

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Mestrado Profissional Educação e Docência

Fernanda Maziero Junqueira

ARTE CONTEMPORÂNEA: Experiências poéticas

Belo Horizonte

2016

Fernanda Maziero Junqueira

ARTE CONTEMPORÂNEA: Experiências poéticas

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Docência.

Linha de Pesquisa: Educação em Museus e Centros de Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira.

Co-orientadora: Prof. Dra. Maria Elisa Martins Campos do Amaral.

Belo Horizonte

2016

J95a
T

Junqueira, Fernanda Maziero, 1983-
Arte contemporânea : experiências poéticas / Fernanda Maziero
Junqueira. - Belo Horizonte, 2016.
109 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientador : Bernardo Jefferson de Oliveira.

Co-orientadora: Maria Elisa Martins Campos do Amaral.

Bibliografia : f. 74-77.

Apêndices: f. 78-109.

1. Educação -- Teses. 2. Arte -- Estudo e ensino -- Teses. 3. Arte --
Interpretação -- Teses. 4. Crítica de arte -- Teses. 5. Arte -- Crítica e
interpretação -- Teses. 6. Arte moderna -- Crítica e interpretação -- Teses.
7. Museus -- Aspectos educacionais -- Teses. 8. Museus e escolas -- Teses.
I. Título. II. Oliveira, Bernardo Jefferson de. III. Amaral, Maria Elisa
Martins Campos do. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

CDD- 701.1

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

ARTE CONTEMPORÂNEA: EXERCÍCIOS DE SENSIBILIZAÇÃO

FERNANDA MAZIERO JUNQUEIRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 29 de março de 2016, pela banca constituída pelos membros:

Prof. Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira - Orientador
UFMG

Prof(a). Dra. Elisa Campos do Amaral
UFMG

Prof(a). Dra. Verona Campos Segantini
UFMG

Prof(a). Dra. Renata Pereira Lima Aspis
UFMG

Belo Horizonte, 29 de março de 2016.

À todos os mediadores

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda minha família pelo apoio e pela compreensão em minhas ausências.

Aos museus que visitei e pesquisei por me oportunizarem experiências educativas especiais.

Ao Bernardo pelo importante trabalho de orientação em toda a pesquisa.

À Elisa pelas suas ponderações na qualificação e por aceitar nos acompanhar na pesquisa desde então.

À Renata pelas contribuições trazidas na qualificação e por aceitar participar desta banca.

À Verona por aceitar compor esta banca.

À Dani pelas conversas informais nas quais eu aprendi muito.

A todo o corpo docente do Promestre pelas aulas, textos, conversas e reflexões.

Aos meus amigos que também me apoiaram e incentivaram em diferentes momentos deste trabalho.

À querida amiga Lelena, pela leitura atenta de meus textos, desde o projeto até esta dissertação.

À também querida amiga Pompea pelo trabalho sensível de edição e ilustração do caderno.

*O fato é que não há verdadeira educação sem arte
nem verdadeira arte sem educação.*

Luis Camnitzer

RESUMO

Esta dissertação toma como campo de pesquisa a mediação em museus e exposições de arte contemporânea. A partir do suposto distanciamento do público frente à arte contemporânea e utilizando as possibilidades de experimentação que a mesma permite, foram evocados conceitos relacionados à experiência estética, à emancipação do observador e à abertura da obra de arte, a fim de selecionar e propor estratégias de sensibilização que possam beneficiar a fruição autônoma do espectador. Abrange ainda a reflexão acerca do processo de criação do caderno “Arte contemporânea: experiências poéticas”, desenvolvido para servir como instrumento de estímulo e enriquecimento para a fruição da arte contemporânea, assim como de criação, visto que se encontra aberto à contribuição do leitor. Os exercícios de sensibilização que compõem o caderno são baseados em vivências pessoais com a arte contemporânea, nas ações educativas já experimentadas e naquelas encontradas nas instituições pesquisadas. Neste caderno são listados também alguns espaços de arte contemporânea em Belo Horizonte e Região Metropolitana. A pesquisa realizada, assim como o caderno elaborado são algumas das possíveis formas de compreender e abordar o tema, buscando contribuir para essa importante discussão e para o desenvolvimento de atividades na área de educação em instituições que lidam com a arte contemporânea.

Palavras-chave: sensibilização, mediação em arte-contemporânea; experiência estética.

ABSTRACT

This dissertation researches mediation in museums and exhibitions of contemporary art. From the supposed distance of the public before contemporary art and using the possibilities of experimentation it offers, concepts were raised related to the aesthetic experience, emancipation of the observer and the opening of the work of art in order to select and propose strategies of sensitization that may benefit the autonomous enjoyment of the viewer. It also covers a reflection on the creation process of the study "Contemporary Art: poetical trials", developed to serve as a stimulus and enrichment tool for the enjoyment of contemporary art, as well as creation, since it is open to the contribution of the reader. Exercises of sensitization contained in the study are based on personal experiences with contemporary art, educational actions already tried and those found in the institutions surveyed. In this study, some contemporary art spaces in Belo Horizonte and the Metropolitan Area are also listed. The survey, as well as the study, are some of the possible ways to understand and address the theme, seeking to contribute to this important discussion and the development of activities in the education area in Contemporary Art Institutions.

Keywords: sensitization, mediation, contemporary art, aesthetic experience

LISTA DE IMAGENS

1. Caderno de Processos – capa	58
2. Caderno de Processo – interior	58
3. Derivar – capa	58
4. Derivar – interior	58
5. Educativo de Bolso – laboratório	59
6. Educativo de Bolso – texto do carimbo de apresentação	59
7. Almofadas Sensoriais	60
8. Um Outro Olhar	60
9. Objetos arbitrários e seus títulos (1979) – Luis Camnitzer	61
10. Desleitura (2011) – Jorge Menna Barreto	62
11. Café Educativo (2007) – Jorge Menna Barreto	63
12. Grapefruit (capa, 1964) – Yoko Ono	64
13. Grapefruit (interior, 1964) – Yoko Ono	64
14. Acorn (capa, 1996) – Yoko Ono	65
15. Acorn (interior, 1996) – Yoko Ono	65
16. Teaching and learning as a performing arts (capa, 1970) – Robert Filiou	66
17. Performance Diária (capa, 2012) – Felipe Bitencourt	67
18. pf (capa, 2006) – Regina Melin (org.)	68
19. 101 Experiências de Filosofia Cotidiana (capa, 2002) – Roger Pol Droit	69

SUMÁRIO

1	CONTEXTUALIZAÇÃO	11
2	ARTE CONTEMPORÂNEA	16
3	EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA	24
	3.1 Obra Aberta	26
	3.2 Diferentes denominações	30
	3.3 A curadoria pedagógica e a virada educacional	39
	3.4 A importância do público	45
	3.5 Arte como experiência	47
4	“ARTE CONTEMPORÂNEA: EXPERIÊNCIAS POÉTICAS”: REFLEXÕES	56
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
	REFERÊNCIAS	74
	APÊNDICE A	78
	APÊNDICE B	79

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Trabalhando desde 2010 no setor Educativo do Museu de Arte da Pampulha, que tem como um de seus objetivos o fomento da arte contemporânea, vivo diariamente as inquietações que o trabalho de mediação em arte pode provocar. Dentre elas, penso sempre em estratégias de mediação que, efetivamente, mobilizem o público e o sensibilizem para a fruição das obras de arte contemporânea, possibilitando que sua experiência ocorra de forma autônoma e que ele possa também atuar como protagonista na construção do conhecimento no museu.

A pesquisa apresentada nesta dissertação nasceu dessas inquietações próprias da mediação. Inicialmente, pretendia pesquisar os materiais educativos voltados para o público espontâneo, tendo em vista, sobretudo, a escassez de publicações deste tipo. Para isso, tracei as seguintes questões como pontos de partida: Quais materiais educativos têm sido desenvolvidos pelos museus de arte contemporânea de Belo Horizonte e Região Metropolitana? De que forma estes materiais têm incentivado que o público exercite sua autonomia? Quais propostas abordadas nesses materiais viabilizam a participação do público e de que forma esta participação acontece?

Já no início da pesquisa, em diálogo com os setores educativos das instituições participantes, que na época compreendiam o Centro Cultural Banco do Brasil, o Instituto Inhotim, o Museu de Arte da Pampulha, o Palácio das Artes e o SESC Palladium, tive acesso a uma variada gama de ações educativas que iam muito além dos materiais educativos impressos e distribuídos para o público. Pude perceber também a riqueza de conteúdo existente nas ações pontuais realizadas durante as visitas nas próprias exposições. Aquelas atividades, dinâmicas e provocações, construídas para as visitas pelos próprios mediadores, se mostraram mais eficazes no que tange à construção do conhecimento a partir da arte contemporânea. Na prática, elas eram mais utilizadas durante as visitas que os materiais educativos institucionais, aqueles impressos e distribuídos ao público, propriamente ditos.

Encontrei, por exemplo, no Palácio das Artes, uma dinâmica simples que consiste em entregar aos grupos de estudantes em visita às exposições, fichas de três tipos

diferentes uma sinalizando que gostou, outra que não gostou e outra que não entendeu. Estas três fichas, feitas de cartolina, são distribuídas no início da visita e cada aluno deve escolher as obras para colocar cada ficha que recebeu. A discussão sobre a exposição partia das escolhas de cada aluno, que levava o grupo até as obras eleitas e justificava sua escolha, abrindo assim uma discussão coletiva. A partir daí, o mediador encontrava as brechas para ampliar o debate sobre questões da exposição e da arte como um todo.

As ações educativas que acontecem diretamente nas exposições, em sua grande maioria, não são registradas e divulgadas pelas instituições, o que dificulta o trabalho de pesquisa do mediador e a avaliação sobre sua eficiência. Observo uma carência de troca de experiências na área e de divulgação das ações que têm sido realizadas e que poderiam ser facilmente adaptadas e reconfiguradas por outras instituições, levando-se sempre em consideração o contexto.

Frente às constatações apresentadas, passei a buscar no dia a dia das mediações, aquelas atividades pensadas para as visitas, muitas vezes feitas sem recursos financeiros, de forma artesanal e que se configuram em potentes agentes de formação e experimentação para o público.

A primeira etapa da coleta de dados constituiu-se no envio de um questionário livre, contendo questões a respeito da estrutura física e de pessoal do setor Educativo, além de questões sobre as ações e materiais desenvolvidos pelas instituições para todos os públicos (professores, alunos, públicos espontâneos, funcionários). Este questionário foi respondido por quatro das cinco instituições pesquisadas e funcionou para que eu tivesse um conhecimento geral dos programas, sua estrutura e as atividades desenvolvidas. Porém, muitas das atividades apresentadas nas conversas informais não estavam descritas no questionário, o que mostra a ausência de registros da diversidade de ações realizadas cotidianamente.

O passo seguinte foi conversar com os mediadores que atuam diretamente no atendimento de grupos. Pedi que eles me descrevessem e me mostrassem os recursos, materiais ou ações que mais utilizavam durante as visitas. Nesse momento, apareceu uma variedade muito grande de estratégias de mediação, simples, às vezes até banais, mas mesmo assim potentes e criativas. Uma moldura

recortada no papel a ser utilizada nas dinâmicas propostas, por exemplo, ou um chá compartilhado com os visitantes são alguns dos recursos que me interessaram e ajudaram a ampliar o conceito de material educativo neste processo.

Para apresentar as ações educativas que pude vivenciar, optei por produzir um caderno que funcionasse como um banco de ideias de mediação – selecionadas a partir das propostas levantadas pela pesquisa, utilizando o critério de aplicabilidade em outros contextos, a fim de compor um material de referência que pudesse contribuir assim para a formação, consolidação e fortalecimento destas ações.

Durante a banca de qualificação da pesquisa, apresentei um esboço deste produto que chamei de “Banco de ideias para mediar arte contemporânea”. Apresentei este material à banca com certo incômodo, com uma sensação de que ele estava “amarrado”, pouco propositivo e criativo, como se fosse apenas um compilado de informações. Aquilo tudo que eu vinha buscando na pesquisa não havia ainda sido concretizado na prática. A solução trazida pela banca e prontamente aceita por mim foi de recriá-lo como um material autoral, que trouxesse minha experiência com a arte e com a arte educação e além daquilo que eu havia conhecido nas conversas com os setores educativos das instituições pesquisadas. Enfim, um material mais propositivo e livre.

Passei então a pesquisar trabalhos artísticos e educativos neste sentido. Retomei as experiências observadas durante a coleta de dados, focando nas ações que pudessem ser adaptadas para este novo formato. Revi também, os materiais educativos das últimas Bienais de São Paulo e do Mercosul, além de textos do programa “Arte é educação” da Casa Daros no Rio de Janeiro. Pesquisei artistas mais recentes e jovens como Jorge Menna Barreto e seu “Café educativo”, ou ainda artistas do Fluxus como Robert Filiou e seu livro intitulado “Teaching and Learning as a performing arts”, Yoko Ono com os livros de instruções - “Grapefruit” e “Acorn”, e tantos outros trabalhos que trazem relatos de experiências cotidianas estéticas. Além dos trabalhos de arte, um livro foi muito inspirador neste processo de criação, o “101 experiências de filosofia cotidiana” de Roger-Paul Droit. O autor mostra nessa obra como algumas situações diárias podem se tornar pontos de partida para a filosofia, por meio de propostas de ações reflexivas cotidianas.

Na verdade o que passei a fazer, neste segundo momento da pesquisa, foi olhar mais atentamente para a minha própria experiência e transformá-la em propostas de ações, em provocações desencadeadoras de novas experiências em arte. O resultado desse novo olhar foi um caderno com propostas de exercícios de sensibilização, com experiências simples, seguidas por sugestões de instituições nas quais é possível encontrar arte contemporânea na cidade de Belo Horizonte e região, além de um apanhado das principais atividades educativas oferecidas por estes espaços. Acrescentei alguns espaços que não estavam na pesquisa inicialmente, mas que têm importância para o caderno em virtude de seus projetos de incentivo à arte contemporânea.

Busquei fazer um trabalho aberto, de forma que o espectador tivesse espaço para se manifestar e criar suas próprias conexões, propondo novos exercícios e sugestões de espaços culturais para visita.

Todo o trabalho de criação deste caderno é permeado pelo conceito de experiência e pela afirmação de John Dewey: “para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua experiência”. (2010, p. 137)

Procurei, portanto, fazer com que este material suscitasse a criação de experiências por parte dos espectadores. A ideia era que, ao executar as ações que proponho no caderno, o espectador se sentisse sensibilizado a pensar a arte contemporânea e as relações que ela estabelece com nossas vidas e, a partir daí se sentisse provocado a criar suas próprias experiências com a arte contemporânea.

A presente dissertação está dividida em três grandes blocos, nos quais pretendo discutir as questões principais que permearam a pesquisa. No primeiro capítulo, apresento alguns conceitos sobre a arte contemporânea, ressaltando sua dificuldade de definição, e algumas potencialidades que ela pode oferecer para o ensino. No segundo capítulo, discorro sobre os conceitos de educação em arte e de experiência, perpassando a discussão da ação educativa em museus e da contemporaneidade na arte, lembrando algumas terminologias e acontecimentos importantes para a área. Já o terceiro capítulo reserva-se à apresentação das referências artísticas e educacionais utilizadas na criação do caderno “Arte Contemporânea: experiências poéticas”, produto deste Mestrado Profissional. Para

tanto, neste capítulo, trago algumas imagens de materiais e obras, bem como *links* com as referências descritas, com o intuito de ilustrar a leitura.

2 ARTE CONTEMPORÂNEA

A arte contemporânea por si só é questionadora, questiona a própria arte e seu valor enquanto mercadoria, suas instituições, sua temporalidade e originalidade, além de outras questões relativas à própria vida.

É impossível delimitar com exatidão a transição para o que chamamos hoje de arte contemporânea. Ao considerarmos o dinamismo da arte moderna, com seus diversos manifestos e rupturas, pode-se perceber que as questões importantes da arte contemporânea foram tomando corpo ainda durante os movimentos vanguardistas.

Para Arthur Danto (2006), a arte contemporânea, a partir do momento em que não tem uma definição estilística clara, distancia-se da história da arte da forma que esta vinha sendo construída até o modernismo – com delimitações estilísticas mais aparentes – diluindo-se seus limites. Dessa forma, a história deixa de deter os critérios para avaliar a obra de arte e passa a usufruir de uma grande liberdade estética.

Assim, o contemporâneo é, de determinada perspectiva, um período de desordem informativa, uma condição de perfeita entropia estética. Mas é também um período de impecável liberdade estética. Hoje já não há mais qualquer limite histórico. Tudo é permitido. (DANTO, 2006: 15)

Ao questionar a perda de uma delimitação histórica da produção artística contemporânea, o autor nos leva a refletir sobre as novas relações que podem ser estabelecidas na arte contemporânea. Ao mesmo tempo em que as formas, materiais e temáticas são transformados, assim o são as maneiras de criticar, experimentar e apreciar as obras.

Para o autor, a arte contemporânea deixa de ter o “benefício da narrativa legitimadora, na qual fosse vista como a próxima etapa apropriada da história” (DANTO, 2006: 07), para relacionar-se com a história da arte de forma livre.

A arte contemporânea, em contrapartida, nada tem contra a arte do passado, nenhum sentimento de que o passado seja algo de que é preciso se libertar e mesmo que tudo seja completamente diferente, como em geral a arte da arte moderna. É parte do que define a arte contemporânea que a arte do passado esteja disponível para qualquer uso que os artistas queiram lhe dar. (DANTO, 2006: 07)

Desse modo, a história da arte deixa de ser o principal meio de se falar de uma obra, e passa a dividir espaço com outras questões como a cultura, a instituição artística e o contexto sócio cultural, enfim, com o tempo e o espaço nos quais ela se insere.

De acordo com Cocchiarale (2007), para que se faça história da arte é necessária a inclusão do artista em uma coletividade ampla – que no modernismo caracterizou-se basicamente pelos *ismos* (cubismo, futurismo, surrealismo, etc.). Porém, num mundo onde as especializações encontram-se em crise, torna-se mais difícil o agrupamento em movimentos como acontecia até então. Ele ressalta que a produção contemporânea “não pode mais ser agrupada em torno da adesão a princípios plástico-formais, uma vez que, ao transbordar para a vida, afastou-se do campo plástico-formal que a especializava” (COCCHIARALE, 2007: 74).

