FTD, 2006.

COUTINHO, Marcelo. Palestra (25. Abr. 2013). Sala João Cardoso Ayres. Fundação Joaquim Nabuco. Recife.

COUTINHO, Rejane. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (Orgs.). **Arte/Educação Como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: UNESP, 2009.

DAMICO, S. et. al. **Uma análise comparada do “Fiocruz pra você” 2002/2003** – Pesquisas do Observatório de Público do Museu da Vida. In: IV Bienal de Pesquisa da Fiocruz, Rio de Janeiro, 2004. v. 01.

DEBORD, Guy. Towards a Situationist International/1957. In: BISHOP, Claire (ed.) **Participation**. Cambridge: Whitechapel Gallery and The MIT Press, 2006.

DELEUZE, Gilles. **A dobra: Leibniz e o Barroco**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle**. Conversações: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

D'ANGELO, Marta. **Arte, política e educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio**. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Colmatar.html>>. Acesso em: fev. 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2012.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Cristina. **Arte conceitual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira; **Medo e ousadia, o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUNDAJ quer formar público mais crítico. **Diário de Pernambuco**. Recife, 6 jun. 2008. Caderno C.

GARCIA, Alexandre. **Professores têm motivos para se afastar da escola: depoimento** (2013). Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2013/06/alexandre-garcia-professores-tem-motivos-para-se-afastar-da-escola.html>>. Acesso em: set. 2013.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Estudos de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOGAN, Jessica; VERGARA, Luiz Guilherme. Ensaio de múltiplas vozes: notas de campo. Avaliação do projeto pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul [em processo]. In: HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica (orgs.). **Pedagogia no campo expandido: 8ª Bienal do Mercosul**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

GUINSBURG, J.; FERNANDES, Nanci. No rastro do pós-modernismo. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae (Orgs.). **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. SILVA, Tomaz Tadeu; LOURO, Guacira Lopes (Trad.). Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HELGUERA, Pablo. Arte como prática social. In: HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica (orgs.). **Pedagogia no campo expandido: 8ª Bienal do Mercosul**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

HISTÓRICO Fundaj. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br>>. Acesso em: jun. 2012.

HONORATO, Cayo. Mediação educacional e sistema da arte. In: Entre territórios, Bahia, 19º Anapap, 2010, Bahia. **Anais – Textos completos**. Bahia, 2010. p. 2004-2012. Meio digital.

_____. Tem alguém, algo aí? O público, os públicos, um público: Ensaio (2013) In: **Seminário Reconfigurações do Público: Arte, Pedagogia e Participação**. Museu de Arte Moderna. Rio de Janeiro, meio digital, 2013.

HORA, Abelardo da. **Depoimento acerca do Atelier Coletivo**. In: SILVA, José Cláudio. *Memória do Atelier Coletivo*. Jaboatão dos Guararapes: Artespaço Galeria de Arte, 1978.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

JAREMTCHUK, Dária; RUFINONI, Priscila (orgs). **Arte e política: situações**. São Paulo: Alameda, 2010.

JUCÁ, Joselice. **Joaquim Nabuco: uma instituição de pesquisa e cultura na perspectiva do tempo**. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana. 1991.

LACY, Suzanne (org.) **Mapping the terrain: New genre public Art**. Seattle: Bay Press, 1995.

BRASIL, Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: jan. 2013.

LONGMAN, Gabriela; VIANA, Diego. **A associação entre arte e política segundo o filósofo Jacques Rancière**. Revista Cult, São Paulo: Bregantini, ed. 139, p. 17-23, mar. 2010.

MCDONOUGH, Tom. **Semeando o vento: uma história da Internacional Situacionista: conferência (02 out. 2012)**. auditório Aloisio Magalhães. Fundação Joaquim Nabuco. Recife.

MELGUIZO, Jorge. **O que deveria acontecer na saída de um museu?** Museus, culturas e sociedades. Conferência. 23ª Conferência Geral do Conselho Internacional de Museus – ICOM. 2013. Fonte: <http://www.icomrio2013.org.br/pt/speeches>. Acesso em: ago. 2013.