Podemos afirmar então, que a arte contemporânea tende a não se encaixar nas categorias usuais. Por se nutrir do presente, da sociedade atual, assim como de tudo o que a história trás em matéria de imagens e repertório estético e filosófico, a arte contemporânea apresenta características como a efemeridade, o banal, a dessacralização do objeto, a interatividade e o abandono daquela ideia da figura romântica do artista, aproximando-se mais dessa forma da vida e do cotidiano. A atitude reflexiva passa a ser mais valorizada na arte, assim como, a ironia e a crítica. A arte, como lugar de questionamento e provocação, passa, algumas vezes, a completar-se com a participação do espectador.

Enquanto, nas vanguardas, percebe-se uma normatização estilística, a exemplo dos diversos manifestos de movimentos artísticos – como, por exemplo, o Manifesto Surrealista, o Manifesto Cubista - a arte contemporânea nos apresenta uma variedade de processos, bem diferentes no que diz respeito a materiais, temas e meios, sem necessariamente associar-se a um estilo ou normas em voga.

Passou-se, então, com a experiência da arte contemporânea, a enfatizar o processo de criação da obra, em detrimento do produto final. Ao mesmo tempo, a fotografia e o vídeo vão ganhando lugar de destaque, não só como formas de registros, mas como novas linguagens de criação e fabulação.

Pode-se afirmar que a arte moderna não se acabou para dar lugar à arte contemporânea, pois, no decorrer da história, as transformações não acontecem de forma abrupta, nem implicam na extinção de práticas anteriores. Levando isso em consideração, pretende-se aqui olhar para o passado e construir um panorama de forma geral do que chamamos de arte contemporânea, de seu possível início e desenvolvimento, relacionando-a, para tanto, com alguns movimentos da arte moderna.

Durante o século XX, novas manifestações artísticas vieram abrindo espaço para diferentes possibilidades e experimentações. A arte moderna alimenta a contemporânea em diversos momentos.

Nesse processo, do surgimento à consolidação da arte contemporânea, a reflexão teórica passou a ser um importante instrumento de criação e fruição desde o início do século, com a importante contribuição de Marcel Duchamp, introduzindo uma arte mais cerebral que retiniana, e mais claramente a partir dos anos 60, período que muitos teóricos acreditam ter sido o propulsor da arte contemporânea. De acordo com Archer (2001), depois dos anos 60, as certezas relacionadas ao sistema de classificação começaram a serem revistas. As práticas artísticas, junto com a própria sociedade, passaram por mudanças que ampliaram seu repertório de atuação. Práticas antes não identificadas como artísticas passaram a ser consideradas e utilizadas nesse universo.

Como mencionado anteriormente, o movimento Dadaísta¹ é revisitado, principalmente os trabalhos de Marcel Duchamp (1887-1968). Criador do termo *ready-made*, ele levava objetos industrializados para as galerias, provocando o público a refletir sobre a própria definição de obra de arte e de seu contexto.

¹ Movimento que surgiu após a Primeira Guerra Mundial, no qual os artistas, indignados com a guerra, voltaram-se contra o sistema artístico da época e passaram a produzir suas obras de modo a desafiar a sociedade burguesa por meio da sátira e da ironia.

Essa utilização de objetos do cotidiano, simples e banais, trazida pelos *ready-mades*, oportunizou a diversificação de técnicas e materiais, até então estranhos ao mundo da arte.

Além das imagens da história da arte, imagens da comunicação de massa também já eram apropriadas pela produção artística no cubismo e, de forma emblemática, no final da década de 50.

Todos os impulsos evidentes nas obras do final da década de 50 – o interesse pelo corriqueiro, a disposição de abarcar o acaso (não apenas uma herança do Dadaísmo, mas também o reconhecimento de que na vida as coisas simplesmente acontecem) e um novo senso visual – levaram a arte a duas direções: o Pop e o Minimalismo. (ARCHER, 2001: 05)

Um dos expoentes do movimento *Pop Art* Andy Warhol que, de acordo com Archer (2001), declarava ser impossível desvincular a arte de seu caráter de mercadoria, nomeou seu estúdio de “A Fábrica”. Nele, Warhol reproduzia suas próprias obras em um ambiente parecido com uma indústria e suas linhas de produção.

Já o Minimalismo, intencionalmente não utilitário e não figurativo, buscava a essência expressiva da forma, do espaço, da cor e dos materiais, chegando ao limite da simplificação geométrica nas pinturas, bem como nas esculturas e ambientações. Muito influenciados por obras do Construtivismo e do Suprematismo Russo², sobretudo aqueles artistas cujas obras tendiam a uma abstração pura, trouxeram novos conceitos para a arte. Para os artistas minimalistas, a fatura deveria nascer de um projeto matematicamente concebido e que, de preferência, tivesse uma produção mecânica e industrial.

Tanto um *ready-made* como “Roda de Bicicleta” (1913) de Duchamp, quanto um “Quadrado Branco Sobre Fundo Branco” (1918) de Kasimir Maliêvitch trouxeram

² De acordo com Dempsey (2006), ambos dedicavam-se a explorar as qualidades artísticas inerentes aos materiais, tais como a forma e a cor, além da incorporação de materiais industriais em suas obras, porém diferentes nos seguintes aspectos: O suprematismo, concebido pelo pintor russo Kasimir Maliêvitch (1878-1935), acreditava que a criação e a recepção da arte eram atividades espirituais livres de compromissos sociais e políticos. Enquanto que, o construtivismo, que teve Wladimir Tátlin (1885-1953) como um importante expoente, defendia que a arte poderia e deveria exercer um impacto sobre a sociedade.

novos paradigmas para a arte, provocações que permanecem repercutindo nos dias de hoje.

Duchamp ao questionar a obra de arte e seu contexto, apropriando-se de objetos prontos do cotidiano e Malevich, dedicando-se à geometria pura, aos materiais e cores, exaltando os elementos próprios do vocabulário visual para negar a representação. Ambos trouxeram importantes contribuições dando sustentação a outras manifestações como o minimalismo, certamente herdeiro de tais atitudes diante da arte.

No final dos anos 60, surge então a Arte Conceitual, influenciada por Marcel Duchamp. Tinha como preceito básico ideias e conceitos que prescindem da materialidade, e constituem, em si, a obra. Assim como nos diz Dempsey, “a arte conceitual renuncia completamente ao objeto físico usando mensagens verbais ou escritas para transmitir idéias” (DEMPSEY, 2006: 240). Tais mensagens tornam-se então obras, expostas em museus e galerias, apresentadas sob a forma de linguagem verbal e articulações filosóficas.

Um exemplo emblemático que ajudou a definir os parâmetros da Arte Conceitual é a obra “Uma e três cadeiras” (1965) do artista americano Joseph Kosuth. Consistia em três partes iguais expostas lado a lado: uma cadeira, uma foto da cadeira e uma definição de dicionário da mesma impressa. A obra trazia uma importante reflexão sobre a interação entre a ideia e sua representação visual e verbal.

Importante também para o contexto artístico dos anos 60 foi o Grupo Fluxus que tinha como ponto focal de sua produção a reflexão de que a própria vida poderia ser vivenciada como arte. Considerado uma variação do movimento neodadá e fortemente influenciados pelo compositor experimental John Cage (1912-1992), com o qual muitos tiveram aulas no *Black Mountain College* ou na *New School for Social Research*, em Nova York. De acordo com Dempsey (2006), o termo foi criado por George Maciunas (1931-1978) para evidenciar a natureza mutante do grupo e a capacidade de relacionar suas várias atividades, linguagens, disciplinas, nacionalidades, gêneros, abordagens e profissões.

A obra do Fluxus foi do absurdo ao mundano, passando pelo violento, e incorporou muitas vezes elementos de crítica sociopolítica, com a finalidade de ridicularizar as pretensões do mundo da arte e fortalecer o espectador e o artista. O conceito “faça você mesmo” permeou a obra do Fluxus, boa parte da qual existiu sob forma de orientações escritas a serem levadas adiante por outros. Ao longo dos anos 60 e 70 realizaram-se inúmeros festivais, concertos e turnês, bem como surgiram jornais, antologias, filmes, comidas, jogos, lojas, exposições do Fluxus, e até mesmo Fluxdivórcios e Fluxcasamentos. (DEMPSEY, 2006: 229)

Ainda na década de 70, manifestações como a *Land Art*, a Performance e a Arte Conceitual já traziam uma reflexão acerca da paisagem, da espacialidade e do contexto social e político. Não que em momentos anteriores esta preocupação não existisse, mas, nesse momento da história da arte, “o modo como uma obra se encaixa na história sucessiva dos objetos era de menor importância que as conexões por ela forjadas com seu contexto, e esse contexto era tão político quanto visual, espacial ou estético” (ARCHER, 2001: 118).

A vida cotidiana é matéria prima para a produção contemporânea. Segundo o crítico Cocchiarale (2007), não estamos familiarizados com isso. Habitamo-nos a achar que a arte é algo muito distante da vida, separada pela moldura e pelo pedestal. Dessa forma, vivendo neste universo no qual tudo é passageiro, tudo está em constante transformação, a arte não poderia deixar de refletir esta realidade.

O autor apresenta uma clara distinção entre a arte moderna e a contemporânea, contudo, destaca que esta transição não tenha ocorrido de modo instantâneo ou excludente de uma pela outra. Ele afirma que a arte contemporânea ultrapassou o campo especializado construído pelo modernismo e “passou a buscar uma interface com quase todas as outras artes e áreas do conhecimento, assim como, com a própria vida, tornando-se uma coisa espalhada e contaminada por temas que não são da própria arte” (COCCHIARALE, 2007: 16).

Os artistas passam então a explorar as questões do cotidiano, bem como a buscar técnicas e experimentações em outras áreas, expandindo assim suas fronteiras. Além disso, as ideias de originalidade e criatividade presentes em grande parte da história da arte são também questionadas e transformadas com o advento de novas formas de criação.

De acordo com ECO (2003):

Enquanto a arte clássica se realizava contrariando a ordem convencional dentro de limites bem definidos, a arte contemporânea manifesta, dentre suas características essenciais, a de colocar continuamente uma ordem altamente “improvável” em relação à ordem da qual se parte. (ECO, 2003: 123)

A arte contemporânea concretiza sua originalidade estabelecendo a cada obra novos sistemas e novas leis. O artista contemporâneo “introduz módulos de desordem organizada no interior de um sistema para aumentar-lhe a possibilidade de informação” (ECO, 2003: 124).

As próprias instituições que historicamente abrigam a arte, a partir do momento em que ela começa a transgredir o espaço do museu com trabalhos efêmeros precisaram rever suas estruturas, de forma a assumir estas transformações. Para além do “pedestal e da moldura”, espaços alternativos de exposição, nunca antes pensados para isso - como espaços públicos, a própria natureza, bibliotecas, ações educativas, escolas, terrenos baldios, entre outros lugares - passam a figurar como espaços expositivos e dessa forma, tornaram-se elementos ativos na própria criação da obra.

Além disso, centros e fundações culturais, muitos deles de iniciativa privada, passam a existir como possibilidades de abrigo desta nova arte, ampliando assim também a possibilidade de seu acesso à coletividade.

As bienais - desde as mais tradicionais, como a de Veneza, cuja iniciativa data do século XIX, assim como a de São Paulo, indo para sua 32ª edição e a do Mercosul, em 2015 na sua 10ª edição – passam a se configurar como espaços alternativos para disseminação da arte contemporânea.

A contemplação passiva diante do que é apresentado passa a coexistir com uma postura ativa, questionadora e investigativa frente à multiplicidade de manifestações que passam a conviver nesse universo.

A partir da discussão iniciada aqui, no próximo capítulo, apresentaremos as questões que envolvem a arte contemporânea e a educação. Pretendemos discorrer a respeito das denominações específicas da educação em museus, seus espaços expositivos e a importância do público para essas exposições pensando a educação pelo viés da experiência estética e da autonomia.

3 EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA

Visitar uma exposição de arte contemporânea é abrir-se ao inesperado, ao estranho, ao incomum. É explorar as dúvidas diante de trabalhos que fogem de padrões pré-estabelecidos e daquilo que a sociedade habitualmente valorizaria como arte.

A arte contemporânea é um convite para o público explorar novas formas de produção, reflexão e significação, pois tem na pluralidade e experimentação, alguns de seus princípios norteadores.

De acordo com David Thistlewood (2008: 147), “existem essencialmente dois caminhos para encorajar a frequência aos museus de arte, mas, qualquer que seja a escolha, é inevitável a responsabilidade educacional”. Estes dois caminhos são, segundo ele, a popularização da oferta e a realização de exposições em locais públicos, ambos fortemente relacionados à comunicação e diretamente influenciados por estímulos educacionais. Apesar de sempre haver uma minoria que se relacionará com a obra de forma autônoma, a frequência pública de larga escala depende diretamente de ações de mediação. Do contrário, “exemplos do ultra contemporâneo permanecerão altamente irrealistas até que sejam incorporados pela educação”. (THISTLEWOOD, 2008: 147)

Existem muitas iniciativas para aproximar a arte do público, dentre elas, a própria obrigatoriedade de inclusão do ensino de arte nas escolas e as diversas ações educacionais em espaços expositivos.

Podemos afirmar que as ações educativas pensadas e implementadas para museus começaram como atividades institucionais no Brasil na primeira metade do século XX, com a implantação do primeiro setor educativo institucionalizado em 1927, no Museu Nacional no Rio de Janeiro. Desde então, foram realizados importantes encontros de discussão sobre o tema. Destes encontros, criaram-se documentos que se tornaram referências na área, dentre eles: a Declaração do Rio de Janeiro de 1958 - documento da UNESCO elaborado no Encontro Regional realizado naquela cidade; os folhetos de Regina Real, que apresentavam a discussão sobre a relação necessária entre museus e escolas – O museu ideal e Binômio: museu e educação -

ambos publicados entre meados das décadas de 1950 e 1960 pelo Ministério da Educação e Cultura; as diversas cartas e declarações oriundas da Mesa Redonda de Santiago, dos encontros do Conselho Internacional de Museus (ICOM) e do Movimento Internacional para Nova Museologia (MINOM); e, mais recentemente, os documentos que serviram de base para a construção, a partir de 2012, do Programa Nacional de Educação Museal (PNEM), como a Política Nacional de Museus (PNM), de 2003; a Carta de Petrópolis, elaborada no I Encontro de Educadores do IBRAM (Instituto Brasileiro de Museus) em 2010; e o Plano Nacional Setorial de Museus (PNSM), do mesmo ano³.

O PNEM, mais recente documento definidor de parâmetros para educação em museus, proposto pelo IBRAM e lançado em 2014 durante o 6º Fórum Nacional de Museus realizado na cidade de Belém/PA, foi escrito de forma colaborativa nos anos de 2012 e 2013 por meio de um fórum virtual. O Fórum Virtual do Programa Nacional de Educação Museal ficou disponível para toda a sociedade por meio do *blog* do PNEM. Configurou-se um espaço no qual as pessoas puderam colocar sua contribuição para posterior compilação, redação e votação do texto final, em plenária realizada no ano de 2014. O fórum contou com 708 pessoas cadastradas e 55 articuladores, entre profissionais de educação museal e representantes da sociedade civil, e em 23 Encontros Regionais, realizados em 13 unidades da federação, que reuniram cerca de 650 pessoas, elencando 57 diretrizes. Este documento foi organizado por meio de oito eixos conceituais: Gestão; Profissionais de Educação Museal; Formação, Capacitação e Qualificação; Redes e Parcerias; Estudos e Pesquisas; Acessibilidade; Sustentabilidade; e Museus e Comunidade⁴.

Como desdobramento do documento, foi criado “Banco de Projetos Educativos do PNEM”. O banco, disponível no site do PNEM, é composto de práticas educacionais enviadas por instituições do Brasil e está constantemente aberto a novas contribuições⁵.

As ações educativas em espaços expositivos podem ser consideradas uma efetiva forma de aproximação da arte com o público. Configuram-se como uma

³ Informações extraídas do site: www.pnem.museus.gov.br

⁴ Idem

⁵ <http://pnem.museus.gov.br/banco-de-projetos/>

oportunidade de se trabalhar com as obras propriamente ditas, não apenas com reproduções, como muitas vezes ocorre nas escolas. A partir do momento em que há o contato direto com a obra de arte no espaço expositivo, as experiências vivenciadas nestes locais podem transformar-se em situações privilegiadas de aprendizagem, de fruição da arte e de construção de conhecimento.

3.1 Obra aberta

A quebra das fronteiras entre obra e espectador, entre criação e fruição e entre os próprios meios e manifestações artísticas, além do reconhecimento do espectador em seu papel ativo na consumação da obra de arte, nos levam a repensar as metodologias da mediação em arte e, nesse sentido, reconhecer ainda mais o papel do público na mediação e absorver as mudanças que a arte vem sofrendo no decorrer dos anos.

As poéticas contemporâneas, ao propor estruturas artísticas que exigem do fruidor um empenho autônomo especial, freqüentemente uma reconstrução, sempre variável, do material proposto, refletem uma tendência geral de nossa cultura em direção àqueles processos em que, ao invés de uma seqüência unívoca e necessária de eventos, se estabelece como um campo de probabilidades, uma “ambigüidade” de situação, capaz de estimular escolhas operativas ou interpretativas sempre diferentes. (ECO, 2003: 93)

Como já mencionado anteriormente, a arte contemporânea é caracterizada pela diversidade de manifestações, temáticas e técnicas, e pela expansão das fronteiras com as outras áreas de conhecimento e com a própria vida. Porém, apesar das manifestações artísticas atualmente estarem mais próximas de nossas vidas, por trabalharem com questões do cotidiano, quebrando a distância muitas vezes imposta pela arte, configurando-se como um convite ao questionamento e à interação, o distanciamento entre o público e a arte parece ter aumentado.

De acordo com Luiz Guilherme Vergara, a arte contemporânea:

[...] se torna matéria filosófica, matéria mental e poética pura, pois ela conquistou o direito/responsabilidade de levantar questões sobre a condição humana, a realidade, a mente humana, o meio ambiente, o pensamento, a percepção e interpretação estética. Acima de tudo a arte se constitui ou oferece um campo metafórico de experiência que reflete as transformações na relação sujeito/objeto, sujeito/mundo. E assim, ela é tida como incompreensível língua estrangeira. (VERGARA, 1996: 242)

Dessa forma, as obras de arte contemporânea exigem do artista e do público uma nova postura, convidando à inquietude, à participação e o raciocínio ativo e dialógico.

E é neste sentido que Humberto Eco afirma que uma obra de arte - “forma acabada e fechada em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado, é também aberta, isto é, passível de mil interpretações diferentes” (ECO, 2003: 40). De tal modo que “nenhuma obra de arte é realmente ‘fechada’, pois cada uma delas congloba, em sua definitude exterior, uma infinidade de ‘leituras’ possíveis” (ECO, 2003: 67).

Ele caracteriza como obra aberta o campo de possibilidades interpretativas, de maneira a induzir o espectador a variadas leituras, sempre diferentes. Para o autor, cada fruidor traz uma “situação existencial concreta”, que envolve sua cultura, seus gostos, seus preconceitos, de modo que a compreensão se dá em uma determinada perspectiva individual. “No fundo, a forma torna-se esteticamente válida na medida em que pode ser vista e compreendida segundo múltiplas perspectivas, manifestando riqueza de aspectos e ressonâncias, sem jamais deixar de ser ela própria.” (ECO, 2003: 40)

Com a pesquisa realizada, identificou-se uma diversidade de ações direcionadas para a mediação, entre elas: cartilhas para professores, jogos, intervenções com o público, cadernos de registro, entre outras. Apesar da variedade de ações observadas na prática, pode-se notar que as questões da arte contemporânea, como o estímulo à participação e à autonomia do espectador, a valorização do processo, a busca de proximidade com o cotidiano, dentre outras, encontravam-se

no cerne da maioria das propostas metodológicas apresentadas, mesmo que não explicitadas.

Para se pensar o ensino por meio da arte contemporânea, Humberto Eco nos provoca com a seguinte reflexão:

[...] a arte contemporânea, educando para a contínua ruptura dos modelos e dos esquemas – escolhendo para modelo e esquema a efemeridade dos modelos e dos esquemas e a necessidade de seu revezamento, não somente de obra para obra, mas dentro de uma mesma obra - não poderia representar um instrumento pedagógico com funções libertadoras; e neste caso seu discurso iria além do nível do gosto e das estruturas estéticas, para inserir-se num contexto mais amplo, e indicar ao homem moderno uma possibilidade de recuperação e autonomia. (ECO 2003: 148)

A partir desta afirmação desencadeadora de diversas reflexões sobre o ensino da arte na contemporaneidade, podemos pensar sobre o caráter desafiador do trabalho educativo com arte contemporânea. Esse trabalho educativo poderá permitir extrapolar a observação passiva, transformando-se na própria experiência.

Por meio de propostas que colocam o público na condição de protagonista, de criador, de questionador, estabelecendo relações com sua própria vida, que as particularidades da arte contemporânea se fazem presentes e a construção de conhecimento pode efetivamente se consolidar para o público.

Humberto Eco propõe a possibilidade de a arte contemporânea ser, em si, um instrumento pedagógico com funções libertadoras. Nesse mesmo sentido, quando pensamos em educação libertadora, não podemos deixar de lado as contribuições de Paulo Freire no que tange à temática da pedagogia libertadora por meio da autonomia, a qual, segundo ele é:

[...] processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale

dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996: 107)

Para Freire, ninguém é autônomo espontaneamente, a autonomia é conquistada, é processo, é construída a partir das decisões, das vivências e da própria liberdade. Uma educação que visa à autonomia é importante oferecer condições para que os alunos (em nosso caso o público) possam "assumir-se". "Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos" (FREIRE, 1996: 41). Assumir-se implica ser autêntico, ser o que se é a partir de si mesmo. Por isso, para ser autônomo o homem precisa assumir-se. Segundo Freire, aprendendo e crescendo em meio à diferença e ao respeito a ela, assumindo-se como seres humanos inacabados, podemos chegar, dessa forma, a uma dialogicidade verdadeira.

Nesse sentido, os públicos de museus podem ser pensados como participantes ativos, protagonistas na construção de conhecimento proporcionado pela experiência na exposição, atuando de forma autônoma e criativa.

Ulpiano Bezerra de Menezes (2002) nos lembra que o museu é um espaço que nos ajuda a olhar para a realidade por meio das ficções que cria. Ele acredita no museu como um espaço de fabulação, no qual, mobilizamos formas de representação do mundo, dos seres, das coisas e das relações. A partir do momento em que cria a distância necessária para que possamos "perceber da vida tudo o que a existência cotidiana vai embaraçando e diluindo, ou tudo aquilo que não cabe nos limites de uma experiência pessoal".

O museu não reproduz a vida, mas é parte dela e atende às nossas necessidades de representação. Assim, reconhecemos o papel social do museu na formação do indivíduo como sujeito de sua aprendizagem, e nisso os museus de arte contemporânea em especial tem muito a contribuir.

3.2 Diferentes denominações

No decorrer dos anos, o responsável pelo trabalho educativo em exposições foi denominado de diferentes maneiras, dentre elas: guia, monitor, mediador e mais recentemente curador educativo e curador pedagógico. Estas mudanças na nomenclatura refletem, muitas vezes, mudanças na postura profissional, que foram ocorrendo na medida em que as exposições passaram a demandar uma reflexão além da simples apreciação ou do oferecimento de informações biográficas, catalográficas e históricas.

De acordo com Ana Mae Barbosa, primeiramente nomeou-se de guia o responsável por receber os visitantes, que precisava saber a maior quantidade possível de informações sobre as obras expostas. Segundo Barbosa (2008: 31), “a visita guiada pressupõe a cegueira do público e a ignorância total” e o guia teria a função de abrir os olhos do público, suplantando esta suposta ignorância.

Já o monitor, muito parecido com o guia, pode ser considerado como aquele que oferece explicações, sem se considerar o repertório e a experiência do visitante, ficando apenas na transmissão de conhecimentos, o que Paulo Freire (1996) chama de “educação bancária”. A “educação bancária”, para esse autor, pressupõe a mera transmissão de conhecimento em um ambiente no qual o educador é o detentor de todo o conhecimento e o estudante o depositário do mesmo.

Cocchiarale (2006: 14) reforça esta ideia dizendo que “a explicação assassina a fruição estética, já que ao reduzir a obra a uma explicação mata sua riqueza polissêmica e ambígua, direcionando-a num sentido unívoco”. Ainda sobre a carga de preconceitos que o termo monitor carrega, Barbosa (2008: 30) nos lembra que, o monitor é aquele que ajuda o professor na aula, ou ainda, em uma alusão ao computador, é o instrumento que veicula a imagem gerada no HD. A autora ressalta, portanto, que, “atrelada à palavra, vai a significação de veículo e de falta de autonomia e de poder próprio”. O monitor seria então, aquele que detêm as informações e as reproduz por meio de explicações, sem considerar o porquê, o para quem, o onde, o de que forma, etc.

O termo mediador tem em seu cerne um caráter mais dialógico, mais adequado à atividade. O mediador pode ser considerado como quem relaciona e dialoga com o público, estimulando-o a criar suas próprias significações e a estabelecer relações com seus próprios conhecimentos e com o contexto no qual se insere.

Apresentaremos a seguir algumas definições do termo mediação, todas pautadas, de uma forma ou de outra, na abordagem sócio-interacionista de Vigotsky e na sua contribuição para a compreensão das relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Para Vigotsky (2007), o processo de aprendizagem e desenvolvimento deve ser entendido como uma ação social. O sujeito constrói conhecimento a partir das relações intra e interpessoais e, ao mesmo tempo, da troca com o meio, processo que o autor denomina como mediação.

Segundo Vigotsky (2007: 34), “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. Para ele, o conhecimento é uma construção social e coletiva e, a mediação é uma propriedade da cognição humana (assimilação de atividades e comportamentos sociais, históricos e culturais) utilizando-se de ferramentas e signos em meio a um contexto social específico.

A professora Marta Kohl de Oliveira (2002: 26), a partir da teoria de Vigotsky, traça uma definição do conceito de mediação como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. E acrescenta ainda que, a “mediação é um processo essencial para tornar possíveis as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo”. (Idem: 33).

Em todas essas definições, a mediação ocorre nas relações, no encontro, na convergência de múltiplas experiências, com a finalidade de construção de um conhecimento que se estabelece no ambiente de uma exposição de arte, neste caso. Entendendo que o desenvolvimento do pensamento parte da consciência da interdependência existente entre as instâncias do social e do individual.

Nesse ambiente, a discussão coletiva é muito importante, pois, como esclarece a professora Miriam Celeste Martins:

A mediação se enriquece na troca de pontos de vista de cada um no seu grupo, acrescidos de outros trazidos por teóricos e estudiosos, que podemos acrescentar, rompendo com preconceitos estereotipados, ampliando conhecimentos e partindo para novas problematizações. A socialização destes pontos de vista é, portanto, imprescindível para a ampliação de compreensão da arte, ultrapassando o perigo de colocar na voz do mediador (monitor, professor ou teórico) a interpretação que poderia ser colocada como única e correta. (MARTINS, 2005: 17)

O papel do mediador de museu, de acordo com Martins, “[...] é importante para a criação de situações onde o encontro com a arte, como objeto de conhecimento, possa ampliar a leitura e a compreensão do mundo e da cultura” (MARTINS, 2005: 17). Para ilustrar este papel, a autora faz uma analogia e compara a mediação a um fermento que permite o crescimento de algo que está dentro da própria arte e do próprio espectador também.

Em outra publicação que organiza com Gisa Picosque, na qual as pesquisadoras revisam e ampliam a primeira, a autora retoma o papel do mediador e complementa, reconhecendo a importância da subjetividade: “Cabe também ao mediador deixar espaço para que este primeiro encontro seja vivido, no silêncio dos códigos da própria linguagem. Respeitar este tempo é respeitar a obra, a arte” (MARTINS, 2012: 26).

Enfim, é função do mediador comunicar-se e relacionar-se com o público, levando em consideração o contexto. Para tanto, deve se valer de estratégias e fundamentos próprios da mediação em arte.

A mediação deve ser entendida não como um “estar entre dois”, não como uma ponte entre obra e público, entre o que produz e o que lê, mas um “estar entre muitos”. E isso implica em:

[...] uma ação fundamentada e que se aperfeiçoa na consciente percepção da atuação do mediador que está entre muitos: as obras e as conexões com as outras obras apresentadas, o museu ou a instituição cultural, o artista, o curador, o museógrafo, o desenho museográfico da exposição e os textos de parede que acolhem ou afastam, a mídia e o mercado de arte que valorizam certas obras e descartam outras, o historiador e o crítico que a interpretam e a contextualizam, os materiais educativos e os mediadores (monitores ou professores) que privilegiam obras em suas curadorias educativas, a qualidade das reproduções fotográficas que mostramos (xerox, transparências, slides ou apresentações em power point) com qualidade, dimensões e informações diversa, o patrimônio cultural de nossa comunidade, a expectativas da escola e dos demais professores, além de todos os que estão conosco como fruidores, assim como nós mediadores, também repletos de outros dentro de nós, como vozes internas que fazem parte de nosso repertório pessoal e cultural. O estar entre da mediação cultural não pode desconhecer cada um desses interlocutores e o seu desafio maior: provocar uma experiência estética e estésica. (MARTINS, 2005, p. 55)

O “estar entre muitos” nos coloca na posição de quem também há de viver uma experiência, potencializando-a aos outros, pois a vive com intensidade.

A partir do momento que pensamos nas subjetividades da arte, que se aproxima do espectador, antes de qualquer coisa, por ela mesma e não por um discurso pré-estabelecido, podemos nos questionar: afinal de contas, porque mediar uma obra de arte? Ou ainda, qual é o limite entre uma mediação propositiva, que estimula o pensamento criativo e a autonomia de cada visitante e uma mediação invasiva e ineficiente?

O primeiro encontro entre o público e a obra de arte, configura-se em um momento singular, no qual ele pode ser afetado pela obra, imergir na experiência, entrar em conflito com ela, vivenciá-la intensamente. Neste turbilhão de acontecimentos existe, muitas vezes, um terceiro elemento neste encontro – o mediador - que deveria estar lá para potencializar esta experiência, ampliar a percepção. Mas dependendo do modo como este momento acontece, ele pode funcionar como uma barreira embrutecedora, ao invés de uma ferramenta de emancipação.

Este encontro, segundo Gilles Deleuze (1978) em um trecho de aula sobre alguns conceitos da obra de Spinoza, pode ser caracterizado como um “mau encontro” ou

um “bom encontro”, no qual, o público sofre uma “afecção”: como o estado de um corpo sofrendo a ação de outro corpo, e que, segundo ele, aumenta assim sua “potência de ação”.

Quando faço um encontro de modo que a relação do corpo que me modifica, que age sobre mim, combina-se com minha própria relação, com a relação característica do meu próprio corpo, o que é que acontece? Eu diria que minha potência de agir é aumentada, ela é aumentada, ao menos sob aquela relação. (DELEUZE, 1978)

Assim, o afeto seria uma variação contínua da “força de existir”, na medida em que essa variação é determinada pelas ideias que temos. Constitui-se pela transição ou pela passagem vivida de uma realidade à outra, determinada pela sucessão de ideias.

Apresentar uma obra é como introduzir um texto, é colocar alguém frente a algo, é vivenciar a experiência estética junto com o espectador, é provocar o afeto. Assim, quando uma obra é apresentada a alguém, quem a apresenta não deve atuar como uma ponte discursiva entre a obra e o espectador, entre o saber do mediador e uma suposta carência desse saber do espectador. Dessa forma, a apresentação poderia configurar-se como uma explicação embrutecedora. De acordo com Jacques Rancière⁶: “Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser um ato pedagógico, a explicação é o mito da pedagogia”, que divide a inteligência em duas, uma inteligência inferior, que registra as “percepções do acaso” – sucedendo por meio da necessidade, seria a inteligência das crianças de do homem do povo - e uma inteligência superior, que “procede por método”, do simples ao complexo e permite ao mestre transmitir seus conhecimentos.

⁶ No livro “O mestre Ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual” Rancière revisita a experiência de Joseph Jacotot, que, em 1818 na Holanda, questiona a função explicadora do professor por meio de uma experiência de ensino baseada em sua vivência com alunos holandeses que não falavam francês, com os quais ele desenvolveu uma forma de comunicação mediada pela leitura bilíngue. Rancière justifica esta reativação pela atualidade da crítica à sociedade pedagogizada trazida por Jacotot em sua época.

A explicação, para ele, configura-se em uma prática embrutecedora, pois não potencializa o exercício da inteligência de ambos, apenas repete certezas que se encerram em si. Segundo ele, o embrutecimento acontece quando uma inteligência é subordinada a outra. “Tal é o princípio da explicação. Tal será [...] o princípio do embrutecimento.” (RANCIÈRE, 2002: 20).

De acordo com Rancière (2012: 13 e 14), todo ignorante já sabe muitas coisas, aprendeu-as sozinho, olhando e ouvindo o mundo ao seu redor, observando e repetindo, enganando-se e corrigindo seus erros. Porém, “o que o protocolo da transmissão do saber ensina em primeiro lugar ao aluno é que a ignorância não é um saber menor, é o oposto do saber; porque o saber não é um conjunto de conhecimentos, é uma posição”. Dessa forma, separa duas inteligências: a que sabe em que consiste a ignorância e a que não o sabe. Essa distância é o que o ensino progressivo e ordenado possibilita, ao passo que, ensina ao aluno primeiro sua incapacidade, e segue comparando as inteligências. A essa comprovação é o que Rancière chama de embrutecimento.

A essa prática do embrutecimento ele opõe a prática da emancipação intelectual, que seria a comprovação da igualdade das inteligências.

Desse ignorante que soletra os signos ao intelectual que constrói hipóteses, o que está em ação é sempre a mesma inteligência, uma inteligência que traduz signos em outros signos e procede por comparações e figuras para comunicar suas aventuras intelectuais e compreender o que outra inteligência se esforça por comunicar-lhe. (RANCIÈRE, 2012: 15).

Este trabalho poético de tradução está no cerne da prática emancipadora do mestre ignorante, que nega a distância embrutecedora. A distância que o ignorante precisa transpor não está entre sua ignorância e o saber do mestre. Ela é o caminho que vai daquilo que ele já sabe àquilo que ele ainda ignora, mas pode aprender como aprendeu o resto. Aprender simplesmente para praticar a tradução, de pôr suas “experiências em palavras e suas palavras à prova, de traduzir suas aventuras intelectuais para uso de outros e de contra traduzir as traduções que eles lhe

apresentam de suas próprias aventuras”. O mestre ignorante não ensina seu saber aos alunos, “mas ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar” (RANCIÈRE, 2012: 15 e 16).

Rancière critica a oposição radical entre ativo e passivo. Segundo ele, essa oposição define uma divisão do sensível, das posições e das capacidades e incapacidades que estas posições colocam, e por isso, são “alegorias encarnadas da desigualdade”. Ele acredita que a emancipação começa a partir do momento em que se questiona justamente a oposição entre olhar e agir, a partir do momento em que se entende que olhar é também uma ação que pode transformar essa divisão de posições.

Para o autor, o espectador age assim como o aluno ou o intelectual, observando, selecionando, comparando e interpretando. Ele relaciona o que vê com o que já viu em outros momentos, sendo capaz de compor “seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si” (RANCIÈRE, 2012: 17).

Uma mediação embrutecedora é o que Rancière (2012) chama de “lógica do pedagogo embrutecedor”, que consiste em uma transmissão direta e fiel, pressupondo uma capacidade, um saber que já está de um lado estabelecido e que deve ser passado para o outro.

Na lógica da emancipação, de acordo com Rancière (2012), há sempre uma terceira coisa entre o mestre ignorante e o aprendiz. Estranha a ambos, mas à qual eles podem recorrer para comprovar junto o que viram e pensaram a respeito. A obra de arte seria esta terceira coisa, que não pertence a nenhum, mas que se mantém entre eles, afastando qualquer transmissão fiel.

Mas num teatro, diante duma performance, assim como num museu, numa escola ou na rua, sempre há indivíduos a traçarem seu próprio caminho na floresta das coisas, dos atos e dos signos que estão diante deles ou os cercam. O poder comum aos espectadores não decorre de sua qualidade de membros de um corpo coletivo ou de alguma forma específica de interatividade. É o poder que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de relacionar isso com a aventura intelectual singular que o torna semelhante a qualquer

outro, à medida que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra. Esse poder comum da igualdade das inteligências liga indivíduos, faz que eles intercambiem suas aventuras intelectuais, à medida que os mantém separados uns dos outros, igualmente capazes de utilizar o poder de todos para traçar seu caminho. (RANCIÈRE, 2012: 20 e 21).

Podemos afirmar, portanto, que a emancipação do espectador está no poder de associação e dissociação, no embaralhamento das fronteiras entre agir e olhar, entre o individual e o coletivo, que nos permite aprender algo novo.

Essas questões de transposição de fronteiras e da subversão da distribuição dos papéis confluem para a atualidade da arte contemporânea, na qual existe uma combinação de linguagens e manifestações, uma hibridização dos meios da arte como já apresentado anteriormente.