MELLO, Sílvia Leser de. **A violência urbana e a exclusão dos jovens**. In: SAWAIA, Bader (org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MISSÃO Fundaj. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br>>. Acesso em: jun. 2012.

MORIN, Edgar. **O método 4: as ideias, habitat, vida, costumes, organização**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MÖRSCH, Carmen. **Trabalhar na contradição: A intermediação artística como prática crítica. Uma concepção autorreflexiva e crítica em contraposição a uma pedagogia museológica afirmativa e reprodutiva**. In. Revista Humboldt. Ed. 104. Bonn: Goethe-Institut, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.** Educação & Sociedade, vol.23, n.78. Campinas, 2002.

OLIVEIRA, Maria Juliana. A sociologia das profissões como análise do mediador sociocultural In. XXII CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL. 2012, São Paulo. **Anais – Textos completos.** São Paulo: UNESP, 2012. p. 01-11.

PEQUENO, Marconi. **A filosofia na pós-modernidade:** palestra (01 jul. 2013). Centro de Artes e Comunicação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível.** São Paulo: Editora 34, 2005.

_____. **Formas de vida:** Jacques Rancière fala sobre estética e política: depoimento (dez. 2012). Entrevistador: Guilherme Freitas. Fonte: <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2012/12/08/formas-de-vida-jacques-ranciere-fala-sobre-estetica-politica-478094.asp> Acesso em: set. 2013.

_____. **O Desentendimento:** política e filosofia. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. **O espectador emancipado.** Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

_____. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Problems and transformations in critical art/2004. In. BISHOP, Claire (ed.) **Participation.** Cambridge: Whitechapel Gallery and The MIT Press, 2006.

ROUSSEFF, Dilma. **Discurso de Abertura da Assembleia das Nações Unidas (ONU).** Nova Iorque, 24/09/2013.

SANTOS, Rafael José dos. **Antropologia para quem não vai ser antropólogo.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2005.

SAWAIA, Bader. Exclusão ou inclusão perversa? In. SAWAIA, Bader (org.) **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2009.

SCHWARTSMAN, Hélio. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/helioschwartzman/2013/06/1297338-entre-a-sabedoria-e-a-loucura.shtml>. Acesso em: set. 2013.

SHOR, Ira. O sonho do professor sobre a educação libertadora. In: FREIRE, Paulo; SHOR, Ira; **Medo e ousadia, o cotidiano do professor.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

SILVA, José Cláudio. **Memória do Atelier Coletivo:** Recife 1952 – 1957. Jaboatão dos Guararapes: Nordeste Gráfica Industrial e Editora S.A, 1978.

SILVA, M. B. e. **A inserção da arte no currículo escolar.** 2004. 163 f. Dissertação – UFPE, Recife, 2004, meio digital.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

VÉRAS, Maura. **Exclusão social** – um problema brasileiro de 500 anos. In. SAWAIA, Bader (org.) *As artimanhas da exclusão*: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário para mediadores culturais da Galeria Vicente do Rego Monteiro

1. Idade: _____

2. Período em que atua como mediador cultural na Galeria Vicente do Rego Monteiro – FUNDAJ:

Desde:_____.

3. Formação

3.1 Graduação ()Estudante ()Concluído, em _____

Curso: _____

3.2 Segunda graduação ()Estudante ()Concluído, em _____

Curso: _____

3.3 Especialização ()Estudante ()Concluído, em _____

Curso: _____

3.4 Mestrado ()Estudante ()Concluído, em _____

Curso: _____

3.5 Doutorado ()Estudante ()Concluído, em _____

Curso: _____

4. A sua formação inicial contribui para o seu trabalho como mediador cultural? Por quê?

5. O que significa mediação cultural para você? Como você definiria a importância da mediação cultural para o público?

6. Como se deu a sua escolha por trabalhar com este tipo de atividade?

7. Na sua visão, qual é a política da FUNDAJ?

8. Em sua opinião, quais objetivos a FUNDAJ almeja alcançar com as atividades de mediação cultural?
9. Qual objetivo você almeja alcançar com as atividades de mediação cultural?
10. Como você pensa a atividade de mediação cultural? Como você a conduz?
11. Você estrutura a sua atividade de mediação cultural baseando-se em algum conceito ou ideologia? Qual e por quê?
12. Que dificuldades e/ou facilidades você observa no processo de mediação/campo da mediação cultural?
13. Segundo a arte/educadora Ana Mae Barbosa (2009, p. 14),