Portanto, podemos afirmar que o desejo é o maior ativador da aprendizagem. Rancière pressupõe a “igualdade de inteligências”, segundo a qual, qualquer um, com base no que já conhece pode, por meio de comparação e articulação, aprender algo novo, desconhecido, tornando-se dessa forma um espectador emancipado. Forma de aprendizado a que ele chama de “Ensino Universal”, que era, antes de mais nada, um método da vontade. “Podia-se aprender sozinho e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação.” (RANCÈRE, 2002: 25).

Não se trata de abolir o mediador, mas de transformar a explicação em afecção, transformar o agente da mediação em um mestre ignorante, naquele sentido sugerido pelo autor, que a partir da pressuposição da igualdade das inteligências suscita um aprendizado mútuo, aprendendo a cada nova mediação. Trata-se de apropriar-se dos problemas da vida, do público, da realidade que vivemos, para trabalhar problemas da arte e vice e versa. Aprendemos na relação, no encontro, na afecção e na criação. Segundo Deleuze:

Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si

heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 2003: 21)

Em uma boa mediação, que transcende a mera explicação, deve-se buscar a emancipação do visitante. Sílvia Gallo, citando Gilles Deleuze, apresenta um conceito importante para a mediação, o da “educação menor”. Ele a caracteriza como o “jogo de ‘suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapam ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos’”. (GALLO, 2013: 84)

Estas reflexões nos levam a pensar a mediação como acontecimento, como afetação, criando novos espaços-tempos, gerando signos que forçam novas formas de percepção, criando “heterotopias”. Heterotopia é um conceito criado por Foucault e apresentado por Sílvia Gallo como “lugares reais, efetivados, que embora se contraponham ao espaço instituído, coexistem com ele” (GALLO, 2013: 85). O autor caracteriza as heterotopias como locais de passagem, que nos levam a outros lugares. Gallo defende ainda que produzir heterotopias é inventar outros espaços para além das organizações e do controle instituídos.

O processo de mediação pode acontecer por múltiplas ações, mas seu principal objetivo é possibilitar encontros e aproximações à poética da obra e do artista, provocar experiências estéticas que superem a anestesia. Para isso, é preciso olhar o outro e seus desejos. O que pode ser provocador e facilitador para um, pode ser intimidador e opressor para outro.

Este processo de aprendizagem frente à obra de arte configura-se muitas vezes pelo conflito, pelo incômodo, que sempre moveu as pessoas a buscarem soluções para os problemas, a criarem e a recriarem. Os problemas, as questões frente à obra, durante a mediação, não devem ser os problemas do mediador, do curador, da instituição, mas sim, os problemas da própria arte e do próprio visitante. Visitante este que, incomodado com aquilo que vê, sente, toca, experimenta, é levado a criar suas próprias perguntas, pensamentos e, conseqüentemente, a produzir conhecimento.

Não temos que transformar os espectadores em atores e os ignorantes em intelectuais. Temos de reconhecer o saber em ação no ignorante e a atividade própria do espectador. Todo espectador já é ator de sua história; todo ator, todo homem de ação, espectador da mesma história. (RANCIÈRE, 2012: 21)

A diferença entre uma mediação e uma mera explicação está na escolha das perguntas e na sensibilidade para a provocação. Algumas vezes vemos mediações nas quais, as perguntas vêm do mediador, de problemas dele, ou de problemas da curadoria, ou pior ainda, perguntas com respostas prontas, que não permitem reflexão. Quando isso acontece, as perguntas são vazias, limitam as possibilidades, não afetam realmente o visitante. Para que o visitante seja afetado por uma mediação, é necessário promover um bom encontro, que traga questões pertinentes ao público, ao seu contexto, à realidade. Uma boa mediação é aquela que desperta, provoca, sensibiliza, afeta.

Deve-se mediar uma obra de arte para que aqueles corpos carregados por experiências, de concepções de ensino a valores estéticos, éticos e morais, sejam afetados de diferentes formas frente a ela. Assim, espectadores acompanhados de uma mediação emancipadora, que reconhece suas inteligências em suas igualdades, podem se beneficiar com uma construção singular de conhecimento.

3.3A curadoria pedagógica e a virada educacional

Frente às questões apresentadas até agora, o mediador, quando prepara sua visita, busca estratégias de afetação do público e para isso, lança mão de recursos diversos. Recursos que variam entre os diferentes públicos, podendo ser uma narração de histórias, uma peça de teatro, um mapa de orientação na galeria, um jogo de cartas, dentre tantos outros.

Como diz Perrenoud, o educador é um *bricoleur* que, a partir de elementos que tem à mão, relacionando-os com sua experiência e seu repertório cultural, cria novas situações de aprendizagem em uma experiência de uma “pedagogia ativa”. Em muitos casos, “não é prioritariamente a necessidade econômica que leva ao *bricolage*, mas sim o elemento criativo que ele proporciona, o desafio complementar que consiste no alcance dos objetivos graças aos meios disponíveis.” (PERRENOUD, 1993: 48)

Este processo de seleção de recursos pode ser entendido como um trabalho de curadoria, ou de curadoria educativa, conceito trazido por Luiz Guilherme Vergara, e reinaugurado na 6ª Bienal do Mercosul com a institucionalização desta função. Baseado em estudo iniciado em Nova York em instituições de arte distintas, o conceito de Vergara potencializa a curadoria em sua dimensão educativa. O autor aponta que a curadoria educativa tem como objetivo “explorar a potência da arte como veículo de ação cultural”, criando-se assim “uma perspectiva de alcance para a arte ampliada como multiplicadora e catalisadora dentro de um processo de conscientização e identificação cultural”. (VERGARA, 1996: 243)

A palavra curadoria trás a carga de significações de sua origem, que remetem ao latim *curator*, e que seria aquele que cuida ou tutor. Para Tadeu Chiarelli, “o curador de qualquer exposição é sempre o primeiro responsável pelo conceito da mostra a ser exibida, pelas escolhas das obras, da cor das paredes, iluminação, etc.” (CHIARELLI, 1998: 12)

Podemos afirmar que, hoje em dia, a curadoria costuma ser mais associada à ideia de um profissional independente. Apesar de muitos atuarem em instituições culturais e possuírem a responsabilidade de representá-las, o curador é, na maioria das vezes, quem decide suas pesquisas e concebe as exposições de acordo com seus próprios interesses.

A figura do curador independente ou curador-autor surge a partir da década de 1970. No Brasil, a figura se estabelece a partir dos anos 80, com as Bienais de São Paulo curadas por Walter Zanini (1981 e 1983) e Sheila Leirner (1985 e 1987). A Bienal de 1985, assinada por Sheila Leirner, trouxe um verdadeiro marco da ideia de curadoria no

Brasil, a chamada “Grande Tela”, três corredores de 100 metros de comprimento com centenas de pinturas neoexpressionistas dispostas a cada dez centímetros. A invenção apresentava as telas em bloco, como se fizessem parte de uma enorme instalação, o que evidenciava a “mão” do curador. A polêmica em torno da montagem antecipou um dos debates que ainda hoje envolvem a atuação do profissional: a acusação de que suas teorias muitas vezes se sobreporiam às obras apresentadas. (ALBUQUERQUE, 2005)

O curador passou então, a exemplo destas experiências inovadoras na década de 80, a assumir o papel de criador. A partir de obras de arte o curador passa a conceber as exposições seguindo uma poética própria e autoral. O professor Fernando Bini (2005: 101) ressalta ainda a função educativa da curadoria, pois segundo ele, o curador deve “propiciar a legibilidade pedagógica da mostra que organizou, mas, antes de tudo, o importante é definir a idéia. Hoje, é o curador quem assina uma exposição, é ele o seu autor”.

Ao discorrer sobre o conceito de curadoria, o autor apresenta a curadoria como uma atividade também pedagógica, e salienta a importância do envolvimento da curadoria nas programações educativas da exposição:

[...] curadores especializados podem criar instrumentos de leitura de obras expostas para as mais diversas faixas etárias, criar programas especiais para crianças, para escolares e público em geral. Cursos teóricos ou práticos para estudantes de arte ou artistas jovens. Dentro dessa atividade é importante também promover cursos e estágios para formação de monitores e que estes tenham a oportunidade de acompanhar toda a atividade de curadoria. (BINI, 2005: 104)

O processo curatorial deve ser entendido como uma atividade colaborativa, na qual exista uma constante troca entre os artistas, educadores e o curador. Assim como a arte contemporânea é caracterizada pela hibridização, é importante que a sua apresentação ao público se aproprie deste lugar de troca de modo a possibilitar uma experiência rica ao espectador. A curadoria é, portanto mais uma instância de mediação, como já havia sido mencionado aqui através da fala de Miriam Celeste Martins.

A curadoria educativa não diz respeito apenas às escolhas das imagens e dos recursos didáticos, mas ao trabalho de seleção que inclui ênfases e exclusões, combinações e recortes. Segundo Martins (2005), a curadoria educativa implica em:

Ampliar o olhar, mais profundo e inquieto, para além do simples reconhecimento de autorias, a curadoria educativa pode despertar a fruição, não somente centrada na imagem, mas em uma experiência, um caminho que leve a pensar a vida, a linguagem da arte, provocando leitores de signos. (MARTINS, 2005: 125)

Neste contexto de autonomia de criação das práticas educativas, o universo da educação em exposições de arte tem assistido nas últimas décadas a uma aproximação e colaboração entre os campos da arte e da educação. Tal situação pode ser identificada como uma espécie de virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas que,

[...] oriunda em certa medida da chamada virada social; por outro lado, de uma crítica ao mercado da arte e ao capital cultural, identificados aqui através das bienais e grandes exposições; e ainda, decorrente da reação à lógica de mercado imposta às instituições de ensino europeias com a assinatura da Declaração de Bolonha (1999), entre tantas outras possíveis origens, essa virada consiste em uma mudança radical nas maneiras de atuar e existir, principalmente de artistas e curadores, em que o foco da criação e organização de objetos de arte se desloca para a produção de espaços dialógicos e situações de convívio, tendo como uma de suas bases teóricas principais, a pedagogia crítica e investigações experimentais e mais radicais realizadas no campo da educação na década de 1970. (HOFF, 2014: 18)

Internacionalmente, esta virada educacional se deu com o nome de *Educational Turn* e surgiu no contexto da *Manifesta 6 "Exhibition as School"*, com curadoria de Anton Vidokle, que afinal não se realizou. A 6ª edição da *European Biennial for Contemporary Art* aconteceria no ano de 2006, planejada com o objetivo de deixar de ser uma bienal tradicional para ser uma escola de arte temporária. Essa escola de caráter transdisciplinar era composta por cursos, palestras, performances,

mostras de cinema, programas de rádio e televisão, publicações, oficinas, com aproximadamente 90 participantes de vários países durante 12 semanas⁷. A exposição foi cancelada por questões políticas, porém, gerou uma coletânea de textos intitulada “*Notes for an Art School*”⁸. O projeto de Anton Vidokle de uma exposição como escola foi posto em prática, com adaptações para diferentes contextos, em Berlim, Nova York e Cidade do México.

Ao mesmo tempo, no Brasil, a 6ª Bienal do Mercosul vivenciou uma mudança curatorial, na qual, o projeto pedagógico foi incorporado ao projeto curatorial, superando a divisão tradicional entre curadoria e educação. Criou-se, então a função do curador pedagógico, representado pelo artista e educador Luis Camnitzer. A criação da função de curador pedagógico e o investimento em “práticas educacionais experimentais geradas a partir de metodologias desenvolvidas e compartilhadas pelos artistas conferiram um novo lugar para a educação, um lugar para além de seu entendimento como serviço” (HOFF, 2014: 18).

Neste momento, o programa educativo da Bienal do Mercosul foi reconfigurado, visando reconhecer o papel ativo e criativo dos espectadores. Para isso, o processo de formação de mediadores foi ampliado e aprofundado, criaram-se estações pedagógicas e espaços de discussão dentro da exposição, concebeu-se um centro educativo com aulas, biblioteca e oficinas, além de um centro de informações online com *chats* em tempo real. Além disso, focou-se em atividades de formação dos professores nas escolas, foi criado e distribuído um material educativo para professores e organizado um simpósio nacional sobre arte e educação.

Na apresentação do material educativo para o professor, Luis Camnitzer (2007) define-o da seguinte forma: “Como é o caso com todas as obras de arte, os exercícios desta série pressupõem a existência de: a) uma responsabilidade criadora, b) um público receptor, e c) um acordo sobre um determinado código de leitura da obra”.

⁷ Disponível em <http://www.e-flux.com/announcements/letter-from-former-curators-of-manifesta-6/> acessado em 16 de fevereiro de 2016

⁸ Disponível em <http://manifesta.org/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/NotesForAnArtSchool.pdf> acessado em 16 de fevereiro de 2016

Observa-se uma aposta em uma atitude criadora e ativa do público da mostra. Quando apresenta a proposta da curadoria pedagógica, Camnitzer (2009: 15) ressalta ainda: “Queremos que a ênfase da mostra não termine em exhibir a inteligência do artista, mas em estimular a inteligência do visitante.” E, neste mesmo texto de apresentação, caracteriza o curador pedagógico como alguém que não influi na seleção dos artistas, mas que “atua como um embaixador do público e observa o evento com os olhos do visitante”.

É importante lembrar que, para se tratar de uma curadoria educativa é necessária uma conquista institucional a fim de realizar esse trabalho de forma integrada com a curadoria da exposição, afirmando essa área como igualmente importante e não como uma atividade complementar da curadoria da exposição. Importante também para isso é o reconhecimento de que para se colocar em prática as novas ações educativas, trazidas pela virada educacional, faz-se necessária uma revisão nas atividades educacionais já consolidadas, bem como no entendimento que a instituição tem sobre seu público.

Ana Mae Barbosa (2009) ao observar o fato de que na Bienal de 1998, os mediadores usaram camisetas com a frase “Tira Dúvidas”, reflete sobre o desprestígio e o desempoderamento de arte-educadores em museus e centros culturais, em prol de curadores e críticos. A autora destaca iniciativas como as do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) em São Paulo, ou ainda as iniciativas de Nicolas Serota, diretor da Tate Gallery e da Tate Modern, que vem defendendo um conceito mais contemporâneo e amplo de educação em museus, no qual, a educação “não se restringe a um departamento que lida com crianças, escola, comunidade, cursos para adultos e guias de exposições, entre outros. A curadoria e o design das exposições também são educação”. Segundo Ana Mae Barbosa, estamos um pouco longe de presenciar a aceitação dessa concepção no Brasil e complementa que, a “maneira como se expõe, se penduram as obras, está diretamente ligada ao conceito de como se aprende arte” (BARBOSA, 2009: 14).

Deve-se, portanto, reconhecer a mediação como uma área de conhecimento que precisa ser pensada no projeto da exposição como um todo, desde a seleção das obras de arte, até a expografia, passando pela comunicação e formação de equipe e de público.

3.4A importância do público

O ato criador não é executado pelo artista sozinho; o público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando suas qualidades intrínsecas e, desta forma, acrescenta sua contribuição ao ato criador. (DUCHAMP, 1975)

Luis Camnitzer (2011), em seu texto “O artista, o cientista e o mágico”, discute a simplificação dos conceitos de arte, comunicação e público. Segundo ele, ao simplificarmos estes conceitos, arte pode reduzir-se a “objetos de arte”, o conceito de comunicação limitar-se a “aceitação da obra de arte” e o conceito de público presumir uma massa homogênea de apreciadores de arte. Ele acredita que “reduzir a arte a uma série de objetos cria a mercadoria. A formação de apreciadores de arte gera compradores. A homogeneização do público permite o controle por meio da criação de modas e de necessidades artificiais.” E nos lembra sobre a importância de reconhecimento da arte como um campo de conhecimento “onde se colocam e resolvem problemas, é o lugar onde se pode especular sobre temas e relações que não são possíveis noutras áreas do conhecimento”.

O autor distingue três tipos de “explicação” na arte: a explicação descritiva – que, segundo ele, pretende “esgotar a obra”, a explicação conceitual - que, sendo fundamental para o artista, permite assegurar o interesse do problema colocado pelo artista, sendo uma explicação que “não pretende esgotar, nem pode esgotar a obra [...] é uma explicação contextual e não meramente descritiva de um objeto”, e a explicação de uma obra entendida como corredor “pelo qual circula a informação, e a informação se sustenta e amplifica com subentendidos compartilhados por ambos, artista e público”.

No Brasil, na década de 60, artistas como Lygia Clark e Hélio Oiticica contribuíram fortemente para a consolidação de uma mudança na relação da arte com o público. Seus trabalhos colocavam o espectador em uma situação de participação direta e criativa na obra de arte.

O estudioso das obras destes dois artistas, Celso Favaretto, apresenta duas fases para suas obras, a visual e sensorial. Ele acredita que, na trajetória dos dois artistas

“o que determina a transformação, o salto para o além da pintura, é a emergência da participação como elemento essencial das proposições.” (FAVARETTO, 2000: 53)

O artista Hélio Oiticica, no texto “Esquema Geral da Nova Objetividade”, originalmente publicado no catálogo da mostra “Nova Objetividade Brasileira”, apresenta duas maneiras de participação do espectador: a “manipulação” ou “participação sensorial-corporal”, e a participação “semântica”. Segundo ele, esses dois modos de participação buscam uma participação fundamental, total. Uma participação “não fracionada envolvendo os dois processos, significativa, isto é, não se reduzem ao puro mecanismo do participar, mas concentram-se em significados novos”, diferenciando-se assim da pura contemplação transcendental. “Seria a procura interna fora e dentro do objeto, objetivada pela proposição da participação ativa do espectador nesse processo” (OITICICA, 1986: 91).

O artista era avesso à “pura contemplação transcendental” e, em suas obras, propunha diversas maneiras de participação do espectador, seja no campo prático, seja no campo da significação. Segundo ele, ao apresentar sua obra, “o indivíduo a quem chega a obra é solicitado à completação dos significados nela propostos – esta é pois uma obra aberta” (OITICICA, 1986: 91).

Lygia Clark, em concordância com as ideias de Oiticica, acreditava que a obra de arte enquanto objeto não tinha sentido sem o corpo. Desse modo, para ela a obra de arte se reduziria a uma simples mercadoria. Suas obras ajudaram a mudar o entendimento do público.

Do espectador imparcial na galeria foi para o participante que transforma o objeto a sua frente. Então, o participante foi convidado a fazer ou usar um objeto seguindo instruções escritas ou iniciado em experiências grupais pela própria artista, primeiro nos limites de museus. Depois – com a ajuda de amigos solidários – na rua e em espaços públicos. (BRETT, 2001: 34)

A pesquisadora Rejane Coutinho (2009) nos lembra que as concepções de público, assim como as práticas de mediação estão sendo constantemente revistas, em

consonância com os paradigmas contemporâneos da arte e da arte-educação, bem como das mudanças nas práticas de circulação e recepção dos objetos culturais.

A partir da década de 1990, um grande fluxo de público passa a freqüentar os museus e espaços culturais, impulsionando a demanda da recepção. A espetacularização da arte no Brasil, com a 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. (COUTINHO, 2009: 172)

Como consequência disso, surge a necessidade de se trabalhar com um número cada vez maior e mais diverso de fruidores. A formação dos profissionais dessa atividade não demanda mais apenas o domínio de repertório e a articulação de seu discurso, implica em um compromisso com o público. Compromisso capaz de, respeitando sua autonomia e singularidade de interpretação e utilizando-se de diferentes instrumentos de leitura, criar condições que possibilitem diferentes experiências de fruição.

3.5 Arte como experiência

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2015: 25)

A experiência da mediação em arte contemporânea e a proposta de exercícios de sensibilização trazidas neste trabalho podem ser pensadas sob a luz de diversos teóricos que discorrem sobre o tema da experiência na arte e na educação.

Jorge Larrosa (2015: 28) define a experiência como tudo aquilo que “nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

A experiência para ele é um encontro, uma relação com aquilo que se experimenta. Analisando o radical *periri* do latim *experiri*, o autor conclui que a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e de perigo.

A possibilidade de que algo nos aconteça ou que nos toque, requer um gesto de interrupção, que, segundo o autor, é algo quase impossível nos tempos que correm. Requer tempo para sentir, substituindo o automatismo da ação pela atenção sensível aos detalhes.

Segundo o autor, a experiência é cada vez mais rara no mundo de hoje, isto se dá por quatro motivos principais citados a seguir: 1. O excesso de informação: a informação é quase o oposto da experiência. Existe na sociedade contemporânea uma intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento fosse o mesmo que adquirir e processar informações. O homem contemporâneo pensa a sociedade como um mecanismo de processamento de informações. Depois de assistir a uma aula ou fazer uma viagem, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informações sobre certas coisas, e ao mesmo tempo podemos dizer que nada nos aconteceu, nada nos tocou. 2. Excesso de opinião: uma opinião supostamente pessoal e própria. A ideia de opinião como a informação convertida em um imperativo. Em toda nossa vida escolar estamos sujeitos a um dispositivo que funciona da seguinte forma: primeiro é preciso informar-se e, depois, opinar. “A opinião seria como a dimensão ‘significativa’ da assim chamada ‘aprendizagem significativa’” (LARROSA, 2015: 21). Citando Benjamin, o autor afirma que o periodismo, a fabricação da informação e da opinião, são os grandes dispositivos modernos para a destruição da experiência. 3. Falta de tempo: tudo se passa

depressa demais. A obsessão pela novidade, que caracteriza o mundo moderno, impede a conexão significativa entre acontecimentos, impede também a memória, visto que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro, que nos excita momentaneamente, porém sem deixar qualquer vestígio. 4. Excesso de trabalho: o sujeito moderno é um ser que pretende conformar o mundo, tanto o natural, quanto o social e o humano, tanto a natureza externa quanto a natureza interna, segundo seu saber e sua vontade.

Ao excesso de informação, podemos acrescentar uma variação que seria o excesso de imagens, a supervalorização da cultura visual, na qual a imagem se basta como informação, valendo-se de seu poder de sedução e eloquência para anestesiar qualquer outra informação sensível e crítica. Isso mantém o indivíduo afastado das experiências mais diretas com a realidade que o rodeia, que envolve os outros sentidos e beneficia o estabelecimento de ideias preconcebidas e nossa subserviência à manipulação realizada pelos agentes de comunicação e pela publicidade.

O sujeito da experiência não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, nem o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. O sujeito da experiência é “algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” (LARROSA, 2015: 25).

O sujeito da experiência está permeável aos acontecimentos. Define-se por sua passividade, disponibilidade e abertura. Passividade aqui, não na oposição entre ativo e passivo, “uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (LARROSA, 2015: 26). O sujeito da experiência é, portanto, um sujeito aberto, “exposto”.

A partir disso, o autor passa a discorrer sobre o que chama de “saber da experiência” que, segundo ele, se dá na relação entre o conhecimento e a vida, configurando-se em uma espécie de mediação entre ambos. Esclarece, porém, que do ponto de vista da experiência, conhecimento e vida não tem o mesmo significado habitual. Para ele, o conhecimento, nos dias de hoje, é entendido essencialmente

como ciência e tecnologia, algo universal, objetivo e de alguma forma impessoal, enquanto que, a vida se reduz à sua dimensão biológica, à satisfação das necessidades (consumo) e à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade. Daí, podemos nos remeter ao termo “qualidade de vida”, como exemplo desta vida moderna enquanto poder de posse. Sugere que para entendermos o que seja a experiência, devemos remontar aos tempos antes das ciências modernas (e sua definição de conhecimento objetivo) e da sociedade capitalista (e sua definição moderna de vida como burguesa). Devemos entender o saber humano como *páthei máthos*, “aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece” (LARROSA, 2015: 31).

Dessa forma, o saber da experiência seria “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. O saber da experiência não diz respeito à “verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.” (LARROSA, 2015: 32), aproximando-se aqui do que Rancière (2002; 2012) chama de “inteligência menor”.

Sendo o que nos acontece e relacionando-se com a elaboração do sentido do que nos acontece, o saber da experiência é um saber finito, individual, relativo, pessoal e, único: duas pessoas, ainda que vivenciando juntas uma mesma situação, não têm nunca a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é singular, “ninguém pode apreender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja, de algum modo, revivida e tornada própria.” (LARROSA, 2015: 32)

John Dewey (2010: 122), em seu livro “Arte como Experiência” discute também sobre o conceito de experiência – “resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” - em sua singularidade, mais especificamente no que tange à experiência estética.

Para ele, não só a criação artística é estética, mas também o é o pensamento, pois, “o pensador tem seu momento estético quando suas idéias deixam de ser meras idéias e se transformam nos significados coletivos dos objetos.” (DEWEY, 2010: 78).

Dewey acredita que exista um muro separando a arte de todas as outras formas de pensamento, pois os objetos artísticos são separados das condições de origem e

funcionamento na experiência. Dewey (2010: 60) fala em restabelecer a continuidade entre as obras de arte, como formas refinadas e intensificadas de experiência, e os acontecimento do cotidiano, comumente reconhecidos como constitutivos da experiência. Na concepção do autor, a experiência estética “não é a contemplação passiva dos objetos inertes; é ativa e dinâmica, um fluxo padronizado de energia – em uma palavra, é viva” (DEWEY, 2010: 22).

As experiências vividas provocam transformações no meio e também no próprio sujeito que as vive, pois são contínuas e se dão nas interações constantes. Segundo Dewey, vivemos diariamente motivados pelas experiências que nos modificam – a que ele chama de “experiência singular” - e, portanto, estamos sempre em permanente mutação. Essas experiências são marcadas pela fruição de cada momento, “cada parte sucessiva flui livremente, sem interrupção e sem vazios não preenchidos, para o que vem a seguir”. Uma parte leva a outra, dando continuidade ao que veio antes, num sucessivo desencadear. Por ser contínuo este fluxo, não há “buracos, junções mecânicas nem centros mortos”, quando temos uma experiência singular, há “pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento” (DEWEY, 2010: 111).

O autor destaca a experiência singular como aquela experiência que, de alguma forma, se completa em si. Por exemplo, uma tempestade vivenciada que, em sua intensidade parece “resumir em si tudo o que uma tempestade pode ser completa em si mesma, destacando-se por ter-se distinguido do que veio antes ou depois” (DEWEY, 2010: 111). Vivenciamos diferentes experiências durante a nossa vida, e cada uma delas carrega um pouco do que se passou para as próximas.

Dewey enfatiza a importância da consumação que, segundo ele, é quando o material vivenciado faz seu percurso até a sua consecução, caracterizando a experiência singular.

Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim; uma situação, seja a de fazer uma refeição, jogar uma partida de xadrez, conduzir uma conversa, escrever um livro ou participar de uma campanha política, conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter

individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de uma experiência. (DEWEY, 2010: 110)

Cada pessoa explora um objeto utilizando sua experiência passada e um conjunto de dados coletados em percepções vividas anteriormente. Dessa forma, o conhecimento é o resultado da interação das características do objeto explorado e das características da experiência passada de uma pessoa. Do mesmo modo, “a experiência é de um material carregado de suspense e avança para sua consumação por uma série interligada de incidentes variáveis” (DEWEY, 2010: 121).

Porém, para Dewey, a concretização do significado da experiência estética e artística está além do conhecimento. Segundo ele, “o conhecimento entra na própria produção de arte”, sendo transformado e tornando-se “mais do que conhecimento porque se funde com elementos não intelectuais para tornar válida uma experiência – enquanto experiência”. (ARNES apud BARBOSA, 2002: 149)

Muitas vezes, uma atividade pode ser automática demais para permitir uma sensação daquilo a que se refere e que será o seu desfecho. Assim, “ela chega ao fim, mas não a um desfecho ou consumação na consciência. Os obstáculos são superados pela habilidade sagaz, mas não alimentam a experiência.” (DEWEY, 2010: 114). Ele ilustra esta afirmação com um exemplo da possibilidade de uma pedra que rola morro abaixo ter uma experiência. Essa é, sem dúvidas, uma atividade suficientemente prática: a pedra parte de algum lugar e se move para outro lugar e estado em que ficará em repouso – em direção a um fim. Podemos acrescentar a isso a ideia imaginária de que a pedra relaciona-se com o acontecimento de modo a ansiar pelo resultado final: interessa-se pelo que encontra no caminho, pelas condições que aceleram e retardam seu avanço, observando a influencia delas no fim; e que, “a chegada final ao repouso se relaciona com tudo o que veio antes, com a culminação de um movimento contínuo. Nesse caso, a pedra teria uma experiência, e uma experiência com qualidade estética.” (DEWEY, 2010: 115 e 116).

Para Ana Mae Barbosa, a originalidade de Dewey consiste em fixar a discussão sobre arte instrumental e bela artes “dentro do contexto da experiência humana em geral e, particularmente, do processo educacional, em vez de deter-se no significado

de cada uma como um circuito fechado” (BARBOSA, 2002: 146). Para Dewey, as belas-artes são peculiarmente instrumentais em qualidade. “São uma invenção na experimentação, levada a efeito em prol da educação. Existem para um uso especializado, sendo este uso um treino de diferentes modos de percepção” (DEWEY apud BARBOSA: 146).

Percebemos aqui o reconhecimento do caráter intrinsecamente educacional da arte, de forma que, uma arte inovadora tende a educar seu público para novos modos de percepção: “assim, a arte é essencialmente educativa, não somente através de seu aspecto instrumental, mas através do consumatório e do instrumental fundido na experiência.” (BARBOSA, 2002: 147).

Para Dewey, “os inimigos do estético não são o prático nem o intelectual. São a monotonia, a desatenção para com as pendências, a submissão às convenções na prática e no procedimento intelectual.” (DEWEY, 2010: 117). Ele procura mostrar que o estético não é algo que se introduz na experiência de fora para dentro, mas que é o desenvolvimento “esclarecido e intensificado” de aspectos que pertencem a uma experiência completa. O autor lamenta a ausência de um termo que designe o conjunto do que é “artístico” e “estético”. O “artístico” se refere primordialmente ao ato de produção, e o “estético”, ao de percepção e prazer. Esta separação leva à suposição de que, “como a arte é um processo de criação, a percepção dela e o prazer que dela se extrai nada têm em comum com o ato criativo.” (DEWEY, 2010: 126).

A concepção da experiência como a percepção de uma relação entre o fazer e o estar sujeito, permite compreender a ligação que a arte tem em comum com a produção, e a percepção e apreciação.

A experiência estética encontra-se, portanto, entre o agir (artístico) e o ser sujeito (estético). “Para ser verdadeiramente artística, uma obra também tem de ser estética – ou seja, moldada pra uma percepção receptiva prazerosa.” (DEWEY, 2010: 128). Dessa forma, o artista ao produzir deve incorporar em si a atitude do espectador. Não uma atitude passiva, como nos fala Larossa nos parágrafos anteriores, mas uma atitude de receptividade, como um processo composto de “uma série de atos reativos que se acumulam em direção à realização objetiva. Caso contrário, não

haveria percepção, mas reconhecimento.” (DEWEY, 2010: 134). Segundo o mesmo autor, existe uma diferença imensa entre os dois, pois, o reconhecimento é a “percepção refreada antes de ter a possibilidade de se desenvolver livremente. No reconhecimento, existe o começo de um ato de percepção”. (DEWEY, 2010: 134)

A percepção substitui o mero reconhecimento, a partir do momento em que passamos de um estado de identificação simplificada para um contato mais profundo com o objeto, havendo para tanto um ato de reconstrução. “Esse ato de ver envolve a cooperação de elementos motores [...] e a cooperação de todas as idéias acumuladas que possam servir para completar a nova imagem em formação”. (DEWEY, 2010: 135).

Assim, a percepção é a imersão no conteúdo, de forma a impregnar o sujeito da ação durante a vivência. “Para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produto original.” (DEWEY, 2010: 137). Sem um ato de recriação o objeto não pode ser percebido como uma obra de arte. O artista executou diversas operações de ação e percepção de acordo com o seu próprio interesse e, o sujeito que observa, que percebe, deve passar por essas operações, de acordo com seu ponto de vista e seu interesse. “Em ambos, ocorre um ato de abstração, isto é, de extração daquilo que é significativo. Em ambos, existe a compreensão, uma reunião de detalhes e particularidades fisicamente dispersos em um todo vivenciado” (DEWEY, 2010: 137). Dessa forma, existe um trabalho feito por parte de quem percebe, da mesma forma que existe um trabalho por parte do artista.

A experiência estética organiza-se quando o sujeito enfrenta uma nova situação: o meio social se une ao ato experiencial constituindo-se um todo integrado. Na teoria de Dewey, a imaginação é responsável por projetar o significado para além da experiência comum. Para Barbosa (2002: 85), a imaginação configura-se em um agente transformador da experiência direta em uma experiência simbólica ou representativa. É através dessa experiência que os símbolos são transformados em significado direto. A experiência imaginativa é uma apropriação sensível e individual de um acontecimento. Desse modo, “a subordinação da imaginação à racionalização não é um indício de maturidade, mas sim de mecanização”.

A experiência não é a soma de características emocionais, práticas e intelectuais, nem de aspectos de um tema ou conteúdo, é a relação entre eles. Torna-se uma experiência estética a partir do momento em que estabelece movimentos rítmicos e ordenados que a leve a uma consumação. Essa consumação não significa uma cessação, pois, uma vez consumada em entendimento, tem continuidade em experiências posteriores.

Após esta breve explanação sobre o conceito de educação e experiência, passando pela discussão que envolve a educação em espaços expositivos, o capítulo seguinte pretende discutir a construção do caderno educativo produzido a partir desta pesquisa, o qual buscou colocar em prática os conceitos abordados até o momento, bem como as experiências educativas vivenciadas.

4 “ARTE CONTEMPORÂNEA: EXPERIÊNCIAS POÉTICAS” – ALGUMAS REFLEXÕES

Como resultado de minha pesquisa, desenvolvi o caderno “Arte contemporânea: experiências poéticas” (apêndice B), partindo de minha experiência com a arte e com a arte educação e das ações educativas em arte contemporânea vivenciadas a partir desta pesquisa.

O caderno é constituído por experimentações poéticas, com experiências simples, seguidas por sugestões de instituições onde encontrar arte contemporânea na cidade de Belo Horizonte e na região, além de citar as principais atividades educativas oferecidas por estes espaços. Este caderno encontra-se em processo. Nele, o espectador é convidado a propor novos exercícios e a sugerir outros espaços culturais para visitaçãõ.

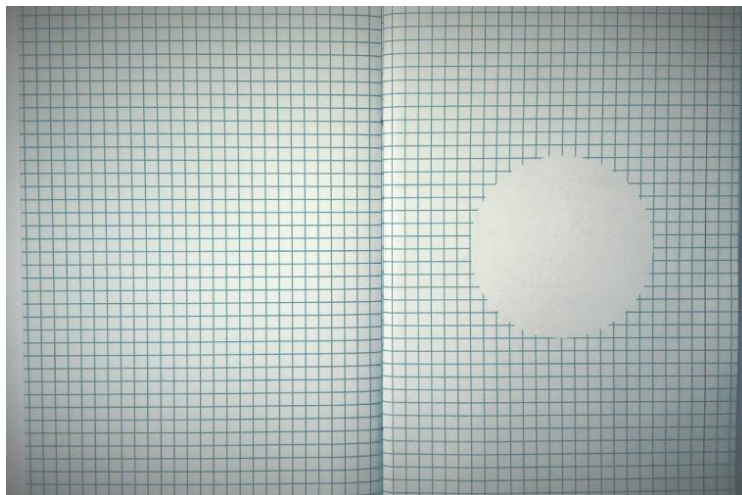
Tendo como referência teórica o conceito de experiência de Dewey (2010) e Larrosa (2015), o trabalho de criação deste caderno foi permeado pelo desejo de possibilitar ao leitor a criação de experiências estéticas. A proposta é que, ao executar as ações que proponho no caderno, ele se sinta sensibilizado a pensar a arte contemporânea e as relações que estabelecemos com nossas vidas para que, a partir daí, sinta-se provocado a criar suas próprias experiências com a arte contemporânea.

Dentre as diversas ações educativas observadas nas instituições de arte contemporânea de Belo Horizonte e região metropolitana visitadas nesta pesquisa, algumas serviram de referência e inspiração para a criação do caderno e, por isso, optei por citá-las neste capítulo. Pretendo também, situar aqui outras experiências de arte e educação que de alguma forma também estão implícitas nas páginas do material.

Começarei pelas experiências vivenciadas nas ações educativas das instituições visitadas para a pesquisa. É importante salientar que, todas elas, de alguma maneira, serviram de inspiração para o desenvolvimento do caderno, no entanto, apresentarei apenas aquelas que tiveram seus trechos e metodologia diretamente aplicados.