O prestígio dos departamentos de educação dos museus de arte é muito recente, embora ainda haja enorme resistência por parte de curadores, críticos, historiadores e artistas à ideia do museu como instituição educacional, o que nos leva a considerar os educadores profissionais de segunda categoria.

Você concorda com ela? Opine.

14. Em sua opinião, a atividade de mediação cultural pode ser considerada Educação? Por quê?
15. O grupo costuma estudar sobre Educação e/ou Arte/Educação? Opine.
16. Como você vê a relação da atividade de mediação com o ensino de Arte nas escolas?
17. Como você vê/percebe o setor Educativo da GVRM na FUNDAJ?
18. Como você definiria a sua relação com o público? Como você gostaria que fosse?
19. Quais as demandas e desafios que o público traz à Instituição?
20. Quais os desafios da mediação cultural em relação à arte contemporânea?
21. Em sua opinião, o público participa da exposição simplesmente por estar no espaço expositivo observando as obras? Por quê?
22. Como é trabalhada a relação da curadoria com a mediação cultural na Instituição?
23. Para finalizar, gostaria de expor novamente uma opinião da Ana Mae Barbosa acerca do contexto dos museus públicos da cidade de São Paulo, (2009, p. 19) onde ela afirma:

É isso que governo e elite ainda consideram bom nos museus públicos de São Paulo. Consciente ou inconscientemente, querem manter o povo afastado do conhecimento da arte, conservando-o maçante para os que não têm educação formal ou infável, portanto domínio de poucos.

Você concorda com ela? Opine.

24. Gostaria de acrescentar algo mais?

Obrigada!

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (orgs.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009.

APÊNDICE B - Questionário para público

Data: ___/___/_____ Horário: ___ h ___ min.

Sexo (___) Fem. (___) Masc. Idade___ Estado civil_____

Série_____

Auto avaliação da classe econômica_____

- 1- Com qual frequência costuma visitar museus? Qual(is) museu(s) ?
- 2- Por que você está visitando uma exposição de arte? O que esta visita significa para você?
- 3- Durante esta visita, você teve a oportunidade de expressar as suas opiniões pessoais a respeito da exposição para o grupo?
- 4- O que você aprendeu nesta visita?
- 5- Esta visita mudou a sua maneira de pensar em relação à arte ou a algum outro tema?
Como?
- 6- Como você vê a relação entre a arte e a sociedade?
- 7 - Em sua opinião, o público participa da exposição simplesmente por estar no espaço expositivo observando as obras? Por quê?
- 8- O que você achou das atividades que participou na FUNDAJ?

Obrigada!

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada aplicada à pedagoga e à coordenadora da Divisão de Ações Educativas (DIAED) do Espaço Cultural Mauro Mota (ECMM), à coordenadora da COARTE e ao curador e coordenador de Pesquisa em Artes Visuais da COARTE – GVRM.⁸³

1. Há quanto tempo está na instituição? Há algum motivo que a levou escolher trabalhar na FUNDAJ?
2. Qual a sua formação e como ela contribui para o seu trabalho?
3. O que significa mediação cultural para você? Como você definiria a importância da mediação cultural para o público?
4. Como se deu a sua escolha por trabalhar com este tipo de atividade?
5. Na sua visão, qual é a política da instituição?
6. Qual(is) o(s) eixo(s) condutor(es) das mediações culturais? A política da instituição interfere na construção do(s) mesmo(s)?
7. Em sua opinião, quais objetivos a FUNDAJ almeja alcançar com as atividades de mediação cultural?
8. Colocando-se no papel do mediador cultural:
 - a) Como você pensaria a atividade de mediação cultural? Como você a conduziria?
 - b) Você estruturaria as atividades de mediação cultural baseando-se em algum (ns) conceito (s) ou ideologia (s) chave? Qual (is) e por quê?
9. Quais os desafios da mediação cultural em relação à arte contemporânea?
10. Enquanto desenvolvem suas pesquisas acerca das atividades de mediação, textos são indicados aos mediadores para ajuda-los a pensar as questões que as exposições suscitam. Qual é o critério de seleção desses textos?
11. Que dificuldades e/ou facilidades você observa no papel de coordenadora das ações educativas ao lidar com o grupo de mediadores/estagiários? (pergunta específica para a coordenadora da DIAED).