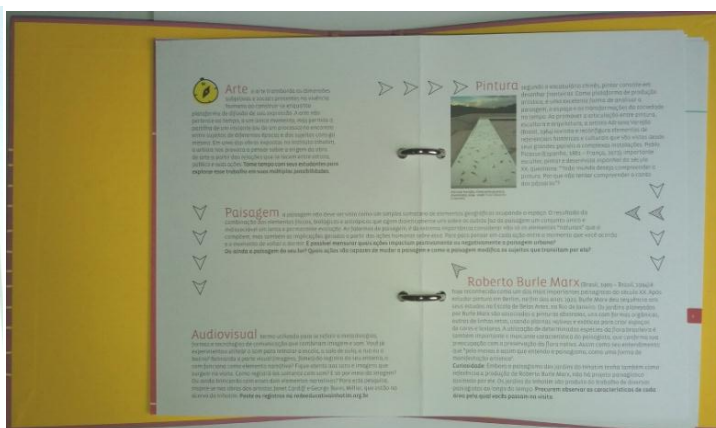
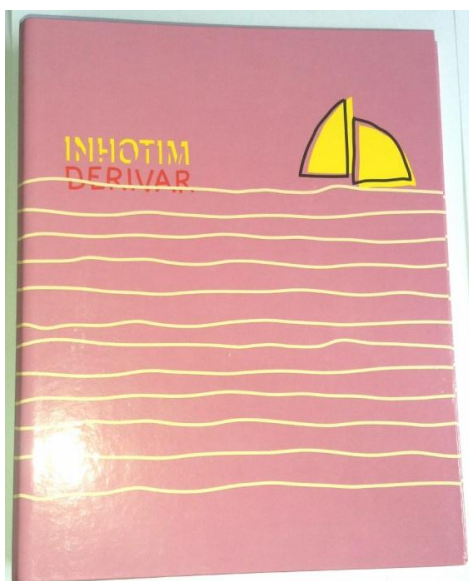
Dentre as ações vivenciadas no Instituto Inhotim, escolho apresentar dois projetos de participação e interação do público: o projeto “Derivar” e o “Caderno de Processos”. “Derivar” consiste em um fichário distribuído ao professor, com orientações sobre a visita e sobre o projeto, e com o início de um glossário, que visa ser completado pelo professor a partir de suas vivências no instituto. É parte de um programa de formação interdisciplinar que visa à exploração da experiência educativa dentro e fora da instituição. O educador é levado a utilizar as folhas do fichário para desenhar sua visita, propondo discussões e experiências. Já o “Caderno de Processos” é composto por folhas com diferentes propostas visuais, como folha quadriculada, folha totalmente em branco, pautada, furada, etc. É distribuído para o público como uma espécie de diário de visita e instiga o visitante a registrar sua experiência ao conhecer e explorar os espaços do instituto. O texto de introdução do caderno ressalta o caráter de unicidade do registro: “esses registros constituem o resultado único de seu olhar, do que mais interessa a você e do que você não quer esquecer”, e ainda, sobre o formato do mesmo: “as linhas fogem da pauta, desaparecem, tornam a aparecer, cedem lugar ao branco, quadriculam-se, interrogam, provocam. Recomeçam onde deveriam terminar, escapam de qualquer ordem”.

Figuras 1 e 2: “Caderno de Processos” (capa e interior)



Fonte: Fotografia da autora

Figuras 3 e 4: “Derivar” (capa e interior)



Fonte: Fotografia da autora

No Museu de Arte da Pampulha, destaco as quarta e quinta edições do Educativo de Bolso (material educativo desenvolvido pela instituição a cada exposição desde 2012). Nestas edições o material educativo foi composto por um dispositivo totalmente em branco, tamanho A3, sem impressões prévias, com vincos formando oito áreas e um corte reto central de 21cm. Esse formato permitia a construção simples de um pequeno caderno, que poderia ser lido em páginas sequenciais ou inteiramente aberto, de um lado ou de outro, ou ainda, por meio da construção espacial-tridimensional. Durante a exposição, os participantes eram convidados a criar seus materiais educativos utilizando os carimbos produzidos pela equipe contendo letras, números, símbolos, logomarcas da instituição, texto institucional, trechos de poesias e ilustrações, referências à arquitetura e ao patrimônio, além de instruções de ações artísticas e de sensibilização a serem desenvolvidas por eles.

Figuras 5 e 6: “Educativo de Bolso” (laboratório e texto do carimbo de apresentação)



EDUCATIVO DE BOLSO

AINDA: O LIVRO COMO PERFORMANCE

5 de setembro a 13 de outubro de 2013 | Curadoria Amir Brito Cadôr

O Educativo de Bolso é uma publicação que reúne as propostas do educativo para as exposições do Museu de Arte da Pampulha desde 2012. Para esta exposição, que apresenta o livro de artista como performance, foi desenvolvido um material-dispositivo para explorar a prática de leitura e a ocupação do espaço considerado para as páginas de um livro, que podem vir a se tornar uma reflexão sobre linguagens como a pintura, escultura, desenho, fotografia, imagem em movimento, e também do texto, literário ou não. A proposta é que o público de todas as idades crie publicações únicas em algumas das situações previstas nos laboratórios mediados pelo educativo ou de forma livre, após a visita.

Fonte: Museu de Arte da Pampulha: Acervo do Educativo

No Palácio das Artes, destaco as “Almofadas Sensoriais”, que consiste em almofadas de diferentes tamanhos, fabricadas artesanalmente com tecidos de diferentes cores e texturas, recheadas com materiais que estimulam todos os sentidos. Dentre os materiais utilizados podemos citar: farinha, café, isopor, orégano, canela, papelão rasgado, plástico picotado, açafraão, cravo, etc. Além

desses importantes objetos de mediação, ressalto também o recurso denominado “Um Outro Olhar”, que consiste em visores de diferentes formatos fabricados artesanalmente com papel cartão ou tubos de papel (pode ser tubos de papel higiênico ou papel toalha), celofanes coloridos e/ou telinhas ou qualquer material que possa modificar o olhar. Os visitantes recebem estes visores no início da exposição e transitam por ela, observando as obras. Os visores funcionam como uma espécie de filtro, modificando o olhar do espectador.

Figuras 7 e 8: “Almofadas Sensoriais” e “Um Outro Olhar”



Fonte: Fotos da autora

Além destes citados acima, destaco a obra “Objetos arbitrários e seus títulos” (1979) de Luiz Camnitzer, à qual me apropriei para proposição de um dos exercícios homônimo. Os objetos presentes na obra foram afixados aleatoriamente na parede, com um papel embaixo de cada um em forma de “título”. A organização disposta na parede é totalmente casual – a coerência de sua narrativa ocorre pela associação mental do espectador de cada elemento entre o que ele sabe sobre o objeto e o título atribuído.

Figura 9: “Objetos arbitrários e seus títulos” (1979) – Luis Camnitzer



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/127224940@N07/16323416910>

O trabalho de Jorge Menna Barreto “Desleituras” (2011) também se encontra vivamente presente em um dos exercícios incorporados no caderno “Arte Contemporânea: exercícios de sensibilização”. Foi concebido por ocasião do 32º Panorama da Arte Brasileira e consistia na invenção de palavras híbridas, formadas a partir da associação de diferentes termos, impressos em tapetes de borracha, configurando-se como uma ação artístico-educativa enquanto um dispositivo de mediação na visita à exposição, pois,

[...] com o exercício de associar uma ou mais palavras a uma obra ou conjunto, os tapetes funcionavam como disparadores de conversas sobre as obras. A ambiguidade dos termos trabalha a favor de um discurso aberto, sem um ponto de chegada definido. Como ferramenta educativa, portanto, os capachos distanciam-se de um discurso “esclarecedor”, atuando como provocadores ao invés de mediadores de um conteúdo a priori⁹.

⁹ Texto extraído de: <http://cargocollective.com/jorgemennabarreto/Desleituras> acessado em 22 de fevereiro de 2016.

Figura 10: “Desleituradas” (2011) – Jorge Menna Barreto



Fonte: <http://jorgemennabarreto.blogspot.com.br/2011/10/panorama-mam-sp-2011.html>

As palavras criadas pelo artista eram associadas às obras expostas na galeria, na ocasião da exposição, com o intuito de acarretar discussões sobre a maneira que cada indivíduo percebe e se relaciona com elas. O exercício de associação das palavras com os objetos expostos funciona como filtros para a leitura das obras, estabelecendo outros nexos para elas, configurando-se dessa forma, não só em um instrumento de mediação, mas de criação.

Do mesmo artista, é a intervenção-obra “Café Educativo”, que foi concebida quando ele coordenava o Grupo de Educação Colaborativa do Paço das Artes, em São Paulo, no ano 2006. Consiste na criação de um ambiente relacional de mediação espontânea, um café dentro do espaço da exposição, onde os visitantes podiam parar para uma pausa, consultar publicações, uma conversa e um café, intermediados pelo garçom que era um educador.

Além de servir café ou comida, ele funciona como uma ilha de mediação não-diretiva entre a instituição, seu departamento educativo, profissionais do campo da arte e o público. A diferença fundamental entre o Café Educativo e um café comum é que seus

atendentes são, além de garçons, educadores da instituição, aptos a engendrar conversas sobre a exposição.¹⁰

A obra em andamento desde 2007 foi adquirida pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM, em 2011, tornando-se parte de seu acervo artístico.

Figura 11: “Café Educativo” (2007) – Jorge Menna Barreto



Fonte: <http://cargocollective.com/jorgemennabarreto/Cafe-Educativo>

Os materiais educativos das últimas Bienais de São Paulo e do Mercosul, além de textos do programa “Arte é educação” da Casa Daros no Rio de Janeiro foram revisitados e, de uma forma ou de outra, suas metodologias propositivas e inovadoras encontram-se no cerne do caderno aqui apresentado.

Artistas do grupo “Fluxus” como Robert Filliou e seu livro intitulado “*Teaching and Learning as a performing Arts*”, Yoko Ono com seus livros de instruções “*Grapefruit*” e “*Acorn*” também foram referência ao trabalho. Os dois últimos, publicados originalmente nos anos de 1964 e 1996, respectivamente, e traduzidos para outras

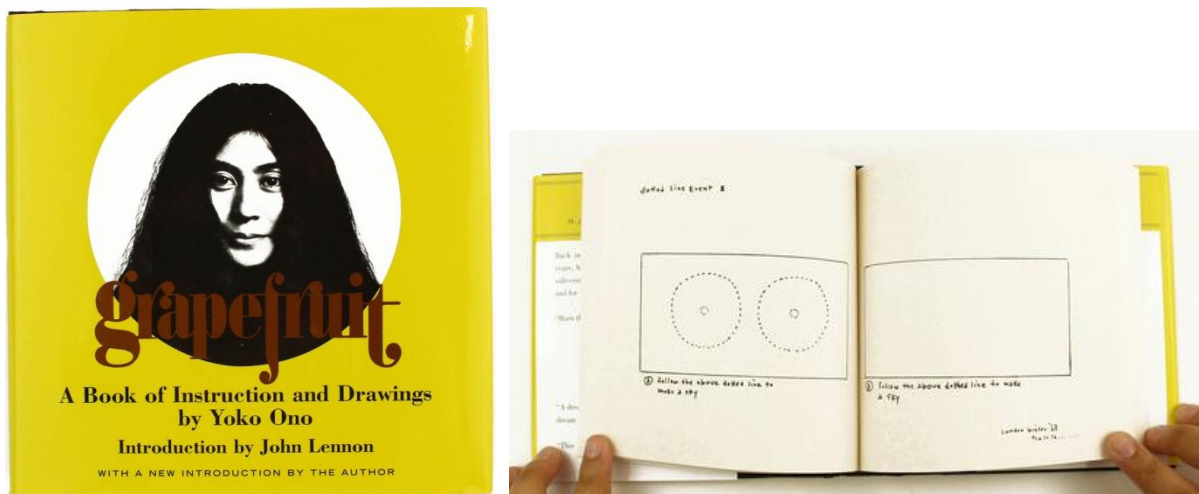
¹⁰ Texto extraído do site do artista. Disponível em: <http://cargocollective.com/jorgemennabarreto/Cafe-Educativo> acessado em 12 de fevereiro de 2016.

línguas, inclusive o português, apresentam instruções para ações poéticas que levam o leitor a refletir sobre a vida e a arte.

A artista nomeia suas instruções de “pinturas”, sendo que, a maior parte destes exercícios intitulam-se “peças” (por exemplo: “peça tátil”, “peça de mapa”, “peça de sombra”) e se subdividem em capítulos denominados “música”, “poesia”, “evento”, “objeto” e “dança”. Segundo ela, no livro “*Grapefruit*”, essas “pinturas de instruções são [propostas] para serem construídas na mente” e é na mente que nós refletimos sobre o mundo e nos preparamos para de alguma forma agir sobre ele. Em um trecho de “*Grapefruit*”, a artista afirma:

Minhas pinturas, que são todas pinturas de instrução (para que outros a realizem), vêm da colagem, da *assemblage* (1915) e do *happening* (1905). Considerando-se a natureza das minhas pinturas, qualquer um dos três termos acima mencionados, ou ainda um novo, poderiam ser utilizados no lugar da palavra pintura. Porém, gosto da velha palavra pintura porque imediatamente se conecta com “pintura de parede”, e isto é bom e divertido¹¹.

Figuras 12 e 13: “*Grapefruit*” (capa e interior, 1964) – Yoko Ono



Fonte: <http://exilebooks.com/collections/artists-books-featured-titles/products/artists-books-grapefruit-a-book-of-instructions-and-drawings-by-yoko-ono>

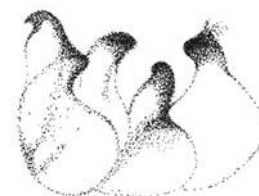
¹¹ Trecho extraído da tradução realizada por Giovanna Viana Martins e Mariana de Matos Moreira Barbosa. Disponível em: http://monoskop.org/images/9/95/Ono_Yoko_Grapefruit_O_Livro_de_Instrucoes_e_Desenhos_de_Yoko_Ono.pdf acessado em 12 de fevereiro de 2016.

Figuras 14 e 15: “Acorn” (capa e interior, 1996) – Yoko Ono



WISH PIECE III

Whisper your dream to a cloud.
Ask the cloud to remember it.



Fonte: <http://www.orbooks.com/catalog/acorn/>

Já o multi-livro “*Teaching and Learning as Performing Arts*”¹² pode ser caracterizado como um livro de artista que é também um espaço expositivo. Reúne reflexões do artista, conversas informais com outros artistas sobre a relação entre a arte e a educação, além do convite à intervenção do público, por meio de páginas em branco com instruções para que os leitores escrevam nelas. “Este é um Multi – livro. O espaço previsto para a utilização do leitor é quase o mesmo que o do próprio autor.” (FILLIOU, 1970: texto da capa - tradução nossa). E segue destacando o papel do leitor na construção do livro:

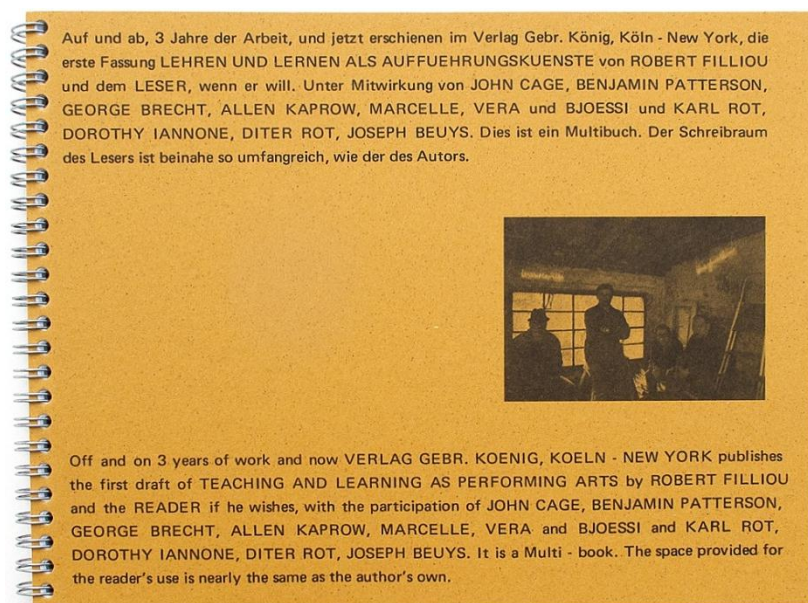
[...] o espaço de escrita fornecido para uso do leitor é concebido por meio da divisão da página em dois, exatamente da mesma forma que tomada pelo autor*. Claro que o leitor é livre para não fazer uso de seu espaço de escrita. Mas espera-se que ele esteja disposto a entrar no jogo da escrita como um *performer*, em vez de um mero forasteiro. Este estudo é sobre a criação permanente e a participação do público. É de autoria (co-autoria, com cada leitor que desejar isso) de um homem que acredita na tentativa de diminuir a distância entre o artista e seu público, juntando-os em criações comuns. Não se usou a terceira pessoa. Eu sou o homem.

¹² Esgotado desde a sua primeira edição em 1970, a obra de Robert Filliou continua a ser uma cartilha essencial para as ideias radicais do artista sobre fazer e ensinar arte. É uma edição bilíngue (Inglês/Alemão) e contém entrevistas com Joseph Beuys, George Brecht, John Cage, Dorothy Iannone, Allan Kaprow e Diter Rot. A Coleção de Livros de Artista da UFMG conta com um fac-símile exato do original e está disponível no site: http://monoskop.org/images/9/93/Robert_Filliou_Teaching_and_Learning_as_Performing_Arts.pdf acessado em 12 de fevereiro de 2016. Não possui tradução para o português.

[nota de rodapé] *Deve haver melhores. Pensei em cartões soltos em uma caixa, até mesmo cartões postais. Você pode querer começar a nossa colaboração sugerindo algum sobre esta página. (FILLIOU, 1970: 07 – tradução nossa).

Observa-se neste trabalho uma forte preocupação do artista com a participação do público como criador e co-autor. Em diversos trechos, Filiou instiga o leitor a refletir e intervir no material ao inserir frases curtas em páginas em branco, como por exemplo: “Você está usando o seu espaço? Aqui está um pouco mais” (FILLIOU, 1970: 25 – tradução nossa).

Figura 16: “*Teaching and learning as a performing arts*” (1970) – Robert Filliou



Fonte: <https://colecaolivrodeartista.wordpress.com/2014/05/27/teaching-and-learning-as-performing-arts/>

Muito recorrente em livros de artista e, marca registrada da arte conceitual, por seu caráter de “faça você mesmo”, as instruções são utilizadas por artistas em diferentes contextos desde a década de 60 até hoje. O livro deixa de ser produto ou registro de uma ação e torna-se um conjunto de instruções para a realização de uma ação artística.

Estas propostas, que aproximam a arte do cotidiano, são atualizadas em obras como “Diariamente”, do artista Felipe Bittencourt. O artista se propôs a, ao acordar, pensar em uma performance a cada dia, desenhá-la e postar o desenho em um blog até às 10 horas da manhã. Este trabalho foi realizado durante um ano, de 08 de dezembro de 2010 a 07 de dezembro de 2011, totalizando assim 365 instruções para performances diárias. Estas instruções foram publicadas no livro de artista “Performance Diária”, em 2012.

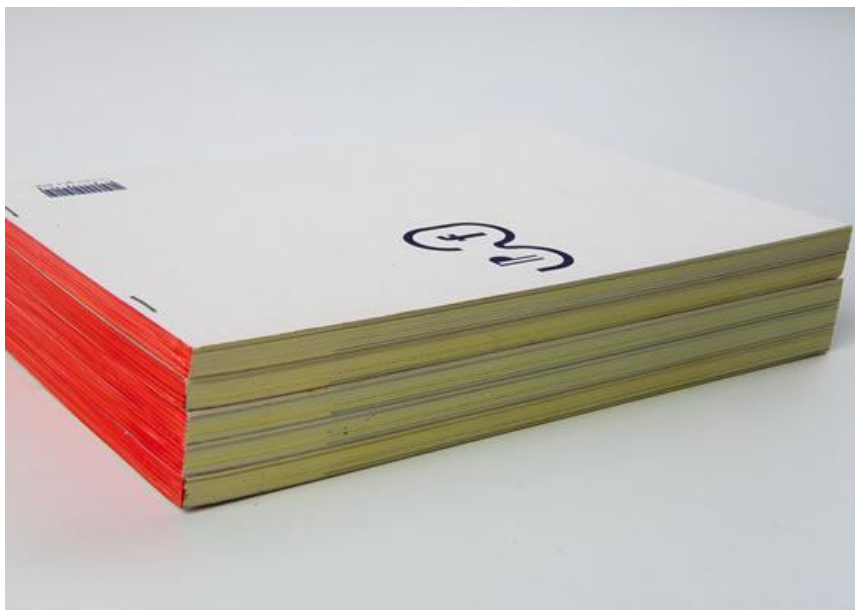
Figura 17: “Performance Diária” (2012) – Felipe Bittencourt



Fonte: http://bacanasbooks.blogspot.com.br/2012/08/performance-diaria-felipe-bittencourt_30.html

Outro exemplo é o projeto de Regina Melim intitulado “pf” (2006), forma abreviada de “por fazer”. Este projeto partiu de uma discussão sobre performance e envolveu 36 participantes entre alunos da graduação e da pós-graduação da artista, além de artistas convidados. É apresentado como um bloco de notas com folhas duplas destacáveis, contendo instruções e ilustrações.

Figura 18: “pf” (2006) Regina Melin (org.)



Fonte: <http://www.plataformaparentesis.com/site/publicacoes/pf.php>

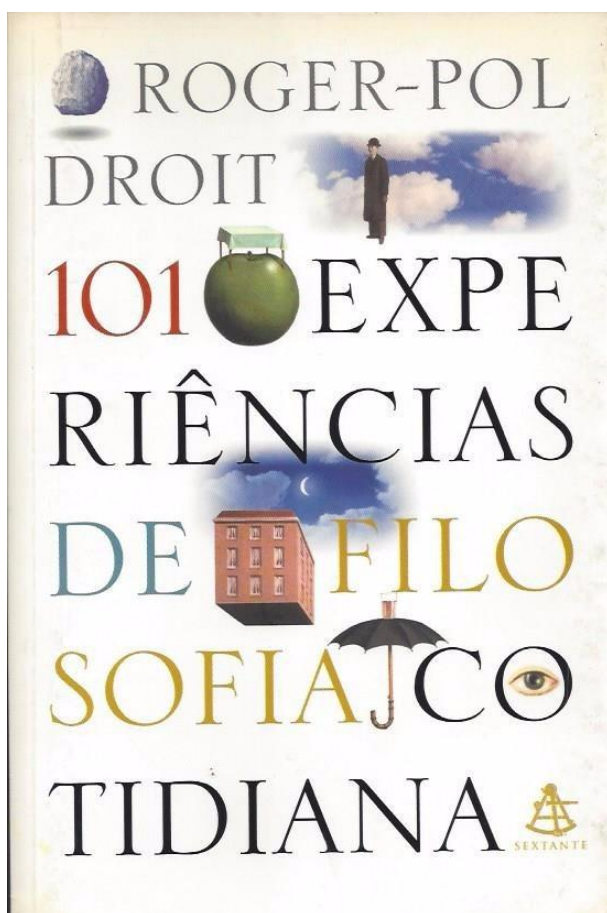
Por último, porém não menos importante, apresento o livro “101 experiências de filosofia cotidiana” de Roger-Paul Droit, publicado originalmente na França e traduzido para diferentes línguas, inclusive o português. A partir das vivências cotidianas no mundo contemporâneo, onde as pessoas estão tendo cada vez menos tempo para se dedicar às experiências que não se relacionam exclusivamente à sua rotina obrigatória, o autor apresenta a filosofia como uma atitude reflexiva, racional e imaginativa.

Ele se utiliza de fatos simples e corriqueiros da vida para trabalhar questões complexas da filosofia. Droit apresenta cento e uma experiências cotidianas, de modo a mostrar ao leitor como a experiência habitual pode ser rica, ao nos fornecer material para nossa própria reflexão, como por exemplo: observar a poeira contra a luz do sol, acompanhar uma formiga carregando uma folha, tentar não pensar em nada, visualizar a si mesmo daqui a vinte anos, gastar tempo em uma biblioteca, brincar com uma criança, etc. Ele apresenta questões da filosofia de uma maneira leve e descontraída, utilizando-se para tanto das situações cotidianas. Segundo Droit:

[...] existem situações muito banais, gestos cotidianos, ações que repetimos constantemente e que podem se tornar pontos de partida para o estado de surpresa do qual nasce a filosofia. Se admitimos que a filosofia não é teoria pura, se aceitamos que ela se faz a partir de abordagens singulares de existência, de aventuras insólitas de filósofos através de sentimentos, percepções, imagens, crenças, poderes e idéias, então é possível imaginar experiências a serem vividas que sejam formas de nos incitar e provocar. (DROIT, 2002: 9)

O livro não tem começo, meio, nem fim, é composto de exercícios curtos – de uma página ou duas – nos quais o autor descreve no início o tempo de duração, o material necessário e o efeito, que pode ser imprevisível, sonhador, relativizante, humanizador, desconcertante, entre outros.

Figura 19: “101 experiências de filosofia cotidiana” (2002) – Roger-Pol Droit



Fonte: Foto da autora

Ao ler este livro, observa-se que a atitude reflexiva junto com a imaginativa é uma característica nata do ser humano, basta olhar para o nosso dia a dia e percebermos a quantidade de pensamento, imagens e associações aparentemente sem lógica, carregadas de imaginação e fantasia.

Enfim, todas as experiências apresentadas neste capítulo, além de outras que já se encontram emaranhadas de tal forma em minha prática educativa que não conseguiria listar aqui, de uma forma ou de outra estão presentes na criação do caderno - produto deste mestrado. Alguns diretamente relacionados aos exercícios, outros mais relacionados à metodologia e formato do mesmo, trouxeram a possibilidade de dar forma a esse projeto apresentado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a principal questão motivadora desta pesquisa foi conhecer quais são os recursos educativos que estão sendo desenvolvidos e utilizados pelas instituições nas exposições de arte contemporânea em Belo Horizonte e região. Primeiro satisfazendo uma questão profissional, pois, como dito anteriormente, além de atuar nessa área e diariamente buscar estratégias novas de abordagem junto ao público, pretende-se também viabilizar uma divulgação e dar acesso a essas informações, compartilhando-as com outras instituições e profissionais.

O contato com as instituições pesquisadas permitiu vivenciar ações interessantes, principalmente por suas metodologias e recursos inovadores. O objetivo inicial do trabalho, portanto, era conhecer e divulgar as ações vivenciadas nas instituições pesquisadas, com ênfase naquelas que estimulam a criação e a autonomia do público.

Porém, conforme já relatado no início, a qualificação foi um momento muito importante do processo, um momento decisivo, pois foi quando fui encorajada a me apropriar dos recursos que vivenciei e criar um material autoral. Um material que pudesse ser distribuído ao público e ser usado por ele, como forma de usufruir da pesquisa junto a esses espaços e suas diversas programações, as quais estão sempre disponíveis e são gratuitas em sua grande maioria.

Considerando a importância de valorização da experiência como algo pessoal e único, escolhi apresentar o resultado da pesquisa em forma de um caderno que busca instigar a experiência e incentiva o público a vivenciá-la. Concordamos, pois, com a afirmação de John Dewey e de Jorge Larrosa de que ninguém pode aprender com a experiência do outro, ao menos que ela seja de algum modo revivida individualmente, tornando-se, portanto, própria de cada indivíduo.

Este caderno não se encerra em si mesmo. É um trabalho que segue em contínuo processo de construção tanto para mim quanto para cada pessoa que tiver contato com ele. O caderno produzido oferece espaço para a contribuição do público, tanto por meio da criação de novos exercícios, como sugerindo outros espaços para visitação.

Trata-se de um material que carece ainda de uma avaliação do público, pois o que funcionou aqui pode não funcionar com outras pessoas e por isso permanecerá aberto a atualizações, enriquecimentos e melhorias. Será a partir das avaliações também, que perceberemos as experiências em ação, com grupos de escolas, amigos, famílias ou mesmo individualmente. E nesse caminho a ser construído, ponderar sobre os resultados, os sucessos e os fracassos.

Para isso, realizaremos uma pequena tiragem, de 50 exemplares, a distribuir aos educativos participantes. Pretendemos ainda divulgar uma versão virtual, de forma ampla, para escolas, museus, projetos sociais, universidades, professores, educadores de museus, além de disponibilizá-la em bancos virtuais de materiais educativos, como o caso do Centro de Referência Virtual – CRV do professor de Minas Gerais e do Banco de Projetos Educativos do PNEM – Plano Nacional de Educação em Museus do IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus, entre outros.

Junto com a distribuição, enviaremos uma solicitação (apêndice A) para que a pessoa ou instituição que recebeu dê algum retorno sobre a utilização do material, com informações, críticas, sugestões, imagens e outras formas de registro.

Optei por transformar as atividades que vivenciamos no decorrer da pesquisa em instruções de experiências, assim como fizeram - e ainda fazem - alguns artistas desde os anos 60 e 70. Aqueles artistas se uniram em coletivos ou de forma individual no questionamento do lugar da arte e se aventuraram em uma defesa da diluição das fronteiras entre a arte e a vida, abrindo diversas portas para as manifestações artísticas de hoje.

Acredito que a principal potência de ação deste material seja o deslocamento. Tirar a todos - o professor, o pesquisador, o estudante, ou qualquer pessoa que tenha acesso a ele, entendendo todos como espectadores sem distinções - do lugar comum da busca de informações prontas. O desejo é de provocar uma situação reflexiva e criativa, ativando setores da sensibilidade, da imaginação, da criatividade e da percepção.

A discussão teórica trazida nesta dissertação nos auxiliou a entender melhor alguns conceitos que estavam presentes nos trabalhos pesquisados, nomeando-os, delimitando-os e estimulando a reflexão sobre eles. Acontecimentos corriqueiros no

trabalho com a educação em museus puderam ser discutidos com mais propriedade e profundidade, ampliando o entendimento e direcionando para novos olhares sobre o assunto. Questões importantes para a arte-educação como a sensibilidade, a imaginação, o afeto e a experiência puderam ser tratados à luz de teorias que, sem dúvidas, contribuíram para a construção de uma reflexão crítica nessa importante área de atuação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Fernanda. **Esse tal curador**. Aplauso – Cultura em Revista, Edição 65, julho de 2005.

ARCHER, Michel. **Arte contemporânea**: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. Educação em museus: termos que revelam preconceitos. *In*: AQUINO, André (org.). **Diálogos entre arte e público**. Cadernos de textos. Recife/PE: Fundação de Cultura da Cidade de Recife, 2008.

_____. **John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Mediação cultural é social. *In*: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BINI, Fernando. A Crítica de arte e a curadoria. *In*: FABRIS, A.; CONÇALVES, L. R. (org.). **Os lugares da crítica de arte**. São Paulo: ABCA: Imprensa Oficial do Estado, 2005.

BRETT, Guy. Lygia Clark: seis células. *In*: BASBAUM, Ricardo. **Arte contemporânea brasileira**: [texturas, ficções, estratégias]. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

CAMNITZER, Luis; PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. **Arte para a educação/ educação para a arte**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

CAMNITZER, Luis. O artista, o cientista e o mágico. *In*: **Mediação Artística**. Humboldt 104. Goethe Institut, 2011. Disponível em: <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/ptindex.htm> acessado em 24 de fevereiro de 2016.

CHIARELLI, Tadeu. **Grupo de estudos em curadoria**. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 1998.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo de arte contemporânea?** Recife: Ed. Massangana, 2007.

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. *In*: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DANTO, Arthur. **Após o fim da arte**: a arte contemporânea e os limites da história. São Paulo: Edusp, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Les cours de Gilles Deleuze**. Cours Vincennes – 24/01/1978. Tradução de Francisco Traverso Fuchs. Disponível em: <http://www.webdeleuze.com/>, acessado no dia 24 de novembro de 2014.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DEMPSEY, Amy. **Estilos, escolas & movimentos**: guia enciclopédico da arte moderna. São Paulo: Cosac /naify, 2003.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DROIT, Roger-Pol. **101 exercícios de filosofia cotidiana**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

DUCHAMP, Marcel. O ato criador. *In*: BATTOCK, Gregory (org.). **A nova arte**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

ECO, Humberto. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2003.

FAVARETTO, Celso F. **A Invenção de Hélio Oiticica**. 2ª Ed.rev. São Paulo: EdUSP, 2000.

FILLIOU, Robert. **Teaching and learning as performing arts**. Koeln-New York; Verlag Gebr. Koenig, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO BIENAL DO MERCOSUL. **Projeto Pedagógico para o professor: 6ª** Bienal do Mercosul. Material Educativo. 2007.

GALLO, Sílvio. Educação Menor: Produção de Heterotopias no espaço escolar. In: **Educação menor: conceitos e experimentações**. Curitiba: Prismas, 2013.

HOFF, Mônica Gonçalves. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de artes, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Documento Preliminar do Programa Nacional de Educação Museal**. Brasília-DF: 2012. Disponível em: <http://pnm.museus.gov.br/wp-content/uploads/2012/08/DOCUMENTO-PRELIMINAR1.pdf> acessado em 28 de janeiro de 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Mediação: primeiros encontros com arte e cultura. In: **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura**. 2ª Ed. São Paulo: Intermeios: 2012.

_____ (org). **Mediação**: provocações estéticas. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes. Pós-Graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, out. 2005.

MENEZES, Ulpiano B. **Conceito Museológico e Salvaguarda Patrimonial** - (comunicação) 2º Seminário de Capacitação Museológica do Instituto Cultural Flávio Gutierrez. Museu Histórico Abílio Barreto, 2002.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: 1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

ONO, Yoko. **Grapefruit**: Book of instruction and Drawings. New York: Simon & Schuster, 2000. Tradução de Giovanna Viana Martins e Mariana de Matos Moreira Barbosa. Disponível em: http://monoskop.org/images/9/95/Ono_Yoko_Grapefruit_O_Livro_de_Instrucoes_e_Desenhos_de_Yoko_Ono.pdf acessado em 12 de fevereiro de 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

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

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

THISTLEWOOD, David. Estudos críticos: o museu de arte contemporânea e a relevância social. *In*: BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2008.

VERGARA, Luiz Guilherme. **Curadorias Educativas**. *In*: Rio de Janeiro – Anais ANPAP, 1996.

VIGOTKY, Lev. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO CADERNO “ARTE CONTEMPORÂNEA: EXPERIÊNCIAS POÉTICAS”

Belo Horizonte, março de 2016

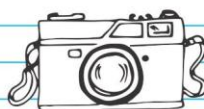
Caro leitor

Você tem em mãos o caderno “Arte Contemporânea: experimentações poéticas”. Trata-se de um material experimental e uma construção coletiva, envolvendo minhas vivências em arte e educação e as ações que conheci no decorrer da pesquisa desenvolvida para o mestrado na UFMG. Além disso, é fundamental o trabalho sensível da querida artista Pompea Tavares, que criou o projeto gráfico e as ilustrações. Durante toda a pesquisa que desenvolvi nos anos de 2014 e 2015, conheci mediadores apaixonados que me mostraram diferentes formas de trabalhar com a arte tendo como princípio a educação sensível. Toda essa convivência e aprendizado encontram-se vivos neste material, que não seria possível sem essas contribuições.

Para mim, saber sobre as suas experiências com esse caderno, é muito importante, para que eu possa sempre estar revendo, atualizando e aprimorando este material que pode vir a ser usado por muitas pessoas. Por isso peço que você, ao vivenciar as experiências propostas aqui, as registre e conte para mim. Peço que reserve um tempinho da sua vida e envie um e-mail com suas colaborações, fotos, sugestões e críticas, talvez outros exercícios que você tenha criado, outros lugares que você acrescentaria para visitaçã, etc. Isso pode ser feito de forma divertida, você pode inventar formas diferentes de documentar essas vivências...

O endereço é: exerciciosdesensibilizacao@gmail.com

Divirta-se e muito obrigada!
Fernanda Maziero



click

click

click

APÊNDICE B

CADERNO “ARTE CONTEMPORÂNEA: EXPERIÊNCIAS POÉTICAS”

ARTE CONTEMPORÂNEA
experiências poéticas



ARTE CONTEMPORÂNEA
experiências poéticas

Concepção: Fernanda Mazziere
Edição e Ilustração: Pompéia Tavares

Verão de 2016

apresentação

Este caderno¹ é um convite à criação e à experimentação. Nele você encontra sugestões de experiências simples que buscam sensibilizá-lo para a arte contemporânea. Está dividido em dois momentos: no primeiro, apresento alguns exercícios de mediação, com experiências simples de sensibilização e, em seguida, sugestões de espaços onde encontrar arte contemporânea em Belo Horizonte e região. Os dois momentos são livres para sua contribuição e para isso possuem espaços em branco ao final de cada parte.

A palavra chave desta publicação é EXPERIÊNCIA, pois, segundo John Dewey “para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua experiência”. Gostaria de convidá-lo a criar suas próprias experiências, tendo como ponto de partida a arte contemporânea e a relação que podemos estabelecer com ela em nossas vidas.

experiências poéticas

Os exercícios que apresento aqui partem de minha experiência com a arte. Você, com certeza, tem outras vivências e ideias que poderão complementar este caderno, basta anotá-las nos espaços em branco.