⁸³ Este foi o roteiro base das entrevistas, entretanto, de acordo com os entrevistados, algumas perguntas eram suprimidas, direcionando o foco da investigação de acordo com as atividades que exercem na FUNDAJ.

12. Que dificuldades e/ou facilidades você observa no processo de mediação/campo da mediação cultural?

13. Segundo a arte/educadora Ana Mae Barbosa (2009, p.14),

O prestígio dos departamentos de educação dos museus de arte é muito recente, embora ainda haja enorme resistência por parte de curadores, críticos, historiadores e artistas à ideia do museu como instituição educacional, o que nos leva a considerar os educadores profissionais de segunda categoria.

Você concorda com ela?

14. Como você vê/percebe o setor Educativo da GVRM na FUNDAJ?

15. Em 18 de Janeiro de 2013, o Ministro da Educação Aloízio Mercadante presidiu a primeira reunião do Conselho Deliberativo da FUNDAJ. Ele expôs que o MEC dará apoio à instituição nos projetos que estejam comprometidos com o Plano Nacional de Educação, ampliando o seu papel social. Ainda, que a Educação é o grande problema central do Brasil e que a FUNDAJ tem condições de ampliar o caráter regional das suas atividades para âmbito nacional, principalmente no que diz respeito à formação de gestores em educação. Inclusive que a instituição precisa ter como foco, a formação dos diretores das 200 mil escolas municipais do país. Ocasionalmente no seu fortalecimento e dando um salto extraordinário no seu papel com a Educação do Brasil. Disse ainda, que todos os produtos da FUNDAJ precisam dialogar sempre com a Educação. Qual a sua opinião em relação a essa “virada pedagógica” sugerida pelo Mercadante?

16. Em sua opinião, a atividade de mediação cultural pode ser considerada Educação?

17. Qual a sua opinião sobre Arte/Educação?

18. Em conversa recente, você havia falado sobre a importância de desenvolver pesquisas que busquem compreender como as atividades desenvolvidas no espaço expositivo reverberam em sala de aula e que na FUNDAJ, há limitações em relação ao estudo de público. Como você vê a relação da atividade de mediação com o ensino de Arte nas escolas? (pergunta específica para a coordenadora da DIAED).

19. Os equipamentos culturais da FUNDAJ desenvolveram em 2012 um projeto chamado “curta o circuito” idealizado pelo presidente Fernando Freire. Você poderia me falar um pouco sobre ele e sobre o processo necessário para sua realização?

20. Você havia me falado sobre a ideia de desenvolver um projeto voltado para a formação de professores e que gostaria de relacioná-lo de alguma maneira com o Educativo. Como seria esse projeto? (pergunta específica para a coordenadora da DIAED).

21. Quais são os trâmites internos necessários para que haja a aprovação de um projeto como esse na FUNDAJ? (pergunta específica para a coordenadora da DIAED).

22. Como se dá a sua relação com o setor Educativo? Em algum momento vocês desenvolvem atividades juntos? Como se formou/teve início o setor Educativo do Espaço Cultural Mauro Mota? (pergunta específica par a pedagoga do ECMM)

23. Como é trabalhada a relação da curadoria com a mediação cultural na Instituição?

24. Para finalizar, gostaria de expor novamente uma opinião da Ana Mae Barbosa acerca do contexto dos museus públicos da cidade de São Paulo, (2009, p.19) onde ela afirma:

É isso que governo e elite ainda consideram bom nos museus públicos de São Paulo. Consciente ou inconscientemente, querem manter o povo afastado do conhecimento da arte, conservando-o maçante para os que não têm educação formal ou infável, portanto domínio de poucos.

Você concorda com ela?

Obrigada

ANEXOS

ANEXO A – Folder de divulgação da exposição Panoramas do Sul – Itinerância Videobrasil 2012/2013

O SESC SÃO PAULO, A ASSOCIAÇÃO CULTURAL VIDEOBRASIL, A FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO E A UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CONVIDAM PARA A ABERTURA DA

ITINERÂNCIA VIDEOBRASIL
2012 | 2013

PANORAMAS DO SUL
OBRAS PREMIADAS
17º FESTIVAL INTERNACIONAL DE ARTE CONTEMPORÂNEA
SESC_VIDEOBRASIL

ABERTURA: DIA 29.11.2012

18H FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
GALERIA VICENTE DO REGO MONTEIRO
Debate com Maria do Carmo Nino e Marcelo Coutinho

20H UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO CULTURAL BENFICA

VISITAÇÃO DE 30.11.2012 A 27.01.2013

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
GALERIA VICENTE DO REGO MONTEIRO
TERÇA À DOMINGO | 15H ÀS 20H

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO CULTURAL BENFICA | IAC
SEGUNDA À SEXTA | 8H ÀS 17H

CENTRO DE ARTE E COMUNICAÇÃO - CAC
GALERIA CAPIBARIBE
SEGUNDA À SEXTA | 8H ÀS 20H

Realização:

Sesc Fundação Cultural Videobrasil PROEXT PRO-REITORIA DE EXTERIORS Centro de Arte e Comunicação da UFPE Universidade Federal de Pernambuco Fundação Joaquim Nabuco Artes Plásticas Ministério da Educação BRASIL 2012-2013

Apoio:

BOTTICELLI Arte em Movimento

Figura 25 Folder de divulgação da exposição Panoramas do Sul – Itinerância Videobrasil 2012/2013

ANEXO B – Folder de divulgação da exposição “Marcados” da fotógrafa Claudia Andujar.

Política 2013
da Arte

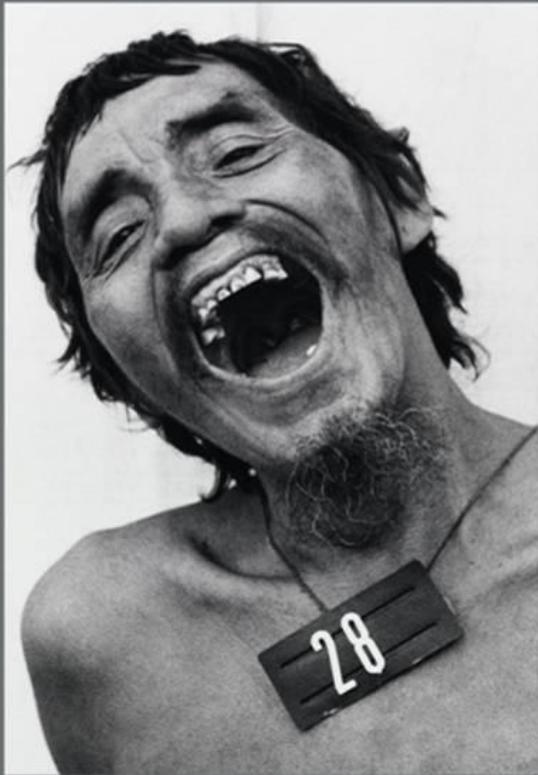
marcados

CLAUDIA ANDUJAR

curadoria :: moacir dos anjos

abertura :: 15 de maio de 2013
18h às 22h
19h palestra com a artista
sala aloisio magalhães

visitação :: 16 de maio
a 28 de julho
terça a domingo
15h às 20h



FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
DIRETORIA DE MEMÓRIA,
EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTE – MECA
Galeria Vicente do Rego Monteiro
Rua Henrique Dias, 609
Recife-PE | 52.010-100

informações :: 81 3073.6772 | 3073.6682 www.fundaj.gov.br

APOIO

BOTTICELLI
Arte em vistas

CULT HOTEL

REALIZAÇÃO

Fundação
Joaquim
NabucoMinistério da
EducaçãoGOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA

Figura 26 Folder de divulgação da exposição “Marcados” da fotógrafa Claudia Andujar

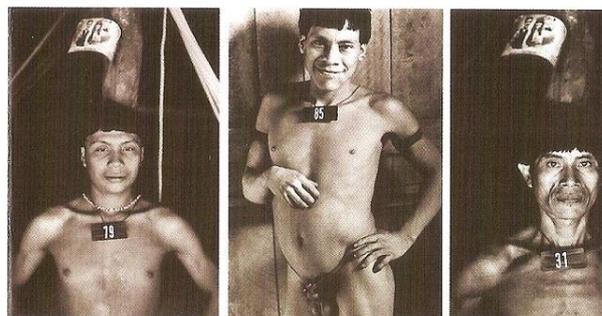
ANEXO C – Texto curatorial da exposição “Marcados” da fotógrafa Claudia Andujar (parte

D)

exposição de danos

Entre 1971 e 1977, Claudia Andujar (Neuchâtel, Suíça, 1931) passou temporadas extensas na Terra Indígena Yanomami, em particular na bacia do rio Catrimani, afluente do rio Branco, parte do território que na divisão geopolítica do Brasil se conhece por Roraima e Amazonas. Fez inúmeras fotografias dos habitantes daquele lugar, então pouco aproximados dos “brancos”. Registrou, em imagens, uma forma de vida complexa que contribui, com seus saberes e invenções, para a necessária diversidade cultural do mundo. Foi também nesse período que o governo militar brasileiro quis ocupar aquela parte da selva amazônica, abrindo estradas e tolerando a extração predadora e clandestina de minérios. Como resultado de um “contato” movido pela busca de ganhos econômicos e políticos imediatos, modos específicos de fazer e de criar as coisas, tecidos longamente pelos Yanomami, foram postos em risco. Mesmo os corpos dos índios foram ameaçados em sua integridade física, contraindo doenças até aquele momento por eles desconhecidas. As fotografias da artista desse período capturam, em simultâneo, a potência vital e a vulnerabilidade de povos indígenas. Em 1977, é expulsa da região pelas autoridades do regime de exceção em vigor no país e retorna a São Paulo, cidade onde vivia desde a década de 1950.

A partir de 1978, o trabalho de Claudia Andujar passa a ser menos o de apreender visualmente a vida singular dos Yanomami e mais o de criar instrumentos legais que os fortalecessem contra o cerco em curso. Associando-se a outras pessoas e instituições, do Brasil e do exterior, que partilhavam a mesma disposição de resistência, funda a Comissão pela Criação do Parque Yanomami – CCPY, cujas atribuições incluíam, entre as instituintes e as urgentes, a prestação de assistência médica aos índios que dela precisassem. É nesse contexto que volta diversas vezes



ao ambiente de vida dos Yanomami – acompanhada de pequena equipe formada com dois médicos voluntários – e realiza, entre 1981 e 1984, as fotografias que comporiam, anos depois, a série *Marcados*. Nelas, são individualmente registrados crianças, mulheres e homens Yanomami que, embora oriundos de localidades diversas, estavam igualmente sujeitos à contração de enfermidades. Como forma de identificá-los e permitir acompanhamento médico continuado, optou por associar as imagens de cada um deles ao número de suas fichas cadastrais, posto que nomes próprios são estranhos às maneiras de destacar diferenças entre os membros das comunidades a que pertencem. E são esses símbolos sobrepostos aos corpos dos índios que tornam tais imagens desconcertantes, atraindo o olhar e interrogando a natureza do que é nelas visto.

Em uma primeira visada, o modo escolhido para individualizar os Yanomami nas fotografias parece invasivo, uma classificação em tudo apartada da cosmogonia que rege a vida dos retratados. Evoca, ademais, usos semelhantes de números e outros símbolos para identificar e perseguir povos ao longo da história recente do mundo. Associação ainda mais perturbadora quando se detém a informação de que grande parte da família de Claudia Andujar foi morta em campos nazistas de extermínio.

Figura 27 Texto curatorial da exposição “Marcados” da fotógrafa Claudia Andujar (parte I)

ANEXO D – Texto curatorial da exposição “Marcados” da fotógrafa Claudia Andujar (parte II)

SURUCUCUS
VERTICAL 13 da série Marcados
1981/2010 | Impressão Jato de tinta
Triptico | 57 x 38,5 x 3 cm (cada
imagem) | Coleção da artista
Cortesia Galeria Vermelho

É esse desconforto que se inscreve nos olhos de quem vê as imagens dos índios marcados. Mas saber o que motivou a feitura das fotografias – informação sempre concedida quando elas são exibidas ou publicadas – abre uma fissura naquele entendimento inicial. O que poderia ser gesto de violência simbólica ou registro de ato discricionário contra populações indígenas no Brasil revela-se estratégia de luta pela sobrevivência de povos ameaçados. E é essa ambiguidade contida já desde a produção das imagens que as justificam como parte fundamental da obra de Claudia Andujar, afirmando a fotografia como instrumento de questionar quem as olha acerca dos tempos e lugares ali condensados.

As imagens da série *Marcados* são, portanto, constitutivamente cindidas e paradoxais, não sendo possível identificar nelas significados estanques. Indistinção que se desdobra e se faz ainda mais evidente quando as fotografias são deslocadas de sua destinação restrita e inicial – as fichas de acompanhamento médico – para um espaço mais amplo e definitivo – o chamado campo da arte –, onde os sentidos possíveis das coisas estão sempre em disputa aberta para afirmar-se como únicos, valendo-se para tanto de práticas discursivas e de estratégias de exposição. Para além da aproximação incômoda (mas necessária) entre a identificação numérica dos Yanomami e as marcações superficialmente similares às feitas em outras situações de conflito, as imagens apresentadas por Claudia Andujar inserem ainda outro ruído na economia visual que permeia a vida contemporânea. Na sua crueza ambígua, as fotografias dos índios marcados dão evidências de que os Yanomami desde há muito sofrem violências diversas de pessoas e instituições, estando, por consequência, expostos ao desaparecimento causado por epidemias de diversas

doenças. Ao expor as imagens dos Yanomami no espaço visível da arte, porém, a artista confere-lhes presença única no mundo e atualiza o esforço de resistência que a fez produzir, décadas antes, tais fotografias.

Por não temer identificar os índios através de dispositivos que lhes são estranhos e não recuar a evocar traumas históricos imensos, Claudia Andujar aposta, com os *Marcados*, na potência de a arte tornar manifesto e partilhar, por procedimentos sempre reinventados, os danos impostos a vários povos do mundo. Põe-se a serviço da exigência ética de reestabelecer ou construir, como sugere o historiador Georges Didi-Huberman, uma “legibilidade” social dos povos depositos ou desprovidos de seus direitos mais básicos.¹ Exigência urgente de inserir os Yanomami, por meio de imagens que interpelam de volta quem as vê, na complexa teia de negociações e de debates em que diferenças são confrontadas e medidas umas contra as outras, tornando talvez mais largo o espaço de vida comum a todos. Exigência de estabelecer, na superfície acidentada das fotografias, um lugar de representação para o outro no qual a palavra somente já não basta ou nunca se mostrou adequada. Imagens que não aspiram à transparência, mas que se amparam, ao contrário, no poder perturbador da opacidade. Imagens que aproximam coisas disparatadas – como números e corpos de índios –, que subvertem consensos e que geram saber que não existia antes.

Moacir dos Anjos

¹ Didi-Huberman, Georges: “Coisa pública, Coisa dos povos, Coisa plúria”. In Rodrigo Silva e Leonor Nazaré (orgs.), *A República por Vir. Arte, Política e Pensamento para o Século XXI*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

Figura 28 Texto curatorial da exposição “Marcados” da fotógrafa Claudia Andujar (parte II)