Minha inspiração principal para a criação destes exercícios está nas obras Grapefruit e Acorn de Yoko Ono, e em outras obras como estas, que fornecem instruções para ações artísticas. Baseei-me também no livro 101 experiências de filosofia cotidiana de Roger-Pol Droit e em experiências de mediação que vivenciei em diversas instituições culturais.

A ideia é propor exercícios que lhe permitam vivenciar situações de ativação de desejos, afetos, olhares, sensações, imaginação e criação.

Não existe uma ordem de execução, você pode fazer as atividades que quiser, modificar, riscar, destacar uma folha e dar para outra pessoa... enfim, o importante é que esteja aberto a sair do lugar comum e se entregar à experiência artística.

Sugiro que você procure formas de registrar as ações, pode ser através de fotos, vídeos, desenhos, relatos, projetos, enfim, tente encontrar formas de guardar estas experiências para serem divididas com outras pessoas ou apenas vistas por você depois.
Divirta-se!

¹Este material é resultado de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação e Docência da UFMG, na linha de pesquisa Educação em Museus e Centros de Ciências, sob a orientação do professor Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira da professora Dra. Flávia Campos.

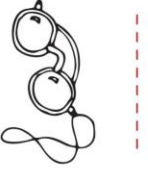


DESENHO SENSÍVEL

Reproduza no papel o desenho que
outra pessoa fará em suas costas sem
que você saiba do que se trata.



OBJETOS ARBITRÁRIOS
E SEUS TÍTULOS*



Reúna **objetos** arbitrários que encontrar em seu entorno. Escreva em pedaços de papel **palavras** aleatórias que lhe vierem à cabeça (em mesmo número que o de objetos). Aleatoriamente escolha um objeto e a palavra que será seu título. Repita a ação até que todos os objetos tenham títulos. Compartilhe seus pensamentos. Crie outras regras de organização para este conjunto de objetos e palavras. - - - - -

*referência à obra "Objetos arbitrários e seus títulos" (1979) de Luis Camnitzer.

Em um dia
claro e com
nuvens,
deite-se em um
local confortável
e olhe para o céu.
Observe
atentamente
o formato
das nuvens.

Crie
personagens
para estas formas
e imagine-os
interagindo
no céu.



HISTÓRIAS DE NUVENS

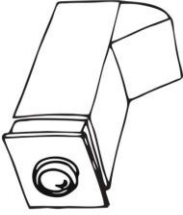
PEQUENOS GESTOS

Busque em sua memória lembranças de pequenos gestos. Para isso, você deve ater-se apenas a **mnOrient**os , des lo ca men to, sensações **táteis**, percursos de pequenos gestos.



FENTO CRIANÇA

Experimente brincar com uma criança bem pequena. Escolha um jogo que ela conheça bem e jogue-o do modo dela, com suas regras e repetições. **Mergulhe** no mundo deste jogo, procure realmente ser um personagem desta brincadeira.



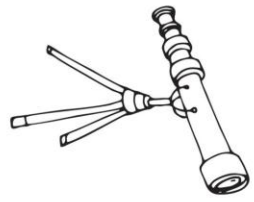
* * * * *

COLEÇÃO DE INSIGNIFICÂNCIAS

* * * * *

Experimente fazer uma coleção de coisas desimportantes. Estabeleça seus critérios de escolhas. O que você escolheria colecionar? Você mostraria sua coleção?

* "Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas)"
Mandel de Barros



DESENHO DE DESLOCAMENTO

Um desenho **invisível** se forma no espaço de acordo com o deslocamento do seu corpo. Tente reproduzir este desenho no papel.



ALMOFADAS SENSORIAIS

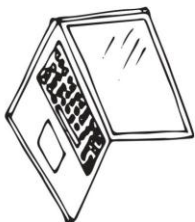
Escolha tecidos de diferentes cores, texturas e tamanhos. Costure almofadas diferentes e, ao invés de espuma, recheie-as com outros materiais, como: grãos de café, ervas aromáticas, sacolinhas plásticas, pedaços de isopor, balões de farinha, etc.

eeeeeeeeeeeeeeeeeeee

eeeeexperimente sonhar utilizando cada uma delas.



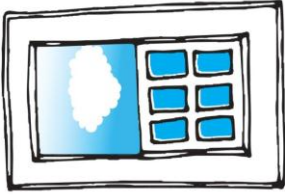
DICIONÁRIO **A**FETIVO.
 Organize um glossário de verbetes afetivos (palavras, inventadas ou não, usadas quando você conversa com um grupo que conhece bem, para falar de coisas, lugares ou pessoas muito específicos).



kd sgn
 vc kfk
 td rsrs
 sdds bj

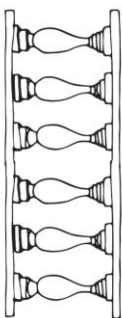
M E R G U L H O N O Q U A D R O

Visite uma exposição de pinturas de sua escolha e vá observando obra por obra, até que você encontre aquele quadro que te chama mais atenção, que te toca mais forte. Deixe-se levar para dentro dele e **sinta** a experiência de se transportar para **o espaço** do quadro.



* O cineasta Akira Kurosawa retrata uma experiência parecida no quinto conto do filme *Sonhos*, de 1990. Você pode assistir a este trecho no Youtube.

PAISAGEM-PINTURA



Escolha uma paisagem simples, com pouco movimento, quase uniforme. Contemple-a (não explore ou examine nada) apenas **deslize seu olhar** sobre o conjunto todo, até que tudo pareça estar em um mesmo plano, como se fosse uma tela estendida. Experimente imaginar que esta tela está se dobrando.

DIÁRIO DE UM OBJETO ESTRANHO

Escolha um **objeto** qualquer e coloque-o em um local estranho a ele, mas onde ele seja facilmente **visto**. Por exemplo: leve um funil para sua mesa de trabalho ou para a mesa da sala. Escolha um bom lugar para que ele realmente chame a atenção das pessoas. Durante uma semana, observe e registre em um diário como as pessoas se relacionam com ele.



click
click
click

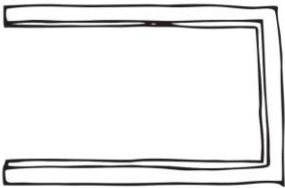
REPALAVRAS¹

Escreva palavras em pedaços de **papel**,
 corte-as ao meio e reorganize-as
 formando novas **palavras**.
 Dê significados a elas.

pape + lavras

papelavras: 1.atto ou efeito de
 criar significados fictícios;
 2.preparo do papel para o
 cultivo de palavras; 3.ação de
 extrair significados densos.

¹Baseado na série Desleituras do
 artista Jorge Menna Barreto



EMOLDURAR O MUNDO

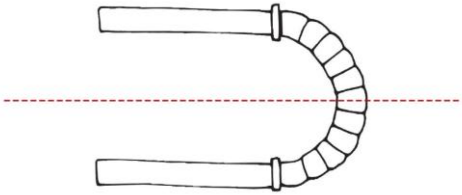
Recorte janelas de papel de diferentes tamanhos utilizando um papel grosso. Você pode também colocar papéis ou tecidos transparentes para servir como filtros de cor/textura. **Observe o mundo** através destas janelas.



QUANTAS IMAGENS
CABEM NUMA IMAGEM?

As imagens ao nosso redor costumam se **acumular** e se sobrepor em **camadas**. Passeando ao seu redor, olhando os espaços de vários ângulos, o desafio é buscar o maior número de imagens sobrepostas.





IMAGENS REFLETIDAS¹

Com a ajuda de uma bacia e uma garrafa de água, procure locais bem iluminados. Apóie a bacia sobre uma superfície plana e jogue água nela. Espere a água ficar tranquila, permitindo que a imagem se forme na sua superfície. **Registre** a imagem que se forma. Você pode substituir a bacia por qualquer outra superfície que sirva para refletir a paisagem.

¹ Baseado na série Observatório: árvore (2010) da artista Elisa Campos.

Register!

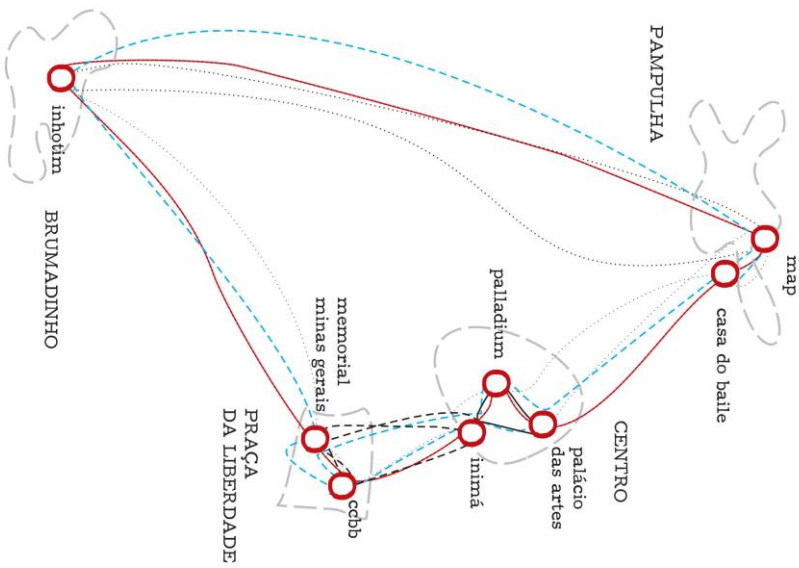
.....

LUGARES ONDE ENCONTRAR ARTE CONTEMPORÂNEA NA CIDADE

A cidade de Belo Horizonte e sua região metropolitana possuem uma diversidade de opções culturais para visitação cuja programação predominante é gratuita e muito variada.

O foco deste caderno é a arte contemporânea, por isso, reuni aqui os espaços que conheço e sei que oferecem uma programação educativa em arte contemporânea. Esta lista não está fechada e você pode completar com os espaços que conhece, ou que vier a conhecer futuramente nas páginas ao final do caderno. Existem ateliês abertos, coletivos de artistas, iniciativas mil que giram a roda da cultura por aqui e oferecem programação de qualidade para a comunidade.

Born passeio!



CASA DO BAILE

- >> Visitas mediadas para diferentes públicos (agendadas ou espontâneas) de perfil técnico (arquitetura) ou voltadas para os conteúdos das exposições.
- >> Laboratório Educativo: espaço que se modifica a cada exposição e que disponibiliza dispositivos educativos para manuseio do público.
- >> Materiais, peças e propostas de ação para o público espontâneo e para as pessoas com deficiência visual.
- >> Ações de mediação extra-museal na paisagem e entorno.

Funcionamento: Terça a domingo, das 9h às 18h.

Quinta até as 21h. Gratuito
Endereço: Av. Otacílio Negro de Lima, 751 -
Pampulha, Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3277-7443
e-mail: cb.fm.c@pbh.gov.br
Site: www.pbh.gov.br/cultura

CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL
BELO HORIZONTE

- >> Visitas mediadas às exposições.
- >> Visitas mediadas em LIBRAS.
- >> Laboratório de ações criativas: oficinas de experimentação.
- >> Em Cantos e Contos: contação de histórias.
- >> Em Cantos e Contos em LIBRAS.
- >> Trem das Seis: ação cênica itinerante.
- >> Musicando: laboratório de experimentação sonora.
- >> Visitas teatralizadas.

Você pode acessar os cadernos de mediação desenvolvidos para as exposições no site:
www.ccbbeducativo.com.br/cadernos

Funcionamento: quarta a segunda, das 9h às 21h.

Gratuito
Endereço: Praça da Liberdade, 450 - Funcionários.
Belo Horizonte - MG
Tel: (31) 3431-9400
Email: ccbhh@bb.com.br
Site: www.bb.com.br/cultura

MEMORIAL MINAS GERAIS VALE

- >>Visitas mediadas com percursos temáticos.
- >>Ações educativas – propostas de diálogos temáticos, com o público espontâneo, em espaços específicos do museu.
- >>Objetos de Memória: materiais lúdicos e educativos distribuídos para o público agendado. São eles: Teatro de dedoches (3 a 5 anos); Jogo de Tabuleiro (a partir de 6 anos); Revista em quadradinhos (a partir de 7 anos).
- >>Encontros de formação para educadores das instituições visitantes.
- >>Boa vizinhança: propostas específicas para o público de vizinhança.
- >>Museu, lugar de criança/ Eu, Criança, no Museu: crianças a partir de 3 anos.
- >>Férias divertidas: oficinas nos meses de janeiro e julho.
- >>Cuida por um dia: crianças a partir de 9 anos.
- >>Sensações Memoráveis: visitas para grupos de pessoas com deficiência.

O Plano Educativo do Memorial está disponível no endereço: www.memorialvale.com.br

Funcionamento: Terça, quarta, sexta e sábado das 10h às 17h30; quinta das 10h às 21h30, domingo das 10h às 15h30. Gratuito
Tel: (31) 3308-4000

Endereço: Praça da Liberdade, s/n, esquina com Rua Gonçalves Dias, Belo Horizonte-MG
Agendamento: (31)3343-7317
Email: educativo@memorialvale.com / memorial@memorialvale.com
Site: www.memorialvale.com.br

MUSEU DE ARTE DA PAMPULHA

- >>Visitas mediadas para públicos agendados ou espontâneos, de perfil histórico e patrimonial ou voltadas para os conteúdos das exposições de arte.
- >>Oficinas de Férias: janeiro e julho.
- >>Educativo de Bolso: impresso e distribuído para o público a cada exposição.
- >>Caderno do professor: distribuído para grupos agendados a cada exposição.
- >>Oficinas temáticas.
- >>Formação de educadores.

Funcionamento: Terça a domingo, das 9h às 18h30. Gratuito

Endereço: Av. Otacílio Negrão de Lima, 16.585 - Pampulha, Belo Horizonte-MG
Tel: (31) 3277-7946
e-mail: map.educativo@pbh.gov.br
Site: www.pbh.gov.br/cultura

MUSEU INIMÁ DE PAULA

- >> Visitas mediadas para público agendado e espontâneo.
- >> Material didático do professor e do aluno disponíveis em Pdf e distribuídos nas visitas agendadas.
- >> Kit de arte - composto por régua, lápis, borracha, caixa de lápis de cor, apontador, bloco de anotações (distribuído para grupos agendados).
- >> Oficinas temáticas.

Você pode encontrar os materiais produzidos pelo museu no site:

www.museuinimadepaula.org.br

Funcionamento: terça, quarta, sexta e sábado de 10h às 18h30 horas; quinta de 12h às 20h30 horas e domingo de 12h às 18h30 horas. Gratuito
Endereço: Rua da Bahia, 1.201 - Centro, Belo Horizonte-MG
Tel.: (31) 3213-4320
Email: contato@museuinimadepaula.org.br / educativo@museuinimadepaula.org.br
Site: www.museuinimadepaula.org.br

INSTITUTO INHOTIM

- >> Visitas panorâmicas.
- >> Visitas temáticas: ambiental e arte.
- >> Cartilhas e materiais de visitação (fichas com informações e reflexões).
- >> Kit Educador: material para professores.
- >> Laboratório de Bolso: Bolsa com materiais utilizados na mediação.
- >> Programa Jovens Agentes Ambientais: formação de estudantes da rede pública de Brumadinho.
- >> Encontro Marcado: ações para funcionários em parceria com a biblioteca.
- >> Programa Derivar: formação de educadores.
- >> Colônia de Férias: crianças de 6 a 11 anos.
- >> Programações Públicas e Educativas: Oficinas criativas, atividades práticas, contação de histórias e visitas mediadas diferenciadas.

Funcionamento: de terça a sexta-feira, de 9h30 às 16h30. Sábado, domingo e feriado, de 9h30 às 17h30
Consultar valores de ingressos no site. Quarta-feira gratuita.
Endereço: Rua B, 20. Brumadinho-MG.
Tel.: 3571-9700
Email: info@inhotim.org.br
Site: www.inhotim.org.br

PALÁCIO DAS ARTES E CÂMERA SETE
FUNDAÇÃO CLOVIS SALGADO - FCS

- >> Visitas mediadas para público agendado e espontâneo.
- >> Percursos temáticos aos fins de semana para o público espontâneo.
- >> Material de Apoio ao Professor: impresso e distribuído em exposições realizadas pela FCS.
- >> Espaços educativos próprios para acolhimento e atividades.
- >> Núcleo de pesquisa, formação e experimentação artística.
- >> Ateliê Educativo: espaço de experimentação artística durante as visitas mediadas, cursos e oficinas.
- >> Cursos e oficinas para crianças, adolescentes e adultos.
- >> Encontro com professores e educadores.
- >> Recursos didáticos utilizados nas visitas.
- >> Oficina de férias.

O material educativo produzido pelo Programa Educativo em Artes Visuais da FCS encontra em: www.fcs.mg.gov.br/programas-educativos/artes-visuais/

Funcionamento: de terça a sábado, de 9h30 as 21h, e aos domingos, de 16h as 21h. Gratuito
Endereço: Avenida Afonso Pena, 1537
Tel: (31) 3236-7471
Email: educativo.artesvisuais@fcs.mg.gov.br
Site: www.fcs.mg.gov.br/espacos-culturais/palacio-das-artes-das-artes/

SESC PALLADIUM

- >> Visitas mediadas para público espontâneo e agendado e desdobramento das reflexões geradas a partir das discussões na galeria.
- >> Identidades Musicais: aulas-show para escola e para professores.
- >> Na Escola e no Palladium: encontros com artistas para estudantes.
- >> De Férias! Oficinas nos meses de janeiro e julho.
- >> Yupi! Vamos ao teatro: espetáculos teatrais gratuitos para escolas e para público espontâneo a preços populares.
- >> Zoom - Da escola para o cinema: sessões gratuitas de cinema para escolas.
- >> 1, 2, 3 e já! Espaço de leitura e brincadeira para crianças de 0 a 6 anos acompanhadas de seus responsáveis.
- >> Carrinho Mala Mundo: dispositivo com diversos recursos didáticos que são usados nas visitas.
- >> Formação de educadores.

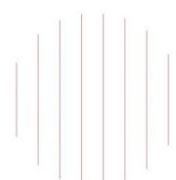
Funcionamento: de terça a domingo, de 9h às 21h
Endereço: Rua Rio de Janeiro, 1046, Centro / Rua Augusto de Lima, 420, Centro, Belo Horizonte-MG
Tel: (31) 3270-8100 / 3214-5376
Email: educativopalladium@sescmg.com.br
Site: www.sescmg.com.br/sesc_palladium

...

???

notas:

Vertical blue lines for writing notes.



não esquecer:

