

Universidade Estadual Paulista  
“Julio de Mesquita Filho”  
Instituto de Artes

VALQUÍRIA PRATES PEREIRA TEIXEIRA

COMO FAZER JUNTO  
a arte e a educação na mediação cultural

São Paulo  
2019

VALQUÍRIA PRATES PEREIRA TEIXEIRA

COMO FAZER JUNTO  
a arte e a educação na mediação cultural

Tese apresentada por Valquíria Prates Pereira Teixeira ao Programa de Pós-graduação do Instituto de Artes da Unesp para obtenção do título de Doutora em Artes.

Área de concentração: Arte e Educação

Linha de pesquisa: processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rejane Galvão Coutinho

São Paulo

2019

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

T266c Teixeira, Valquíria Prates Pereira, 1977-  
Como fazer junto : a arte e a educação na mediação cultural /  
Valquíria Prates Pereira Teixeira. - São Paulo, 2019.  
194 f. : 60 il.

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho  
Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Arte e educação. 3. Mediação  
cultural. 4. Projetos culturais. I. Coutinho, Rejane Galvão. II.  
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)

VALQUÍRIA PRATES PEREIRA TEIXEIRA

COMO FAZER JUNTO

a arte e a educação na mediação cultural

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Arte no Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – Unesp, com a Área de concentração em Arte Educação, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rejane Galvão Coutinho  
Instituto de Arte/UNESP - Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luiza Helena Christov  
Instituto de Arte/UNESP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jéssica Gogan  
Coordenação do Instituto Mesa

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ângela Castelo Branco  
Programa de arte e educação da Casa Tombada

São Paulo, 22 de maio de 2019.

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos ou científicos a reprodução parcial ou total desta tese, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

*Dedico este trabalho  
aos mistérios, potências, mudanças e presenças que  
formam as ancestralidades,  
em honra às relações cultivadas no fazer junto,*

*aos dias,  
um dia de cada vez.*

## AGRADECIMENTOS

Essa tese é sobre as relações de afeto que em diferentes instâncias me permitiram a entrega ao exercício de pensar o fazer junto a partir de diversas presenças.

O maior de todos os agradecimentos pela realização deste trabalho é para minha orientadora, professora Rejane Galvão Coutinho, inspiração e clareza sempre presente tanto em momentos de dúvida e os tropeços, mas também as alegrias e descobertas. Com ela, mais que uma pesquisa de doutorado, aprendi que as belezas do rigor da docência e da pesquisa podem caminhar junto da generosidade de uma escuta sempre disponível e da fala objetiva que aponta possibilidades - uma das definições possíveis de afeto na educação. Por ter assumido riscos comigo, segurando minha mão até a conclusão da jornada. E por ser uma inspiração como mulher, professora e mãe.

Agradeço também à banca, um grupo de pessoas muito admiradas formado com a alegria de tomar parte em um banquete de construções e leituras sensíveis: professoras doutoras Luiza Helena Christov, Miriam Celeste Martins, Jéssica Gogan, Ângela Castelo Branco, Valéria Alencar e aos professores doutores Agnus Valente e Guilherme Nakashato, que em diferentes momentos alimentaram muitas partes de meu processo da pesquisa. Um agradecimento também às professoras doutoras Sumaya Mattar e Rita Bredariolli pela participação no exame de qualificação. E aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação, em especial ao querido professor Sidiney Peterson.

O trabalho só pode assumir esta forma final porque muitos profissionais aceitaram o convite de fazer junto nos projetos *colaboratório*, *Boletim Público* e *eu-desenho*. A todos os participantes, citados na parte 3 da tese, um agradecimento que inclui um abraço apertado.

Aos profissionais com quem ‘fiz junto’ em diferentes momentos da carreira como educadora, agradeço por ordem de chegada em minha vida: no MAC-USP onde tudo começou, Dina Uliana, Josenalda Soares Teles e Anderson Tobita, Amanda Tojal, Margarete de Oliveira; nas diferentes Bienais de São Paulo e com diferentes abordagens para a mediação, Mila Chiovatto, Nuria Kello, Miriam Celeste e Gisa Picosque, Denise Grinspum e Lisette Lagnado, Stela Barbieri, Dora Corrêa, Jochen Volz; às que me receberam e compartilharam públicos e projetos, às amigas Denise Pollini e Luciana Chen no MAB-FAAP e Renata Bittencourt no Itaú Cultural; ao tão querido Paulo Portella, que me acolheu no MASP; aos tantos parceiros de mãos à obra no Sesc SP: Juliana Braga, Nilva Luz, Kelly Teixeira, Julieta Machado, Fabiana Delboni, Sandra Leibovici, Salette dos Anjos, Bárbara Rodrigues, Sandra Frederici, Djaine Damiaty, Alcimar Frazão, Juraci de Souza, Rani Bacil Fuzetto, Mariana Fessel, Aline Stivaletti Barbosa, Juliana Santos, André Augusto Dias, Helena Segnini e Edson Eugênio; à Lívia Aquino e ao Ronaldo Entler, com quem partilho as experiências com grupos muito generosos na Pós em Fotografia da FAAP; à Solange Farkas, que me acolheu no Videobrasil por um período de grandes construções, pesquisa e desafios; ao Professor Martin Grossmann, que trilhou comigo uma jornada imensa de quatro anos completos em pesquisa na Universidade de São Paulo, antes de eu conseguir chegar à Unesp.

Aos amigos que admiro tanto e com quem tive a honra de partilhar momentos de construção de redes e trabalhos coletivos em mediação inesquecíveis: Marcela Tiboni e Carlos Alberto Negrini, porque pela relação me trouxeram algum amadurecimento e me ensinaram sobre consenso e dissenso no dia a dia, com os parceiros institucionais e em especial com os inúmeros educadores e estagiários de diversas áreas que integraram as equipes de mediação de exposições e projetos em diferentes momentos, sem esquecer das tantas bancas de TCC que tiveram origem nas atividades realizadas a partir de nossos trabalhos coletivos. Aos educadores muito queridos que nestes vinte anos me deram a honra de descobrir junto, fazer junto, e aos poucos vão ocupando com muita invenção todos os espaços que existem e ainda inventam espaços quando parece já não ser possível resistir a partir do que já conhecemos.

Por todas as confabulações arte-vida com esse povo tão amado e que alegrou momentos muito específicos da realização da pesquisa na vida, seja nas partilhas de uma boa caminhada na praia, nos espaços expositivos e salas de educativos, na roça ou na floresta, uma mesa de almoço-jantar-bar (com ou sem pia imensa de louças pra lavar na sequência), uma página lida junto, uma meditação à beira do rio, “fuefuecas telefônicas” ou dançando em qualquer lugar “por aí”: Thiago Cavalli, Tainá Azeredo, Claudio Bueno, Andre Cerveny, Vânia Medeiros, Janaina Melo, Mônica Hoff, Cayo Honorato, Fabio Tremonte, Renata Bittencourt, Gleyce Kelly Heitor, Bitu Cassundé, Marcelo Amorim, Diogo Moraes, Marina Torre, Flavia Bomfim, Sara Moreno, Ângela Castelo Branco, Giuliano Tierno, Virgínia Cândida, Igor Vidor, Fernanda Maziero, Maria Eugenia Salcedo, Ricardo Amado, Nina Costa Amado, Gustavo Torrezan, Simone Moraes, Nilton Campos, Jorge Menna Barreto, Adriana Águia, Sofia Olascoaga, Cassio Campos, Bruna Fetter, Anny Lima, Flavia Vivacqua, Pompea Tavares, Amanda Cuesta, Juliana Biscalquin, Guilherme Vergara, Jéssica Gogan e, já na reta final, Marcio Harum, Yana Tamayo, Mateus Mesquita e Pablo Lafuente.

Ao casal de amigos que me ajuda a nomear tantas coisas. À Galciani Neves, pesquisadora, professora e curadora que é sempre uma inspiração na maneira como dá forma a pesquisas e projetos a partir de um forte comprometimento político que se traduz em ética e estética com os ofícios da arte e da educação. Ao parceiro de projetos coletivos que me desafia tantas vezes a ir além, com propostas que sempre “elevam as apostas” e com

quem aprendi na hora exata a importância de “não deixar o fracasso subir à cabeça”: Paulo Miyada, muito obrigada!

Pelas risadas e por todo o “xamanismo cósmico” que pode caber na chama de uma vela, numa fogueira ou numa cachoeira gelada: Stela Ramos, minha comadre, gratidão. Pelo projeto mais colaborativo e mais longo que já fiz, *Arte à primeira vista*, onde aprendemos sobre os valores do amor e do cuidado nos trabalhos e na vida: Renata Sant’Anna, quanta coisa boa!

Às instituições que me acolheram durante a jornada: o *Independent Curatorial International* de Nova Iorque, em especial ao Patterson Sims; ao departamento de patrimônio da Fundação Roberto Marinho, em especial à Luiza Goulart e à Deca Farocco pela clareza das decisões durante a elaboração dos programas públicos do MIS RJ; na Winter School da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, com gratidão à Catarina Martins, do I2ADS e aos professores orientadores Dennis Atkinson, Fernando Hernandez, Inês Vicente e Samuel Guimarães; à equipe do EIRPAC (Encontro Internacional de Práticas Artísticas Colaborativas de 2017); à possibilidade de ter sido bolsista nos encontros realizados em 2015 e 2017 em Buenos Aires e Medellín, em especial pelo incentivo de Luis Marcelo Mendes; ao programa Descobrir da Fundação Calouste Gulbenkian e à EGEAC de Portugal, com especial agradecimento à querida Maria de Assis Swinerton, que tornou muitas de suas escolhas visíveis.

À Denise Pollini, amiga que me ensinou a tecer ‘fios inquebrantáveis da delicadeza’, da importância da presença e dos valores do acolhimento e da generosidade para uma amizade de vida inteira. À Yara Kono, amiga com quem aprendo sobre presença além-mar, a clareza dos limites, rigor na criação, risadas infinitas e que desafia meu poder de fala ininterrupta! Às duas e à Mariana Vitale, por terem me acolhido em suas casas entre os meses de agosto e outubro de 2017, para realizar parte da pesquisa em Porto e Lisboa (Portugal).

Às queridas que me deram as mãos para ingressar em novos desafios e partilhar o sonho de experimentar fazer junto no momento exato do fim deste ciclo, para empreitar novas pesquisas em mediação: Francisca Caporalli e Samantha Moreira, caminemos juntas em direção ao bom cultivo deste roçado!

Aos meus sogros Maria Beatriz Sertório Teixeira e João Paulino Pinto Teixeira, meus cunhados Pedro e Luiz Sertório Teixeira e Alice Melges, pelo apoio, paciência e afeto.

Pela presença e amor incondicional da minha mãe Dora, que também é Antônia, e do meu pai Valmício, que carrega uma Rosa no nome e no peito. Com a alegria imensa de reconhecer a beleza de ter os dois perto e partilhando cada passo dado, desde os primeiros.

Por todos os “marsupilampis” que já tomei nessa vida com a minha irmã-álma-gêmea, sócia numa Agência de Viagens Espaciais (e quem sabe um dia também naquela tão sonhada “escola de garçons” que me “sonha e espanta” desde os anos 1990...), amor da vida, mulherão que admiro tanto e que me ensina muito sobre mediação arte e vida, Valéria Prates Gobato, que nunca me deixa nem desistir (e nem continuar) se não fizer sentido - para mim. E por ela ter trazido o para minha vida o irmão Claudio e a Clara em neve.

Pelas histórias todas de vida-morte-vida que escrevemos desde 1998, Guilherme Teixeira e eu. Pela capacidade de ir além, dentro da “nuvem do não-saber”, onde o amor se mostra mais complexo do que eu poderia supor - e também mais intenso por causa de cada escolha.

Ao João, que chegou pontualmente às 5h55 com sua profunda sinceridade, e ao Antônio, que queria ficar só mais um pouquinho no escurinho da barriga num demorado ‘cafunezinho de verão’: por todo o amor que desabrocharam em mim - e também por me ensinarem há 15 anos sobre as urgências de ‘ser lar’, de cuidar (perto ou longe), de nutrir corpo e alma, de dançar e conversar sobre política, espiritualidade, feminismos, privilégios, relacionamentos e sobre a importância de, sendo um, ser MUITOS, e amar de muitas formas diferentes!

Aos “sims” e “nãos” que brotaram dos dissensos e consensos durante todo esse percurso de investigação.

*"A história da pedagogia de certo conhece suas extravagâncias. E, estas, por tanto quanto se devem à própria estranheza da relação pedagógica, foram frequentemente mais instrutivas do que as proposições mais racionais.*

*No entanto, no caso de Joseph Jacotot, o que está em jogo é bem mais do que apenas um artigo, entre tantos, no grande museu de curiosidades pedagógicas.*

*Pois trata-se, aqui, de uma voz solitária que, em um momento vital da constituição dos ideais, das práticas e das instituições que ainda governam nosso presente, ergueu-se como uma dissonância inaudita — como uma dessas dissonâncias a partir das quais não se pode mais construir qualquer harmonia da instituição pedagógica e que, portanto, é preciso esquecer, para poder continuar a edificar escolas, programas e pedagogias, mas, também, como uma dessas dissonâncias que, em certos momentos, talvez seja preciso escutar ainda, para que o ato de ensinar jamais perca inteiramente a consciência dos paradoxos que lhe fornecem sentido."*

*Jacques Rancière*

## RESUMO

A tese defendida neste estudo é que a mediação cultural se apropria de repertórios de participação da arte e da educação. Reconheceu durante a investigação elementos das seguintes hipóteses: que a mediação cultural em artes é realizada por profissionais de diversas áreas, que atuam em instituições culturais conjugando repertórios e práticas da arte e da educação a partir de premissas da ação cultural, em caráter dialógico e coletivo em âmbitos educacionais, artísticos ou sociais; que esta atuação pode instaurar ambientes e processos onde é possível experimentar o convívio e a valorização da diversidade a partir do contato com diferentes ideologias; que as publicações com as descrições, narrativas de processos, registros, avaliações e estratégias de circulação de ideias empregadas em projetos de mediação cultural podem constituir um importante material de formação para profissionais da área.

Diante das hipóteses formuladas e suas premissas, tomou como objeto de investigação oito projetos de mediação cultural (sendo quatro deles realizados com a participação da pesquisadora). Estudou a partir deles os registros e narrativas sobre atividades artístico-pedagógicas coletivas feitas por profissionais que atuam na mediação cultural em instituições culturais, selecionando quatro projetos que tiveram a intenção prévia de pesquisar as práticas coletivas que promoveram junto de uma rede de profissionais e instituições envolvidos. Submeteu o material analisado aos seguintes questionamentos: ‘o que é possível apreender sobre a presença da arte e da educação como repertórios da mediação cultural a partir das descrições, narrativas, registros, avaliações e estratégias participação e de circulação de ideias empregadas em projetos de mediação cultural das artes?’ ‘como são articuladas as propostas metodológicas e estratégias de participação vislumbradas a partir das narrativas sobre as experiências de profissionais que realizam projetos de mediação cultural em artes?’.

Os indicadores para avaliação em mediação cultural foram emprestados de relatórios de Carmen Mörsch e seus grupos de pesquisa, orientando a busca por indícios de: premissas e intenções dos projetos; estrutura para realização dos projetos; presença de diferentes estratégias de participação. Também buscou-se nos textos os modos como cada projeto: definiu o “artístico” e o “pedagógico”; estabeleceu estratégias e metodologias de participação.

Atravessaram as formulações da pesquisa ideias sobre: a experiência, com John Dewey e Mary Jane Jacob; a mediação cultural com Rejane G. Coutinho, Maria Lind e Carmen Mörsch; a ação cultural para a democracia com Paulo Freire, John Dewey e Jacques Rancière.

Palavras-chave: Arte - Estudo e ensino. Arte e educação. Mediação cultural. Projetos culturais.

## ABSTRACT

The research seeks for evidences that cultural mediation practices appropriates repertoires of participation of art and education. He acknowledged during the investigation elements of the following hypotheses: that cultural mediation in the arts is carried out by professionals from different areas, who work in cultural institutions combining repertoires and practices of art and education from the premises of cultural action, in a dialogical and collective character in educational, artistic or social contexts; that this action can establish environments and processes where it is possible to experience the conviviality and the valorization of diversity from the contact with different ideologies; that the publications with the descriptions, process narratives, registers, evaluations and strategies of circulation of ideas employed in cultural mediation projects can constitute an important training material for professionals in the area. Considering the hypotheses formulated and its premises, it took as object of investigation eight projects of cultural mediation (four of them realized with the participation of the researcher). He studied from them the records and narratives about collective artistic and pedagogical activities done by professionals who work in cultural mediation in cultural institutions, selecting four projects that had the previous intention of researching the collective practices that they promoted with a network of professionals and institutions involved. The analyzed material was submitted to the following questions: "what can be learned about the presence of art and education as repertoires of cultural mediation from the descriptions, narratives, registers, evaluations and strategies participation and circulation of ideas employed in mediation projects cultural aspects of the arts? 'How are the methodological proposals and participation strategies envisaged based on the narratives about the experiences of professionals who carry out projects of cultural mediation in the arts?'"

The indicators for evaluation in cultural mediation were borrowed from reports by Carmen Mörsch and her research groups, guiding the search for evidence of: premises and intentions of the projects; structure to carry out the projects; presence of different participation strategies. We also sought in the texts the ways in which each project defined the "artistic" and the "pedagogical"; established strategies and methodologies of participation.

They went through the formulations of the research ideas on: the experience, with John Dewey and Mary Jane Jacob; cultural mediation with Rejane G. Coutinho, Maria Lind and Carmen Mörsch; the cultural action for democracy with Paulo Freire, John Dewey and Jacques Rancière.

Keywords: Art - Study and teaching. Art and education. Cultural Mediation. Cultural projects.

## RESUMEN

La tesis defendida en este estudio es que la mediación cultural se apropia de los repertorios de participación del arte y la educación. Reconoció durante la investigación los elementos de las siguientes hipótesis: que la mediación cultural en las artes es llevada a cabo por profesionales de diferentes áreas, que trabajan en instituciones culturales combinando repertorios y prácticas de arte y educación desde las premisas de la acción cultural, en un carácter dialógico y colectivo. en contextos educativos, artísticos o sociales; que esta acción puede establecer ambientes y procesos donde es posible experimentar la convivencia y la valorización de la diversidad a partir del contacto con diferentes ideologías; que las publicaciones con las descripciones, narraciones de procesos, registros, evaluaciones y estrategias de circulación de ideas empleadas en proyectos de mediación cultural pueden constituir un importante material de capacitación para los profesionales del área.

Considerando las hipótesis formuladas y sus premisas, la investigación tomó como objeto de investigación ocho proyectos de mediación cultural (cuatro de ellos realizados con la participación del investigador). Estudiados desde ellas los registros y cuentas de las actividades artísticas y educativas colectivas de los profesionales que trabajan en la mediación cultural en las instituciones culturales, la selección de cuatro proyectos que han tenido una intención previa a la investigación de las prácticas colectivas que promovieron conjuntamente una red de profesionales e instituciones implicadas. Sometió el material analizado a las siguientes preguntas: “¿Qué se puede aprender sobre la presencia del arte y la educación como repertorios de mediación cultural a partir de descripciones, narraciones, registros, evaluaciones y estrategias de participación y circulación de ideas empleadas en los proyectos de mediación? ¿Cómo se contemplan las propuestas metodológicas y las estrategias de participación basadas en las narrativas sobre las experiencias de los profesionales que realizan proyectos de mediación cultural en las artes?”.

Los indicadores para la evaluación en la mediación cultural fueron tomados de los informes de Carmen Mörsch y sus grupos de investigación, guiando la búsqueda de evidencias de: premisas e intenciones de los proyectos; estructura para llevar a cabo los proyectos; Presencia de diferentes estrategias de participación. También buscamos en los textos las formas en que cada proyecto definía lo "artístico" y lo "pedagógico"; Estrategias establecidas y metodologías de participación.

Pasaron por las formulaciones de las ideas de investigación sobre: la experiencia, con John Dewey y Mary Jane Jacob; mediación cultural con Rejane G. Coutinho, Maria Lind y Carmen Mörsch; La acción cultural por la democracia con Paulo Freire, John Dewey y Jacques Rancière.

Palabras clave: 1. Arte - Estudio y enseñanza. 2. Arte y educación. 3. Mediación cultural. 4. Proyectos culturales.

## SUMÁRIO

<b>UMA INTRODUÇÃO</b>	14
A pesquisa	18
Caminhos do fazer junto como curiosidade pedagógica	28
<b>PARTE 1: “PORQUE MEDIAR ARTE (HOJE)?”</b>	40
mediação cultural, arte, educação, experiência	41
<b>PARTE 2: “O QUE PODEMOS FAZER JUNTO(S)?”</b>	80
Experiências vivenciadas de investigação do fazer junto, justapostas a experiências de mediação cultural pesquisadas e publicadas	81
2.1. A pesquisa como ‘Boletim Público’ de seus acontecimentos	84
2.2. A participação como processo de criação de redes em laboratório	94
2.3. A arte e a educação em processos de criação em artes: eu-desenho	107
2.4. Desenvolvimento de ferramentas de criação de propostas e narrativas de processos artístico-pedagógicos em materiais educativos para professores	121
2.5. Fazer junto em exposições: projeto educativo da documenta12	133
2.6. Fazer junto em comunidades: projeto Transductores	139
2.7. Fazer junto em Programas Públicos: Micropolis experimentais	143
2.8. Fazer junto com professores e educadores: a experiência do 10x10	150
<b>PARTE 3: COMO FAZER JUNTO?</b>	157
3.1 Sobre o fazer junto presente em registros e narrativas de processos na mediação	160
3.2 Sobre a arte e a educação no ‘artístico-pedagógico’ dos projetos	164
3.3 O risco das ‘trocas desiguais’	170
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS:</b>	
a arte e a educação como fazer junto na mediação cultural	177
Referências Bibliográficas	190

# uma introdução

*“Aqueles que vivem nas fronteiras da a/r/t reconhecem a vitalidade de viver em um espaço intermediário.*

*Eles reconhecem que arte, pesquisa e ensino não são feitos, mas vividos”*

Rita Irwin

Começamos.

E fazemos isso a partir de um espanto ocorrido, durante a iniciação científica realizada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, a leitura de *Como se faz uma tese* (2014), lá pelo ano de 1996. Umberto Eco, o mesmo que me acompanhava nos percursos literários das idas e vindas de ônibus durante a graduação em Letras, mostrava com uma objetividade e simplicidade quase inatingíveis a relação possível entre a vida acadêmica e a vida de carne e osso, das ruas, das relações, das experiências:

Nesses casos, as regras para escolha do tema são quatro:

1. **Que o tema responda aos interesses do candidato (ligado tanto ao tipo de exame quanto às suas leituras, sua atitude política, cultural ou religiosa)**
2. Que as fontes de consulta sejam acessíveis, isto é, estejam ao alcance material do candidato;
3. Que as fontes de consulta sejam manejáveis, ou seja, estejam ao alcance cultural do candidato;
4. Que o quadro metodológico de pesquisa esteja ao alcance da experiência do candidato.

Assim expostas, essas quatro regras parecem banais e resumíveis na norma **‘quem quer fazer uma tese deve fazer uma tese que esteja à altura de fazer’**. E, de fato, é exatamente assim. (ECO, 2014, p. 08, grifo meu)

Preciso dizer que cuidei e me ocupei muito das colocações de Eco sobre fazermos teses que sejam úteis para nós e para outros, cultivando em especial duas noções que me são muito caras – e que gosto de partilhar com os estudantes de arte e educação com quem venho convivendo nesses últimos vinte anos de atuação em instituições culturais e educativas:

- a de que a pesquisa pode ser uma oportunidade de recuperar o sentido progressivo do estudo como uma *‘elaboração crítica de uma experiência’*, e também como a chance de “aquisição de uma capacidade de identificar problemas, encará-los com método” (ECO, 2014: p. XXI) e prepará-los para a partilha pública – para além da coleta erudita de noções ou acesso a informações;

- de que ao buscar seguir a ‘norma geral’ de Eco a cada passo em que exerço a pesquisa sobre mediação em minha vida, intuo tratar de uma espécie de ‘ética intelectual’ que entrelaça vida e ciência, na esperança de que podemos fazer teses que sejam simultaneamente acadêmicas e políticas (ECO, 2014, p. 32).

Vivenciei uma grande dificuldade processual durante a realização desta pesquisa, que tem a ver com o fato de ter demorado a aceitar (algo aparentemente óbvio) que estava pesquisando para conhecer aquilo que eu ‘ainda não conhecia’ – e não ‘para dar conta em forma de texto’ de algo que eu já sabia. Esta foi uma das maiores contribuições da orientação e paciência da

Professora Dra. Rejane Galvão Coutinho. Quanto mais eu lia e relia Paulo Freire falando sobre seu entendimento de pesquisa, mais me sentia diante de um paradoxo com uma sensação de que estava ‘paralisada’ como uma presa diante de uma serpente: “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 32)

Apenas quando comecei a escrita deste texto passei a encarnar e vivenciar o processo de investigação entre momentos de constatação<sup>1</sup>, de intervenção pelo ato da escrita como estratégia de problematização e articulação crítica, de onde aos poucos cheguei a formar novas perspectivas, vislumbrando cada vez com mais gosto a possibilidade de, ao final do processo, ‘anunciar as novidades’ todas<sup>2</sup> em público.

Aos poucos fui percebendo que estava vivenciando este ciclo para seguir constatando, intervindo e educando (simultaneamente em primeira pessoa do singular e do plural) em círculos virtuosos que se nutriam de seus próprios desdobramentos, como os inspiradores relatos de Paulo Freire sobre ação cultural nos círculos de cultura que realizou entre as décadas de 1960 e 1970.

Assim, e por estas razões, tomo a liberdade de escrever em primeira pessoa desde a primeira página desta tese: por acreditar que estamos juntos em cada linha e que por isso preciso assumir e defender as visões de mundo que atravessam texto e pesquisa como posicionamento – pessoal, político, espiritual/relacional. Também decidi este caminho por acreditar que o que carrego aqui hoje pode ser tão útil no ato de partilha quanto a poesia, vivenciada um dia de cada vez.

A pesquisa *Como fazer junto - a arte e a educação na mediação cultural* se apresenta para partilha pública em forma de texto nas páginas desta tese, fruto de um processo do qual me ocupei entre os anos de 2015 e 2019, no Instituto de Artes da Unesp, com a orientação da Professora Doutora Rejane Galvão Coutinho. O texto se organiza em cinco partes. Esta

---

1 Antes de começarem a se tornar textos, as constatações foram muitas vezes registradas por meio de desenhos, esquemas e diagramas em cadernos e folhas soltas que se tornavam mapas relacionais nas paredes de meus espaços de trabalho, e delas passavam a uma forma mais linear de apresentação em partilhas, organizadas em sequencias de slides, para então finalmente tornarem-se uma estrutura rudimentar do que viria a se tornar o texto da tese.

2 Digo ao final, porque durante os quatro anos de pesquisa eu não circulei nos espaços de pesquisa da academia (congressos, simpósios etc.), porque ainda não percebia valor em anunciar os processos cheios de dúvidas e assombros pelos quais eu passava à época. Por outro lado, aproveitei cada oportunidade de conversa pública, debates, encontros e outros tipos de exercícios dialógicos em torno das motivações de pesquisa em outros tipos de espaço de mediação cultural por onde transito com mais ‘conforto’ entre meus pares de experiências práticas.

introdução delinea a estrutura da pesquisa, apresentando as escolhas rotas e desvios realizados durante os quatro anos de trabalho e as origens de meu interesse pelo assunto em experiências de vida.

A parte 1, *'Por que mediar arte (hoje)?'* empresta a pergunta formulada pela curadora e pesquisadora Maria Lind (2013) para reunir apontamentos e reflexões a partir dos referenciais teóricos da mediação cultural, da arte e da educação, com reflexões sobre o fazer junto, a participação e a experiência na mediação em artes realizada em instituições culturais.

A Parte 2, "O que podemos fazer juntos?" empresta a pergunta que se repete em muitos programas de educação de instituições culturais para apresentar uma mirada sobre apontamentos tomados de meus diários de processos realizados a partir de quatro experiências de fazer junto na mediação cultural em artes: *colaboratório* (2013, Centro Cultural São Paulo), *eu-desenho* (2015, Sesc Belenzinho), *Boletim Público* (2016, Sesc Belenzinho, após uma edição realizada no Sesc São Carlos em 2014) e a participação na realização dos materiais para professores da 27<sup>a</sup>. e 32<sup>a</sup>. Bienais de São Paulo. Considero que muitas das experiências mencionadas em cada projeto foram as motivadoras de meu interesse em pesquisar o tema no programa de Pós-graduação em Artes da Unesp e tornaram-se fonte de muitos dos elementos que deram origem à metodologia de pesquisa implicada neste trabalho. Também são estudados quatro projetos de mediação cultural em artes realizados em instituições culturais por grupos distintos de profissionais, públicos e motivações entre os anos de 2007 e 2016: o projeto educativo da *documenta12* (2007, Kassel, Alemanha), o projeto *Micropolis experimentais* da 7<sup>a</sup>. Bienal do Mercosul (2009, Porto Alegre, RS, Brasil), o projeto *Transductores* (2009-2010, Granada, Espanha) e o projeto 10x10 (2011-2016, Lisboa, Portugal).

Na Parte 3, elementos que integram as oito experiências estudadas são evidenciados a partir de aspectos e dos diferentes entendimentos e práticas do fazer junto em mediação cultural conjugando repertórios de saberes e experiências da arte e da educação, aproximo os projetos abordados e minhas experiências, destacando algumas de suas possibilidades e desafios.

As considerações finais a título de conclusão desta investigação, trazem uma síntese da pesquisa e uma carta aos leitores sobre os 'processos invisíveis' (que se deram em paralelo e de forma pessoal) que constituíram de forma tangencial muitas das expansões de meus entendimentos sobre as grandes dificuldades e delícias do fazer junto aqui explorado.

## A pesquisa

A pesquisa tem por ponto de partida a crença de que a mediação cultural se apropria de repertórios de participação utilizados nas áreas de arte e da educação.

Meu interesse ao ingressar no PPG do IA-UNESP para realizar esta pesquisa de doutorado dizia respeito a uma necessidade de observar e estudar aspectos da mediação cultural em artes como prática coletiva, organizar minhas impressões, problematizar e articular formulações críticas de forma sistemática para a construção de formulações e sentidos a serem posteriormente partilhados com meus pares implicados na pesquisa e na prática profissional da mediação de arte em âmbitos culturais ou educativos. Atuo profissionalmente como educadora e pratico a mediação cultural sem períodos de intervalo ou afastamento desde 1996, realizando projetos artístico-pedagógicos (em exposições, em programações de instituições culturais, em formações de professores, colaborando em programas públicos e projetos comunitários de artistas ou educadores), como educadora, curadora ou editora, âmbitos que em minha experiência são ‘exercícios’ da mediação de arte.

Sustentaram as motivações iniciais deste trabalho um entendimento (poderia chamar de suspeita) de que muitas das propostas e experiências dialógicas das atividades artístico-pedagógicas de mediação cultural que acontecem em instituições culturais são instauradas a partir de um repertório de estratégias, metodologias e tecnologias de participação que, neste trabalho, vou chamar de *‘fazer junto’*.

O título *Como fazer junto a arte e a educação na mediação cultural* faz menção poética ao título do livro *Como viver junto - simulações romanescas de alguns espaços cotidianos: cursos e seminários no Collège de France, 1976-1977* (BARTHES, 2003). Nele é possível acessar as anotações e apontamentos de Barthes para o curso de 14 aulas e 3 seminários em que se propôs a investigar na literatura o ‘viver junto’ como forma de coabitar um espaço, mantendo liberdades individuais. A cada encontro o professor destacava alguns dos modos, temas, valores e costumes do ‘viver junto’ na literatura, organizando suas ideias em torno de palavras geradoras para sugerir algumas articulações do tema de modo que os estudantes pudessem tirar suas próprias conclusões e tomar posições diante do partilhado. Barthes partia de uma noção de que os romances são modelos ou maquetes em que um argumento permite abordar assuntos e situações (BARTHES, 2003, p. 25-26) e foi com este entendimento que buscou indícios do *‘Viver-Junto’* de forma subjetiva, a partir de suas lembranças e leituras, encadeando suas percepções diante do tema nos textos a partir de aproximações, semelhanças ou contrastes. Eu

havia tomado contato com alguns poucos trechos do livro na disciplina de Teoria Literária, durante minha graduação em Letras, época em que o livro ainda não havia sido editado em português no Brasil. Deste momento ficou apenas um encantamento pela formulação ‘viver junto’. Retomei a obra quando trabalhei no educativo da 27ª. Bienal de São Paulo, em 2006. A curadora Lisette Lagnado emprestou o título da obra para nomear a mostra e destacar sua intenção curatorial de refletir sobre as implicações de ‘ser contemporâneo’ de outros, ou seja, sobre viver junto numa mesma época, como reflete o trecho do texto de Barthes escolhido pela curadora como base para seu *statement* curatorial:

Mas, em estado bruto, o Viver-Junto é também temporal, e é necessário marcar aqui esta casa: "viver ao mesmo tempo em que...", "viver no mesmo tempo em que..." = a contemporaneidade. Por exemplo, posso dizer, sem mentir, que Marx, Mallarmé, Nietzsche e Freud viveram vinte e sete anos juntos. Ainda mais, teria sido possível reuni-los em alguma cidade da Suíça em 1876, por exemplo, e eles teriam podido - último índice do Viver-Junto - "conversar". Freud tinha então vinte anos, Nietzsche trinta e dois, Mallarmé trinta e quatro e Marx cinquenta e seis. (Poderíamos nos perguntar qual é, agora, o mais velho). Essa fantasia da concomitância visa a alertar sobre um fenômeno muito complexo, pouco estudados, parece-me: a contemporaneidade. De quem sou contemporâneo? Com quem é que eu vivo? (BARTHES In LAGNADO & PEDROSA, 2006, p. 16)

Considero importante mencionar que esta foi a quarta bienal em que trabalhei, mas a primeira em que não tivemos as representações nacionais, como um exercício da curadora-chefe em propor outras discussões sobre o viver junto do espaço geográfico e seus conflitos, defendendo que “O resultado desta Bienal sem representações nacionais trouxe à tona questões relativas à diferença entre pátria e terra, nacionalidade e exílio, casa e abrigo” (LAGNADO In LAGNADO & PEDROSA, 2006, p. 54).

Ao explicitar a menção poética ao ‘como viver junto’ de Barthes, o faço como forma de delinear meu interesse por me aproximar de formas de atuação em mediação cultural à maneira como Barthes se aproximou dos modelos e maquetes que identificou nos romances abordados em seu curso *Collège de France* (1976-1977), a partir de apontamentos e memórias de vivências e leituras. Também considero fundamental referenciar os impactos de ter integrado a equipe da 27ª. Bienal de São Paulo enfrentando as questões sobre convivialidade temporal e geográfica propostas pela curadoria – entrelaçando a existência conflitante de ideias, pessoas e grupos numa mesma época, destacando as disputas não apenas narrativas, mas de sobrevivência - políticas.

Assim, a operação de substituição do verbo ‘viver’ por ‘fazer’ que deu origem ao título desta tese trata de uma ênfase no interesse por abordar processos e experiências de participação na mediação cultural. Não há nesta formulação uma vontade de estabelecer como resultado

desta pesquisa ‘modelos’ de realização para estas experiências Pelo contrário, o fato de não conectar o título ‘*como fazer junto*’ e o subtítulo ‘*a arte e a educação na mediação cultural*’ por quaisquer pontuações possíveis (interrogação, exclamação, dois pontos, ponto final, travessão, reticências) pretende indicar o interesse em buscar o ‘como’ no sentido de ‘de que modos’ a arte e a educação fazem mediação cultural, sendo possíveis leituras do nome da pesquisa: *a arte e a educação ‘como fazer junto’ na mediação cultural* ou simplesmente ‘*arte e educação como forma de fazer junto na mediação cultural*’.

A expressão faz menção direta à ideia de ‘fazer’ proposta por John Dewey em diversos trechos do livro *Arte como experiência* (DEWEY, 2010), um fazer que é mais abrangente do que o trazer à existência algo que tome uma forma concreta. Na leitura que a pesquisadora Mary Jane Jacob faz do livro de Dewey, há neste fazer um interesse e atenção que “conduzem processos de investigação, investindo cuidado com a esperança de que algo novo possa surgir, e o que vier fará ter valido à pena o esforço” (JACOB, 2018, p. 13)<sup>3</sup>. Para Jacob, os ‘projetos’ artísticos, nome dado a trabalhos que podem ser obras ou acontecimentos que promovem experiências artísticas, carregam em si a latência de um estado de pesquisa (em busca de descobertas) e cuidado (em busca de organizar as descobertas para não as perder). O envolvimento intencional com estes processos pode ‘destrancar’ (JACOB, 2018, p.13) questionamentos que alimentam o processo de descobertas e organização. Esta experiência é considerada por Jacob um fazer “que vai além do trabalho físico”, aliando “observação cuidadosa e pensamento preciso”, uma experiência em que, segundo Dewey, “cada um de nós é um agente (...) e se isso nos for tomado, não sobra nada” (1981, p. 169):

estar completamente envolvido no que está sendo feito, e os interesses e ideologias aos poucos dão forma ao que se faz. ‘Aquele que faz’, como participante, valoriza o fazer tanto ou mais do que valoriza o que foi feito, e não se esquivava de momentos de resistência e tensão mas prefere os cultivar, não por sua vontade, mas por causa de suas potencialidades, trazendo à consciência viva uma experiência que é unificada e total (DEWEY, 2010, p. 14)

Avançando neste raciocínio em direção ao fazer em coletivo, Jacob complementa afirmando que somos participantes aos sermos agentes, quando este fazer acontece com a participação de várias pessoas, neste estado de envolvimento que movimenta a pesquisa e o cuidado, previamente mencionados (JACOB, 2018, p. 13). Por meio deste fazer em coletivo é

---

<sup>3</sup> A obra foi consultada em sua versão ebook numerada no aplicativo *Kindle*, podendo não corresponder à numeração de páginas do livro impresso, ao qual não pude ter acesso.

possível partilhar a erupção das novas perguntas e questionamentos oriundos dos repertórios e ideologias em contato, construindo vínculos que podem ser fortes tanto em situações de consenso (quando as ideias complementares alimentam o fazer coletivo de forma mais aceitável) quanto em momentos de dissenso por valorizar a busca de algo novo – ou pelo menos de uma nova formulação para algo com o que já havia tomado contato anteriormente (JACOB, 2018, p. 15). De modo que, penso que se trata de um tipo de fazer em que o produto é menos relevante como resultado que a experiência constituída pelo processo de fazer.

Por isso, quero ressaltar que não interessa discutir, nesta pesquisa, o estudo de processos de ‘fazer’ arte em atividades coletivas com a finalidade exclusiva de produzir obras de arte ou trabalhos acabados, como pinturas, esculturas ou quaisquer tipos de obras de artes visuais, ainda que em processos coletivos. Tampouco interessam aqui as práticas de ensino com o objetivo exclusivo de apresentar repertórios da arte sem relacioná-los com o contexto em que a ação acontece ou com os repertórios dos participantes. De modo que, a produção mecânica de materialidades e a abordagem de qualquer repertório artístico se fazem irrelevantes para este estudo a não ser que o processo de fazer obras ou conhecer conteúdos seja parte da metodologia ou da estratégia para a realização de atividades dialógicas e expressivas, de cunho relacional entre os participantes de um grupo.

Em síntese, o que chamo de *fazer junto* neste trabalho trata especificamente das situações onde a prática do convívio em atividades artístico-pedagógicas promovem o exercício coletivo e relacional (BISHOP, 2012) da participação social. Poderia dizer, para deixar mais clara a formulação, que neste trabalho o que consideramos intento de um *fazer junto* na mediação cultural em artes é a possibilidade de ‘fazer-se junto’, ‘fazer-se em coletivo’<sup>4</sup>, que visa a humanização e a valorização da diversidade entre os envolvidos, por meio do uso de repertórios de pedagogias críticas e da educação democrática de base freiriana (FREIRE, 1967, 1981, 1999; HOOKS, 1994, 2003), repertórios que se expressam em exercícios que proporcionam formas de leitura (de contextos, de imagens, de obras, de textos, de situações), de escuta, da problematização e da articulação crítica que dão origem a interpretações e sentidos. Entre as escutas e leituras realizadas durante o processo de pesquisa tive contato com muitos profissionais implicados no fazer junto da mediação cultural que, ao convocarem pessoas a vivenciarem atividades de participação crítica (FREIRE, 1967), buscaram tornar pelo menos

---

4 Interessa o ‘fazer o processo’ e o ‘fazer-se em processo’ do fazer junto, da *autopoiesis* de Maturana (2001), em que as pessoas se fazem e fazem suas realidades de forma indissociável.

algumas das narrativas que disputam espaços de poder na esfera pública visíveis e abarcáveis, tomando vantagem do interesse dos envolvidos em alguma das dimensões das proposições de arte e educação anunciadas em suas convocatórias e convites.

A tese defendida, *de que a mediação cultural se apropria de repertórios de participação da arte e da educação*, considera que a mediação cultural desenvolve, utiliza e adapta metodologias e estratégias da arte e da educação com a intenção de promover a participação e o convívio, podendo gerar contribuições em retorno para processos de arte e educação.

Partindo desta formulação, as suspeitas investigadas durante a pesquisa foram:

- que a mediação cultural em artes é realizada por profissionais que atuam em instituições culturais conjugando repertórios e práticas da arte e da educação a partir de premissas da ação cultural (FREIRE, 1967; 1981) em caráter dialógico e coletivo em âmbitos educacionais, artísticos ou sociais;
- que esta atuação pode instaurar ambientes e processos onde é possível experimentar o convívio e a valorização da diversidade a partir do contato com diferentes ideologias (CHAUÍ, 1980);
- que as publicações com as descrições, narrativas de processos, registros, avaliações e estratégias de circulação de ideias empregadas em projetos de mediação cultural podem ser constituir um importante material de formação para profissionais das áreas de arte e educação.

Diante das hipóteses formuladas e suas premissas anunciadas, pergunto como pesquisadora:

- o que é possível apreender a partir das descrições, narrativas, registros, avaliações sobre as estratégias de participação e de circulação de ideias empregadas em projetos de mediação cultural das artes?
- como são articuladas as estratégias de participação vislumbradas em narrativas sobre as experiências de mediação em artes?

Para tentar responder às questões, tenho como objeto de investigação os registros e narrativas sobre atividades artístico-pedagógicas coletivas feitas por profissionais que atuam com a intenção prévia ao início da realização do projeto de pesquisar suas práticas coletivas – ou em concordância com a realização de tal investigação.

As formulações da tese e das suspeitas e questionamentos que a acompanham guardam como premissa, numa perspectiva freiriana da ação cultural (FREIRE, 1981), a ideia de que o profissional que exerce a mediação cultural atua em territórios (SANTOS, 1982) previamente

consolidados (com características e disputas específicas). Ao realizar práticas coletivas artístico-pedagógicas neles de forma intencional, pode alterar o funcionamento do território, que ao ser praticado como espaço comum (onde se torna possível negociar narrativas de forma mediada) pode tornar-se espaço público (SANTOS, 1977), ainda que episodicamente. Nessas situações, é possível que aconteça aquilo que comumente ouvimos muitos profissionais da área chamarem vagamente de ‘trocas’, conforme mencionado anteriormente, que são as experiências em que o contato entre os repertórios das pessoas envolvidas nas proposições podem dar origem a novas interpretações e sentidos para as narrativas que configuram suas visões de mundo ou ideologias:

[...] é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer.

Ela é, portanto, **um corpo explicativo, de representações e práticas (normas, regras e preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes.**

Pelo contrário, **a função da ideologia é a de apagar as diferenças, como as de classes, e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento de identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a humanidade, a liberdade, a igualdade, a nação, ou o Estado.** (CHAUÍ, 1980, p.113, grifo meu)

As premissas da tese também se apoiam em experiências realizadas por e a partir de Paulo Freire em seus Círculos de Cultura (FREIRE, 1981) que deram origens a práticas de pedagogias críticas no século XX, e também em formulações defendidas pela pesquisadora Mary Jane Jacob, por Irit Rogoff e Maria Lind, todas pesquisadoras e professoras que exercem a mediação a partir do exercício da curadoria e da realização de programas públicos de arte como forma de instaurar vivências de espaço público (lugar de disputas de narrativas que estão em constante transformação) nos territórios de atuação da mediação cultural (SANTOS, 1982).

Com o objetivo de identificar e comparar estratégias e metodologias de fazer junto ligadas à arte e à educação na mediação cultural em artes, se colocam em foco na pesquisa projetos de mediação cultural de caráter coletivo (tanto em relação aos diversos propositores que integram um mesmo projeto, quanto em relação aos participantes das atividades públicas que propõe), que são compostos por *atividades artístico-pedagógicas*. No âmbito da pesquisa, são definidos a partir das seguintes características comuns:

- a) são realizados por profissionais que atuam na área de mediação cultural (educadores, artistas, professores) a partir de instituições culturais (com seu financiamento e administração realizados em suas instalações ou em instituições ou grupos parceiros);
- b) conjugam repertórios e práticas da arte e da educação;
- c) são coletivos, realizados com a participação de pessoas em atividades de caráter dialógico ou relacional;
- d) acontecem em âmbitos educacionais, artísticos ou sociais.

Buscando dar conta de realizar a pesquisa de forma mais objetiva, consegui chegar à seguinte metodologia, que realizei a partir das seguintes experiências:

- localização, leitura e análise de publicações institucionais (em formato livro impresso e livro digital, com ISBN, publicados a partir dos anos 2000), escritas e editadas por educadores que atuam no âmbito da mediação cultural em instituições culturais.

- estabelecimento de recorte e seleção de publicações a serem analisadas após a uma primeira análise geral que privilegiou a escolha de publicações:

- a) cujos textos são escritos pelos profissionais envolvidos diretamente nas atividades e projetos abordados;
- b) que têm por foco a explicitação dos processos que deram origem às atividades artístico-pedagógicas coletivas;
- c) que abordam planejamento, realização e avaliação das atividades que constituem um projeto com duração limitada;
- d) que apresentam registros em imagem (fotografia ou vídeo);
- e) que podem ser acessados facilmente em formato digital *online*, mas também estão impressos e acessíveis para aquisição (por doação ou por compra).

Aos poucos, me pareceu que um fator determinante que deveria ser considerado na seleção dos materiais a localização de projetos realizados nos campos da mediação cultural em já atuei em práticas coletivas, por acreditar que minhas experiências na área poderiam ser importantes norteadores por permitir um diálogo mais amplo durante o processo de análise das informações e indicadores.

Assim, dentre os livros pesquisados, cheguei a quatro dos campos em que já pude atuar na mediação cultural em artes:

- a) mediação em exposições de arte;
- b) programas públicos de instituições culturais, voltados ao interesse partilhado entre pessoas integrantes ou não de grupos ou comunidades previamente estabelecidos;
- c) atividades programadas envolvendo profissionais da arte convidados para a investigação sobre experiências artísticas com públicos diversos;
- d) formação de professores e educadores.

Após nova análise e busca dentre os materiais publicados em diferentes países, aos quais pude ter acesso com a ajuda de amigos que atuam em mediação cultural, chegamos aos seguintes títulos:

- *Documenta12 Education 1: Engaging Audiences, Opening Institutions - Methods and strategies in gallery education at documenta12 (Documenta12 Educação – envolvendo públicos, abrindo instituições, métodos e estratégias nos espaços expositivos)*, publicado em 2009, realizado a partir da associação Documenta em parceria com a Universidade de Artes de Zurique na ocasião da exposição Documenta12, no Museu Fridericianum e em diversos pontos da cidade de Kassel, Alemanha, em 2007;

- *Transductores: pedagogias en red y prácticas instituintes* (Transductores: pedagogias em rede e práticas instituintes), publicado em 2012, realizado entre 2010 e 2011 pelo Centro José Guerrero e a pela Câmara de Granada, na Espanha.

- *Micropolis experimentais: traduções para a arte e a educação* (2009), editada pela Fundação Bienal do Mercosul, a partir da realização do programa de residências *Artistas em disponibilidade*, em ocasião da 7ª. Bienal do Mercosul, Grito e Escuta (2009);

- *10X10: ensaios entre Arte e Educação* (2017), realizada pela Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, Portugal, entre os anos de 2012 e 2016, período abordado pelo livro.



Imagens 1, 2, 3 e 4: Capas dos livros analisados na pesquisa.

Após a seleção dos livros, os indicadores de diferentes formas participação, diálogo e escuta foram estabelecidos a partir de dois movimentos:

- A leitura crítica dos livros selecionados e anotações de elementos que permitiram compreender aspectos das estruturas e funcionamentos dos projetos abordados;
- O resgate de apontamentos e notas sobre participação: a) realizados em um diário de impressões sobre projetos de mediação em instituições culturais em que fui proponente, com destaque para as notas realizadas durante os projetos *colaboratório* (CCSP, 2013), a realização das publicações para professores na 27ª e 32ª Bienais de São Paulo (2007 e 2016), e o projeto *Boletim Público* (Sesc São Carlos 2014; Sesc Belenzinho, 2016-2017); b) tomados a partir de conversas, visitas e entrevistas a profissionais que realizam projetos de mediação cultural em artes com atividades artístico-pedagógicas coletivas, possibilitados por apoios recebidos para a participação em encontros de voltados à participação em instituições culturais em Buenos Aires (Argentina), Medellín (Colômbia), Lisboa e Porto (Portugal).

Ao analisar as publicações, busquei indícios do que seus proponentes (instituições e profissionais):

- Definem como artístico e pedagógico nos projetos
- estabelecem como estratégias e metodologias de participação em grupo no âmbito da atividade realizada
- relatam ter percebido sobre como os repertórios e práticas dos envolvidos impactam no desenvolvimento da atividade realizada

Para organizar minha busca, utilizei alguns dos princípios e critérios para avaliação em mediação cultural indicados em *Time for Cultural Mediation* (publicação organizada pela pesquisadora Carmen Mörsch (2014) e seus grupos de pesquisa, que orientam a avaliação deste tipo de projeto buscando por indicadores de:

- Objetivos das propostas
- Estrutura para realização das atividades
- Estratégias de participação.

Após a análise das publicações, pude comparar os quatro projetos com minhas experiências em projetos de mediação em artes e identificar semelhanças, diferenças e complementaridades, a partir das quais pude apontar contribuições das experiências artístico-pedagógicas para o fazer junto. Considero importante destacar que foi apenas após a defesa da

pesquisa, com a contribuição generosa da banca examinadora, e acolhendo a especial ênfase das Professoras Doutoras Luiza Christov e Mirian Celeste Martins, reorganizei os projetos analisados e passei a considerar que as 8 (oito) propostas de mediação cultural analisadas integram um capítulo único e de forma não hierárquica, abolindo a organização previamente elaborada para este texto em sua integralidade.

Por fim, resta dizer que esta introdução não estaria completa sem que eu pudesse retomar algumas das experiências de fazer junto que vivenciei desde a infância e identifico como fundantes de meu interesse pelo tema - momentos em que fui público, aprendiz, pessoa participante de atividades, eventos ou projetos coletivos. É partindo delas que costumo me orientar ao considerar as complexas relações entre as dimensões informais, não formais e formais que aprendemos durante toda a vida sobre o convívio, seja em situações domésticas, na rua, na escola ou em nossas primeiras experiências profissionais, por acreditar que conviver e partilhar são habilidades que se aprende praticando.

### **Caminhos do fazer junto como curiosidade pedagógica**

Entre os anos de 2011 e 2016, realizei uma série de encontros em São Paulo, São Carlos e Santos (São Paulo), Belo Horizonte (Minas Gerais), Recife (Pernambuco) e Salvador (Bahia), chamados '*museu de curiosidades pedagógicas*', em menção ao texto de Rancière que abre o livro *O mestre Ignorante* (2007) e que escolhi como epígrafe desta tese, como forma de destacar o interesse em falar sobre as 'curiosidades pedagógicas' nos convidam a não perder de vistas os paradoxos que dão sentido a nossas experiências de educação por processos de humanização. Nas sessões, eu costumava pedir para que os participantes levassem materiais com registros de projetos, ações ou atividades artístico-pedagógicas em que a participação fosse estruturante para a experiência e que não dependessem da 'ordem explicadora' atacada por Rancière. Eu também levava uma coleção destes materiais na forma de livros, *links* de *websites*, DVDs, jornais e muitos outros formatos. Durante os encontros, conversávamos sobre o que o registro nos revelava sobre a experiência e o que ainda ficava obscuro, geralmente em relação às estratégias e metodologias desenvolvidas. Chamava a atenção a diversidade de tipos de projetos, muitos deles realizados por professores como projetos de arte e educação, ou atividades realizadas por artistas em museus ou escolas de diferentes lugares do Brasil e do mundo, ou ainda, ações de educadores de museus realizando propostas de atividades performáticas e outros tipos de vivências artísticas em projetos voltados para a participação de grupos específicos de crianças, jovens, idosos, clientes de serviços de saúde mental ou pessoas com deficiência. Ao final dos ciclos de encontros, costumávamos criar comparações e agrupamentos entre as propostas, na tentativa de traçar organizar 'coleções' de propostas a partir da similaridade de modos de atuação, buscando os entendimentos de arte e educação que faziam parte de cada projeto, em uma tentativa de sintetizar as particularidades que caracterizavam cada grupo de 'curiosidades pedagógicas'.

A partir da estratégia utilizada neste projeto, pretendo fazer aqui neste texto uma espécie de resgate de uma 'coleção particular' no *museu de curiosidades pedagógicas*, trazendo algumas de minhas experiências de fazer junto que possam ser relevantes para esta pesquisa, buscando reconstituir o percurso que me trouxe até aqui a partir de episódios relacionados ao fazer junto. Começo lembrando do que o pesquisador Paulo Panzeri chama de "aprendizado pelo amor":

A pesquisa é devedora – muito mais do que dos livros lidos e dos conceitos trabalhados – destes encontros que desejo chamar de amorosos. Acredito que só no amor o sujeito em formação tem a segurança necessária para aprender e se desenvolver.

Por considerar estes encontros verdadeiras experiências de escuta (escutas de si, escutas do mundo), cuidar de sua recordação tornou-se um dos aspectos fundamentais da pesquisa. (PANZERI, 2015, p. 19)

A leitura do “cuidar de recordações” como ato de amor (e o “amor” como assunto que atravessou a tese acadêmica sobre formação defendida por Panzeri na Universidade de São Paulo) despertou em mim o mesmo espanto de algumas das crianças que participaram das oficinas de escrita criativa que ministrei na escola de meus filhos, em 2014, que me perguntavam após a leitura de textos literários: *“Mas Val, pode escrever isso? Pode escrever assim? Pode falar disso desse jeito? Eu também posso?”*. Assim, no momento da escrita desta pesquisa, busquei apoio lendo e relendo os textos de colegas de quem admiro a escrita amorosa, como por exemplo Valéria Alencar, Ângela Castelo Branco, Giuliano Tierno, Mônica Hoff, Galciani Neves. Por meio destas leituras pude responder às minhas ansiedades o que respondia para as crianças que acompanhava em exercícios de escrita criativa, sempre exatamente da mesma forma: *“Pode, desde que você sustente o que escreveu e consiga conviver com o texto e se responsabilizar por ele. A palavra é ação no mundo e está longe de ser inofensiva”*.

E daí esse “cuidado das recordações”, como força que reconhece e estabelece relações com o ambiente, o contexto e as outras pessoas, me carregou para perto de Humberto Maturana, em suas reflexões sobre os desdobramentos da dimensão relacional da arte e do design:

Nós, humanos, vivemos experiências estéticas em todos os domínios relacionais nos quais lidamos. É devido ao fundamento biológico da experiência estética, bem como ao fato de que tudo o que vivemos como seres humanos pertence à nossa existência relacional, que a arte se entrelaça em nossa existência social e nosso presente tecnológico em qualquer época. Afirmo que a emoção que constitui a coexistência social é o amor.

E o amor é o domínio desses comportamentos relacionais através dos quais um outro ser surge como um legítimo outro na coexistência com alguém. Uma vez que diferentes tecnologias abrem e fecham diferentes dimensões relacionais, elas oferecem diferentes possibilidades de coexistência social e não social [...]. (MATURANA, 2001, p. 195)

Ao organizar as narrativas sobre as experiências que marcaram epifanias ou entendimentos específicos em meu processo, percebi que poderia arriscar chamar essa etapa do trabalho de “cura de narrativas”, ou seja, de transformação, de reconhecimento, de construção intencional de registros de experiências a partir da memória e celebração das mesmas – como em processos curatoriais ou curandeiros, ambos cuja origem remonta a uma raiz mesma do termo “curare”. Etapa fundamental na busca por traçar as origens de meu interesse e envolvimento com o tema, para poder confrontá-los às minhas intenções, pude constatar que o fazer junto é um assunto de interesse comum e recorrente que atravessou todas as épocas de minha vida, numa cartografia que passa pelas performatividades e formatos de brincadeiras

coletivas, pela força poética de imagens e narrativas nas publicações que passaram por minhas mãos, pelas práticas de criação coletivas das quais fui público participante ou proponente de experiências e processos.

Amparada por Sandra Corazza, sigo em exercício de partilha:

[...] uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A ‘escolha’ de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos escolhidos (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser anunciado; que para nós adquiriu sentidos, e que também nos significou, nos submeteu, nos sujeitou. (CORAZZA, 2002, p.124)

A vontade de fazer este resgate de experiências surgiu quando pude acompanhar como estagiária em docência a professora Rejane Coutinho em uma disciplina da graduação em 2016. Gostei muito de conhecer a metodologia de histórias de vida, e pela primeira vez tentei recompor traços e conexões entre minhas motivações profissionais e os aspectos de minha pesquisa de doutoramento:

Elaborar a sua narrativa de vida e a partir daí, separar os materiais, compreendendo o que foi a formação para, em seguida, trabalhar na organização do sentido desses materiais ao construir uma história, a sua história, constitui uma prática de encenação do sujeito que torna-se autor ao pensar a sua vida na sua globalidade temporal, nas suas linhas de força, nos seus saberes adquiridos ou nas marcas do passado, assim como na perspectiva dos desafios do presente entre a memória revisitada e o futuro já atualizado, porque induzido por essa perspectiva temporal. Numa palavra, é entrar em cena um sujeito que se torna autor, ao pensar sua existencialidade. (JOSSO, 2004, p. 60)

Assumindo essa “autoria” de minha narrativa de vida profissional, agora que consegui sinalizar os pontos que teceram meu processo de educação formal, informal e não formal a partir de um encadeamento de vivências com a arte e a educação. Rer ler este texto me faz lembrar da maneira como o curador Hans Ulrich Obrist, em seu livro *Caminhos da curadoria* (2014), encadeou as narrativas de seus processos de formação e trabalho, destacando uma tendência a atravessamentos de processos e uma espécie de ligação gerativa entre propostas que não necessariamente se apresentam como próximas a um primeiro olhar, característica comum de muitos profissionais da arte e da educação. No livro, a cada capítulo é possível tomar contato com um projeto inteiro do curador professor, que costura pesquisa e prática apontando suas referências e os desdobramentos dos projetos.

Destaco aqui a maneira como um projeto ou trabalho podem disparar a realização de outros, seja por mobilizar uma rede de colaboradores ou ideias, seja por agenciar agendas e desejos de muitos de seus participantes.

Essa característica, a meu ver, privilegia a gênese de mapas vertiginosos de narrativas sobrepostas, simultâneas ou justapostas que se complementam e atravessam, ampliando as possibilidades e sentidos de cada vivência ou proposta, ao invés de estabelecer nas narrativas uma única linha do tempo na carreira dos profissionais das artes.

-----

Desde a infância, sempre gostei muito de participar de propostas de “fazer alguma coisa junto”. Quase nunca era eu quem propunha o que seria feito, mas gostava de ajudar a pensar novas regras e de subverter, com a cumplicidade de outros, as regras do que estávamos fazendo. Gostava de visitar as casas de meus primos ou de amigos de meus pais e descobrir que existiam outros tipos de brincadeiras coletivas além das que eu conhecia, ou ainda que mesmo morando longe muitas vezes conheciam as brincadeiras que eu praticava (com o mesmo nome ou com nomes locais). Além disso, era sempre parte do prazer descobrir como é que eu poderia entender *‘como é que fazia para participar’*.

Me interessava aprender de tudo: brincadeiras de roda, de mão, cirandas, dança das cadeiras, jacaré, queimada, taco, telefone sem fio com linha cruzada, jogos de tabuleiro, cartas, pega-pega, esconde-esconde e tantos outros formatos que guardavam pelo menos as seguintes similaridades: 1) um convite era feito e algumas pessoas precisavam aceitar para que acontecesse a proposta; 2) as regras delimitavam quais eram os desafios a serem superados e o tipo de participação dos envolvidos (cooperação, competição, colaboração); 3) as regras eram testadas e questionadas na maior parte do tempo, envolvendo conceitos e valores de justiça, correção, responsabilidade, poder e uma ampla margem de flexibilidade para exercícios de empoderamento por meio da invenção de novos combinados que poderiam alterar os percursos do jogo; 4) a proposta só acaba quando os envolvidos decidem parar (mesmo em casos de brincadeiras com começo, meio e fim, que podem se repetir caso se cumpram todas as suas etapas) ou quando um fator externo se apresenta de forma abrupta e define o fim (o fim do recreio ou a hora de voltar para casa podem ser exemplos desses fatores); 5) sempre havia uma pessoa ou um pequeno grupo que se anunciava responsável por avaliar se a brincadeira estava

ocorrendo de forma adequada (por exemplo, revisando ou corrigindo regras, letras de músicas ou movimentos dos participantes).

A configuração dos espaços e as dinâmicas diversas das atividades da escola também me interessavam muito: a diferença entre a posição das cadeiras nas aulas de escrever e desenhar em relação à grande roda de cadeiras que se colocava nas aulas de leitura e narração de histórias, ou ainda a falta de configurações específicas no pátio do recreio e a maneira como repetíamos tantas e tantas e tantas vezes os mesmos trajetos dentre tantos possíveis (como observo nas lagartixas, saruês e galinhas, que se deslocavam nos mesmos horários e da mesma forma diariamente em meu quintal), sem que ninguém determinasse o que e como deveríamos fazer. E teve o mais temido de todos usos de espaço: o pega-pega em que as meninas deveriam pegar os meninos e trancá-los no banheiro das meninas para transformá-los em meninas - e vice-versa, com absoluto terror-fascinação-desejo de todos os envolvidos sobre o que poderia acontecer se de fato ocorresse o êxito.

Um laço de afeto profundo cultivado entre mim e um casal de jovens adultos, meus vizinhos, que eram estudantes de teatro da ECA, me levou a outras formas de fazer junto. Logo que se mudaram para minha rua, começaram a passar todos os dias pelo portão de minha casa e brincar comigo, cantando ou contando alguma história, fazendo improvisos, conversando. Meses se passaram, nasceu um bebê. Na festa de um ano, me convidaram dizendo que tinham uma surpresa. Chegando lá, meus amigos sabiam que eu nunca havia ido ao teatro, então ficaram muito felizes ao me colocarem num lugar bem próximo ao cenário, junto do bebê, para ver a apresentação dos Saltimbancos, no quintal deles, com todos os colegas de faculdade. O figurino, músicas, cenário, tudo foi tão incrível como nada que eu pudesse me lembrar até então. Depois desse dia, toda vez que meus amigos passavam pelo portão de minha casa eu sentia que queria viver aquilo que eles viviam, queria estar perto e aprender. Eu sentia, intuía, sabia, mas não de um modo organizado ou raciocinado.

Então, uma tarde eles vieram nos visitar e pediram para conversar com a minha mãe. Contaram sobre um centro comunitário que seria inaugurado perto dali, com aulas de artes, oficinas, teatro, dança e tantas outras atividades, localizado em frente à minha escola, em nossa rua. Pediram para minha mãe me levar e sugeriram que ela também tomasse parte nas atividades. Nós fomos. Gostamos muito. Experimentamos tudo o que era oferecido, usando a mesma lógica-intuição que eu usava quando participava de uma brincadeira nova: queria entender sempre: qual era o desafio, como eu podia participar, como os outros estavam participando. Nossos amigos da ECA-USP eram educadores no projeto de ação cultural e me

orientavam a desbravar essas lógicas todas de participação e de poder fazer, sem nomear ou explicar desta forma o que estava acontecendo, chamando o que fazíamos de fazer arte, de brincar, de fazer teatro, de aprender.

Poucos meses depois, no parque atrás da escola, chegou um caminhão com famílias que construíram moradias entre as árvores, depois dois caminhões no dia seguinte, muitos outros caminhões dia após dia. Casas foram construídas inclusive nas quadras de nossa escola, que foram muradas para bloquear o acesso e inibir possíveis trocas e contatos. A ocupação do parque se tornou a favela Santo Elias, sem saneamento básico, que engoliu também as quadras, salas de esportes e praças que compunham o parque Santo Elias. Ao mesmo tempo, o centro comunitário perdeu os apoios que recebia da prefeitura, nossos amigos se mudaram e então, em 1985, nos mudamos de lá para a Mooca, na Zona Leste de São Paulo, onde meu pai teve uma oportunidade de trabalho.

No novo bairro, já não podíamos brincar na rua, porém minha mãe, minha irmã e eu passamos a frequentar aulas de ballet em uma escolinha livre de dança, particular, e participamos ativamente durante 5 anos do dia a dia dessa escola, que ocupava um andar inteiro do prédio de obras sociais da Igreja Católica São Rafael. Em um certo momento, quando saímos da escola pública estadual para uma escola particular do bairro, não pudemos mais fazer parte do grupo de dança porque não tínhamos recursos para pagar ambas atividades: escola e dança. Senti demais a perda, mas brincava diariamente de dançar com minha irmã, no corredor do apartamento. Estava com uns 14 anos de idade e voltei para a exclusividade estética das experiências com os livros da casa (romances espíritas nessa época) e descobri uma outra coleção de meu pai: jogos de cartas e tabuleiros.

Entendo que neste período ocorreu um grande hiato nos processos de “fazer junto” em minha vida. O fato de termos ido morar em um prédio, num bairro de classe média, alterou completamente a dinâmica de convivialidades, tornando a escola o único lugar de trocas - sem as vivências artísticas e sociais anteriores. Esse contato anterior com as formas de fazer junto que ficou esmaecido por tanto tempo acabou reaparecendo mais tarde em meio às práticas e escolhas profissionais durante a graduação em Letras.

Confesso que não entendia o alcance de muito mais da metade de tudo o que se colocou para mim quando ingressei no curso de Letras da Universidade de São Paulo, mas tenho absoluta certeza de que o que garantiu meu ingresso na universidade pública, foi essa sucessão caótica e desordenada de experiências que tentei colocar aqui em forma de narrativa linear: o amor aos livros e à estesia, às imagens e narrativas, às leituras, à dança com a música. E uma

intuição de que tudo isso era “muito importante” para mim, iluminando o escuro do não conhecer me levando de experiência em experiência, guiada pela orientação fundamental de meus pais, que era um mantra que eu poderia preencher com muitas coisas diferentes “*precisa estudar para ter uma vida boa*”. E intuição aqui, segue no sentido empregado por Monica Hoff (2017), quando diz que “*a aprendizagem é processo de curiosidade, a curiosidade é um tipo de intuição e a intuição é selvagem como algo que não pode ser domesticado*”<sup>5</sup>. A “besta selvagem” que era minha intuição sabia pouco, mas sabia que linguagem é poder, no sentido de potência e possibilidade, e era uma intuição orgulhosa das habilidades de escrita e leitura.

Hoje em dia quando leio o educador Paulo Freire se referindo a uma “educação bancária”, dificilmente não vem à minha mente as muitas vezes em que olhava pela janela do meu quarto na Mooca o prédio do banco Itaú ao longe, na avenida do estado, tendo a certeza de que trabalhar ali seria “*uma grande oportunidade de ter sucesso como secretária bilingue*”, um trabalho importante mas que não contemplava a poesia que já existia em mim, uma opção correta, mas levada bem ao pé da letra em seus desdobramentos possíveis, mas com pouca imaginação (e orientação) sobre o que poderia fazer dia após dia como trabalho. Tudo em minha casa e nas escolas onde estudei, reforçado pela imagem de mulheres independentes que vestiam roupas com ombreiras nas novelas e filmes, apontava para os escritórios e o secretariado como opção única num imaginário de independência financeira e liberdade. Estamos falando dos anos 1980-1990 e estamos falando sobre imagens de mulheres independentes com “ombros largos” – eu, uma garota filha de uma habilidosa costureira, dona de casa, da cidade rural mineira de Santa Rita de Cássia (MG) que havia cursado o Ensino Fundamental I e um homem cheio de sonhos e interesses que trabalhava como garçom, migrante do distrito de Pescaria Brava, um povoado próximo à cidade de Laguna (SC), que tentou a todo custo mas sem forças conciliar o trabalho puxado em restaurantes, a graduação em uma faculdade particular em biologia (depois em administração) e o casamento que me trouxe ao mundo. Foi com eles, e a partir de seus ricos saberes, que aprendi a fazer escolhas num mundo hermético, antes da internet ser uma realidade social com seus inúmeros canais temáticos que, segundo meus filhos, podem ensinar qualquer coisa a qualquer pessoa. Àquela época, eu contava com a visão de mundo de meus pais e a intuição que era regulada entre o querer e o temer diante de um acesso bem pequeno às artes e à ciência.

---

5 Trecho anotado a partir de uma sinopse de encontro realizado por Mônica Hoff no MALBA em 2016, que já não se encontra disponível online.

Posso dizer que só pude nomear tudo isso quando ingressei no curso de Letras, na Universidade de São Paulo, em 1995. O primeiro semestre do curso de Letras foi muito difícil, porque tive que lidar com a construção de um repertório literário, de entender que sabia escrever (tecnicamente falando) mas não sabia o que escrever, de não conhecer quase nada daquilo que era básico e todos os que estavam comigo pareciam saber desde há muito. Eu lia os livros de literatura indicados pelos professores mas não entendia, porque estava acostumada a ler romances espíritas (que explicavam até pensamentos de vivos e mortos), lia as poesias e interpretava a partir de minhas experiências com músicas como pagodes, *dance* ou canções de Julio Iglesias - e isso não parecia servir ou ajudar a olhar e entender nada ou para quase nada por ali... De modo que foi de lutas, frustrações e descobertas que foram feitos esses dois anos de construção de repertórios universitários básicos. E da ajuda dos amigos que me ensinavam o que eu não sabia, em troca de revisões ortográficas e de estilo em seus trabalhos. Chegaram as primeiras férias de julho, segundo ano de Letras, meus pais me orientaram a buscar um trabalho porque eu precisava ter uma renda a partir do mês seguinte. Então lembro de ter ido dormir pensando que quando acordasse já saberia o que deveria fazer. Chegando à FFLCH no dia seguinte, fui para a biblioteca e sentei no chão do corredor de literatura infantil, disciplina que abriu meus horizontes para a leitura de imagem como possibilidade acadêmica e pela qual eu estava profundamente apaixonada. Vi uma estudante do segundo ano guardando os livros na estante e tive uma epifania: posso trabalhar na biblioteca! Falei com ela, que me ensinou tudo: onde e como eu deveria me inscrever e sugeri que eu fosse em cada uma das bibliotecas de cada prédio do campus.

A primeira biblioteca que visitei foi a do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP). Eu, que não tive aulas de arte no ensino formal, tampouco visitei exposições ou ateliês de atividades de criação artística antes de meu ingresso na universidade, de repente estava ali, com meus cinco melhores amigos (Tati, Renato, Fábio, Vanessa e Rodrigo) dentro de uma exposição chamada *O Museu e a pessoa com deficiência*, com obras do acervo do museu e réplicas que poderiam ser tocadas por cegos, surdos ou pessoas com deficiência intelectual ou motoras. Confesso que esqueci o motivo de minha ida ao MAC quando passamos pela exposição e vi a educadora Margarete de Oliveira, Margô, mediando uma visita para um grupo de pessoas com baixa visão e cegos. Fui à biblioteca e me encantei com a bibliotecária Dina Uliana e possíveis futuros colegas, a Josi (que eu não sabia, mas me ensinaria tanto sobre ser mulher e mãe), com os livros de arte e o armário de diapositivos, com tudo o que existia ali mas eu nunca havia imaginado que existia. Na saída, abordei a Margô e

descobri que ela também estudava na Letras da USP, contei que estava buscando uma oportunidade de trabalhar na biblioteca e disse que queria muito trabalhar no projeto de acessibilidade também. Ela foi muito generosa e me contou sobre as bolsas de pesquisa e iniciação científica – que eu não sabia que existiam também. Graças ao cuidado desta que se tornou uma amiga tão querida de vida inteira, em dois meses eu já estava trabalhando na biblioteca e estagiando como voluntária no projeto da educadora Amanda Tojal, que me dava aulas semanais de história da arte e metodologias de ensino da arte.

Entendi que precisaria ter mais experiências com o ensino da arte e as pessoas com deficiência fora do museu. Em um ano, estagiei voluntariamente nos ateliês de artes e espaços de convivência da APAE, na escola municipal para surdos Helen Keller, na instituição Ahimsa para múltipla deficiência e na instituição Padre Chico para cegos. Descobri a psiquiatra Nise da Silveira e os sentidos e práticas da arte educação, da educação popular e da arteterapia, junto com os textos de Fayga Ostrower sobre processos de criação e de Paulo Freire sobre leitura. Em minhas andanças pelas ruas da cidade eu sentia como se estivesse caminhando de mãos dadas com Nise da Silveira, Fayga Ostrower, Paulo Freire, Roland Barthes, Noam Chomsky, Lev Vygotsky e Ana Mae Barbosa, porque as leituras ecoavam noite e dia entre as experiências.

Após 4 anos de investigação como bolsista CNPq no departamento de educação do MAC USP, aprendi sobre as artes, a educação e a pesquisa, praticando e estudando, com a orientação dos educadores do museu (Amanda Tojal, Renata Sant’Anna, Mariângela Serri Francoio, Carmen Aranha, Silvio Coutinho), da Professora Daisy Peccinini e da diretora da biblioteca, Dina Uliana. Lá eu pude participar de processos de organização de exposições, criação de materiais de apoio, publicações, textos de parede, encontros de formação de professores e educadores, realização de percursos mediados para escolas e outros públicos, atividades de criação em ateliês. Pesquisa, organização e planejamento, realização, registro e avaliação, todas essas sendo atribuições intrínsecas a quaisquer atividades propostas, uma vez que muitos dos educadores concursados do MAC eram orientandos de mestrado ou doutorado da Professora Ana Mae Barbosa e haviam ingressado no museu durante sua gestão, época em que o departamento de educação havia sido estruturado e implantado.

Considero que o MAC foi, para mim, a escola primeira em que pude aos poucos me tornar simultaneamente público de arte e arte-educadora (ou educadora de museu), uma pessoa interessada em propor ações de criação coletivas em ateliês ou no espaço da exposição.

Quando comecei a me sentir confortável no museu, “*achando que sabia fazer*” arte-educação, surgiu a oportunidade de trabalhar no período da manhã na 24<sup>a</sup>. Bienal de São Paulo,

estudando no período noturno e mantendo a pesquisa no museu, no período de tarde. Chegando lá, ainda durante o curso de formação, descobri que não conhecia arte contemporânea e, portanto, não sabia muito bem como usar meu repertório de arte e educação construído no MAC na exposição. Após 4 meses de curso de formação em história da arte, arte contemporânea e metodologias de ensino das artes, ao abrir a exposição recebíamos, diariamente, entre 3 a 4 grupos de estudantes, com cerca de 25 a 35 estudantes por grupo, de todas as idades. Aos finais de semana, ficávamos em áreas específicas da exposição, disponíveis para conversar com os públicos não agendados, e aproveitávamos para estudar os artistas e obras que conhecíamos pouco. Aliás, é importante lembrar que a equipe educativa, com quase cem pessoas, reuniu estudantes e graduados em artes, história, cinema, arquitetura, geografia, letras, teatro, educação e outras áreas de humanidades, oriundos de diversas universidades e faculdades de São Paulo e de outras cidades do Brasil. Parte desses eram pessoas interessadas em trabalhar como artistas, outros como educadores, outros como curadores, outros em montagem, outros em produção, outros em atuar em escolas públicas ou privadas na docência de artes. Nossa sala era constituída por dois contêineres, onde aprendíamos e ensinávamos tudo o que sabíamos, ou não, uns para os outros. Existia a formação oficial, preparada pela educadora Mila Chiovatto e suas assistentes, e o processo de *autoformação* diária e ininterrupta. De modo que, posso dizer que se o MAC foi minha escola de formação como educadora, a Fundação Bienal de São Paulo foi o local onde aconteceu minha especialização, e de tanto conversar sobre as obras e com elas, acabei me sentindo parte do grupo que constituía o público de arte contemporânea - seja lá o que fosse esse grupo imaginário do qual tanto falávamos.

A mediação cultural em exposições de arte compõe, em minha carreira, um conjunto de atividades realizadas junto de grupos de pessoas de diversas idades, contextos, formações e interesses variados. Pensar sobre as diferentes dinâmicas, formas e ações envolvendo esses grupos envolve, desde 1996, a maior parte de meus esforços dedicados ao trabalho como manutenção da vida e à pesquisa pessoal que guia o desejo constante de descobrir novas formas de ocupar os espaços das instituições culturais, geralmente via exposições de arte, com experiências e acontecimentos.

Após a 24ª. Bienal de São Paulo, e ainda bolsista do MAC USP, comecei a participar como colaboradora de projetos de formação e mediação em outras instituições culturais. O primeiro deles foi no Museu de Arte Brasileira da FAAP, entre os anos de 1999 e 2002. Logo em seguida veio o trabalho na *Brasil Connects*, que organizou a Mostra do Redescobrimento e deu escala financeira aos educativos de muitas exposições em diversas localidades brasileiras

que se inspiraram em seu modelo de gestão de públicos, baseado na “democratização do acesso”, numa medida controversa e arriscada em que o grande perigo é que o público se torne o maior produto de uma exposição, medido a peso de ouro em números<sup>6</sup>. A partir de então foi se ampliando o escopo de trabalhos e colaborações possíveis, com grupos de educadores que acabavam se constituindo a partir da confiança e afinidade mútuas. Aos poucos fui me envolvendo com espaços com agendas e protocolos institucionais de atuação muito diferentes entre si, no sentido de compromissos e missões levantados, definições diante das práticas de mediação cultural em artes e visões conceituais que se expressavam (ou pelo menos tentavam se expressar) a partir de uma ideia específica do que éramos enquanto profissionais em cada um desses lugares, ainda que as práticas e a função fossem bastante semelhantes em sua forma e conteúdo – mas talvez não em intencionalidades. Exemplo: em diversas épocas eu era arte-educadora no MAC de manhã e mediadora cultural de tarde; ou então orientadora de manhã no MASP e educadora de tarde na Bienal de São Paulo. Uma pessoa, tarefas similares, nomes que indicam intenções, conceitos e teorias diversos.

Era assim que eu atravessava as ruas da cidade e os corredores das exposições de um lugar a outro, trocando de crachá e uniforme, estabelecendo aos poucos quem eu considerava-desejava-queria ser: educadora. Em museus, centros culturais e outros tipos de organização artístico-pedagógicas e museais, voltadas “ao encontro” de pessoas com as artes. Em 2009, teve início minha colaboração com os Sescs dos estados de São Paulo e Minas Gerais, com museus, fundações e universidades de Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Salvador, Recife, Manaus, Florianópolis, Porto Alegre, Vitória, Curitiba, Brasília. As idas e vindas nas instituições foram cíclicas e permanecem até hoje, o que me faz pensar na minha condição de educadora como uma ave migratória, percorrendo as galerias de exposições em fluxos e ritmos ditados pelo clima financeiro e a agenda que rege cada um desses espaços anualmente.

Atuei como estagiária, educadora, tira-dúvidas, supervisora, coordenadora, consultora, gerente, curadora pedagógica e curadora de programas públicos nesses 22 anos de carreira de educadora. Participei da formação de professores, educadores, mediadores e estagiários. Acompanhei artistas e curadores no desenvolvimento de atividades artístico-pedagógicas.

---

<sup>6</sup> É preciso esclarecer que essa escala alcançada só foi possível devido ao sucesso das ações educativas realizadas na Bienal de 1998, que se tornou um modelo de excelência na formação de públicos, estudantes e professores, ao mesmo tempo em que abriu margem ao uso de seus relatórios e prestação de contas para ampliar a demanda por recursos. Conforme a educadora Ana Mae Barbosa, no texto ‘Mediação Cultural é Social’ (BARBOSA, 2008, p.17), esses são processos interconectados que envolvem, por um lado, profissionais da arte e da educação dedicados à realização de processos e atividades artístico-pedagógicas e, por outro lado, gestores culturais que vislumbram a possibilidade de gerar receitas e lucros a partir desse mecanismo de “democratização”.

Produzi projetos de curadoria, arte e educação. Pude escrever livros didáticos, paradidáticos e dezenas de publicações educativas que acompanharam exposições e projetos de formação. Antes disso e durante muitos dos processos eu pude aprender e sigo aprendendo com meus pares, amigos de vida adulta inteira, sobre outras formas de atuar em arte e educação, e de conjugar as especificidades de cada uma dessas áreas.

Também pude aprender sobre trabalhar junto: negociando confortos e desafios, visões de mundo e metodologias para descobrir o que pode ser feito quando de fato se experimenta diferentes formas de participar de processos que admitem e sustentam o dissenso, reconhecendo também o valor do aconchego de um consenso bem construído por diferentes partes de uma mesma vivência.

# parte 1:

**“porque mediar arte (hoje)?”**

**mediação cultural, arte, educação, experiência**

*“É vivendo com lucidez a tensa relação entre autoridade e liberdade que ambas descobrem não serem necessariamente antagônicas uma da outra”.*

Paulo Freire

### 1.1. Mediação cultural como conceito, função e ação

O que define a mediação cultural hoje? Uma busca pelos sentidos do termo nos leva ao encontro de um conjunto de noções, conceitos, referências e práticas interligadas a aspectos da educação, da arte e da política, sendo o termo tão abrangente a ponto de referir-se a um amplo conjunto de saberes e fazeres.

Neste trabalho, vamos nos deter à mediação cultural praticada por profissionais da arte e da educação em instituições culturais de arte (como museus, centros culturais e outros equipamentos culturais, e por isso institucional), envolvendo ou não parceiros institucionais externos em sua realização com pessoas interessadas em tomar parte em suas ofertas.

Para recorrer a uma definição oficial nacional, tomo aqui o documento chamado *Caderno da Política Nacional de Educação Museal* (PNEM), lançado em 2018 pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) após um processo de sete anos que envolveu a realização de encontros em diferentes cidades brasileiras com a participação de profissionais de todo o país. Nele, um texto da professora Miriam Celeste Martins define a *mediação*, indicando ainda que o termo já aparecia na *Enciclopédia Francesa*, de 1694.

A palavra tem origem no latim *mediatio*, que vem do verbo *mediare*, ‘dividir pela metade’, ‘estar ao meio’. Na atualidade, a pesquisadora afirma que o termo pode ser compreendido em três aspectos distintos: como conceito, como função e como ação.

Encontrada em textos de Aristóteles como prática de solução de conflitos e litígios do direito, é regulamentada por lei até os dias atuais. Nos processos educativos, trata de nomear:

[...] um conceito vislumbrado por estudiosos como Vygotsky, Bakhtin, Dewey, Freire, Rancière, entre outros, **que estabelecem estreita relação entre a arte e a vida**. No senso comum, talvez por influências do uso jurídico, nota-se que o conceito pode ser entendido como “ponte” entre lados opostos. Para além dessa ideia, nas áreas de educação, arte e cultura, o “estar no meio” implica complexa posição de “**estar entre**”, **que possibilita uma rede de múltiplas provocações e possibilidades de relações entre sujeitos, objetos, espaços e contextos envolvidos**. Um território potente e de tensões que abrange estranhamentos, surpresas, choque, indignação, afinidades, gostos, resistências, aberturas, diálogos, trocas, percepções ampliadas, empatia, alteridade. Assim, **considerando o ser humano como um ser histórico e social inserido em sua cultura**, a mediação é compreendida como **interação e diálogo que valoriza e dá voz ao outro, ampliando horizontes que levam em conta a singularidade dos sujeitos em processos educativos na escola ou fora dela**. Podemos denominá-la como “**mediação cultural**”. (MARTINS In IBRAM, p.85, grifo meu)

Chama a atenção nesta definição o fato da mediação cultural ser localizada na educação como um conceito que valoriza processos dialógicos praticados *na escola ou fora dela*, podendo

ser desdobrada nas práticas das pedagogias críticas<sup>7</sup>, como por exemplo o processo de leitura de mundo que se desvelava a partir das aulas de alfabetização propostos por Paulo Freire (FREIRE, 1981).

Na mediação como exercício de uma função, destaca-se o caráter de fruto de uma ocupação profissional que se realiza em instituições culturais, apontando seus agentes (como o curador, o curador educativo e as equipes de educativos) e as disputas e tensões em seu território:

[...] a mediação **está vinculada aos programas/serviços educativos que hoje estão presentes em instituições culturais**. Quando Bourdieu e Darbel publicaram, em 1969, sua pesquisa sobre os museus de arte na Europa e seu público, afirmaram que as instituições fortalecem laços ou excluem os que não tiveram na família ou na escola oportunidades de desenvolver o “amor pela arte”; nessa época, o responsável nos museus era o conservador. **Hoje, o curador ganha maior espaço e, em algumas exposições, o responsável pelo programa educativo é denominado de curador pedagógico**. Embora recebendo verbas consideráveis, este programa nem sempre tem a sua devida valorização e reconhecimento por parte das equipes que não estão diretamente vinculadas à educação. **Como função, também vemos a passagem da denominação de “monitor” para o educador de museu, também chamado por vezes de mediador; entretanto, cabe apontar as diferenças entre a função e a ação mediadora**. (MARTINS In IBRAM, p.85, grifo meu)

Por fim, Miriam Celeste destaca a necessidade de destacar a diferença entre a mediação como função (ocupação) e como ação (prática), define seus modos de ação como um convite à estesia (em antítese à anestesia) aos participantes de vivências de mediação cultural e termina apontando a constante redefinição e alargamento de suas práticas:

[...] implica voltar-se ao conceito que o coloca “**entre” outros na busca de uma maior aproximação com os objetos e as manifestações artísticas**. Não basta o acesso tendo em vista a socialização da arte. Não bastam apenas informações gerais. **Levar em conta as diferentes necessidades do público com o oferecimento de diversos meios** – como catálogos, materiais educativos, audioguias, jogos para a família, dispositivos específicos para grupos de surdos ou cegos, formação para aos educadores etc. – é importante e **tem por objetivo facilitar o acesso e democratizar as culturas**. Entretanto, para tornar a visita “uma experiência estética”, como diria Dewey, a atitude frente ao outro, frente aos objetos e ao próprio museu ou instituição cultural há de ser um convite à aesthesis, desarmando a anestesia que leva à indiferença. **Um convite à disponibilidade e à abertura frente ao que lê e interpreta com seus próprios referenciais ampliados no diálogo e na**

---

<sup>7</sup> Refiro-me aqui às pedagogias descritas por Henri Giroux (2010) como movimento educacional (e não filosofia pedagógica) “guiado por paixão e princípio, para ajudar estudantes a desenvolverem consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias, e conectar o conhecimento ao poder e à habilidade de tomar atitudes construtivas”, em grande parte inspiradas pela pedagogia da autonomia de Paulo Freire; pelas teorias críticas de Antonio Gramsci, para quem a transformação social só é possível a partir de ações coletivas. As pedagogias críticas costumam ser mencionadas por muitos educadores e artistas que desenvolvem projetos e atividades em instituições culturais, apontando para uma escolha que faz parte de uma tradição da educação progressista, que conecta a mudança social ou política diretamente às práticas de formação na educação, tendo por base a intenção para a mudança de condições e contextos sociais.

**multiplicidade de camadas de sentidos que a arte, os objetos, o patrimônio e as manifestações culturais evocam, nos espaços em que são preservados, expostos e divulgados.** Um convite para aguçar a percepção, para analisar detalhes e o todo, para trocar e ampliar os saberes diante da multiplicidade, do antigo e do novo, do familiar e do inesperado, do concreto, do histórico e do simbólico. Os estudos e as pesquisas têm se avolumado neste campo, assim como se vê surgir o que alguns denominam como *educational turn*, o que evidencia o caráter provisório de um verbete que poderia ser considerado em processo, enredado no dinamismo da cultura contemporânea. (MARTINS *In* IBRAM, p.85, grifo meu)

Esta distinção (conceito, função e prática), a meu ver, colabora para nos atentarmos a um imbricamento complexo de sentidos que por vezes pode causar tensões ou falhas de entendimento quando o termo é praticado, complicando inclusive a realização de avaliações ou pesquisas devido a uma confusão de expectativas diversas e, por vezes, contraditórias<sup>8</sup>.

Tendo aqui alguns primeiros contornos que definem a mediação cultural, gostaria de trazer outro ponto de vista para o termo, elaborado pela pesquisadora, educadora e curadora Maria Lind, que aponta como um problema atual da mediação cultural realizada em instituições culturais que se dedicam às artes visuais o paradoxo entre excesso de didatismo e necessidade de mediação:

Vermittlung - “mediação” em alemão - significa uma transferência de uma parte para outra, a transmissão pragmática de uma mensagem. Também significa tentativas de conciliar as partes que discordam sobre algo: nações, por exemplo, ou pessoas em conflito. **Embora haja uma abundância, até mesmo uma superprodução, de atividades tradicionalmente didáticas dentro das instituições de arte atuais, acredito que agora é a hora de pensar mais e mais sobre a mediação da arte contemporânea.** Sobre com quem nós, como artistas e curadores, queremos nos comunicar, e as questões associadas de como a arte realmente funciona na cultura contemporânea. É um aparente paradoxo: um excesso de didatismo e simultaneamente uma renovada necessidade de mediação. (LIND, 2013, 99)

Lind afirma que é preciso tratar o termo “mediação” com repetida cautela, porque ao conter a ideia de resolução de conflitos em sua etimologia pode implicar a necessidade de apaziguar conflitos e tensões entre pessoas (públicos), obras e as instituições onde todos se encontram. Além disso, a autora aponta os riscos da mediação entregar-se à transmissão de conteúdos pré-fabricados (informações ou textos didáticos com os quais não se construiu um

---

<sup>8</sup> Tomo como exemplo a situação nada rara de perceber que quando uma instituição hipotética chama de mediação o desdobramento de suas práticas com as pessoas que a visitam, podemos estar diante de um trabalho que restringe sua ação a um entendimento bem específico do que seria sua função ao receber públicos em uma instituição cultural, que pode estar mais ligada a uma noção de ‘atendimento’ como ação, e por isso se restringir a apenas e exclusivamente oferecer informações nos modelos de guia (da área de turismo cultural), sem necessariamente estar interessada em praticar o conceito pedagógico de ampliação de horizontes e valorização dos sujeitos que caracteriza ação mediadora, conforme descrição de Martins (e que para mim consiste em uma das estratégias pedagógicas que leva à valorização da diversidade).

diálogo ou envolvimento prévio por parte do mediador) já que carrega também em sua etimologia a ideia de transmissão (na língua de origem da região de pesquisa onde ela atua, que é o alemão):

Enquanto a educação participativa adicional é baseada na suposição de que há uma deficiência entre os visitantes - uma lacuna a ser preenchida, um buraco a ser preenchido ou até mesmo um conflito a ser resolvido - os outros dois estão mais preocupados com a falta de contato entre as partes, um “mal-entendido” ou um conflito a ser resolvido.

A ideia de que uma espécie de “serviço de namoro” é necessária para colocar as pessoas certas e as “coisas” em contato umas com as outras.

Ao mesmo tempo, a mediação pode ser muito mais do que isso: trata-se essencialmente de criar superfícies de contato entre obras de arte, projetos de curadoria e pessoas, sobre várias formas e intensidades de comunicação sobre e em torno da arte. Como termo, a mediação parece ser aberta o suficiente para permitir uma maior variedade de modos de abordar as trocas entre arte, instituições e o mundo exterior. Em suma, a mediação parece oferecer espaço para menos didática, menos escolaridade e persuasão, e engajamento mais ativo que não precisa ser auto expressivo ou compensatório. (LIND, 2013, p. 102)

Concordo com a autora e percebo a presença da noção de transmissão também no contexto nacional, menos por uma questão de etimologia e mais por uma confusão entre o papel do mediador e o do guia de turismo, que ocupam os mesmos espaços institucionais do patrimônio cultural<sup>9</sup> com seus fazeres e repertórios tão distintos, sem se relacionarem entre si institucionalmente. Penso que precisamos nos empenhar em evitar esta prática, tentando nos desviar da noção de transmissão ou de restrição do foco das atividades na modalidade ‘visita’ como formato exclusivo de contato com acervos, coleções, exposições temporárias ou mesmo com a instituição cultural por si mesma, indo em direção a espaços de diálogo abertos ao inesperado, explorando outras formas de ‘fazer junto’ como mencionado na introdução deste trabalho. Quando nossos projetos são realizados em diálogo e conexão com a instituição cultural que o acolhe, esse componente inesperado pode assumir um potencial crítico a partir do qual as propostas de trocas, mudanças e transformações de ideias podem se desenvolver.

Para refletir sobre isso, tomo emprestada a pergunta da pesquisadora de arte Maria Lind “*Por que mediar arte (hoje)?*” diante do problema por ela formulado, buscando tecer algumas considerações acerca de uma função política (porque comunitária, numa visão freiriana) da mediação cultural da arte:

Mas nós realmente precisamos de mais mediação?

---

<sup>9</sup> Reforço aqui meu respeito pela área de turismo e meu entendimento de que seus profissionais se dedicam a outras agendas, pautas, práticas e critérios determinados por sua área de atuação, sem fazer aqui juízos de valor ou comparação entre as práticas de ‘guias’ (turismólogos) e educadores, curadores e outros profissionais no exercício da mediação cultural em instituições culturais.

Talvez o que deveríamos buscar sejam diferentes tipos de mediação e em outros contextos.

Bem como uma maior conscientização das formas específicas de mediação que já são empregadas nas instituições, e não menos a mediação persuasiva embutida no ofício tradicional de curadoria. (LIND, 2013, p. 104)

Lendo este trecho, me pego no desejo talvez utópico de, ainda que episodicamente, com ‘uma ação de cada vez’, poder trabalhar em rede para transformar exposições em espaços de disponibilidade para todos (por isso espaço público), lugar de discussão pública que pode contribuir para a formação de opiniões da esfera pública por meio de um envolvimento humanizador, que fuja da ordem explicadora de cunho embrutecedor (RANCIÈRE, 2004). Para tanto, considero que seria preciso desenvolver e defender com atitudes estratégias e processos de humanização voltados à valorização e expansão de repertórios para promover construções críticas e interpretações como formulações renovadas de sentidos para contextos locais e globais. Em diálogo com as vivências artísticas em instituições culturais, como fazer junto que se revela em atividades de apreciação, crítica, criação, expressão e também de acesso aos conhecimentos disponibilizados pelas instituições culturais.

No caso brasileiro, as respostas possíveis para ‘*porque mediar arte (hoje)?*’ carregam implicações de interpretação leitura profundas se considerarmos o fato de que estamos em 2019, em meio a um processo de desmonte de políticas públicas e equipamentos de cultura e educação sem precedentes na história recente do Brasil, com ataques à democracia, sendo alvos centrais algumas noções imprescindíveis como a necessidade de promoção de medidas de justiça social como forma de buscar garantias de acesso a direitos humanos.

Preciso localizar temporalmente o início desta pesquisa em 2014, quando ainda no processo de seleção para ingresso no programa de Pós-graduação do Instituto de Artes da Unesp ocorriam as campanhas para eleições: Dilma Roussef, do Partido dos Trabalhadores, tornou-se presidente, numa disputa acirrada com o candidato do Partido da Social Democracia Brasileira, Aécio Neves. Deste momento de crescente polarização, passamos pelo processo obscuro de *impeachment* da presidenta, atordoados. A vida e os noticiários por vezes tomaram feições de ficção – neste caso, costumava brincar com amigos mais próximos que a abordagem narrativa oscilava entre a violência escancarada de Tarantino e os desenrolares inesperados de Almodóvar: de repente estávamos em crise e era preciso fazer reformas (uma imensa crise mundial desencadeada pelo preço do petróleo, narrada como um problema exclusivamente local de responsabilidade de uma pessoa – a presidente), e elas deveriam acontecer a partir da supressão de direitos adquiridos – primeiramente de trabalhadores, numa reforma de leis

trabalhistas como parte de algo ainda maior, uma reforma da previdência. Tudo isso ao mesmo tempo em que uma reforma da educação para preparar pessoas para sustentarem todas estas reformas com suas vidas, trabalhos e corpos. Ainda de repente, nem o politicamente correto conseguia regular relações entre ‘diferentes’ diante da noção crescente de escassez que enfatizava o medo de não termos “tudo para todos”. Neste mesmo momento, passaram a circular, de forma menos reservada, as narrativas sobre a existência de sobrevivencialistas (*‘prepers’*, pessoas que esperam o fim do mundo preparando moradias e abrigos com os recursos necessários para seguirem vivendo em caso de catástrofes globais), terraplanistas (pessoas que acreditam que a terra é plana), pessoas que negam o aquecimento global e tantos outros tipos de agrupamentos de pessoas que têm escolhido viver suas verdades partilhadas com outros que simpatizam com suas mesmas posições e visões de mundo, já não importando informações científicas ou sentidos éticos sustentados e defendidos até o início do milênio por relatórios e diretrizes de órgãos como a Unesco. Esses e tantos outros são também assuntos que precisam ser conversados e colocados à prova em esfera pública, para além da troca com pessoas em consenso. Seria preciso praticar a dúvida de Flusser para pôr à prova as certezas, e nesse caso, a diversidade e não a polarização de narrativas poderia se tornar ‘a prova dos nove’:

O ponto de partida da dúvida é sempre uma fé. Uma fé (uma "certeza") é o estado de espírito anterior à dúvida. Com efeito, a fé é o estado primordial do espírito. O espírito "ingênuo" e "inocente" crê. Ele tem "boa-fé". A dúvida acaba com a ingenuidade e inocência do espírito e, embora possa produzir uma fé nova e melhor, esta não mais será "boa". A ingenuidade e a inocência do espírito se dissolvem no ácido corrosivo da dúvida. O clima de autenticidade se perde irrevogavelmente. O processo é irreversível. As tentativas dos espíritos corroídos pela dúvida de reconquistar a autenticidade, a fé original, não passam de nostalgias frustradas. São tentativas de reconquistar o paraíso. As "certezas" originais, postas em dúvida, nunca mais serão certezas autênticas. A dúvida metodicamente aplicada produzirá, possivelmente, novas certezas, mais refinadas e sofisticadas, mas essas novas certezas nunca serão autênticas. Conservarão sempre a marca da dúvida que lhes serviu de parteira. (FLUSSER, 2011, p. 122)

A pesquisa se encerrou no momento em que, após uma das eleições mais perturbadoras da história do Brasil, um presidente eleito pelo Partido Social Liberal, a partir de uma campanha que teve início logo após o desfecho das eleições de 2014 e se deu a partir do Partido Social Cristão, do qual ele era membro. Abro aqui um parênteses para chamar a atenção para algo que me espanta: quando penso exclusivamente em cada palavra que dá forma aos nomes dos partidos e vislumbro as visões de mundo implícitas em cada uma delas, gosto de pensar sobre as motivações de adesão a um partido ou outro – porque para mim, visões de mundo são políticas, bem como as ações decorrentes dessas visões – são cosmovisões. Neste caso, a troca de partido do candidato na justa medida das palavras, aponta um desvio para um ideário liberal

de promoção do capitalismo transnacional como única forma de organização social, econômica, reguladora de relações, para além das associações e negociações de apoio partidário. Um partido pequeno, que apoia a campanha de um homem cuja narrativa de ‘mito’ se espalha como fogo na floresta, num país cheio de contradições e desigualdades sociais e cujas promessas (de formulação tão vaga - e por isso mesmo abrangente - como “*vou acabar com isso aí*”) poderiam ser abraçadas por qualquer pessoa que sonhasse com soluções imediatas para sua sensação de ‘falta’ de poder, de solidão e de desamparo existencial diante de questões que em princípio poderiam parecer exclusivamente ontológicas.

Neste sentido, gostaria de lembrar aqui do ensaio da jornalista, ativista social e feminista norte americana Carol Hanish, formulado em 1969. Ela comenta as constatações realizadas durante sua participação em sessões de conversas públicas nas quais os envolvidos relatavam acontecimentos e situações cotidianas que exigiam uma ação para a transformação. Nessas rodas de conversa, a ativista passou a considerar que muitos dos problemas pelos quais passamos na vida comum não podem ‘ser solucionados’ exclusivamente a partir de nossas ações individuais, mas sim por meio de entendimentos e decisões coletivas que levem à transformação de contextos e de condições de vida. Ela então sintetizou esses vislumbres no *slogan* ‘*o pessoal, é político*’:

Uma das primeiras coisas que descobrimos nesses grupos é que problemas pessoais são problemas políticos. Não há soluções pessoais desta vez. Só há ação coletiva para uma solução coletiva. Eu fui, e continuo indo a essas reuniões porque adquiri uma compreensão política que toda a minha leitura, todas as minhas “discussões políticas”, toda a minha “ação política”, todos os meus quatro anos e pouco no movimento nunca me deram. Eu fui forçada a tirar os óculos cor-de-rosa e encarar a horrível verdade de quão deprimente minha vida é na condição de mulher. Eu estou adquirindo uma compreensão mais profunda de tudo, se comparado com a compreensão esotérica, à compreensão intelectual e sentimentos de noblesse oblige que eu tinha das lutas de “outras pessoas.

Isto não é negar que essas sessões tenham pelo menos dois aspectos que são terapêuticos. Eu prefiro chamar esse aspecto de “terapia política” em oposição à terapia pessoal. **O mais importante é livrar-se da auto-culpa. Você consegue imaginar o que aconteceria se mulheres, negros, trabalhadores (minha definição de trabalhador é a de qualquer um que tem de trabalhar para viver ao invés de aqueles que não precisam. Todas as mulheres são trabalhadoras) parássemos de nos culpar pelas nossas tristes situações? Parece-me que todo o país precisa desse tipo de terapia. É o que o movimento negro tem feito do seu próprio jeito. Nós devemos fazer do nosso.** Estamos apenas começando a deixar de nos culpar. Também sentimos que estamos pensando por nós mesmas pela primeira vez em nossas vidas. (HANISH In: SMITH, 2012: p. 153-154, grifo meu)

Do lugar de onde avisto ‘o mundo’, tudo isso se mostra de forma totalmente pessoal – e por isso, política. Entendo que do reconhecimento do que é político no pessoal pode surgir um sentido humanizador (RANCIÈRE, 2007) fundamental para a construção de uma cultura de

equiparação de oportunidades, impregnados da empatia que pode gerar condutas de solidariedade. Foi espantoso ouvir histórias sobre pessoas que romperam relacionamentos de afeto ou de família devido a uma tamanha repulsa pelas escolhas políticas que poderiam colocar em risco os direitos conquistados nas últimas décadas no contexto de polarização de ideias em que estamos imersos. Familiares e amigos não puderam desculpar ou perdoar o apoio a discursos de ódio por um lado e nem a fidelidade aos ideários que representam ‘as ideologias de esquerda’ de outro. Pessoas chorando, gritando, batendo em mesas, paredes e pessoas, se atacando nas ruas, não conseguindo conversar quando tentam dizer o que dói, o que já não se sustenta, o que é inadmissível, inaceitável, imperdoável – e aí me parece que há, atravessando isso tudo, um nível ontológico de profunda insatisfação e bombardeio de narrativas que desfavorecem a escuta e a interpretação mais aproximada de indícios de realidade. Da ordem pessoal.

Ao mesmo tempo, no âmbito das imagens e mensagens, a narrativa da crise se espalha e agiganta na forma de milhares de *posts*, memes e textos de baixíssima qualidade, veiculando informações de tom duvidoso, com erros ortográficos e de concordância, assinados ‘por ninguém’ ou associados a logomarcas claramente adulteradas e manipuladas de forma muito precária associando seu conteúdo a algum veículo de comunicação idôneo. A falta de alfabetização funcional e visual nunca fizeram tantos estragos quanto nas últimas eleições em tantas regiões diferentes do mundo, pois a partir de uma habilidade de leitura de texto e imagem seria mais fácil buscar formas de checar a idoneidade de muitos dos textos com ‘*fake news*’. Da guerra dos *posts* em redes sociais, resgato aqui duas mensagens que me fizeram pensar muito sobre a falta que fez a possibilidade de ler o mundo de maneira crítica:



Imagens 5 e 6: posts selecionados a partir de mensagens recebidas de amigos por aplicativos de redes sociais à época das eleições para presidente do Brasil em 2018.

Acredito que a interpretação de texto que aparece citada nas duas postagens tem a ver com a maneira como Paulo Freire aborda a leitura como ‘problematização e interpretação da

realidade’ para uma possível conscientização de nossas relações com o mundo e os outros numa escala processual. Para Freire e seus Círculos de Cultura (FREIRE, 1999, p. 101-121), consciência de classe também tinha a ver com a problematização dos contextos e situações de produção de sobrevivência a partir da supressão de necessidades, mas ainda mais que isso, fazia parte de um entendimento de causalidade relacional (‘eu atuo no mundo’) que poderia se instaurar a partir do momento em que uma pessoa passasse a se perceber como alguém que está ‘no mundo’ e ‘com o mundo’, podendo agir sobre ele, transformar contextos, criar objetos e situações, perceber-se ‘produtor de cultura’: “*faço cultura, sei fazer isso*” (FREIRE, 1999, p. 136).

Quando Paulo Freire relata esse comentário emocionado de uma participante de um dos Círculos de Cultura realizados em Recife, percebo que na frase “*Falta amor no mundo. Mas também falta interpretação de texto*” da imagem em destaque existe uma ideia muito bonita da dimensão estética da cultura como uma necessidade espiritual do ser humano / cidadão / pessoa feita de natureza-cultura:

Reforça-se, agora, o que já vinha de certa maneira sendo despertado desde o início — a dimensão estética da obra criada. E que será bem discutida na situação imediata, quando se analisa a cultura no nível da necessidade espiritual. (...) Discute-se em torno de se a poesia é ou não cultura. ‘É tão cultura quanto o jarro’, dizem, ‘mas é diferente do jarro’. Percebem, na discussão, em termos críticos, que a manifestação poética responde a uma necessidade diferente, cujo material de elaboração não é o mesmo. (FREIRE, 1999, p. 136-138)

Se é importante não faltar ‘amor’ em seus sentidos de ações possíveis derivadas como o envolvimento ou a empatia com a existência de outro, muito importante também - e questão da educação – seria trabalharmos para criar condições de leitura crítica das relações de natureza e cultura que nos caracterizam – com a conscientização de que a poesia (tomada aqui no sentido das manifestações culturais artísticas) faz parte da dimensão espiritual de nossas vidas: porque é estética e consolida visões de mundo que se tornam posicionamentos pessoais impulsionando à resistência e à ação política no mundo e com o mundo. Em estado indivisível de natureza e cultura.

Os impactos destes processos de leitura de mundo são imensos, porque interferem de forma indistinta nos modos de vida dos que compartilham e dos que não compartilham nossas visões de mundo. Nas palavras de outro professor, o filósofo Félix Guattari:

As formações políticas e as instâncias executivas parecem totalmente incapazes de apreender essa problemática no conjunto de suas implicações. Apesar de estarem começando a tomar uma consciência parcial dos perigos mais evidentes que ameaçam o meio ambiente natural de nossas sociedades, elas geralmente se contentam em

abordar o campo dos danos industriais e, ainda assim, unicamente numa perspectiva tecnocrática, ao passo que **só uma articulação ético-política** — a que chamo ecosofia — **entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões.**

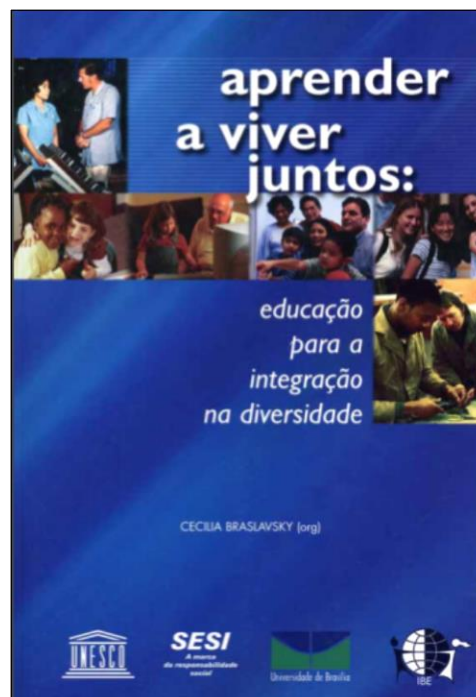
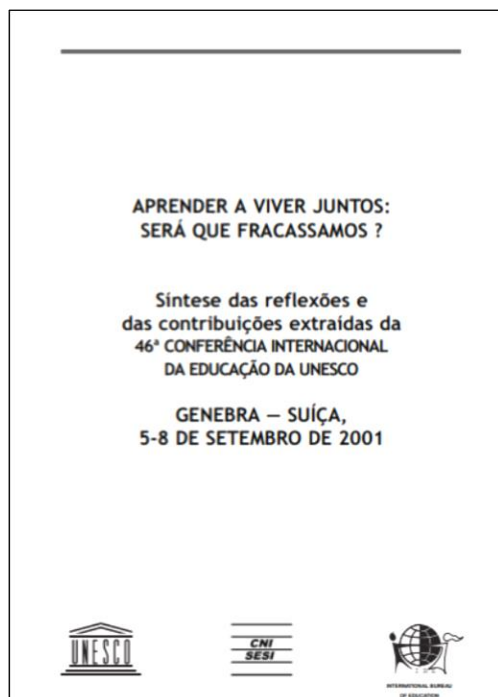
**O que está em questão é a maneira de viver daqui em diante sobre esse planeta,** no contexto da aceleração das mutações técnico-científicas e do considerável crescimento demográfico. (GUATTARI, 1990, p. 7-8, grifo meu).

Maneiras de viver no mundo (meio ambiente), com os outros (relações sociais) e consigo mesmo (percebendo-se criatura complexa a partir de sua subjetividade humana). Neste sentido, gosto pensar na importância das diferenças – no sentido de valorização da diversidade, e do que Hannah Arendt apontou em sua *‘Crise na educação’* (1957) do impacto da busca por minimizar as diferenças entre indivíduos (no sentido de desvalorizar as características singulares dos indivíduos) como uma das causas da crise mundial da educação, vislumbrada a partir do contexto norte-americano:

Deste modo, o que faz com que a crise da educação seja tão especialmente aguda entre nós é o temperamento político do país, o qual luta, por si próprio, **por igualar ou apagar tanto quanto possível a diferença entre novos e velhos, entre dotados e não dotados, enfim, entre crianças e adultos, em particular, entre alunos e professores.** É óbvio que este nivelamento só pode ser efetivamente alcançado à custa da autoridade do professor e em detrimento dos estudantes mais dotados. (ARENDT, 1957, p. 5, grifo meu)

A busca (e destaque aqui o uso da palavra *‘luta’* por Arendt) por apagar as singularidades e a diversidade entre sujeitos/cidadãos é apontada como uma das causas do triste fato de não termos aprendido a viver juntos. A 46ª Conferência Internacional de Educação na Unesco, (Genebra, Suíça, 2001) fez uma síntese dramática sobre o tema, que se sustenta a partir de uma triste condição da educação mundial que não privilegiou em suas prioridades de ensino a necessidade de aprendermos a respeitar e valorizar as diferenças. Com isso, não investiu em formação de professores, nem em materiais de apoio ou didáticos voltados ao tema, nem em estratégias e metodologias de ensino que estimulassem o convívio e a troca de visões de mundo entre pessoas oriundas de contextos diferentes.

Após a realização da conferência, houve um esforço coletivo para a publicação de dois importantes documentos: o alarmante relatório *“Viver juntos: será que fracassamos?”* e o livro *Aprender a viver juntos: a educação para a integração e diversidade*, no ano seguinte, em 2002.



Imagens 7 e 8: capas dos documentos de diagnóstico e norteadores de políticas públicas mundiais elaborados pela Unesco para a educação para integração na diversidade.

Desde o sumário, o livro defende o desenvolvimento de formas de aprender a viver juntos, enfatizando a valorização da diversidade cultural e a necessidade de renovar currículos da educação formal, materiais e métodos para a aprendizagem de habilidades de convívio, respeito, tolerância, escuta e diálogo.

Capítulo 2:	Rumo à visão compartilhada da educação para viver juntos	39
Capítulo 3:	Conteúdos e estratégias educativas para aprender a viver juntos	51
	A educação para a cidadania: aprender na escola e na sociedade	53
	A educação para a coesão social: a luta contra o crime e a violência	57
	Educação e diversidade cultural	61
	Estratégias de ensino e de aprendizagem das línguas para a compreensão e para a comunicação	64
	A aprendizagem das ciências: cultura básica, interdisciplinaridade e questões éticas	68
	A educação por TIC e a exploração digital	71
	Renovar os currículos, os livros escolares e os métodos para aprender a viver juntos	73
	Repensar os currículos	73
	Flexibilidade, descentralização, avaliação	75
	Educação: um serviço diferente de qualquer outro	77
	Qualidade global	77
	Aprendizagem informal e efeitos da reforma dos programas	79

Imagem 9: sumário do livro Aprender a viver juntos, educação para a integração na diversidade.

O livro abre com colocações do filósofo Antanas Mockus, educador e ex-prefeito de Bogotá (Colômbia), conhecido por ter utilizado práticas artístico-pedagógicas para melhorar a qualidade das relações na cidade, reduzindo os altíssimos níveis de violência no trânsito e nas ruas durante os anos de suas gestões (1995-2003). Nesta época, instaurou o que chamou de ‘*cultura cidadã*’, tendo como pilar a convivência empática e respeitosa que descreve como sendo um processo de desafios pautado na tolerância para tentar suprimir a violência entre pessoas ou grupos com opiniões, visões de mundo ou práticas divergentes:

[...] um conceito surgido ou adotado na América latina para resumir o ideal de uma vida em comum entre grupos cultural, social ou politicamente muito diferentes, uma vida em comum viável, um ‘viver juntos’ estável, possivelmente permanente, desejável por si mesmo e não somente por seus efeitos. (...)

**Conviver é chegar a viver juntos entre distintos sem os riscos da violência e com a expectativa de aproveitar de maneira fértil nossas diferenças. O desafio da convivência é basicamente o desafio da tolerância à diversidade e esta encontra sua manifestação mais clara na ausência de violência.**

A tolerância à diversidade implica hoje: • Uma transformação das identidades e de seus mecanismos de reprodução, de maneira que, para se ter uma identidade forte ou para conservá-la, já não seja necessário negar a identidade do outro, não seja necessário excluí-lo. • **A aceitação do fato de que as opções que distintos grupos ou distintas tradições oferecem diante das perguntas mais importantes (religiosas, filosóficas, políticas) poderiam considerar-se – sob algum ângulo – equivalentes e, mais recentemente, a aceitação da possibilidade e utilidade de que coexistam, em uma mesma sociedade, diversos projetos de sociedade.** • A ampliação do campo de celebração de acordos (muitos temas, como os relacionados à sexualidade ou às tarefas domésticas, deixam de ser regulados por costumes e passam a ser objetos de acordo, por exemplo, entre os casais).

Ausência de violência implica: • A exclusão de ações violentas, mediante regras compartilhadas (legais ou culturais) ou mediante regras fixadas ou interiorizadas de maneira autônoma e unilateral (morais-pessoais). • A universalização de rivalidades, para resolver pacificamente conflitos (solucionar problemas, chegar a acordos). (MOCKUS In UNESCO, 2002, p. 13-14, grifo meu)

A cultura cidadã defendida por Mockus conta também com a existência de pactos culturais, que possam dar origem a regras comuns para o convívio:

Em suma, **para tornar viável a tolerância à diversidade e para excluir a violência: a) são necessárias algumas regras em comum:** • regras culturais compartilhadas (alguns denominadores comuns); • um quadro constitucional e legal explicitamente adotado; e • convenções internacionais; **b) são necessárias uma capacidade e uma disposição compartilhadas pela grande maioria, para celebrar e cumprir acordos.** Para deixar de ver na diferença um perigo e passar a ver nela uma ocasião para o mútuo conhecimento, para a mútua ampliação de perspectivas, são necessárias também, e crucialmente, essas regras comuns e essa boa disposição para os acordos. Além da mútua tolerância e ausência de violência, **a convivência sugere processos de construção e estabilização desse “viver juntos”:** em seu conteúdo máximo, **conviver poderia significar harmonizar os processos de reprodução econômica e cultural.** (MOCKUS In UNESCO 2002, p. 16, grifo meu)

Foi este o tema que me possibilitou chegar ao assunto do ‘fazer junto’ e da participação em arte e educação, ao qual me dediquei durante cerca de seis anos antes de dar início a esta pesquisa,

trabalhando em políticas públicas de acessibilidade na cultura e realizando uma pesquisa de mestrado (TEIXEIRA, 2008). No trabalho pude vislumbrar a necessidade de realizarmos formações para o convívio com a diversidade, enfatizando a intenção clara de cultivar o desenvolvimento de visões de mundo empáticas, entendendo o relacional e a participação como um conjunto de repertórios e práticas que podem ou não dar origem a experiências pessoais que, em sua soma e entrelaçamento, dão origem a posicionamentos sociais e podem vir a se desdobrar em políticas públicas<sup>10</sup>. Eu acredito nisso como possibilidade de advento de uma cultura de comunidade pela partilha estética, tendo o sensível como definição de um fazer junto da mediação, nas palavras de Rancière:

Pelo termo constituição estética deve-se entender aqui a partilha do sensível que dá forma à comunidade. Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição dos quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, **o modo como se determina no sensível, a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas**’ (RANCIÈRE, 1995, p. 7, grifo meu).

O ‘sensível partilhado’ desta pesquisa pode ser nomeado e apontado nas diferentes formas de fazer junto na mediação cultural, que se faz visível na partilha discursiva, que pode se dar em caráter dialógico ou não como ação da mediação, a depender dos objetivos de quem faz a mediação. Um fazer junto que explicita a intenção de valorizar as diferenças e a importância de, a partir das singularidades, fortalecer uma cultura de coletividade.

## 1.2. O artístico-pedagógico: conjugações possíveis entre a arte e a educação

Diante das inúmeras transformações ocorridas na arte, seus processos de criação e circulação, suas teorias e metodologias, gostaria de destacar como sendo um recorte específico

---

<sup>10</sup> A dissertação apresenta um estudo comparativo de leis de acessibilidade na América Latina e dados sobre sua implementação em escolas, concluindo que o acesso e a participação que ocorrem a partir de uma legislação dependem de uma série de mecanismos de equiparação de oportunidades que dão origem às especificidades de suas leis. Ficou evidente no estudo que se trata de um processo intrincado e cheio de tensões, em que as leis só podem ficar mais precisas quanto mais pessoas com deficiências frequentarem escolas – e por esta inserção e seus desdobramentos as leis puderem ser praticadas e retomadas a ponto de se tornarem, além de mecanismo de controle e garantia, valores relacionais e atitudinais. Por exemplo: quando se torna um valor que todas as pessoas possam ter seu direito à mobilidade garantido, no processo de construção de uma escola, um engenheiro passa a considerar o acesso físico não apenas uma exigência legal, mas uma premissa de seu trabalho e atuação. Ou ainda: se é um direito universal o acesso à educação, o convívio respeitoso às diferenças na escola precisa se tornar um valor a ser vivenciado a partir de uma cultura de diversidade, pois apenas a existência de leis não garante seu cumprimento.

de meus interesses nessa pesquisa o que a pesquisadora Claire Bishop identifica como sendo uma “virada social das artes”, com o surgimento de um:

[...] domínio expandido de práticas relacionais atualmente é conhecido por uma grande variedade de nomes: arte socialmente engajada, arte baseada em comunidades, comunidades experimentais, arte dialógica, arte litoral, participatória, intervencionista, arte baseada em pesquisas ou colaborativa. **Tais práticas estão menos interessadas em uma estética relacional do que nas recompensas criativas de uma atividade colaborativa** – seja trabalhando com comunidades preexistentes, seja estabelecendo sua própria rede interdisciplinar. Datar o surgimento dessas práticas do início dos anos 90 é tentador; foi nessa época que a queda do comunismo privou a esquerda dos últimos vestígios de uma revolução que outrora vinculara o radicalismo político e o estético. (BISHOP, 2012, p. 147)

Bishop defende que em décadas anteriores, a arte já apontava para esse tipo de interesse na participação pública, estabelecendo relações entre pessoas a partir de seus processos de criação e exibição. Esse posicionamento da pesquisadora se dá em confronto com a tese do curador Nicholas Bourriaud em seu livro *Estética relacional* (1998), para quem a partir dos anos 1990, devido à prática de um conjunto de artistas interessados nas relações entre pessoas, a arte tornou-se “o lugar que produz uma sociabilidade específica”, mais precisamente porque ela “estreita o espaço das relações, ao contrário, por exemplo, da tevê” (BOURRIAUD, apud BISHOP, 2012, p. 148).

Muito embora eu concorde com algumas das colocações de Bourriaud, em suas análises específicas do trabalho de artistas por ele estudados (como por exemplo, no caso do artista belga Francis Alys, que estabelece relações de convívio com pessoas de contextos específicos em que se desenvolvem seus processos de criação e pesquisa). As colocações de Bishop sobre a estética relacional de Bourriaud me convocam a reler textos que abordaram a participação muito antes de sua teoria, elaborados por pesquisadoras que considero escritoras e ativistas da arte, começando pela curadora e ativista Lucy Lippard.

Gosto particularmente desse trecho, que integrou o editorial de uma das publicações independentes que a curadora lançou, no ano de 1981, chamada revista *PAD - Political Art Documentation and Distribution*, que visava a circulação de ideias sobre esse tipo de arte com interesse de transformação social e política. Em poucas linhas, ela sintetizou uma noção que mobilizava o entendimento de muitos artistas que estavam produzindo já desde os anos 1960:

[...] A Arte pode vir de um assunto, material, realidade, seja abstrata ou representativa ou conceitual. Pode ser sobre a vida real, sobre como vemos, tocamos, experimentamos, sentimos. **Arte e política têm em comum a capacidade de mover pessoas. (...)**

**Arte pode vir da arte, assim como pode vir da vida. Saber disso nos leva a querer saber mais sobre sua produção, distribuição e o impacto de trabalhos de arte com implicações sociais, no contexto de nossa cultura e história. Definimos implicação**

**social, de modo geral, como sendo qualquer trabalho de arte que lide com sexismo, racismo, danos ecológicos, e outras formas de opressão humana.**

Historicamente, aos artistas politizados e aos artistas implicados em transformações sociais tem sido negada a atenção e cobertura pelo 'mainstream' e assim nossa interação com eles tem sido limitada. Temos que saber o que estamos fazendo." (LIPPARD, 1981, p.1, grifo meu)



Imagem 9: Capa do volume da revista PAD - Political Art Documentation and Distribution

Interessa para pensar o artístico-pedagógico desta pesquisa essa origem comum que assume a arte com implicações e envolvimento sociais com os movimentos sociais em si. Muitos dos artistas que deram início a estas práticas atuavam como professores e educadores sociais. Para eles, fazer arte implicava em estar com pessoas, desenvolver relações empregando processos, ferramentas e metodologias dialógicas e, com isso, expandir a ideia de que fazer arte é criar objetos para a ideia de que fazer arte pode ser fazer acontecimentos. Interessante lembrar aqui da artista e professora Lygia Clark, que afirmava que o objeto artístico deixou de interessar como obra de arte e tomou em sua produção o lugar de mediador da participação de outra pessoa – ou seja, menos como algo a ser contemplado a partir de uma visão específica de uma instituição cultural que reconhece no objeto um valor social e também econômico.

Retomando Bishop:

Muitos artistas agora não fazem mais distinção entre sua obra dentro ou fora da galeria. E mesmo figuras bem consolidadas e comercialmente bem-sucedidas, como Francis Alÿs, Pierre Huyghe, Matthew Barney e Thomas Hirschhorn, todos se voltaram rumo à colaboração social como extensão de sua prática conceitual ou escultural.

Apesar de os objetivos e produções desses vários artistas e grupos variarem enormemente, **todos eles estão ligados pela crença na criatividade da ação coletiva e nas ideias compartilhadas como forma de tomada de poder.**

Tal heterogêneo panorama de obras socialmente colaborativas forma a princípio o que temos de avant-garde nos dias de hoje: **artistas que usam situações sociais para produzir projetos desmaterializados, antimercadológicos, e politicamente**

**engajados, que levam adiante o apelo modernista de mesclar a arte à vida.**  
(BISHOP, 2012, p.147)

E é aí mesmo, na ideia de que um acontecimento social “*também pode ser arte*”, que lembro do posicionamento radical do artista professor Joseph Beuys com sua plástica social, que afirmou que ser professor era “*sua maior obra de arte*” (SHAPIRO In ARTFORUM, 1977, v. 16). Suas experiências artísticas visavam a mudança de pensamentos para promover transformações em contextos específicos, por meio da participação social direta para melhorar a vida no planeta com base a criatividade e nos processos de criação coletivos (TISDAL In ALLEN, p. 178-179). Acolher o professor Beuys nos aproxima de muitas das conversas que já presenciamos em salas de aula, salas de professores, exposições, mas também em festas, visitas a pessoas conhecidas e desconhecidas que atuam nos encontros (e desencontros) da arte com a educação. Nelas, tomamos contato com uma concentração de necessidades, vontades e intenções voltadas a mudar contextos e romper com opressões, a partir de “outros jeitos de fazer” acontecer. “*Acontecer o que?*” Uma aula, um encontro, uma oficina, um programa, um projeto, uma performance, uma exposição, um texto, um mutirão... “*Por que?*” para pensar junto sobre o que queremos mudar, por que queremos mudar, como podemos mudar – as formas de vida que já não nos parecem adequadas.

Essa inclinação quase magnética que atravessa as falas de tantos desses profissionais das artes e da educação pode, muitas vezes, ser sustentada por muito tempo sem quaisquer implicações práticas, e nem sempre carrega noções claras de seus próprios contornos. Nisso constitui, por exemplo, uma das críticas feitas por Bishop para muitos dos trabalhos artísticos de cunho social, pois para ela não deveria bastar a inclinação ao social para validar a coerência da realização deste tipo de pesquisa ou obra. Seria preciso um tipo de crítica mais precisa que pudesse estabelecer parâmetros para a observação das implicações éticas dos processos relacionais nesse tipo de prática:

[...] A crítica mais séria que surgiu em relação à arte socialmente colaborativa foi organizada de maneira particular: a virada social na arte contemporânea incitou uma virada ética na crítica da arte. Isso é evidenciado na atenção intensificada no modo como a colaboração é empreendida.

**Em outras palavras, os artistas estão sendo crescentemente julgados por seus processos de trabalho – o grau em que eles suprem bons ou maus modelos de colaboração – e criticados por qualquer sinal de possível exploração que falhe em representar “completamente” seus temas, como se isso fosse possível.**

Tal ênfase no processo em detrimento do produto (ou seja, meios sobre fins) é justificada por sua oposição à predileção do capitalismo pelo contrário. O ultraje indignado direcionado a Santiago Sierra é exemplo proeminente dessa tendência. Porém, tem sido desanimador ler a crítica, também baseada nessa equação, direcionada a outros artistas: acusações de superioridade e egocentrismo são dirigidas a artistas que, trabalhando com participantes para concretizar um projeto, não

permitem que tal projeto surja por meio da colaboração consensual. (BISHOP, 2012, p. 148, grifo meu)

Ora, aqui estamos buscando construir um caminho de reflexões acerca de um tipo de processo de criação que envolve outras complexidades para além da esfera do material e das linguagens artísticas (pintura, escultura, desenho, fotografia, vídeo, instalação, performance etc.) que em geral se dão ao público em forma de objetos ou trabalhos que podem ser contemplados por outras pessoas, mas não alterados por elas em sua estrutura – isso considerando a obra de um ponto de vista formal e não interpretativo. Estamos falando de trabalhos que de fato podem ser alterados de modo coletivo em sua forma a partir dos acontecimentos que se desenrolam durante um processo de realização – e isso pode gerar tanto situações interessantes do ponto de vista das formas de participação e criação quanto situações problemáticas do ponto de vista ético, artístico e social (BISHOP, 2010, p.149). E para exemplificar essa noção, arrisco como exemplo contrapor esse tipo de trabalho a um outro tipo de criação que dá origem aos trabalhos que costumo ver em situação de exibição: muitas das obras que se expressam por meio de diferentes linguagens das artes visuais costumam chegar prontas à exposição e permitem ao visitante apenas a interação visual ou a ações dirigidas bem específicas, fossem apresentações performáticas ou instalações criadas especificamente para um espaço determinado, ou até mesmo obras interativas, para as quais eram disponibilizadas algumas possibilidades limitadas de interação que geravam respostas pré-estabelecidas pelo artista, numa operação semelhante ao contato com os desenhos, gravura e pinturas desta mesma exposição se ofereciam.

Acredito, com base no acompanhamento direto e indireto de processos coletivos de criação em arte e educação, que quando o assunto específico de interesse são as formas de atuação dos envolvidos e o impacto das contribuições de cada pessoa, é preciso considerar a necessidade de ampliar as possibilidades de entendimento de como se podem conjugar “as participações” de todos nos processos de tomadas de decisão e realização de escolhas que determinam inclusive a forma final da narrativa sobre o processo de criação coletivo. Afinal, é pela narrativa que será partilhada com uma comunidade maior, posteriormente à realização do trabalho, aquilo que se desdobrou como acontecimento coletivo e experiências individuais, lembrando ainda a visão de Maturana (2001, p. 191-193) sobre a maneira como pela narrativa conformamos aquilo que reconhecemos como sendo a realidade de nossas vidas, a partir da síntese das experiências vivenciadas.

No caso dos trabalhos criados a partir de processos coletivos, a narrativa constituirá uma espécie de registro possível, que passa a ser inserida como obra em exposições, festivais, aulas, seminários, congressos e outros lugares de circulação deste tipo de práticas que reúne um tipo específico de público que escolhe se conectar com as questões e visões de mundo mencionadas anteriormente e por isso se interessa em conhecer esse tipo de experiência. A meu ver, há nesses encontros entre essas pessoas que mostram esse interesse a possibilidade de experimentar em alguma medida um tipo diferente de apreciação estética a partir da narrativa de processos – e que envolve, assim, novos valores de apreciação estética, para além dos conhecidos e estabelecidos a partir da forma de um objeto, imagem, imagem em movimento, performance ou de uma formulação conceitual, para as quais conhecemos um longo percurso crítico entranhado por inúmeros estudiosos. A configuração dessas narrativas normalmente chama a minha atenção para um fato destacado por inúmeros pesquisadores do tema: a ideia de que a organização hierárquica de papéis em torno de um propositor e o consenso como finalidade nos processos de tomada de decisão dos projetos não é regra e nem mesmo precisa ser a única equação possível para realizar um trabalho de cunho relacional, social.

Nesse sentido, as professoras Lucy Lippard e Claire Bishop, o crítico professor Grant Kester, o curador professor Nato Thompson, o artista professor Simon Sheik e o artista e educador Pablo Helguera têm realizado contribuições interessantes para as áreas de arte e educação, ao analisarem um conjunto de trabalhos que se dão a partir do estabelecimento de relações sociais e que seguem atravessados por práticas dialógicas e as complexidades advindas não só do momento em que o trabalho se realiza (e é registrado para uso posterior em inúmeros casos) mas também do momento em que se sintetizam as suas narrativas, que se tornam oficiais ao integrar publicações e exposições na forma de narrativas únicas – e com isso podem esconder uma série de contradições e riscos que moram na distância entre o discurso e a prática – e também na falta de clareza acerca das estruturas em que profissionais da arte e educação estão inseridos. Para tocar esta questão, gostaria de lembrar um exemplo ocorrido há certo tempo, quando um colega educador postou na rede Facebook a seguinte pergunta:



Imagem 10: Postagem realizada em rede social para coletar opiniões e impressões de educadores sobre o exercício da mediação em instituições culturais

e teve como respostas: “o olhar”, “o encontro”, “o professor e o aluno”, “pontos de vistas”, “a escuta e o diálogo” e por aí afora, meus colegas que partilham inúmeros processos desse tipo comigo há mais de dez anos – confesso que para meu espanto. Respostas todas válidas, entretanto distantes, a meu ver, do que poderia ser considerado “estrutural” na pergunta do educador Bruno Makia, do ponto de vista dos *recursos básicos necessários*. Quando leio “estrutura mínima” me parece que tem a ver com condições para o exercício do ofício (garantias legais para sua formação e exercício da profissão) e acesso a recursos (passando pela remuneração que garanta a manutenção da vida econômica e ao acesso a outros recursos que viabilizem a realização de suas propostas). Se esse mínimo estiver garantido, acredito que seja possível pensar, de saída, em uma equiparação de oportunidades de trabalho e de negociação nas relações intra e extra-institucionais, tendo como resultado a possibilidade de que cada profissional tenha, de base, recursos e garantias para dedicar seus esforços e sua potência a realizar o trabalho ao qual se propõe sem tantas discontinuidades e insegurança, como é costume observarmos – e até mesmo vivenciarmos. Considero importante este convívio virtual de posicionamentos nessa dimensão da esfera pública nas redes sociais, que tem a participação de educadores, professores e artistas em enquetes, pesquisas e levantamento de ideias, como nesse exemplo citado. Nesta rede circulam registros de trabalhos, informações sobre processos seletivos, registros de ações, desabafos e denúncias contra instituições e coordenações, publicações independentes com relatos desses profissionais acerca de suas experiências e processos artísticos e pedagógicos, com textos informais, que constituem documentos

interessantes para o acesso às concepções, ideias e questionamentos que podem ajudar a vislumbrar os contornos móveis do artístico-pedagógico em práticas e vivências de mediação cultural.

Considero que toda esta valorização de experiências e repertórios da mediação cultural das artes é um sintoma do que muitos dos pesquisadores que se aproximam das ideias de Bishop (2010) e Kester (2011) chamaram de *virada educacional das artes*” (*educational turn*), para muitos especialistas um dos desdobramentos da *virada social das artes*, que abordamos anteriormente. Muitos profissionais da área de artes traçaram definições mais ou menos precisas diante de um cenário onde um conjunto de práticas que tem em muitos dos processos da educação formal, não-formal e da mediação em artes seus elementos vitais de estruturação no processo de criação artística. Na maioria das definições, entretanto, é costume restringir o uso do termo às práticas em que artistas e curadores utilizam tais repertórios pedagógicos. Gosto de recorrer ao verbete desenvolvido pela pesquisadora, professora e curadora Eztér Lazár para o Curatorial Dictionary<sup>11</sup> (2008) para explicitar esta noção:

**Educational turn:** Uma tendência na arte contemporânea que prevalece **desde a segunda metade da década de 1990, em que diferentes formas e estruturas educacionais; métodos e programas pedagógicos alternativos surgiram na – ou como – curadoria e práticas artísticas.**

Iniciativas relacionadas à virada educacional giram em torno das **noções de educação como forma de adquirir e compartilhar conhecimento; pesquisa artística e curatorial; e produção de conhecimento. A ênfase não está na obra baseada no objeto. Em vez disso, o foco desses projetos está no próprio processo, bem como no uso de métodos e situações pedagógicas discursivas dentro e fora da exposição.** Os aspectos mais comuns das obras de arte, exposições e projetos enquadrados na virada educacional incluem o **desenvolvimento de novas metodologias que busquem a democratização do acesso ao conhecimento por meio da arte; o uso de novos gêneros e métodos de apresentação; o redimensionamento da posição do artista, do curador, da obra de arte e do espectador, bem como o envolvimento formativo dos participantes no processo do projeto artístico ou curatorial.**

Virada educacional pode ser considerada, principalmente, uma tendência na arte que i) molda os processos de criação e ii) atua como incentivo à sua auto-organização em um processo criativo de colaboração, e também diz respeito à necessidade dos museus em reavaliar sua função, bem como à transformação de instituições de arte em plataformas educacionais e de reagir às mudanças na educação pública.

Em relação à virada educacional, as teorias da pedagogia crítica são frequentemente citadas, no que se refere, por exemplo, ao fornecimento de condições democráticas de educação ou ao surgimento de métodos e papéis de ensino anti-hegemônicos.

**Um dos principais objetivos dos artistas e curadores que trabalham neste campo da arte contemporânea é estabelecer maneiras de compartilhar o conhecimento, que além de, – ou em vez de – disseminar o sistema de valores hegemônico, permite uma prática mais flexível e anti-burocrática que também leva em conta as questões atuais e a necessidade dos participantes.**

---

11 O Curatorial Dictionary é uma base de dados online, que reúne verbetes escritos por profissionais das artes oriundos de diferentes países. Disponível em: <http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn>. Acesso em: 24 fev.2018.

Os antecedentes à *educational turn* na década de 1960-1970 podem incluir os métodos de ensino experimental – que também são considerados como prática artística – como o ensino de ação de Bazon Brock, ou as palestras performativas e a Universidade Internacional Livre de Joseph Beuys. (LÁZAR *In* CURATORIAL DICIONARY, 2008, grifo meu)

Para comentar o verbete elaborado por Lázar, é importante comentar que nos países da Europa Oriental, antes da mudança política de 1989, muitos dos currículos censurados que foram proibidos nas instituições públicas do sistema educacional circulavam ilegalmente em discussões e palestras em residências privadas de professores e intelectuais, ou ainda em universidades livres ou universidades itinerantes. Da mesma maneira que em países onde ocorreram processos de ditadura, como no Brasil, os antecedentes de projetos educacionais na arte contemporânea tiveram origem, em grande parte, em formatos educacionais que se fortaleceram às escondidas, em situação marginal e clandestina, conforme registros e relatos em diários de artistas que foram professores e educadores, como por exemplo Regina Silveira, Lygia Clark e Helio Oiticica, dentre tantos outros profissionais brasileiros<sup>12</sup>.

Lázar segue afirmando que, como consequência disso, o número de universidades livres e gratuitas e escolas auto-organizadas por artistas e professores de artes se expandiu na Europa nos últimos anos e que embora essas instâncias atuais já não funcionem (ou ainda não) como alternativas para uma política cultural autoritária de um regime político, elas acabam por preencher algumas das lacunas de formação da educação pública, a partir da instauração de sistemas de prática e teoria baseados na colaboração e na horizontalidade entre os participantes.

São essas inovações e experimentações em processos de educação universitária e em escolas de artista que tornaram-se a base da virada educacional nas artes e deixando marcas profundas nos modos como a mediação cultural é feita na atualidade, assumindo o discurso de crítica institucional e experimentando outros espaços, para além da instituição de arte, defendendo com suas práticas que é possível instaurar processos de participação social para ocupar espaços da esfera pública com múltiplos discursos e repertórios.

Gostaria de atentar para um aspecto importante, ainda em relação ao verbete de Lázar, entretanto. Com tantos pesquisadores do assunto, escolhi esta definição de uma curadora que é professora justamente para chamar a atenção para o fato de que em nenhum momento aparece

---

<sup>12</sup> Há abundante material sobre o assunto disponível em arquivos pessoais destes artistas, que pude conhecer na ocasião da preparação do projeto *Arte à primeira vista*, realizado com Renata Sant'Anna desde 2006, que envolve a edição de livros, realização de exposições e encontros com professores voltados à arte contemporânea.

a palavra **professor** ou **educador** em toda a extensão do verbete que busca contextualizar a virada educacional nas artes – e isso ainda me espanta, porque revela uma certa operação do que vem sendo chamado nas salas de educativos de “*educação sem educadores*” nas artes, pra citar a leitura de contexto feita pela professora educadora pesquisadora Gleyce Kelly Heitor, do Parque Lage. Vem de longe a tensão entre as áreas de arte e de educação em instituições culturais, citada por inúmeros pesquisadores como, por exemplo as professoras que são educadoras e pesquisadoras Ana Mae Barbosa, Carmen Mörsch e Caro Howell, esta última comentando em um de seus textos o episódio que vivenciou no início dos anos 1990, quando um captador de recursos que trabalhava para viabilizar as ações educativas de um importante museu nacional inglês chamou de “*hamsters empoeirados*” os educadores deste mesmo museu durante uma confraternização da instituição. Howell interpretou as motivações que podem acompanhar o comentário como entendimentos de pelo menos duas ordens:

[...] de vidas não percebidas, longamente vividas sob as escadas; de criaturas fofas do final do espectro das pestes, que provavelmente não causarão grande mal, mesmo caso se puserem a morder; toleradas, mas colegas apenas pelo nome. (HOWELL In SHARMACHARJA, 2009, p. 142).

Nesse mesmo texto, a educadora segue comentando as grandes conquistas e desafios que educadores de instituições culturais seguem enfrentando na atualidade e posso reconhecer, no trabalho direto com artistas, curadores e educadores em exposições de arte os ecos dessa tensão permanente, com desdobramentos variados que tomam corpo em situações específicas.

A partir do reconhecimento deste campo de disputas de narrativas de mediação, entendo que a virada educacional das artes como “legado” ao pensamento artístico-pedagógico gerou como contribuições a valorização de uma série de experimentos de processos coletivos de criação realizados por artistas e curadores em instituições museais, mas também em bibliotecas, escolas, laboratórios e outros equipamentos culturais e educativos, ganharam um destaque e uma qualificação crítica sem precedentes a partir dos anos 1990, como podemos vislumbrar em textos escritos a partir de então. Estes trabalhos, que já aconteciam sendo realizados por educadores, seguiam invisibilizados, porém passaram a ganhar prestígio (e, portanto, espaço, destaque e recursos) na medida em que artistas e curadores passaram a registrá-los, escrever sobre suas realizações e colocar os materiais e reflexões em circulação nos espaços de arte. Surge daí o entendimento de que o fazer da arte e da curadoria também podem guardar camadas e dimensões da mediação cultural e social ao explorar os espaços e ‘formatos’ (nomes que damos às estratégias e metodologias da educação em artes e também da mediação feita por

educadores) previamente ocupados quase com exclusividade por educadores (ou por artistas que não se viam como tal quando desempenhavam ações ‘educativas’).

A valorização do vigor dos processos formativos encabeçados por educativos de instituições museais aos poucos foi crescendo e a participação de artistas e educadores nas ações educativas e programações educativas das instituições culturais também – sem entretanto se admitir a presença de educadores nas funções de criação artística e curatorial dessas mesmas instituições – o que ampliou os ruídos e tensões numa relação já bastante difícil em andamento há décadas, como podemos testemunhar em relatos como os mencionados na página anterior. Some-se a isto o crescimento econômico e de visibilidade dos setores educativos de exposições de arte e programas públicos de instituições culturais e de bienais de arte, junto da ideia de “*ocupação de espaços de visibilidade*” por parte de artistas e curadores interessados em realizar atividades dialógicas ou colaborativas que poderiam enriquecer suas pesquisas: os educativos passaram a ser ocupados (como um território em disputas por vezes ferozes) e seus recursos em parte mobilizados por outras áreas – incluindo uma ideia de que os públicos também constituíam uma espécie de “recurso” que poderia ser catalisado pelas áreas educativas desses contextos de atuação.

A meu ver, este foi um efeito colateral de um processo de convívio “forçado” de educadores, artistas e educadores em instituições culturais que exerciam uma função de educação não-formal em seus contextos, uma vez que as contaminações entre arte e educação na ação da mediação cultural acarretaram enriquecimentos e desdobramentos interessantíssimos para todas as partes. Por exemplo: se muitos educadores já faziam ações bastante semelhantes às realizadas por esses artistas e curadores (e que nem sempre tinham apoio ou autorização institucional para realizá-las), ao se identificarem com os processos da virada educacional puderam “reelaborar” o discurso e as reflexões que mediavam suas propostas, passando a chamá-las de práticas “artístico-pedagógicas” como forma de validá-las perante um conjunto de ações de cunho artístico, conquistando visibilidade – e portanto maior chance de acessar os recursos de sua própria área.

Há aqui ainda a questão muito recorrente de que muitos educadores também são artistas, ainda que não circulem de forma validada pelo mercado de arte, seguem produzindo obras e projetos artísticos em paralelo à realização de seus trabalhos artísticos. Por outro lado, não devemos esquecer que artistas e curadores interessados em trabalhar com pessoas (públicos), puderam contar com a estrutura e a expertise de educadores de instituições museais e culturais,

tomando contato com uma série de repertórios e práticas comuns a esses espaços de atuação e explorando seus usos em trabalhos que envolviam processos de criação coletivos.

A existência de escritos, registros e textos críticos sobre as práticas de artistas e educadores alimentou sobremaneira o interesse de muitos mediadores por ambientes, referências e formatos artístico-pedagógicos que caracterizam suas atuações. Como consequência, na última década foram publicados artigos e livros, realizados seminários e encontros para discutir, sobretudo, as seguintes questões: *O que a arte pode aprender com a educação? O que a educação pode aprender com as artes?*

Alternativas para refletir sobre essas perguntas foram defendidas pela pedagoga Eva Schmitt (2010) e pelo professor Carl Peter Buschkühle (2004): assim como as artes podem aprender com a educação a criar instâncias específicas de diálogo e de convívio para transformar ideias, educadores necessitam e podem se apropriar de um pensamento artístico e, assim, se tornarem “mais artísticos”. A afirmação causou certa surpresa e alguns mal-entendidos, oriundos de interpretações ao pé da letra, como por exemplo, de que professores deveriam ‘*ser mais artistas*’ fazendo arte como produtos acabados. Entretanto, o que está em jogo nessa provocação, a meu ver, é a existência e prática do pensamento artístico a que se referem esses dois pesquisadores, ou seja: o fato de que a criação em artes se caracteriza por um estado de investigação constante e aberto a agentes e interferências de variáveis externas ao propositor/criador, que se dão por meio do seu envolvimento com contextos, formas e conceitos (DEWEY, 2010).

Assim, e acompanhando debates nesse sentido na última década, acredito que a provocação se endereça contra as muitas das práticas pedagógicas exclusivamente didatizantes e amplamente difundidas entre profissionais em exercício na mediação cultural se apropriam de repertórios que enfatizam a supremacia da transmissão de conteúdos, como temas, períodos, obras de arte e artistas, concentrando seus esforços em falar sobre arte e criar exercícios práticos e estratégias em que o foco é entender a arte como finalidade da aprendizagem (e aqui vale considerarmos uma relação com o *discurso reprodutivo* apontado por Carmen Mörsch).

Para Schmitt e Buschkühle, essa postura desconsidera em grande parte de suas práticas toda uma gama de relações possíveis entre quem cria, quem ensina e quem aprende, fixando e limitando os papéis dos agentes envolvidos nesse processo. Além disso, limita também os fluxos de diálogo, estabelece hierarquias e impossibilita o exercício da dúvida, do dissenso e do questionamento como prática reflexiva.

Longe de desconsiderar a importância de procurar acessar e conhecer as questões específicas da história da arte, suas narrativas e conteúdos com estudantes, aprendizes e públicos, a ideia que se apresenta aqui é a da necessidade de refletir sobre as intenções e as maneiras de se aproximar das práticas artísticas em contextos de ação cultural, como as instituições que praticam a mediação – e cuja função principal não é cumprir currículos de artes a partir de práticas didáticas. Considerando o pensamento de investigação que caracteriza a arte, a mediação poderia estabelecer relações com e a partir de repertórios, posicionamentos e discursos das artes. Desse modo, fazer mediação como quem faz arte implicaria na disponibilidade de experimentar como participantes as próprias proposições desenvolvidas em instituições culturais: com a consciência de que é preciso deixar de acessar repertórios artísticos exclusivamente para ilustrar temas e conceitos, passando a arriscar e desenvolver uma postura ativa de pesquisa em relação aos processos artísticos e seus desdobramentos, em diálogo com obras ou com as outras inúmeras vivências artísticas que um projeto de mediação cultural possa instaurar a partir de conexões com os saberes e experiências dos outros participantes.

### 1.3. A experiência na mediação cultural

Para refletir sobre a experiência em mediação cultural, tomaremos como referência os apontamentos de John Dewey, para quem se destaca um aspecto social:

Toda experiência é uma força em movimento.  
Seu valor só pode ser julgado com base em para que e em para onde ela se move.  
[...] envolve contato e comunicação. (DEWEY, 2010, p. 38-39)

No livro *Experiência e natureza* (1980), o autor defende ainda que a experiência carrega de forma indissociável aspectos relacionados à vida (aspecto biológico):

Vida denota uma função, uma atividade compreensiva, em que organismo e ambiência acham-se incluídos.  
[...] ar respirado, alimento consumido, terreno percorrido (...) pulmões respirando, estômago digerindo, pernas caminhando. (DEWEY, 1980, p. 10)

e à história (aspecto cultural):

[...] as proezas realizadas, as tragédias sofridas; também o comentário humano, registro, a interpretação que inevitavelmente se seguem. Objetivamente, a história compreende rios, montanhas, campos e florestas, leis e instituições; subjetivamente, inclui propósitos e planos, os desejos e emoções, através dos quais aquelas coisas são administradas e transformadas. (DEWEY, 1980, p. 10).

Esta ideia se complementa com outras que estão em *Democracia e Educação* (1959), onde ao sustentar que a experiência se manifesta simultaneamente em âmbito social e biológico,“(...) subentende costumes, instituições, crenças, vitórias e derrotas, divertimentos e ocupações (...)” (DEWEY, 1959, p. 2). A partir desta colocação, o filósofo defende que a vida humana depende da experiência e da educação, que se expressam por meio da comunicação em ambientes que podem proporcionar elementos que incentivem ou inibam a realização de processos ou vivências. Ora, se nessa perspectiva podemos deduzir que estamos vivos e que aprendemos por estarmos vivos, um fator importante para os processos de fazer junto em mediação cultural investigados nesta pesquisa poderiam contribuir na formação humanizada de pessoas, grupos e comunidades na medida em que pudéssemos escolher quais seriam os meios mais férteis para promover experiências de crescimento, já que para o filósofo:

[...] o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver frutífera e criativamente nas experiências subsequentes. (DEWEY, 2010, p. 29)

Para aprofundar esta colocação, interessa vislumbrar no texto um entendimento do que o autor aponta como qualidade ao avaliar uma experiência em educação, tendo por índices sua capacidade de *ser contínua e gerar percepções e desejos imediatos* (que podem determinar a continuação ou interrupção de uma sequência de experiências). A partir daí ele chama de ‘*experiências deseducativas*’ (DEWEY, 2010), por exemplo, aquelas consideradas como prejudiciais ao amadurecimento ou que interrompem fluxos em um processo de desenvolvimento específico:

Experiência e educação não são diretamente equivalentes uma a outra.  
 [...] Uma experiência pode ser de tal natureza que produza indiferença, insensibilidade e incapacidade de reação, limitando, assim, as possibilidades de experiências mais ricas no futuro. Uma outra experiência pode aumentar a destreza de uma habilidade automática, de forma que a pessoa se habitue a certos tipos de rotinas, limitando-lhe, igualmente, as possibilidades de novas experiências.  
 Uma experiência pode ser imediatamente prazerosa e, mesmo assim, contribuir para a formação de uma atitude negligente e preguiçosa que, desse modo, atua modificando a qualidade das experiências tudo o que elas podem proporcionar. **Outras experiências podem ser tão desconectadas umas das outras que, embora agradáveis e até excitantes, não se articulam cumulativamente. A energia se dissipa e a pessoa se torna dispersa.**  
 Cada uma das experiências pode ser vigorosa, intensa e ‘interessante’, mas, ainda assim, **a falta de conexão entre elas pode gerar artificialmente hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos.** (DEWEY, 2010, p. 27, grifo meu)

Neste sentido, em diálogo com Dewey (que se dirigia em seu texto a processos de educação) para pensar sobre as experiências de aprender a fazer junto em mediação cultural, considero que não apenas o cuidado com a seleção de conteúdos seria importante para os

profissionais que tenham a intenção de propor vivências de amadurecimento e humanização, mas também a possibilidade de escolher quais seriam as melhores formas de vivenciar as atividades de contato com os conteúdos em foco, o que Dewey aponta como uma difícil busca pela simplicidade das propostas: “Descobrir o que é realmente simples e agir de acordo com essa descoberta é uma tarefa extremamente difícil” (2010, p. 31). Em projetos e atividades de mediação cultural, e considerando a esfera pública (SANTOS, 1996), considero imprescindível atentarmos para a maneira como as cosmovisões e ideologias afetam as condições das experiências dos envolvidos ao colocar em contato crenças e concepções acerca da vida, uma vez que ao serem tomadas e organizadas de forma narrativa, elas se sintetizam em forma de “Crenças habituais em moral, religião e política” que “refletem similarmente as condições sociais sob as quais se apresentam” (DEWEY, 1980, p. 13).

Avançando neste raciocínio, não podemos esquecer que Dewey (1980) considera que há distintos modos de ter uma experiência e nos convida a considerarmos o fato de que há coisas em que se acredita por que de fato a experiência anterior e pessoal comprovou para o indivíduo ‘que assim é’, mas há tantas outras com as quais a experiência consistiu no contato com a narrativa sobre a experiência vivenciada por outro. Para o autor, isso determina, por exemplo, a maneira como muitos costumes e crenças são formados por causa da força das interconexões sociais (DEWEY, 1980, p. 13), na transmissão de narrativas sobre experiências que, aos poucos, tornam-se crenças partilhadas.

Toda esta concepção de experiência interessa muito ao fazer junto da mediação cultural, uma vez que é pela comunicação que se expressam visões de mundo no ato da realização de projetos e atividades artístico-pedagógicas que podem se constituir em experiências pessoais e coletivas de construção de sentidos e reinterpretação de mundo. O que seria então este ‘como fazer’ do ‘fazer junto’ aqui investigado senão uma tentativa de buscar quais as melhores formas de promover o convívio para trocas de experiências pela participação? Interessam para esta pesquisa as estratégias que podem ser criadas, emprestadas ou adaptadas de repertórios das práticas artísticas (de criação ou ensino), ou ainda de práticas pedagógicas (da educação formal ou da educação museal<sup>13</sup>).

---

13 Conforme definido no Caderno de PNEM (2018, p. 74): “Vale ainda ressaltar que a Educação Museal, como processo museal e ação profissional específica, difere-se de ações de comunicação e de mediação cultural\*, por seus objetivos, metodologias e conteúdos próprios, porém sem deixar de ser necessário que seja integrada a essas práticas” \* referência às ações que não apresentam perfil pedagógico” - alusão à nota explicativa que acompanha o texto.

No âmbito da arte contemporânea, interessa a esta pesquisa a questão da experiência como forma de conhecimento do mundo. Neste sentido, poderíamos sintetizar em primeira instância, que a experiência vivenciar arte é tudo aquilo que acontece entre o mundo e o corpo de uma pessoa no momento em que a obra é produzida ou percebida, ou seja, tudo o que ressalta o fato de o artista e o público estarem vivos e em relação sensível, racional e sensorial com o ambiente. Para Dewey (2010), a experiência com a arte se diferencia de outros tipos de experiência na medida em que, chamando nossa atenção para a realidade em que vivemos, concentra e intensifica determinados aspectos em forma de signos e objetos que podem ser apreendidos também por nossos sentidos. Como em um convite à perplexidade e à descoberta face a uma espécie de reorganização de experiências que só podem ser partilhadas, em sua potência, por meio da arte.

Esta forma de abordar a experiência artística estética e diferenciá-la de outras formas de experiência atravessou o século XX e se faz presente em nossos dias com uma ênfase em noções de participação e interatividade, marcas quase que indissociáveis de muito do que se produz em contemporânea, por serem premissas para diversos trabalhos e para prática de muitos artistas: a obra precisa ser ativada em sua potência, ser acessada, para integrar experiências artísticas. Pensar a participação em atividades coletivas como experiências estéticas envolve um espectro abrangente de operações, considerando de antemão que a exposição em geral tem sido o lugar por excelência destinado ao encontro entre dois corpos potentes de ativação: pessoas e obras (MERLEAU-PONTY, 1945).

São as pessoas, que constituem o que chamamos de público, imprimem a diversidade e a multiplicidade de suas características, ampliando as possibilidades e percepções de qualquer acontecimento no âmbito das atividades artístico-pedagógicas que se dão a partir de seus corpos, atuando num movimento ininterrupto na construção de sentidos.

São ‘pessoas-corpos’, como comenta a filósofa e professora Suely Rolnik, que escutam, percebem, observam, pensam e sentem na medida de suas possibilidades e além do convencionalmente esperado de seus sentidos: podem ver com as mãos, escutar com os olhos, pensar com o sentimento, sentir pensando. São corpos criativos, que não precisam e nem deveriam restringir o ato de ver unicamente ao olhar, nem a escuta a uma capacidade exclusiva dos ouvidos: tudo pode acontecer na pele, nos olhos, no tórax, na nuca e em outras dimensões que estão dentro e mais além da fisicalidade de um corpo, para além dos mecanismos de colonização que os atravessaram (ROLNIK, 1992). A experiência de participar da ação em si

se dá plena de sentidos, que se manifestam por meio também de uma espécie de corpo coletivo (MERLEAU-PONTY, 1945), entrelaçado por matéria e conceitos partilhados.

No âmbito da educação pela arte e para a arte, o mediador toma parte em processos dialógicos e coletivos que agregam uma miríade de experiências individuais, sendo a experiência vivenciada por ele apenas mais uma delas, nem mais e nem menos importante do que as experiências dos outros envolvidos em uma mesma vivência. Um questionamento comum entre mediadores que se dedicam ao tema está na busca pelos sentidos do que se aprende a partir de um evento ou experiência. Para Merleau-Ponty, a experiência reside em cada pessoa envolvida num processo e é entranhada a partir do conjunto de variáveis que constitui sua singularidade (MERLEAU-PONTY, 1945). De antemão, nenhuma característica de qualquer participante constitui um impedimento à vivência de experiências poderosas e plenas em processos artísticos. Ao contrário, a arte valida a participação criativa de toda e qualquer pessoa que se dispuser a ativá-la no encontro, portanto não deve ser diferente quando isso ocorre em atividades coletivas. Na partilha simultânea do encontro do indivíduo consigo mesmo em situação de experiência, em paralelo à presença do propositor e de outros participantes, podem ocorrer afirmações de autonomia, sendo que os sentidos que constrói para o vivido são válidos para além de qualquer tipo de julgamento externo. Para além disso, é importante lembrar de outro questionamento comum aos artistas/educadores: a busca por entender como tornar evidentes as formas de mediação pelas quais cada participantes está convocado em uma atividade. O impacto das tentativas de responder de forma prática a essa dúvida recai sobre a descoberta individual de que é possível discordar, desobedecer e ser livre para elaborar opiniões contrárias à do propositor e às dos outros participantes, considerando que não há “erros” nesse processo, mas há os cuidados de colocar em exercício uma ética que facilite os processos de comunicação e convívio. O longo processo de negociação que estabelece a realização das atividades envolve escolhas que se dão na dimensão política institucional, mas também na constituição das diretrizes éticas que cada propositor de atividades e vivências de arte que envolvem o fazer junto estabelece para sua atuação individual. Neste sentido, arte seria o terreno para “*o exercício experimental da liberdade*”, como afirmou o ativista, crítico, professor e curador Mario Pedrosa. De acordo com essa concepção, o fazer artístico e sua recepção são formas de resistência e de atuação política para a transformação de contextos sociais e políticos, especialmente da modernidade aos dias atuais, mas também uma maneira de fazer arte para além do que já se conhece em artes. E esse exercício pode levar à prática da imaginação política, que seria o entendimento de que não somos apenas passivos condenados a receber imposições

externas, senão que podemos a elas resistir e substituir padrões políticos vigentes a partir da resistência, das conversas, dos debates e das negociações. A frase de Pedrosa tornou-se uma espécie de lema para artistas como Lygia Clark e Helio Oiticica, em especial por sintetizar o caráter experimental e participativo de suas poéticas e uma atitude de valorização da presença do público, em suas obras como “participante”, “co-autor” da realização da obra, cuja autoria do artista residia em delimitar uma proposição. E por carregar a ideia de que a liberdade se conquista (RANCIÈRE, 2004), ou seja, depende de um exercício intencional daquele que a busca – requer envolvimento do participante que é um agente. A esta concepção de arte como força para a liberdade, alinha-se a ideia do artista Robert Filliou de que cabe às manifestações artísticas tornar a vida mais interessante que a própria arte, convocando-nos, por meio de nossos sentidos, a interferir nas estruturas sociais e subjetivas da vida como a vivemos, percebemos e experienciamos, em suas múltiplas dimensões.

A ideia de educação como lugar do exercício da autonomia crítica, da aprendizagem e da participação autônoma, em contextos sociais horizontais, nos quais todos os envolvidos aprendem juntos, ainda que sob uma orientação específica conduz à possibilidade de transformar condições e contextos de vida, como defendia o educador Paulo Freire (1921-1997) em seus experimentos em educação social para a autonomia por meio da comunicação e da linguagem:

Não há inteligência (...) que não seja também comunicação do inteligido (...). A tarefa coerente do educador (...) é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. (FREIRE, 1996, p. 17)

Educar como experiência, neste sentido, abrange o conjunto de atividades, ações e situações pelos quais aprendemos e transformamos nossos conceitos de vida e de saberes específicos de forma crítica, tendo por orientação principal a emancipação intelectual, conforme defende o filósofo francês Jacques Rancière:

A emancipação começa quando reolocamos em questão a oposição entre olhar e agir, quando compreendemos que as evidências que estruturam assim as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem elas mesmas à estrutura de dominação e de sujeição. Ela começa quando compreendemos que olhar também é uma ação que confirma ou transforma esta distribuição de posições. O espectador também age, como aluno ou sábio. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Ele liga o que ele vê a muitas outras coisas vistas em outras cenas, em outros tipos de lugar. Ele compõe seu próprio poema com os elementos do poema que está a sua frente [...]. (RANCIÈRE, 2010, p. 22)

Este processo educativo multifacetado de vivências para a emancipação intelectual é o que costumamos chamar de experiências de formação, que como partilhado na introdução desta

tese, acredito ser uma soma das vivências de educação informal, não-formal e formal, que consiste num processo ininterrupto de aprendizagem, pelo qual todos os indivíduos passam durante suas vidas inteiras de certa forma abrangente, em diferentes comunidades temporárias de “partilha de interesses” e sentidos, conforme anuncia Rancière. Processo que pressupõe a transformação constante das ideias e a expansão de conceitos previamente adquiridos e, diante disso, acredito que a participação em experiências artístico-pedagógicas pode promover aprendizagens e construção de repertórios relacionais, sobre a possibilidade de considerar as mais diversas formas existir possíveis em diferentes comunidades, fortalecendo formas de empoderamento ligadas à ideia de ação cultural que lembra ao ser humano sua condição de ser-natureza e ser-cultura (FREIRE, 1967). Numa perspectiva da experiência política, estas ideias se aproximam do que o artista alemão Joseph Beuys (1921-1986) considera um caminho evolutivo para a ação política de remodelagem de contextos e comunidades que podem ser infinitamente modificadas com vistas ao progresso coletivo e à satisfação individual das necessidades de expressão, criação e reflexão (SHAPIRO, 1977).

#### **1.4. Comunicação e mediação cultural**

Seja qual o modo de fazer junto, faz-se necessário aqui considerar a dimensão comunicacional dos projetos de mediação, os posicionamentos e discursos que se tomam de antemão, como premissas e intenções nesses projetos e que podem determinar as escolhas acerca dos modos de realizá-lo.

Modos. Caminhos. Foi com grande curiosidade que me detive por uma tarde inteira na palavra “*ways*” presente no título de dois livros que reordenaram minhas concepções sobre as formas de fazer junto na mediação: *Ways of seeing*, escrito em 1972 pelo crítico e escritor inglês John Berger e *Ways of curating*, escrito em 2014 pelo curador Hans Ulrich Obrist. Isso porque as edições em língua portuguesa destes dois livros tiveram “*ways*” traduzidos de duas formas diferentes: o primeiro como ***Modos de ver*** e o segundo como ***Caminhos da curadoria***. A curiosidade cresceu ainda mais quando pude acessar um texto do curador suíço Obrist para o jornal *The Guardian* (OBRIST, 2014) em que ele dizia que o título de seu livro era uma homenagem ao publicado por John Berger.

Busquei o vocábulo ‘*ways*’ no dicionário Merriam-Webster e me deparei com uma ampla gama possibilidades: um conjunto de sentidos que leva para aquilo que é espacial: vias, passagens, caminhos, rotas, direções, cursos; depois outro grupo, que indica duração ou partes

de processos: caminhos, progressões, desfechos de ações, oportunidades. Por fim, chegaram as interpretações que dizem de “maneiras de fazer algo” ou qualidades dessas maneiras de fazer: modos, estados das coisas, jeitos específicos de/para fazer algo, capacidades, talentos no feitiço de algo, modos de participar, características, tipos, graus de participação, métodos, estratégias.

Considerando o caminho que traçamos até agora entre a experiência e os modos de fazer, interessa o fato colocado por Berger de que a publicidade se apropriou de grande parte dos usos e funções da imagem na arte para dar à comunicação suas feições, enfatizando o uso da linguagem para o consumo. O autor destaca em seus textos o quanto isso influencia na maneira como construímos nossas visões de mundo em coletivo em prejuízo aos valores da democracia:

A publicidade tem outra importante função social. O fato de que essa função não tenha sido planejada como um propósito por aqueles que fazem e usam a publicidade não diminui sua importância.

A publicidade transforma o consumo em um substituto da democracia. A escolha do que se come (ou usa ou dirige) toma o lugar da escolha política significativa. **A publicidade ajuda a mascarar e compensar tudo o que é antidemocrático na sociedade.** E também mascara o que está acontecendo no resto do mundo. À publicidade acrescenta-se a um tipo de sistema filosófico. Isso explica tudo em seus próprios termos. Ele interpreta o mundo.

O mundo inteiro se torna um cenário para o cumprimento da promessa de publicidade da boa vida. O mundo sorri para nós. Ele se oferece para nós. E porque em todo lugar ele é imaginado como se oferecendo para nós, em todos os lugares é mais ou menos o mesmo.

**De acordo com a publicidade, ser sofisticado é viver para além do conflito.**  
(BERGER, 1972, p. 150)

Berger destaca como consequência a busca desenfreada do consumo como finalidade e possível sentido de vida - além de uma perspectiva cada vez mais individualista e menos coletiva acerca do acesso a recursos, visão esta bem em sintonia com a de Maria Lind em seu texto “*Por que mediar arte hoje?*” (2010, 99-108), previamente citado para uma defesa da mediação cultural em artes como possibilidade de instaurar visibilidades e agendas na esfera pública. Para o autor, a maneira como a publicidade se apropria de imagens e narrativas para propor formas de comunicação calcadas no consumo é uma das raízes da propagação da naturalização da desigualdade e de visões de mundo e filosofias de vida como esta de que é preciso “viver para além do conflito”, ou seja, posicionando-se em lugar distante de qualquer sentido de solidariedade ou empatia com “o outro” para garantir o acesso próprio ao melhor de tudo o que é “finito” (bens, recursos, forças de trabalho) para si e para os seus, numa lógica de escassez como garantia (pelo discurso da publicidade) de tornar-se “sofisticado” na medida em que rompe com qualquer tipo de conflito (social, ético-espiritual, ambiental, econômico). Sofisticação, neste caso, como sinal de distinção que pressupõe a participação social por meio do consumo via acesso a bens e serviços que “apenas alguns outros” também têm,

posicionando-se fora do alcance dos sentidos abrangentes de universalidade e inalienação de direitos para qualquer pessoa viva. Neste encadeamento de ações-visões de/no mundo, muitos dos princípios básicos de direitos humanos em uma democracia podem ser paulatinamente enfraquecidos, devido a um esvaziamento das relações sociais os princípios democráticos defendidos por muitos e atacados por outros tantos mundialmente.

Na contramão dos usos da imagem na publicidade, Berger nos convida a resgatar o encontro com a arte de forma pessoal e cética (e não “mistificadora”, palavra que usa para definir as aproximações com a arte sem conexão pessoal). Exemplo disso é uma atividade de leitura de obra em que se reuniu com um grupo de crianças para conversar sobre a pintura *Banquete em Emaús*, de Caravaggio. A proposta que ele fez ao grupo foi para olharem e conversarem sobre o que cada um percebia.

Num primeiro momento, de levantamento de impressões sobre o que os estudantes reconheciam, Berger destaca a maneira como o grupo trouxe à conversa suas visões de mundo - para além de tentarem coincidir suas percepções com alguma expectativa de alinhamento a um discurso específico da narrativa oficial da arte – isto é, ninguém estava ‘com medo de errar’. Mas, o que chama minha atenção no trecho do vídeo que mostra a experiência é a maneira como cada participante defendeu seu ponto de vista, sua opinião e suas considerações. Falaram não apenas sobre o que viam ou sabiam, criaram narrativas sobre as quais aplicaram juízos de valor ético, por exemplo, ao comentarem suas fabulações e hipóteses sobre ‘porque não a figura central estava recomendando que ninguém deveria comer o que estava disponível à mesa’ - “porque é comida roubada”, narrativas inventadas a partir da posição e expressão dos corpos na pintura. Por fim, salta à atenção o fato de que a figura central foi apontada como sendo Jesus Cristo por alguns dos participantes, enquanto outros disseram que era uma pessoa qualquer, já que nem todos conheciam a história de Jesus Cristo e por isso não puderam identificar a iconografia ao olhar os elementos da cena. A complexidade da leitura se amplifica na medida em que cada criança traz suas hipóteses e as defende, discordando sobre o gênero da figura principal, que para alguns parecia ser um homem, para outros uma mulher e para uma das meninas “*as duas coisas ao mesmo tempo*”.



Imagem 11: *O Banquete em Emaús* (1601), Caravaggio (1571-1610), pintura a óleo e têmpera sobre tela, dimensões 141 x 196.2 cm, coleção da National Gallery of London.



Imagem 12: Frame do primeiro episódio de *Ways of seeing*, em que John Berger conversa com um grupo de crianças sobre a pintura *O Banquete de Emaús*, de Caravaggio, no minuto 26'21". A legenda diz: "e um deles está dizendo (que) eles não vão comer isso, isso é comida roubada".

Passei os últimos 22 anos de minha vida participando deste tipo de conversas que ocorreu entre Berger e as crianças. Considero este tipo de atividade uma vivência que pode gerar experiências artísticas de dimensões estéticas e pedagógicas, significativas para os envolvidos ou não. Nelas eu pude testemunhar, por diversas vezes, este processo de negociação entre primeiras impressões da leitura de obras, enredado em algumas ocasiões à contextualização que vem das informações sobre a obra e a pesquisa do artista, reconfigurando o processo de construções de interpretações possíveis que se dá em processos de simultaneidades e de reconfigurações de sentidos no confronto, acolhimento e justaposições de repertórios e visões de mundo de integrantes de grupos como este. Não se trata de ter razão sobre uma questão, mas de descobrir formas de aproximação com aquilo que acontece na imagem, que tomando outros sabores na medida em que cada pessoa fala sobre suas suposições, à maneira como Dewey (2010), depois Jacob (JACOB, 2018) falam da experiência de ser agente como – gerador de sentidos.

Para pensarmos sobre o que implica ‘ser agente’, recorro a um verbete dedicado ao termo, que integra o projeto Desarquivo<sup>14</sup> da professora e pesquisadora Cristina Ribas. Começa definindo que um agente pode ser uma pessoa, um grupo ou um processo de constituição de si:

**AGENTES são processos constitutivos, sejam indivíduos ou suas composições** (agregações, associações, coletivos, grupos). O AGENTE é um processo de subjetivação neste >CAMPO / COMUM.

Portanto, **demarca a investigação constante de seus modos e suas condições de agenciamento e constituição de si / AUTOPOIESE / AGENTES** tomam posições temporárias táticas ou estratégicas, seja como artistas, ativistas, historiadores, pesquisadores, professores, militantes, ... tantos outros. (RIBAS, 2008, grifo meu).

Além disso, afirma que suas práticas são marcadas pela participação em modo de colaboração, em processos atravessados por questionamentos que dão origem a outras formas de exercer/distribuir poderes e favorecer a instauração de outras formas de viver, que podem levar a reconfigurações de papéis e estruturas na esfera pública:

**Faz parte das práticas dos AGENTES agir em colaboração com demais, o que pode contemplar uma disposição para questionar posições e ações. As ações dos AGENTES compõem novos poderes e novas sensibilidades, seja em relação direta a um poder a ser contestado ou seja uma constituição ou composição de forças / >EMERGÊNCIA / >RUPTURA / , demarcando posições subjetivas e novos**

---

14 Desarquivo.org, disponível em: <http://desarquivo.org/agente>. Acesso em: 28 fev.2018. O projeto de Cristina Ribas está em consonância com o de outros profissionais da área, como por exemplo ao publicação Léxico que o pesquisador Stephen Wright desenvolveu para o projeto *Museo de Arte Útil*, da artista e professora Tânia Bruguera em 2016, no *VanAbbenMuseum*, como forma de oferecer um conjunto de verbetes que pudesse orientar os visitantes para refletirem sobre os diferentes processos e elementos neles envolvidos para delimitar o que seria uma produção artística útil nos tempos atuais. Disponível em: <http://museumarteutil.net/wp-content/uploads/2013/12/Toward-a-lexicon-of-usership.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

modos de existência / CARIMBOS EXISTENCIAIS /. Neste movimento papéis podem ser abandonados, confundidos, descobertos, invertidos, reinventados, retomados. Em tais diferentes coreografias e composições ativam-se novas relações na articulação CAMPO / COMUM, diversificando os atores em uma >ESFERA PÚBLICA e seus >EVENTOS e >ESTRATÉGIAS. (RIBAS, 2008, grifo meu).

O agenciamento, neste caso, surge de entrelaçamentos, trocas e contatos que acabam por tornar o agente um profissional que se dedica à realização de ações específicas:

A diversidade dos agenciamentos provocados pelos >EVENTOS e >ESTRATÉGIAS é produto da invenção de sujeitos múltiplos em seus modos políticos, dessa maneira, a táticas ou estratégias de um agenciamento permite que um AGENTE torne-se tanto um pesquisador, quanto um curador, escritor, catalisador, participador, propositor, patrocinador, artista, arquivista, entre outros. (RIBAS, 2008).

Se o agente é um participante, conforme defende Jacob, os participantes podem ser agentes também. O que nos leva a considerar que num projeto artístico-pedagógico de mediação cultural em artes, redes de agentes configuram suas ações, trazendo a esta pesquisa um outro ponto relevante do “fazer junto”: as conexões entre agentes – e aqui retomo o ‘ways’ de dos caminhos e modos de Obrist, que ao comentar o trabalho do produtor Sergei Diaghilev (1872-1929) na criação dos Ballets Russos, destaca sua atuação como um tipo de profissional que se dedica a “criar conexões”, reunir agentes, não necessariamente fazendo arte como produto final, mas cujo trabalho de conectar pessoas (e conseqüentemente, impressões, práticas, repertórios e formulações) é fundamental para as experiências e processos artísticos e pedagógicos da criação em artes. Obrist vai além e diz que tomou esta prática de Diaghilev como modelo para seus projetos curatoriais realizados em parceria com outras pessoas:

Um dos meus heróis de infância foi Sergei Diaghilev. Ele não dançava. Ele não era um coreógrafo. Ele não compunha. Ele não dirigia. Mas ele foi, para usar um termo que o escritor JG Ballard disse para mim em uma entrevista, um “criador de conexões”. Diaghilev foi o fundador dos Balés Russos: ele trouxe Stravinsky junto com os coreógrafos, com Picasso, Braque e Cocteau. Ele fez as artes visuais conhecerem o teatro e a dança. (OBRIST, 2014, p. 167)

No caso específico da mediação, gosto de lembrar de uma formulação feita pelo artista e educador Alberto Tembo, para um depoimento sobre mediação realizado em um projeto que integrava a programação de uma das curadorias de programas de arte e educação que fiz para o 17º. Festival Videobrasil, em que ele disse: “o mediador é o poeta das conexões”<sup>15</sup>, quando se

---

15 Episódio 13 do programa Videobrasil na TV, veiculado pela TV Sesc, sobre mediação de arte para o programa especial sobre arte e educação que organizei com o Videobrasil na TV, realizado em 2011, na ocasião do Festival Videobrasil. O depoimento atravessa todo o vídeo, mas a menção às conexões se dá no minuto 7’45”. Disponível em: <https://vimeo.com/33356584>. Acesso em: 12 dez. 2018.

referia a um tipo de trabalho do mediador de relacionar, em um grupo, as pessoas, ideias, obras, memórias, repertórios e tudo o mais que puder ser conectado para produção de sentidos. Este assunto das conexões em atividades coletivas está, para mim, intimamente ligado ao das ‘multiplicidades simultâneas, de Ítalo Calvino, que pude amadurecer durante uma experiência de residência no projeto Intervalo Escola, numa comunidade ribeirinha à beira do Rio Igapó Açú, no Amazonas<sup>16</sup>. Em de nossos dias de estudo, abri ao acaso o livro *Seis propostas para o próximo milênio*, de Ítalo Calvino (2001) e li o que chegou: o capítulo dedicado à *Multiplicidade*. Depois de dias com inúmeras conversas, deslocamentos em rios e observação de formigas, marimbondos e botos em ação, chegamos à ideia de que uma “pedagogia da floresta” poderia nos ensinar o papel das conexões que instauram a participação em rede, pode envolver inúmeras multiplicidades simultâneas (CALVINO, 2001, p. 138), arranjos, combinatórias e diferentes fluxos de cooperação.

Tomando como metáfora esta multiplicidade de conexões como um conjunto de articulações intencionais para direcionamento e convocação de esforços a partir da dimensão comunicacional da mediação em artes, gosto de tomar as reflexões da educadora, professora e pesquisadora Carmen Mörsch (2009, pp. 9-31) sobre a existência de pelo menos quatro tipos de articulação de discurso que revelam, por meio de práticas e posicionamentos dos educadores e professores, as diferentes maneiras como são construídas e anunciadas as relações entre a arte e a educação nas instituições – mas também as tensões entre o que se propõe como conversa em atividades e o que o público tem interesse de tomar parte, em diálogo.

Mörsch comenta que há mediadores que atuam a partir de *discursos afirmativos*, a partir de uma ideia de que as artes interessam a um público especializado que domina um código específico partilhado em atividades nos formatos de visitas, palestras, seminários, mesas redondas e outros tipos de atividades que visam a afirmação dos discursos da arte por meio de sua difusão entre os pares que estão envolvidos num sistema de produção e circulação. A intenção é promover a troca entre pessoas interessadas em repertórios específicos da arte.

A autora comenta também a existência de um *discurso reprodutivo*, cuja comunicação se dá em atividades planejadas para educar públicos não-especialistas em artes. Este tipo de

---

16 O projeto ocorreu entre os meses de janeiro e fevereiro de 2016, como proposta de Tainá Azeredo e Claudio Bueno junto ao Centro de Saberes da Floresta, de Thiago Cavalli, a partir do convívio com os artistas e educadores e ativistas Jorge Menna Barreto, Sophia Olascoaga, Fred, André Cerveny, Camila Melchior, Luisa Nobrega, Frederico Felipe, Gustavo Torrezan durante um processo de residência que possibilitou a limpeza e renovação da biblioteca e dos espaços comuns da escola local com a participação da comunidade.

discurso se desdobra em visitas orientadas a exposições, oficinas e outras atividades dialógicas que têm por objetivo principal a formação do público a partir de um repertório específico a ser compartilhado, geralmente pautado pela instituição. Trata-se de um compromisso em comunicar em suas ações os repertórios de arte guardados pelas instituições culturais em programas de formação. Abrangendo pessoas de todas as idades, classes sociais e de diferentes backgrounds, que não necessariamente se relacionam de forma intencional com as artes em seu dia a dia.

As práticas realizadas por artistas, educadores e curadores interessados em examinar criticamente as instituições culturais e suas atividades e posicionamentos costuma empregar o que Mörsch chama de *discurso desconstrutivo*, partilhável em intervenções e outras formas de subversão diante do poder e das pautas das instituições, ressaltando e enfatizando o fato de que o discurso institucional é apenas um dos discursos – e não necessariamente o mais importante, mas acima de tudo: que é uma narrativa que pode ser questionada, enfrentada ou abraçada. A intenção das ações elaboradas a partir deste princípio é comunicar que existem outras formas de abordar ou conhecer os temas, questões e trabalhos exibidos por uma instituição, mas também suas escolhas.

Para Mörsch, há ainda um tipo de discurso/postura/conduita que busca envolver de forma prática e colaborativa a participação dos públicos na elaboração e realização de programações e atividades específicas, movimentando repertórios diversos na construção de narrativas que buscam a transformação de situações, contextos e instituições. Ela nomeia este tipo de atuação de *discurso transformador*.

Penso que os maiores conflitos entre o que muitas instituições esperam dos mediadores e a prática desse agente costumam ocorrer quando os caminhos trilhados são o da desconstrução e o da transformação, que de acordo com a autora, oferecem os maiores riscos graças ao maior teor de indeterminação prévia de desdobramentos possíveis das atividades.

Por fim, penso que a priori não há dentre estes discursos apontados pela autora algum que seja melhor ou pior em relação ao fazer junto. Escolher ou combinar estes discursos em projetos de mediação podem ser formas de articular interesses e possibilidades variadas e contemplar diferentes participantes em diferentes momentos de uma mesma proposta.

Além disso, a partir de seu uso intencional é possível criar ritmos e possibilitar que os participantes acessem de diferentes formas, saberes da arte e da educação por meio de diferentes formas de contato com os mesmos, em experiências dialógicas que colocam em situação de

troca e contaminação os envolvidos nos processos de leituras, traduções e interpretações que constituem as experiências individuais dos participantes, em coletivo.

## **parte 2:**

**“o que podemos fazer junto(s)?”**  
**apontamentos sobre experiências**

*“A arte não consiste mais em um objeto para você olhar, achar bonito, mas para uma preparação para a vida”.*

Lygia Clark

## **Experiências vivenciadas de investigação do fazer junto, justapostas a experiências de mediação cultural pesquisadas e publicadas**

Muito do que atravessa a metodologia utilizada para observar os projetos de mediação estudados nesta pesquisa se faz em diálogo com minhas investigações práticas, de forma mais contundente em 4 projetos em que estive envolvida entre os anos de 2013 e 2018: *colaboratório* (2013), *Boletim Público* (2016), *eu-desenho* (2015) e os projetos de realização de materiais educativos para professores nas bienais *Como viver junto* (2006) e *Incerteza Viva* (2017).

Ao trazê-los à discussão sobre os repertórios de participação da arte e da educação na mediação cultural, pretendo revelar alguns dos modos como os projetos tomaram forma a partir da presença de muitos dos envolvidos em cada processo, tornando visíveis algumas das negociações e dilemas vivenciados.

Início este capítulo analisando projetos de mediação cultural em que tomei (itens 2.1 a 2.4) parte e que ocorreram em instituições culturais, convocando pessoas a participarem de ações realizadas em âmbitos diversos:

- a) uma exposição de arte contemporânea;
  - b) instituindo uma programação para convocar a comunidade local a discutir um assunto de interesse comum;
  - c) investigando aspectos da participação na arte em uma programação cultural;
  - d) elaborando materiais de apoio para práticas de professores e educadores em arte e educação.
- A narrativa de experiência consistiu em uma escrita feita de retomadas e consultas a arquivos e notas em diários de processo dedicados aos projetos.

A partir dos apontamentos sobre as estratégias de participação identificadas nos projetos *Boletim Público* (2016), *colaboratório* (2013), *eu-desenho* (2015) e os materiais educativos da 27<sup>a</sup>. e 32<sup>a</sup>. Bienais de São Paulo (2007 e 2016), pude estabelecer formas de aproximação, leitura e diálogo com as publicações referentes aos projetos (analisados nos itens 2.5 a 2.8):

- a) programa educativo da exposição *documenta12* (2007), que aconteceu no âmbito de uma exposição de arte contemporânea;
- b) *Transductores*, com suas ações comunitárias realizadas a partir de um centro cultural com comunidades de interesse comum (2010-2011);

c) *Micropolis experimentais*, realizado como forma de investigar arte, educação e participação por meio de experiências artístico-pedagógicas (2009);

d) 10x10, projeto de formação de professores com a elaboração de uma publicação de apoio à prática docente (2011-2016).

Para tanto, decidi investigar a mediação:

a) em exposições de arte;

b) em programas que integram projetos educativos realizados em paralelo a exposições;

c) em projetos de mediação cultural que endereçam suas ações a pessoas da comunidade interessadas em tomar parte em projetos de interesse comum.

d) em projetos de mediação cultural que constituem parceria entre a instituição cultural e a escola.

Foi a partir destes interesses que cheguei aos seguintes documentos:

- *Documenta12 Education 1: Engaging Audiences, Opening Institutions - Methods and strategies in gallery education at documenta12 (Documenta12 Educação – envolvendo públicos, abrindo instituições, métodos e estratégias nos espaços expositivos)* (2009), realizado a partir da associação Documenta em parceria com a Universidade de Artes de Zurique na ocasião da exposição Documenta12, no Museu Fridericianum e em diversos pontos da cidade de Kassel, Alemanha, 2007;

- *Transductores: pedagogias en red y prácticas instituintes* (2012), realizado entre 2009 e 2010 pelo Centro José Guerrero e a pela Câmara de Granada, na Espanha.

- *Micropolis experimentais: traduções para a arte e a educação* (2009), editada pela Fundação Bienal do Mercosul, a partir da realização do programa de residências *Artistas en disponibilidad*, em ocasião da 7ª. Bienal do Mercosul, Grito e Escuta (2009);

- *10X10: ensaios entre Arte e Educação* (2017), realizada pela Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, Portugal, entre os anos de 2012 e 2017, período abordado pelo livro.

Os documentos foram estudados com o objetivo de identificar o que pode ser comum em práticas, estruturas, repertórios e relações entre a arte e a educação nos projetos realizados em instituições culturais abordados em diálogo com minhas práticas.

Resta lembrar que foi após a realização do exame de qualificação que percebi que meu interesse amplo em processos de criação coletivos poderia assumir na pesquisa o foco mais

específico de estudar como os repertórios de participação da arte e da educação estão presentes em projetos artístico-pedagógicos de mediação cultural realizados em instituições culturais, aproximando minhas experiências de outras que se deram em contextos diversos, tomando como fonte de informações um recorte dentre as publicações que registram as pesquisas de mediadores que foram realizadas durante ou logo após o término de seus projetos.

Ao estudá-los, concentrei-me em encontrar buscar quais projetos tinham a intenção anunciada de fazer junto; descobrir de que maneira definiam arte e educação em suas práticas; reconhecer, nas narrativas, escolhas por formatos, estratégias e metodologias para fazer junto na mediação cultural em instituições.

Me interessava ampliar o escopo de estudos sobre a mediação cultural comumente voltados às mediações realizadas em exposições de arte para outras formas de atividades artístico-pedagógicas realizadas por instituições culturais.

## 2.1. A pesquisa como ‘*Boletim Público*’ de seus acontecimentos

Muito do olhar que foi investido na metodologia utilizada para realizar esta investigação foi desenvolvida em diálogo com uma experiência realizada em 2016, durante a segunda edição de *Boletim Público* no Sesc Belenzinho, projeto dedicado à pesquisa da mediação cultural em artes visuais como exercício artístico-pedagógico nas exposições que compunham o projeto curatorial *Estou Cá*, de Paulo Miyada, entre os meses de maio e dezembro de 2016.

A expressão *Boletim Público* foi tomada por Paulo Miyada como mote gerador de um projeto experimental de investigação de processos de mediação cultural em artes que demos início em 2014. Os boletins dos noticiários televisivos geralmente são anunciados por um âncora, que introduz o fato ao público e retoma a palavra ao final da reportagem, podendo comentar ou se posicionar publicamente sobre o ocorrido – ou não. A partir dos boletins, quem os acessa pode avaliar e tomar partido diante dos fatos narrados. Interessava para nós a ideia de “acontecimento” explorada em boletins jornalísticos, formato de reportagem em que uma ocorrência é abordada de forma resumida, a partir de informações contextuais, com imagens, dados de localização e horário, entrevistas a fontes complementares que partilham pontos de vista de testemunhas.

Dentre as inúmeras conversas que deram origem ao projeto, lembro de ter contado ao Paulo que queria muito fazer um projeto de pesquisa em exposições em que pudessem ser construídas “cabines de observação” dentro das salas, numa remissão poética aos dispositivos de observação de hábitos e características das aves, posicionados em lugares estratégicos. Eu queria desenvolver uma maneira de trazer para o dia-a-dia das exposições outros profissionais das artes que tivessem feito parte da realização da exposição antes de sua abertura (produtores, artistas, curadores, montadores, gestores da instituição cultural que realiza a exposição ou o projeto), para que pudessem testemunhar aquilo que os educadores das exposições e de projetos artístico-pedagógicos podem vislumbrar diariamente: “*o que de fato acontece em um projeto de artes visuais: seus usos, episódios, anedotas*” como dizíamos, na possibilidade de ouvir os comentários e conversas das pessoas que percorriam os espaços expositivos, perceber o que acontece nos encontros com as obras de arte, atentar para a maneira como ocorrem os deslocamentos. Eu queria muito que outros profissionais das artes pudessem ter acesso “*à vida secreta das exposições, esta que é a matéria da qual se constitui o nosso trabalho de mediação, com uma ampla gama de experiências relacionais*”, como escrevi na proposta de projeto que entregamos ao Sesc São Carlos. A partir daí, Paulo e eu buscamos organizar alguma maneira de tornar partilhável este possível acúmulo de “boletins” e narrativas que poderiam ser extraídos

da experiência de vivenciar os espaços expositivos durante todo o período de uma ou mais exposições em estado de pesquisa, por acreditarmos que as exposições de arte e projetos de mediação cultural em artes realizados por instituições culturais (para citar apenas nosso recorte imediato de atuação profissional) constituem uma importante dimensão da esfera pública, um lugar onde se formam opiniões e, possivelmente, posicionamentos sociais e políticos como forma de ação cultural – com uma possibilidade de aprender o ‘fazer junto’ a que esta pesquisa se dedica. A primeira vez que vislumbrei esta possibilidade de forma articulada foi no texto ‘Curadoria educativa: Percepção Imaginativa / Consciência do Olhar’ (VERGARA, 2006) na perspectiva do educador e curador Guilherme Vergara, que a partir da justaposição de três estudos de caso, aponta similaridades de intenções e entendimentos em relação a uma possível ampliação das relações entre arte e sociedade a partir de uma abordagem de ação cultural como possibilidade de formação social:

[...] **O que existe em comum entre todos estes casos são os seus esforços para expandir os conceitos de curadoria para tornar as exposições naquilo que Mary Jane Jacob aponta como foco de uma ação cultural.** Tornar a arte **acessível** a um público diversificado e torná-la **ativa culturalmente**. Esse é um ponto que tem sido crucial em debates e simpósios internacionais sobre museus de arte e sua redefinição.

Ação cultural da arte supõe a **dinamização da relação arte/indivíduo/sociedade** – isto é, a formação da consciência e do olhar. Pode-se dizer que essa questão é muito embrionária aqui no Brasil.(...) Nesse sentido, ao se propor a exibição de arte como ação cultural, tem-se como objetivo criar uma perspectiva de alcance para a arte ampliada como multiplicadora e catalisadora **dentro de um processo de conscientização e identificação cultural**. Sem dúvida, é preciso fundamento teórico/prático para transformar a experiência estética junto às exposições em um centro de interações multidisciplinar e diversificado acessível para vários níveis de público. **Isso não significa uma subtração de potência da arte per si em favor de prioridades didáticas. Pelo contrário, expandir o conceito da relação arte/sociedade.** (VERGARA, 2006, p. 04, grifo meu)

Sintonizados neste intuito anunciado por Vergara, começamos o projeto de pesquisa com a ideia de que era preciso fazer o trabalho com um grupo de educadores, considerando em especial que “*o que acontece na exposição*” precisaria tornar-se tangível como “peças” de informação partilhável para a área de mediação cultural (que pudessem ser combinadas, estudadas e interpretadas por outros colegas), para então gerar conhecimentos a partir do saberes individuais e coletivos para além do grupo imediato atuante diariamente no projeto.

A primeira edição do *Boletim Público* aconteceu no Sesc São Carlos em 2014, por ocasião da mostra *Boletim*, com a participação de 6 educadoras<sup>17</sup>. A segunda edição, realizada no Sesc

---

<sup>17</sup> Nesta pesquisa não iremos nos aprofundar no projeto *Boletim Público* realizado em 2014, no Sesc São Carlos. Considero que sua realização foi muito importante para estruturarmos a proposta do *Boletim Público* no Sesc

Belenzinho, teve a participação de 20 educadores<sup>18</sup>, atravessando todas as etapas de *Estou Cá*, projeto que combinou exposições, oficinas e projetos pedagógicos com o objetivo de pensar as possibilidades da arte a partir das peculiaridades do Sesc Belenzinho, em intensa articulação com os seus públicos. Localizado na Zona Leste de São Paulo, o Sesc Belenzinho atende a uma macrorregião da cidade cuja oferta cultural e de lazer é muito baixa, embora existam movimentos de produção de arte e cultura localizados em seu território, porém sem grande adesão pela maior parte de sua população.

Combinando Programas Públicos<sup>19</sup>, formação de educadores-pesquisadores e coleta de saberes sobre arte e educação nas práticas de mediação, o projeto abrangeu em suas edições variadas atividades que privilegiaram o diálogo, o registro e a investigação no fazer coletivo de vivências de apreciação, expressão, leitura crítica. O princípio que atravessou toda a proposta foi a premissa de que os sujeitos educadores eram agentes (por isso ativos participantes) no espaço expositivo, não apenas se relacionando ou respondendo às necessidades e oportunidades geradas pela presença das obras de arte, mas também como propositores e pesquisadores que atuaram na própria trama política e social da camada de esfera pública em que co-habitam públicos nas exposições.

Como ponto de encontro para a partida coletiva no percurso de nossa pesquisa, estabelecemos ao início da proposta seis eixos de reflexão (um atravessamento de palavras e perguntas geradoras) em torno de seis variáveis da mediação cultural gostaríamos de abordar naquele contexto específico:

- território (de quem é a exposição)
- prática (o que se descobre fazendo arte?)
- repertório (quando a arte é repertório?)

---

Belenzinho, entretanto em 2014 não ocorreu uma dedicação sistemática da equipe de educadoras à pesquisa da mediação como prática artístico-pedagógica como pressuposto de atuação, mas apenas como convite ao grupo. 18 Participaram de Boletim Público: Paulo Miyada e eu na concepção geral e acompanhamento pedagógico, Carlos Negrini e as educadoras Amanda Cuesta, Célia Fernandes e Filippa Jorge na coordenação das atividades diárias dos educadores: Alice Merino, Amanda Preisig, Clara Zamith, Clarissa Ricci, Cristina Ambrósio, Josinaldo Firmino, Juliana Correia, Mariana Trevisan, Nayara Rocha, Paola Ribeiro, Thaís Marinovic, Vanessa Furtoso, Vanessa Lima, Vanessa Rigo.

19 O nome Programas Públicos aqui se refere à programação que ocorre em diálogo com as premissas (statements) de uma exposição, abrangendo os projetos artístico-pedagógicos que se desenrolam a partir de convites a criar novas proposições de encontro com públicos diversos (o que chamamos de comissionamentos) ou a realizar alguma proposição previamente realizada pelo convidado, porém de forma adaptada a um novo contexto (que pode ocorrer no ambiente da exposição ou junto de algum parceiro que integra o território onde a atividade ocorrerá).

- trocas (que tipo de troca acontece dentro do espaço expositivo?)
- interpretação (arte é ao vivo?)
- espaço público (quem é visitante, público ou participante?)

Como âncoras de pesquisa para convocar o grupo de educadores a descascar, cozinhar e saborear esses temas em pratos que se davam na forma de perguntas, assumimos em nosso primeiro encontro que eles poderiam ser estudados, questionados, substituídos, abolidos ou ampliados durante o processo de pesquisa. Em constante negociação em torno das necessidades do grupo, realizamos exercícios de reflexão, retomada de ideias e síntese em torno de suas características e implicações como parte de um processo que gerou um conjunto de diagramas<sup>20</sup>, que foram plotados no espaço expositivo como forma de reunir nossas ideias sobre os temas/disparadores para possibilitar partilhas e conversas com os públicos que visitavam a exposição:

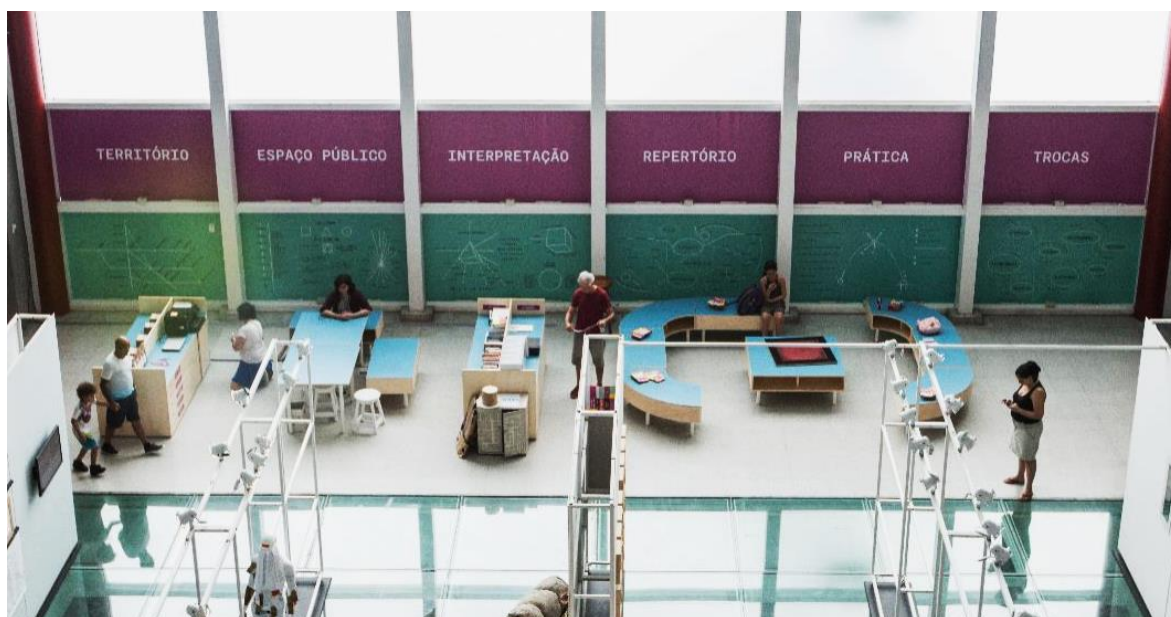


Imagem 13: Temas e diagramas impressos no espaço expositivo da exposição Estou Cá, com o projeto Boletim Público, sua biblioteca, arquivo e espaço de convivência.

A principal conquista da edição de 2016 foi a ênfase no sentido processual da pesquisa, que envolveu os educadores em práticas simultâneas e complementares de formação, pesquisa, interação, proposição, experimentação e registro. A possibilidade de tornar públicas as

---

<sup>20</sup> E, caso de interesse., os diagramas e todo o material sobre o projeto podem ser consultados na pasta Boletim Público, disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1FHIW7fJMPXII01DAb8u1STDlofa7ObYI>. Acesso em: 19 jan. 2019.

pesquisas com sua exibição no espaço expositivo. Chamamos de exposição e ocupação a presença física de imagens, textos e vídeos realizados pelos educadores, como forma de ampliar o entendimento de que a mediação constitui um elemento importante das iniciativas expositivas, como prática e também como conjunto de experiências e saberes.

As estratégias e metodologias do projeto nasceram de um reconhecimento das potencialidades da mediação cultural em exposições de arte, que vem acumulando muita infraestrutura e repertório nas instituições culturais e não se restringe mais à exclusividade das práticas de projetos educativos de museus, graças à ampliação da aplicação de leis de incentivo à Cultura como forma de viabilizar o acesso de profissionais aos recursos necessários para a concretização de seus projetos, mas também a um fortalecimento e profissionalização de quadros técnicos de instituições culturais como o Sesc SP.

Compartilho com Miyada a ideia de que a presença constante de sujeitos educadores no espaço expositivo é de uma enorme riqueza (no sentido de concentração de recursos econômicos, conceituais e metodológicos), instituída como dispositivo natural (ainda que frágil devido à sua característica temporária atrelada à realização de projetos com duração pré-definida) em grande parte do meio de arte contemporânea em cidades de grande porte do Brasil desde as últimas duas décadas. Apesar disso, é preciso reconhecer que embora essa função do educador de exposições não tenha conquistado nenhuma garantia legal para o exercício de suas funções, além do “espaço” e do acesso à oportunidade aberta pelo discurso da democratização do acesso às artes. O mesmo se pode dizer da diversidade e complexidade dos públicos articulados por espaços de grande importância social e cultural, como o Sesc Belenzinho, onde aconteceu a proposta.

A pesquisa sobre mediação foi central no desenvolvimento e realização do projeto e suas tomadas de decisões, visando dar maior autonomia, visibilidade e consequência para a mediação e para os visitantes como agentes pensantes, propositivos – e também mediadores. Foi realizado um intenso trabalho de formação para a pesquisa com os educadores do projeto. Acostumados a práticas em que sua dimensão propositiva é recalcada, subtraída ou reservada a lugares de pouca visibilidade, os educadores costumavam iniciar o processo do *Boletim Público* (em suas versões de 2014 e 2016) com um misto de desconfiança e desorientação em relação ao nosso convite para experimentar para pesquisar e publicizar as descobertas no espaço expositivo. O primeiro desafio do trabalho esteve, então, em romper com os modos de trabalho já estratificados e construir coletivamente um ambiente crítico e reflexivo que se renove e complexifique a cada etapa do trabalho. Foi preciso introduzir a ideia de que os processos de

criação dos educadores poderiam se valer de experiências de “desobediência” conforme a construção de Dennis Atkinson (2017), que identifica a desobediência como uma força interior que leva a romper com aquilo que o próprio indivíduo toma como impedimentos externos à sua ação experimental antes que elas de fato se imponham aos seus fazeres, bloqueando ele mesmo a realização de ações que poderiam agregar valor ao seu processo e ao dos outros que participaram de suas proposições de criação coletiva.

Neste caso, foi importante inclusive assumir e aprofundar as autorias de cada texto produzido pelos mediadores como forma de se responsabilizar pela iniciativa da pesquisa, de forma que o educador pudesse ter a oportunidade de perceber em que medida era reconhecida publicamente sua proposição, e também abraçar a plena responsabilidade intelectual sobre suas proposições. No coletivo, isso se complementou com diversas dinâmicas de auto-gestão em que o grupo de educadores hierarquizou discussões, agendas e modos de trabalhar.

Do ponto de vista do público, houve a necessidade de negociar com expectativas naturalizadas, como por exemplo, da reafirmação e solicitação constante da necessidade de “explicação” de obras e do acesso à biografia de artistas por parte do público – que associa as atividades mediadas muitas vezes a discursos de reprodução de informações comuns em muitas aulas de artes em escolas e seus compromissos com o currículo de arte ou, por outro lado, com o trabalho dos guias de turismo, conforme mencionado anteriormente. A postura de contemplação e usufruto anônimo está em muitos casos tão enraizada quanto à noção de que a mediação deve sempre ser equivalente a serviços de facilitação de acesso e entendimento. Propor ao público a mediação como pesquisa e reflexão compartilhada passou por diversos *desencontros* e *encontrões* – e só foi possível graças à persistência e continuidade na ocupação do espaço e com o aproveitamento da porosidade existente em cada módulo expositivo.

Em seus 8 meses de duração, *Boletim Público* funcionou animado pelo interesse dos envolvidos em enfrentar e conviver com as contradições, os potenciais e os limites atuais de um dos mais conhecidos campos de atuação profissional em instituições de arte da atualidade, comumente reconhecido pelos termos “mediação”, “educação”, “arte-educação” ou, simplesmente, pela palavra “educativo”, termos que guardam distinções bastante precisas em relação às suas práticas e repertórios.

As perguntas que marcaram as proposições de *Boletim Público* foram muitas e com grande vocação para o acúmulo de interpretações desdobradas, derivadas e variadas. O que acontece quando uma experiência (LARROSA, 2004) realmente acontece na exposição – e como contar sobre o que se passou? O que se passa em uma exposição diariamente durante o

período em que ela está aberta à visitação pública? De que formas as pessoas podem se relacionar com uma exposição? Em que medida os espaços expositivos podem ser ocupados pelas ideias e manifestações dos públicos? Quando somos públicos? Quando somos visitantes? Quando os públicos se tornam mediadores na exposição? Quando os públicos criam? Quando, como e o que os públicos expõem – e como? Quais processos de criação acontecem no período de duração de uma exposição? O que acontece quando aparentemente nada está acontecendo em meio às obras e os caminhos que constituem uma mostra? Que registros podem capturar elementos narrativos que iluminem possíveis hipóteses para lidar com estas questões?

Por meio de uma série de experimentos, o grupo de supervisores, educadores e estagiários envolvidos, oriundos de diversas áreas e implicados no exercício de atividades artístico-pedagógicas, buscou investigar e refletir sobre a própria natureza da mediação como parte da experiência artística das pessoas que passaram pelas exposições, para além e aquém da mediação/educação em artes como profissão.

Os resultados foram boletins diários com o registro de exercícios de ocupação do espaço público, com “conversações” e “escutações”, “observações” e “deduções”. Uma ocupação permanente no espaço expositivo, concretizada visualmente a partir de seu mobiliário, foi realizada nos últimos meses de 2016, possibilitou a realização de 6 ocupações-expositivas e um arquivo com 21 pesquisas e 62 ações públicas autogestionadas pelos mediadores. O conjunto de atividades realizadas tinha como interesse comum a intenção dos educadores de convidar pessoas que visitavam a exposição ou frequentavam o Sesc Belenzinho para conversar ou fazer junto alguma ação que pudesse movimentar os repertórios dos envolvidos e trazer à pesquisa novos dados que pudessem ressignificar as práticas e repertórios dos educadores – e também dos participantes que, ao retornar à exposição, podiam ter acesso aos desdobramentos da pesquisa no espaço expositivo.

Para promover a participação nas atividades, foram escolhidos formatos de uso comum em atividades realizadas em escolas e equipamentos culturais, como por exemplo, oficinas de criação (plásticas, jogos teatrais, musicais, performances) cuja base eram exercícios aprendidos pelos educadores nas aulas práticas de suas universidades, ou seja, oriundas de um repertório de ensino da arte como linguagem e prática de criação. Outras propostas, de cunho mais dialógico, exploraram formatos como rodas de conversa, percursos mediados na exposição (que comumente chamamos de visitas), que integram repertórios de espaços formais ou não-formais da educação), cujo caráter não pedagógico se evidenciava na medida em que havia uma distinção clara de que o educador não estava propondo um acesso sistemático a conteúdos da

arte – mas sim convidando as pessoas a tomarem parte em vivências em torno de um interesse em comum.

Dentre os grandes temas de pesquisa abordados, quatro se destacaram como aglutinadores de propostas: a) especificidades das instituições culturais e do espaço expositivo; b) públicos; c) práticas e repertórios da mediação; d) a presença de temas sociais relevantes para o grupo de educadores.

A programação de atividades da exposição foi organizada a partir do interesse do grupo de educadores em mobilizar pessoas para pensar sobre aspectos destes temas das mais diversas formas.

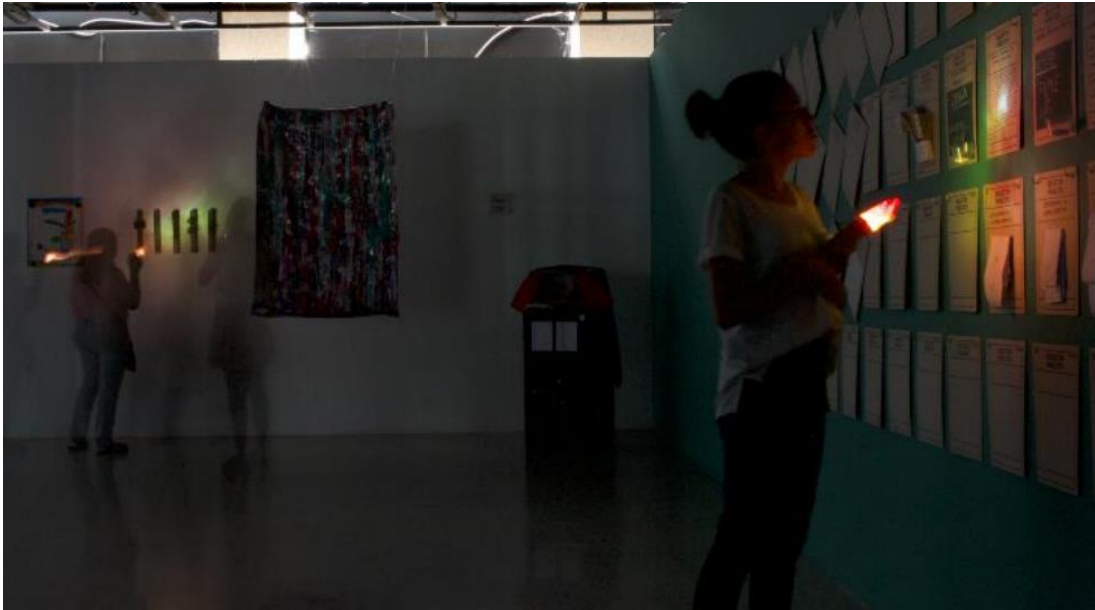
Muitas pessoas responderam às enquetes e tomaram parte em entrevistas, com destaque para a proposta da educadora Juliana Correa e as atividades de seu projeto *Diálogos étnico-raciais*, que deu origem a uma publicação sobre a presença do negro em discursos, narrativas e menções durante as visitas e conversas que realizou nas exposições.

Uma vivência com lanternas na exposição completamente apagada, com as educadoras Clara Zamith (fotógrafa) e Vanessa Rigo, em *Caverna*, convidou os participantes a perceberem que a iluminação é mediadora em exposições, no sentido de alterar nossa maneira de ver os trabalhos, já que destaca algumas obras em detrimento de outras.

A educadora Clarissa Ricci desenvolveu um projeto de oficinas de criação de zines que deu origem ao projeto *Intruzines* (que integrou parte de seu trabalho de conclusão de curso, no IA da Unesp). A base dos zines era o catálogo da exposição ‘sempre algo entre nós’, com curadoria de Galciani Neves. Após as oficinas, Clarissa inseria seus zines na pilha de catálogos, e não era raro ver a surpresa de visitantes que descobriam os trabalhos.

Houveram ainda projetos em que os educadores observavam os públicos longamente à distância e só depois os abordavam, como por exemplo o educador Josinaldo Firmino e seus Mapas-registros que mostravam os caminhos feitos pelas pessoas que visitavam a exposição sem participar de atividades de mediação cultural.

A pesquisa da educadora e atriz Nayara Rocha e seu *Educador Esquisito*, procurava por visitantes que estivessem rindo diante das obras na exposição, se aproximava deles e anunciava que estava fazendo uma pesquisa para saber do que as pessoas riem nas exposições.



Imagens 14 e 15: Ocupação Boletim Público, com a atividade de investigação da iluminação em exposições, realizada por Clara Zamith, e fragmentos das exposições realizadas pelos educadores no Sesc Belenzinho.

A imensa quantidade de materiais, relações e número de pessoas envolvidas, desgastes físicos, emocionais e institucionais, dissensos e tensões tornou inviável a edição de uma publicação durante o processo de finalização do projeto – em especial por ela não estar prevista no escopo financeiro do mesmo. A imensa frustração que senti diante da potência dos resultados e da dificuldade em conseguir tornar público o resultado em forma de publicação em colaboração com a equipe me levou a decidir retomá-lo ‘no futuro’, em um momento em que

estivesse mais preparada para compreender o que fazer com os planejamentos, registros e avaliações, como envolver os educadores nesta retomada de pesquisa, de que forma conseguir financiar o intento.

Neste período, por querer fazer nossa publicação, levei para a ocupação *Boletim Público* todos os livros que contavam sobre projetos de educação museal, mediação cultural, arte educação e outros exercícios para pensarmos sobre possibilidades de organizar todos os conteúdos dos arquivos que tornamos públicos durante a exposição. Recebíamos educadores de outras instituições interessados em conhecer os materiais e as pesquisas, bem como visitantes interessados em educação e artes.

E foi neste processo de investigação de possibilidades que fiquei fascinada e passei a me deter sobre alguns livros de referência que integravam a biblioteca, como forma de entender como é que os projetos de mediação revelam a multiplicidade de metodologias, intenções de propostas, registros de ações, premissas e entendimentos dos acontecimentos de mediação, além de suas avaliações. Dentre eles estavam os quatro livros que serão abordados na parte 3 desta pesquisa, sobre os quais nos debruçamos em alguns de nossos encontros de formação para conversar sobre suas formas de articulação nos territórios onde os projetos ocorreram.

Considero que este projeto se deu a partir de redes de participação que originaram outras redes dentro das ações propostas pelos educadores: Paulo e eu convidamos os educadores a realizarmos as intenções dos projetos e caso não houvesse aderência ou interesse do grupo, teríamos realizados as atividades públicas mas não o projeto *Boletim Público* com suas pesquisas e atividades.

Este tipo de projeto é um convite aos colaboradores para realizarem atividades artístico-pedagógicas com os visitantes de uma exposição, e neste caso foi fundamental que pudessem pautar as ações a partir de seus próprios interesses tendo à sua disposição não apenas os conteúdos e obras que a integram, mas também os recursos e apoio institucional necessários para propor ações que poderiam ser consideradas impossíveis em outros contextos (por exemplo, quando as educadoras realizaram as atividades de investigação sobre a iluminação da exposição e solicitaram o apagamento de todas as luzes da mostra).

## 2.2. A participação como processo de criação de redes em *colaboratório*

Se *Boletim Público* foi a experiência que me permitiu organizar aspectos de investigação que atravessam esta pesquisa sobre a presença da arte e da educação na mediação cultural, preciso reconhecer que muito de sua organização e metodologia só foi possível porque um ano antes de seu surgimento, tomei parte na realização do projeto *Colaboratório*.

Em 2013, o Centro Cultural São Paulo (CCSP) realizou a segunda edição de seu Edital de Mediação em Arte<sup>21</sup>, uma chamada pública para profissionais das áreas de quaisquer linguagens artísticas interessados em realizar propostas experimentais de mediação com os públicos da instituição, a partir das seguintes definições:

[...] 1.1 O objeto deste edital é a mediação em arte. Os projetos não precisam necessariamente ser pensados como mediação das exposições, acervos ou espetáculos, por exemplo, mas sim como experimentações artísticas no campo da mediação cultural resultando em atividades de ação cultural e educativa com o público desta instituição. Os formatos podem variar conforme a proposta de mediação, mas não devem se restringir aos modelos de cursos, oficinas e workshops.

1.2 O presente Concurso visa promover a criação, o desenvolvimento e a realização de projetos de mediação em arte nas linguagens de artes visuais, dança, música, literatura, cinema, teatro ou projetos interdisciplinares.

1.3 Os projetos devem estar de acordo com o tema deste Concurso – MEDIAÇÃO EM ARTE e necessariamente resultar em atividades de ação cultural e educativa com o público desta instituição, a serem realizadas em 2013, no período de seis meses após a assinatura do contrato

1.4 Entende-se por MEDIAÇÃO EM ARTE propostas em arte e educação com ênfase na criação e experimentação com o público em diversos meios como plataformas virtuais ou audiovisuais, performances, suportes literários, instalações, intervenções, ações artísticas interativas, etc, a exemplo dos projetos realizados na primeira edição deste edital (<http://www.ccsplab.org/educativo/>). (CCSP, 2013, p. 01)

Em dupla, eu e minha irmã, a educadora Valéria Prates Gobato, enviamos ao edital uma proposta de trabalhar com jovens estudantes do ensino médio no intuito de preparar e realizar uma programação de atividades de mediação com escolas, explorando os diversos equipamentos do CCSP (galerias de exposições, bibliotecas, obras da Pinacoteca Municipal de São Paulo em exposição permanente). O projeto foi aceito no mês de maio e a partir de então começamos a preparar e planejar as ações, que ocorreram entre os meses de agosto e dezembro de 2013. Nós e os outros quatro projetos selecionados recebemos um valor fixo para realização

---

21 O texto com as especificações do edital, suas regras de participação e realização está disponível em: [http://www.centrocultural.sp.gov.br/editais/edital\\_mediacao\\_em\\_arte\\_segunda\\_edicao\\_2012.pdf](http://www.centrocultural.sp.gov.br/editais/edital_mediacao_em_arte_segunda_edicao_2012.pdf). Acesso em: 12 abr. 2019. A apreciação de um dos membros do júri, Cayo Honorato, está disponível em [http://centrocultural.sp.gov.br/pdfs/mediacao\\_comissao\\_2013\\_cayo\\_honorato.pdf](http://centrocultural.sp.gov.br/pdfs/mediacao_comissao_2013_cayo_honorato.pdf). Acesso em: 12 abr. 2019.

das atividades e o suporte do educativo, da produção e dos serviços do CCSP, como a marcenaria, o restauro, a gráfica e outros.

O contato com o CCSP foi muito interessante, pois enquanto ocorriam os processos de viabilização financeira da proposta, também ocorria uma apresentação de seus funcionários e estruturas para possíveis colaborações durante a realização do projeto. Foi assim que, aos poucos, as conversas com os profissionais das áreas do educativo e do jurídico da instituição nos levaram a entender que seria necessário adaptar nossa proposta de ação, pois seria praticamente inviável envolver estudantes menores de idade na realização da mesma, mesmo que conseguíssemos estabelecer uma parceria de colaboração com uma escola pública. As razões eram inúmeras e passavam pela impossibilidade de garantir o seguro dos trajetos dos estudantes entre a escola e o CCSP ou ofertar um auxílio deslocamento, uma operação que demandaria muito mais que os dois meses que tínhamos para viabilizar juridicamente uma parceria que permitisse o início da proposta.

Diante deste primeiro ajuste, decidimos realizar uma convocatória aberta a quaisquer interessados em participar, por meio de uma divulgação nas redes sociais e na programação do CCSP.

Para tanto, percebemos que seria necessário estabelecer um tema que pudesse ser bastante abrangente e ao mesmo tempo atravessasse as práticas e estruturas da instituição no ano em que realizamos a proposta e nos permitisse pesquisar a mediação com os participantes, que talvez não se reconhecessem de imediato com a divulgação específica do tema. Não queríamos fazer mediação com quem já a praticava como exercício profissional, mas sim descobrir quais potencialidades da mediação poderiam despertar o interesse de qualquer pessoa interessada em participar de um projeto em um centro cultural.

Definimos que o tema seria “cidades” (abrangente o suficiente para despertar o interesse de participantes com repertórios variados) e que em torno dele organizaríamos nossos encontros para investigar aspectos da mediação (e do fazer mediação) como acesso, participação, territórios, trocas e repertórios da mediação que pudessem estar presentes nas práticas de cada um dos participantes, explorando o papel do CCSP como instituição cultural na cidade e seu papel múltiplo no território (como lugar de acesso à arte e cultura, mas também de convívio, lazer e ócio) a maneira como os públicos de diferentes partes da cidade o acessavam, quais relações poderíamos estabelecer entre o que percebíamos nas estruturas do CCSP e nos equipamentos culturais da cidade.

Convidamos Paulo Miyada, que é também arquiteto e urbanista, para acompanhar momentos pontuais do projeto, realizando duas conversas com o grupo e escrevendo um texto com suas impressões sobre a proposta. Não poderíamos constituir um conselho consultivo, dadas as proporções exíguas do projeto, mas consideramos importante termos uma pessoa que pudesse nos ajudar não cair em armadilhas de nossas possíveis fantasias e afetos.

Começamos a divulgação em julho, utilizando uma peça digital e também telefonando para conhecidos e pedindo uma ajuda na divulgação. Chamamos pessoas com quem gostaríamos de estar durante o semestre. Percebemos naquele momento que este tipo de proposta poderia contar com o convite aberto e esperançoso de uma peça gráfica, mas também com a oportunidade de convidar amigos com quem quiséssemos conviver pensar junto sobre a mediação – o que ocorreu mais tarde de maneira mais fluída e episódica, quando recebíamos nos encontros pessoas interessadas em conhecer o grupo ou abordar alguma questão específica.

| curso+laboratório+oficinas+vivências |

# Procura-se: criadores de cidades colaborativas

**COMO PARTICIPAR**  
Para participar do processo de seleção que pode garantir sua vaga nesse curso-laboratório-residência gratuitamente, envie seu currículo para: [colaboratorio.ccs@gmail.com](mailto:colaboratorio.ccs@gmail.com)

A seleção presencial acontecerá no dia 08 de agosto, em horário previamente definido via email, na Sala Zero do Centro Cultural São Paulo, Rua Vergueiro, n. 1000, estação Vergueiro do metrô.

**O QUE:**  
Você participará de um curso-laboratório-residência que contribuirá para sua formação pessoal e profissional, com encontros sobre:

1. A construção da cidade e a participação pública:
  - O que foi, o que é e o que pode ser uma cidade
  - O que é participação pública
  - Agir e participar na esfera pública: como criar novas cidades colaborativas
2. Como um projeto pode gerar uma nova cidade:
  - Como se organiza a cidade
  - Como posso mudar a cidade em que vivo
  - Projeto e ação para a mudança

**ONDE:**  
Os encontros do curso acontecerão no **Centro Cultural São Paulo** todas as quintas-feiras, de agosto a novembro, em um dos horários:

turma 1, das 10h as 13h  
turma 2, das 14h as 17h

**PORQUE:**

- Queremos saber:
  - O que faz de uma **cidade** um lugar para todos
  - Como podemos usar o que sabemos fazer para criar a **cidade** em que desejamos viver

**Durante o curso-laboratório-residência faremos:**

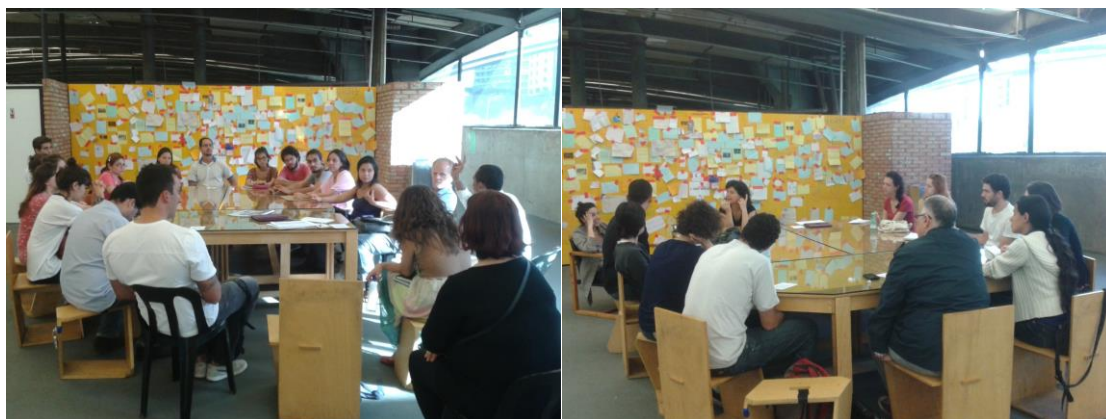
- Entrevistas
- Desenhos, fotografias, vídeos, textos
- Caminhadas de investigação e pesquisa no CCS P
- Exibição de filmes
- Workshops e eventos para a comunidade

| colaboratório |  
|observatório de práticas livres de arte e mediação em co-labor.com/ccsp|

Imagem 16: Peça gráfica de divulgação do projeto, com convocatória para participantes.

Chamamos de processo seletivo os dois encontros abertos e coletivos com todos os interessados em participar. Recebemos 83 currículos, agendamos 45 pessoas para participarem das entrevistas, dos quais recebemos ao todo 32 interessados. Muitos ficaram surpresos quando anunciamos que o processo de seleção era, na verdade, uma apresentação da proposta do *Colaboratório* e do edital de Mediação em Artes no CCSP para que cada um decidisse se gostaria de passar o semestre conosco e como se via no projeto, de modo que a seleção ali era menos sobre excluir pessoas e mais sobre estabelecer acordos a partir de interesses comuns e da escolha individual de querer ou não tomar parte no projeto.

Nesse dia, coletamos as disponibilidades de horários de todos, para buscar uma agenda comum. Na conversa, após percebermos a necessidade de estabelecer o compromisso de um semestre letivo de partilhas, chegamos a 19 pessoas, que realizaram o projeto conosco, dentre eles, arquitetos e urbanistas, atores, educadores sociais, um arte educador, um filósofo, duas professoras.



Imagens 17: Encontro para apresentação das propostas do projeto Colaboratório para os interessados em participar.

Os encontros tinham duração de quatro horas e aconteciam em uma grande mesa que ficava nos espaços abertos de convívio e exposição do CCSP. Neles, Valéria P. Gobato preparava um assunto e elaborávamos juntas um tipo de dinâmica de trabalho que tivesse um formato que possibilitasse a participação horizontal, com espaço para que todos pudessem partilhar o que conheciam relacionado ao tema a partir de suas experiências pessoais.

Nos primeiros dois meses, trabalhamos conceitos de cidade e participação. As muitas conversas sobre os deslocamentos de cada integrante na cidade (e no caso de três dos participantes, um deslocamento intermunicipal, de Cambuí-MG para São Paulo) foram bastante

férteis como preparação para um primeiro exercício plástico e literário de criação de ‘mapas afetivos’ dos trajetos de cada um entre suas casas e o CCSP.

Apesar de ser um exercício bastante comum entre mediadores de arte, nenhum dos participantes havia realizado um mapa deste tipo antes. Como forma de nos aproximarmos de narrativas sobre experiências na cidade, levamos um conjunto de livros ilustrados e livros de artista relacionados ao tema e convidamos cada participante a escolher um dos livros para apresentar aos colegas. Dissemos que poderiam optar por abordar apenas o livro e seu conteúdo nas partilhas ou então contar um pouco mais sobre seus criadores e o processo de criação que deu origem ao livro. Com isso, aos poucos conseguimos apontar algumas das práticas de mediação que costumam ocorrer em instituições culturais e falamos de mediação de arte e mediação de leitura a partir da maneira como cada um apresentou o livro escolhido ao grupo.

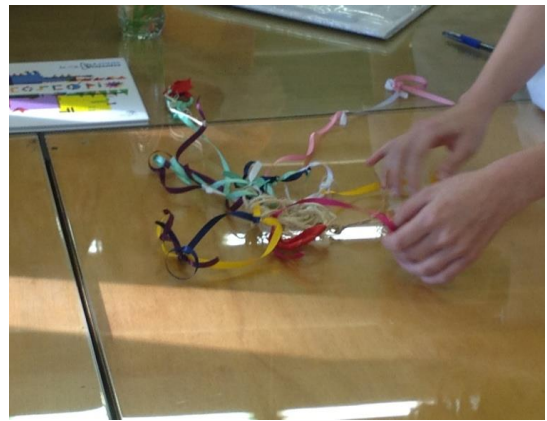


Imagem 18: Partilha em grupo do exercício de criação de mapas mentais. Jéssica Ferraz mostra seus caminhos em São Paulo, na forma de fitas coloridas que a conduziam aos lugares onde estavam as pessoas com quem gostava de estar.



Imagem 19: Partilha em grupo do exercício de criação de mapas mentais. Anderson Maurício apresenta uma mala em que reuniu objetos relacionais e imagens.

A riqueza dos mapas e das apresentações de suas histórias de vida, deslocamentos e usos da cidade permitiu o contato com questões socioeconômicas, políticas e afetivas, em partilhas de experiências que aos poucos foram criando um repertório comum sobre a cidade, a instituição cultural, a mediação. Sobre o exercício, Paulo Miyada escreveu:

Tais pulsões e suas tensões frente ao emprego tradicional da cartografia como dispositivo de exercício estratégico de poder sobre o território consistiram no núcleo de minhas discussões com os participantes do Colaboratório. Esse foco decorreu de uma proposta que já estava então em curso – a dinâmica de trocas proposta pelas organizadoras com o nome “mapas para se perder” – e pode ter reforçado o interesse dos participantes, por ter sublinhado o desafio inerente a esse tipo de desvio.

Dentre os resultados da oficina, várias das proposições dos participantes deixaram evidente sua vinculação com as ideias de mapeamento e percurso. São ensaios para um estudo anti-urbanístico da cidade. É difícil avaliar se seus resultados alcançam sua ambição, pois em tal modalidade de cartografia importam mais as experiências do que a informação compilada e representada. Os próprios mapas de Debord, para seguir o caso aqui apresentado, nunca foram eficientes como guias para ações de outrem – sua fatura era ato contínuo das derivas e não algo isolado, como um plano ou roteiro. Assim, a eficiência dos ensaios dos participantes do Colaboratório só poderá ser aferida no futuro, de acordo com a continuidade ou não das experiências primeiras ensaiadas por cada participante. O caminho, nesse caso, é sim o ponto de chegada. (MIYADA, 2013, p. 07)

Considero muito importante partilhar o fato de que não sabíamos o que ocorreria entre nós e os participantes para além da programação de conteúdos dos encontros. Não tínhamos como garantia sua adesão nos exercícios ou ainda a expectativa de que conseguiríamos avançar em exercícios públicos de mediação. Levamos o experimento com bastante seriedade especialmente neste sentido, tentando descobrir se haveria em algum momento o desejo de vir a público – e entendendo que caso ocorresse, faríamos isso a partir do desejo e possibilidades do grupo.

A partir da criação e partilha dos mapas mentais, começamos a realizar trajetos dentro do centro cultural São Paulo para conhecer seus departamentos e funcionários. Bonitas conexões se estabeleceram, dentre elas a possibilidade de Anderson Maurício e Ana Campaña (educadora do CCSP responsável por nos acompanhar durante toda a realização do projeto) desenvolverem juntos uma ação de visita com participação pública ao final do projeto.

O volume de vivências, objetos e experiências que resultaram de nossos encontros foi o estopim para, em outubro, realizarmos uma sessão com o objetivo de decidir o que fazer diante de tantas descobertas e possibilidades de ação no CCSP. Após debatermos à exaustão, decidimos realizar uma semana inteira de programação pública no CCSP no final do mês de novembro, aproveitando os meses de outubro e novembro para realizar as pesquisas e

negociações necessárias para podermos colocar em partilha pública o trabalho de cada pessoa do grupo. Para tanto, seria necessário planejar, organizar, produzir, divulgar, realizar, registrar e avaliar o conjunto de propostas que seriam realizadas de forma individual ou em pequenos grupos de trabalho.

O resultado do trabalho do grupo foi um conjunto de atividades artístico-pedagógicas de fazer junto, organizadas em três eixos: ações, proposições e um encontro para partilhar os processos de criação de cada grupo para a realização das propostas de mediação.

**| colaboratório |**  
cidade-cidades

**| colaboratório |** é um projeto de investigação itinerante de processos que envolvem mediação e formação.

Contemplado pelo Edital de Mediação do CCSP de 2013, privilegia as produções experimentais e processos de trocas de referências e experiências em torno de temas previamente selecionados.

O |colaboratório cidade-cidades| foi realizado no CCSP durante todo o segundo semestre de 2013, em encontros que abordaram a relação dos participantes com as cidades onde vivem e as cidades por onde passam.

Parte das reflexões pode ser acompanhada entre os dias 28 de novembro e 08 de dezembro, no piso Flávio de Carvalho, no Centro Cultural São Paulo.

**Antes de partir eu preciso dizer...**  
Anderson Mauricio e Carol Ramos  
21 de novembro, às 14h30  
Sempre há muitas coisas para dizer antes de partir. Então, antes de se aposentar a funcionária Ana do Centro Cultural São Paulo cria um mapa afetivo/existencial revelando caminhar, espaços, histórias do lugar onde trabalha há anos, por meio de um roteiro itinerante oferecido aos visitantes, redescobrimo e humanizando a arquitetura do CCSP.

**Qual jogo você joga para saber quem começa a jogar o jogo?**  
Pikásquic e sua amiga imaginária, Tantorí (Josiane Aparecida da Silva e Berta Rosa)  
Dias 28 de novembro, às 13h00  
Investigação de brincadeiras tradicionais e repertórios lúdicos da cidade, com a participação de pessoas que circulam pelo CCSP.

**Relações em Tela**  
Daniel Maciel, Diefferson Hebon de Souza Virgínia e Stela Lambert  
Dias 28 novembro às 14h00  
"O homem não tramou o tecido da vida, ele é simplesmente um de seus fios" (Indio Seattle) e neste **teia da vida** tudo/todos estão conectados (Capra, 1996). Na cidade, as relações humanas também tecem uma teia, vivificando o tecido urbano.  
A cidade vivo se faz por todos os "pontas" que somos, através de nossas atividades/movimentos – cruzamentos inconscientes e encontros conscientes – numa trama de relações tecendo infinitas estruturas cotidianas.

**Mapa: Rodizio Municipal de Localização**  
José Cavallero  
Dia 28 de novembro, 17h00  
O Mapa Rodizio Municipal de Localização foi elaborado a partir do desejo de dar visibilidade às estâncias e instâncias que compõem um itinerário pessoal de circulação rotineira do artista pela cidade de São Paulo. A partir dos pontos já indicados no mapa, os visitantes poderão indicar sobre o mesmo suas localizações rotineiramente rodiziadas com ajuda das canetas coloridas, criando um diálogo gráfico entre as variantes do espaço/tempo de ocupação do artista e do visitante.  
artista plástico e educador, investigador de linguagens no processo criador de crianças e adultos.

**Des-abrigo o olhar urbano**  
Uma experiência sensorial de caminhar sem ver, à deriva no CCSP  
Jéssica Ferraz  
Dias: 28 de novembro, às 15h00  
O que é ser/estar desabrigado do seu espaço habitual? Qual espaço habitual de suas experiências vividas? A caminhada costuma ter a influência do cenário, com olhos vendados o que temos é um novo corpo, um novo caminhar, um novo espaço, uma nova relação. A ausência é o espaço de possibilidades. Para onde vou? O que sinto agora?

**| ações |**

Imagem 19: Divulgação das ações realizadas pelos participantes com os públicos diversos do CCSP em novembro de 2013.

# colaboratório

## cidade-cidades

### colaboradores

**Memórias de um lugar que nunca foi**  
*Renata Santos*  
 Passamos todos os dias por muitos lugares. Mas será que realmente os conhecemos? Nesse dispositivo os visitantes do CCSP serão convidados a compartilhar lugares que nunca foram, bem como a descrever memórias e experiências sobre lugares em que estiveram como um convite para aqueles que nunca os visitaram.

**Para olhar do outro lado**  
*Patrícia Araújo*  
 O trabalho consiste na instalação de dois binóculos, um de cada lado, no primeiro saguão do Centro Cultural que advém da entrada do metrô Vergueiro. Estes, olhados com correntes nas grades das lajes, ficarão suspensos à disposição do público como um convite para uma nova experiência de olhar.

**125 metros de cidades (possíveis)**  
*Daniel Maciel, Diefferson Helson de Souza, Virginia e Stela Lambert*  
 Cidade... um organismo vivo, pulsante, que emana a somatória das almas e essências de todos que a habitam e a compõem. Qual cidade envergamos quando olhamos para ela? O que havia nas ruas, calçadas, túneis, viadutos e pontes pelos quais você caminhou hoje? Deixe suas impressões e leituras sobre a cidade em nosso mural.

**Anderson Mauricio** Diretor de teatro e ator da Trupe Sinhá Zózima, formado em Artes Dramáticas pela Fundação das Artes de São Caetano do Sul e em Direção Teatral pela SP Escola de Teatro  
**Berta Rosa** Mestre em Ciência da Informação, Bibliotecária, Curadora, Criarteira e Mineira.  
**Carol Ramos** Jornalista, editora, produtora cultural, graduada pela PUC-SP  
**Daniel Maciel** Mineiro de Cambuí, arquiteto urbanista, também é artista sonâmbulo e artesão.  
**Diefferson Helson de Souza** Arquiteto e urbanista, ator e mineiro.  
**Jéssica Ferraz** Graduada em Psicologia, gosta de viajar e de se redescobrir. Acredita em uma cidade mais humana, feita para todas as pessoas e não só para o poder ilusório de algumas. Inquieta e pesquisadora, escolheu mergulhar nas ondas das artes do corpo e da educação.  
**José Cavalheiro** Artista plástico e educador, investigador de linguagens no processo criador de crianças e adultos.

**Josiane Aparecida da Silva**, Mineira, Clown, Contadora de Histórias e Gestora Cultural  
**Patrícia Araújo** Artista, mestre em Poéticas Visuais pela ECA-USP, desenvolve uma pesquisa que aborda o processo de criação a partir da perspectiva da viagem/deslocamento/ruptura. Graduada em jornalismo pela Universidade de Fortaleza e hoje participa, como artista, de um grupo de estudos que visa a discussão e o acompanhamento da produção dos artistas envolvidos.  
**Valéria Prates** Produtora cultural, educadora e gerente de projetos, é Mestre em Indústria Criativa e Cultural pela London Metropolitan University e bacharel em Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Realiza pesquisas sobre gestão de equipes criativas, festivalização e regeneração urbana, além de investigar livro ilustrado e livro de artista para crianças. Coordena a Ação Educativa do Instituto Tomie Ohtake.  
**Valquíria Prates** Educadora, escritora, curadora, graduada em Letras, mestre em educação pela USP, desenvolve projetos de mediação, programas públicos e publicações de arte e literatura em instituições culturais e escolas.  
**Virginia Stela Lambert** Mineira, arquiteta e urbanista, arte educadora, arteterapeuta e mestre em educação, arte e história da cultura.

### proposições

# colaboratório

## cidade-cidades

**Encontro**  
**| colaboratório |**  
**| cidade-cidades |**

**Colaboração + participação = relação**  
**Mesa de conversa sobre as práticas realizadas**  
 Dias 28 de novembro, 19h00

Participantes: Virginia Stela Bueno Lambert, Jose Cavalheiro, Anderson Mauricio, Diefferson Helson, Patrícia Araújo, Berta Jacque, Jessica Ferraz e Josiane da Silva  
 Mediação: Valéria Prates e Valquíria Prates

Encontro público com todos os participantes do projeto |colaboratório|, grupo de pesquisa sobre a Cidade realizado no CCSP para pensar as cidades e as possíveis interações com os seus moradores e visitantes.  
 Nesse encontro, serão abordadas as pesquisas pessoais dos participantes em torno de diferentes visões sobre o uso das cidades.

**O trabalho de Lina Bonardi, a arquitetura pensada para promover interação entre pessoas**  
*Virginia Stela Bueno Lambert*

Lina Bo Bardi, que "acreditou na regeneração que partisse dos pobres e abandonados". (Zevi), se viva estivesse, seria um black block, um índio, um "vândalo" lutando por uma sociedade horizontal. Aqui, fragmentos do universo humanizante dessa grande arquiteta.

**A criança e a cidade como espaço relacional – Abordagem Educativa de Reggio Emilia – Itália**  
*José Cavalheiro*

A comunidade de Reggio Emilia pensa e realiza uma abordagem educativa que parte do princípio de que a criança é um cidadão de direitos. Com isso, a cidade se organiza política, ética e esteticamente para acolher e dar visibilidade a esses cidadãos em suas relações com o mundo.

**Narrativas da cidade e suas pessoas**  
*Anderson Mauricio*

A pesquisa de narrativas orais, da relação do público com as artes em espaços públicos (estudo de caso as peças da Trupe Sinhá Zózima) e a realização da ação *Antes de partir eu preciso dizer*, no CCSP.

**Parque Existencialista (um) Manifesto**  
*Diefferson Helson*

Os pensamentos rotineiros marcados pela produção em massa tornam o indivíduo refém de uma perda e encontro constante de si consigo mesmo. O desespero, ansiedade, alienação e tédio acabou transformando também o espaço urbano em que vivemos, a busca por reafirmar a importância da liberdade e individualidade humana dessa carência de reflexão, nos leva a criar uma fuga e estabelecer a renovação e reinvenção por todo trajeto de nossas cidades, tomando os espaços, locais de convivência mútua de pensamentos, olhares e meios de expressão, tornando um manifesto pela vida.

**Exibição do documentário "Telles e Tales"**  
 "Quem são? De onde vêm? Há quanto tempo estão aqui? Com estas perguntas conhecemos Telles e Tales, tendo como fio condutor seus relatos e sua relação com o espaço do CCSP."  
 Direção: Berta Jacque, Patrícia Araújo, Jéssica Ferraz e Josiane da Silva

Imagens 20 e 21: Divulgação das proposições e do encontro realizados pelos participantes com os públicos diversos do CCSP em novembro de 2013.

Dentre as atividades realizadas, considero interessante abrir aqui alguns dos processos de criação e desenvolvimento das propostas que tiveram por princípio aspectos diretamente relacionados à história do CCSP na cidade, ou de seus funcionários, além daquelas que se tornaram exercícios de mediação com os públicos do CCSP.

Todo o momento de pesquisa e planejamento demandou uma série de negociações institucionais, autorização de acesso a espaços restritos e ao uso de imagens de envolvidos e participantes, sendo que inúmeras vezes foi preciso adaptar desejos diante de impossibilidades ocasionadas pelo estatuto do CCSP, ou por regulamentos e acordos internos de seus funcionários. Importante também dizer que a realização de toda a programação foi condicionada à aprovação de espaços e ementas de atividades, o que gerou em alguns dos participantes uma série de questionamentos e, aos poucos, entendimentos acerca de normas e fluxos de atividades.

A artista Patrícia Araújo com as educadoras Berta Jaque Rosa, Jéssica Ferraz e Josiane Da Silva realizaram em um mês o sensível documentário *Teles e Thales*<sup>22</sup>, em que entrevistaram o arquiteto e urbanista Luiz Telles, que participou do projeto de criação do CCSP, e também Thales Oliveira, que à época estava numa condição de sem teto, usando serviços de assistência social da cidade como por exemplo o albergue próximo ao CCSP. A ação mediadora das proponentes permitiu um diálogo entre dois frequentadores do CCSP, numa sequência em que ambos comentam as razões pelas quais consideram a instituição um lugar onde o acesso ocorre de forma democrática, e os espaços geram encontros e outras formas de relação com a vida cultural da cidade.



---

22 O filme, com duração de 9'43" está disponível em: <https://vimeo.com/80731039>. Acesso em: 12 abr. 2019.



Imagens 22, 23 e 24: Frames do documentário realizado e exibido por Patrícia Araújo, Berta Jaque Rosa, Jéssica Ferraz e Josiane Da Silva.

O exercício de realização do documentário foi partilhado em uma sessão pública, em que foram discutidos tanto os processos de realização da proposta quanto elementos abordados no filme, tomando as narrativas de vida e posicionamentos políticos dos protagonistas do filme para propor reflexões sobre o uso da cidade e o uso dos espaços públicos, ideias sobre acesso e democracia a partir da participação social e cultural. Chamou a atenção o cuidado das mediadoras que tomaram o projeto como possibilidade de travar contato com os personagens e com as pessoas que assistiram ao filme posteriormente, criando múltiplos pontos de contato a cada etapa de desenvolvimento e realização do trabalho.

Outro projeto que chamou a atenção devido aos delicados e complexos mecanismos de realização foi a visita *'Antes de partir eu preciso dizer'*, realizada pelo ator e educador Anderson Maurício, da Trupe Sinhá Zózima, em colaboração com a educadora do CCSP Ana Campaña. À época, Aninha estava prestes a se aposentar, nosso projeto era o último que estava acompanhando, e Anderson preparou um roteiro de visita que tinha como mote a passagem pelas diferentes áreas em que Ana já havia trabalhado durante os mais de vinte anos de atuação no centro.

Por meio de narrativas orais escritas por Anderson a partir de uma série de entrevistas com Ana, um caminho que passava por todo o CCSP apresentava ao público participante as áreas e serviços da instituição e também a história de vida profissional de Ana, numa experiência de despedida tanto para a educadora quanto para nós, que estávamos encerrando o ciclo do projeto *Colaboratório*.



Imagem 25: Momentos de ‘Antes de partir eu preciso dizer’, visita com Ana Campaña e Anderson Maurício.

Dentre as conversas realizadas, tivemos um acalorado debate sobre o direito das crianças à cidade e a cultura da infância, promovido a partir da pesquisa do educador José Cavalheiro; um importante resgate de ideias e projetos de Lina Bo Bardi pesquisados pela arquiteta Virginia Stela Bueno Lambert, seguido de uma proposta de criação de um ‘parque existencialista’ para a cidade de Cambuí, em que o arquiteto mineiro Diefferson Helson reuniu alguns dos princípios vivenciados no CCSP para propor um espaço de convivência para sua cidade natal.

Montamos um biombo para acolher de forma expositiva os mapas desenvolvidos por todos os participantes. Nele, a educadora Renata Santos desenvolveu um dispositivo de coleta de memórias de passeios chamado *Memórias de um lugar em que não fui*, onde as pessoas interessadas poderia consultar e propor em fichas lugares que gostariam de visitar um dia na cidade de São Paulo, deixando como sugestão o deslocamento e relatando o porquê gostariam de visitar o lugar.

No biombo, também estava um dispositivo criado por José Cavalheiro, chamado *Mapa Rodizio Municipal de Localização*, para coleta e localização de memórias afetivas vivenciadas na cidade. E também a proposta *125 metros de cidades (possíveis)*, da de Virginia, Daniel e Dié, em que duas bobinas de papel se ofereciam aos desenhos de imaginação de cidades, ao lado de um mapa da cidade de São Paulo onde era possível marcar, com fios coloridos, rotas e trajetos em *Relações em Teia*.



Imagens 26, 27 e 28: Dispositivos de coleta de memórias e percursos na cidade desenvolvidos pelos participantes de colaboratório.

Considero que toda a interlocução entre nós, todos participantes em torno de uma proposição inicial que foi tomando forma na medida em que pudemos conviver semanalmente, pautou-se por entrecruzamentos de noções da arquitetura do CCSP, do urbanismo na cidade de São Paulo, da arte e da educação como experiência e da mediação como prática relacional. À semelhança do que ocorreu em Boletim Público, penso que a adesão dos participantes ao nosso convite foi o que possibilitou que eles se descobrissem mediadores durante o processo de

aproximação com o tema das cidades a partir de repertórios artísticos e pedagógicos partilhados em conversas e nas propostas realizadas durante todas as semanas em que estivemos juntos.

Ao final dos encontros e de um debate público com a apresentação de todos os projetos de mediação realizados em paralelo ao *Colaboratório* em 2013, concordo com as colocações de Paulo Miyada sobre o papel do CCSP na área de arte e cultura, como importante colaborador na construção e entendimento da necessidade de termos espaços comunitários que possamos frequentar e usar na cidade de São Paulo:

**Para o CCSP e sua área educativa, parece que manter projetos como este Edital é condição de existência para afirmar-se como espaço comunitário.** Para isso, apenas a parte expositiva e de oferecimento de atrações culturais não será nunca suficiente, pois é só metade do processo. O amadurecimento da arte contemporânea no último século garantiu que se entendesse que o formato mais eficaz para o oferecimento de uma produção pluriforme e consciente de seu meio é um museu flexível a inúmeros formatos e linguagens. **Da mesma forma, a recepção das vontades, opiniões e atitudes do público ganha força quando seus formatos são dinâmicos e ajustáveis caso a caso.** Nesse sentido, a própria arquitetura do CCSP é uma referência potente, com sua multiplicidade de espaços e graus de controle – da quase total abertura nas áreas livres até o ambiente disciplinado da biblioteca, com muitas gradações. (MIYADA, 2013, p. XX, grifo meu)

Também concordo que propostas como *Colaboratório* possibilitam uma presença da instituição cultural (neste caso, o CCSP) como importante mediadora de forças na esfera pública de formação de opiniões – e ações:

A proposta do Colaboratório interessa como reflexão sobre e com a cidade por evitar a polaridade entre público e privado e por divergir dos métodos urbanísticos. Por alimentar-se de táticas de mediação, nasce da própria comunidade ainda possível no contexto contemporâneo. É uma comunidade difusa e dispersa entre técnicos das mais variadas áreas – de artistas a professores inscritos na oficina – e cidadãos de distintos grupos sociais – de moradores em situação de rua a jovens em busca de lazer gratuito. (...) Iniciativas como a do Colaboratório e, para ser justo, de todas as propostas participantes do presente edital, parecem **ensaios de dispositivos de captura de reciprocidade, quer dizer, de mecanismos de mediação capazes de efetivamente catalisar as respostas do público, enquanto comunidade, frente ao que lhe é oferecido** (a cidade, o CCSP, os gestos artísticos e/ou performáticos de cada proposta). A oficina proposta pelas irmãs Prates, especificamente, **joga com múltiplas mediações: elas medeiam as atitudes dos participantes inscritos, estes mediam contatos com outros usuários do centro cultural, que por sua vez têm chance de mediar pontos de contato com o público em geral. Em cada nó dessa cadeia, é fundamental manter a mesma abertura para respostas não roteirizadas quanto a que normalmente se oferece aos artistas e outros produtores culturais.** (...) Como discutido no debate entre os projetos viabilizados pelo Edital, **o próprio CCSP funciona como mediação da comunidade paulistana, em seus melhores momentos, ele mesmo opera como um dispositivo de captura de recíprocas, como descrito acima.** Isso se reflete e multiplica em um dos resultados do Colaboratório, o vídeo “Luiz Telles e Thales Oliveira - um diálogo sobre o espaço”, realizado por Berta Jaque Rosa, Jéssica Ferraz, Josiane da Silva e Patrícia Araújo. (MIYADA, 2013, p. 11, grifo meu)

### 2.3. A arte e a educação em processos de criação em artes: *eu-desenho*

Logo após a participação no processo seletivo para ingresso no programa de pós graduação da Unesp, movida por todas as questões que se misturavam num emaranhado de interesses de pesquisa, fui convidada pelo Sesc Belenzinho a desenvolver um programa de atividades de férias para famílias que visitavam a unidade durante o verão. Poderiam ser oficinas de artes para crianças, o convite era aberto o suficiente para que eu realizasse eu mesma todas as atividades, ou contratasse educadores.

Atravessada que estava por todas as vivências e pela escrita do projeto com intenções de pesquisa para a Unesp, e ainda marcada pela realização do *Colaboratório* no CCSP, enxerguei o convite do Sesc como uma possibilidade de propor um programa de atividades que me permitisse vislumbrar, com um grupo de colaboradores, como eles praticam arte e educação em atividades de mediação cultural em instituições como o Sesc, com públicos que não necessariamente o frequentam buscando arte, mas sim atividades socioeducativas (que podem ser artísticas ou esportivas) ou de lazer cultural.

Propus então o projeto *eu-desenho*, que funcionou como um dispositivo de ocupação artística de um dos ateliês do Sesc Belenzinho durante 6 semanas, entre janeiro e fevereiro de 2015.

A proposta, com concepção, acompanhamento e curadoria propostas por mim, tinha por objetivo proporcionar o exercício da pesquisa experimental a partir da observação de práticas artístico-pedagógicas com pessoas de idades variadas, tendo o público infantil como parâmetro para elaborar as propostas intergeracionais.

Escolhi a linguagem do desenho como ponto de fusão e encontro entre as propostas por duas razões principais. Primeiro em relação ao público, por reconhecer que o público que costuma frequentar o Sesc Belenzinho nas férias de verão é majoritariamente oriundo da Zona Leste da cidade, com poucas ofertas culturais institucionalizadas, que poderia reconhecer nos convites para propostas de desenhar a possibilidade de fazer algo que já conhecia, seja na escola, seja em casa – diferente de convidar para realizar propostas de arte contemporânea, o desenho era uma palavra mais direta para usarmos nas comunicações e divulgações. Em paralelo a isso, considere que meu convite aos colaboradores, artistas que eram também educadores, me permitiria travar com eles uma boa investigação acerca da pergunta: *o que você faz quando faz desenho como arte e o que você faz quando faz desenho como educação?* E mais ainda: *o que você faz quando cria sozinho e o que faz quando cria com outros?*

No processo de negociação das bases de realização da proposta (formato, recursos, usos do espaço na instituição), sintetizei a proposta e suas referências (o ateliê das crianças no centro Georges Pompidou, em Paris, França; A Escola de Invenções Caseiras da Bienal do Mercosul, em Porto Alegre, RS; e os ateliês das escolas da Região de Reggio Emília, na Itália). Escolhi estas referências como forma de justificar e tornar visível a necessidade de usar um espaço fixo (eu solicitei o uso de um dos ateliês durante as 6 semanas do projeto) onde pudéssemos ir acumulando as experiências e seus resultados a cada semana, durante todo o processo.

Chamei de ocupação porque a ideia era receber um artista a cada semana e ir preenchendo os espaços com as vivências e trabalhos realizados. Queria terminar o processo com uma exposição e um encontro público. Por todas essas razões, precisava provar que apesar de ser um projeto com formato bastante diferente dos comumente realizados na instituição, poderíamos conseguir realizar boas experiências de criação e imaginação institucional:

## O projeto, a ocupação e as estratégias de ação **eu-desenho**

...eu desenho – eu sou desenho – eu desenhante, eu-desenhador, eu-desenhado, eu-desenhista...

EU-DESENHO é uma proposta de ocupação artística no SESC Belenzinho.

Durante dois meses, seis artistas convidados irão investigar junto aos participantes – famílias em férias no SESC – as diversas interpretações e sentidos possíveis do enunciado “eu desenho” em expedições nas áreas de convivência e circulação da unidade.

- A proposta EU-DESENHO tem forte inspiração em três importantes trabalhos de arte com crianças:
- a forma como os artistas trabalham há mais de dez anos nos *Ateliers des enfants* do Centre Georges Pompidou;
- a maneira como a *Escola Caseira de Invenções* da 9ª Bienal do Mercosul ocupou um espaço expositivo do MARGS para propor um desenvolvimento constante de atividades de investigação e criação;
- as metodologias de criação e investigação em arte e tecnologias simples para explorar os espaços das escolas infantis da região italiana de Reggio Emília.



Reggio Emília, pesquisa em artes



Escola Caseira de Invenções, 9ª Bienal do Mercosul



Ateliê des enfants, Centre Georges Pompidou

Imagens 29, 30, 31 e 32: Slides de uma apresentação da proposta inicial eu-desenho para a equipe do Sesc Belenzinho, com as referências do trabalho.

Negociações realizadas, pudemos ocupar um dos ateliês do primeiro andar da torre principal do Sesc. O grupo de pessoas que realizou o projeto contava com o apoio de duas técnicas de Ação Cultural do Sesc Belenzinho (Juliana Santos e Regina Marques), uma produtora e fotógrafa (Natalia Tonda), dois atelieristas que eram também artistas e trabalhavam

diariamente promovendo atividades artístico-pedagógicas no ateliê (Felipe Ferraro e Kleber Ferreira) e seis artistas educadores (Azeite de Léos, Amanda Rovai, Laura Teixeira, Gina Dinucci, Manuela Eichner, Carolina Velasques, Renata Bueno).

O contato com os artistas aconteceu a partir de informações reunidas primeiramente em uma mensagem eletrônica (para reconhecer se havia ou não interesse), depois por telefone (para verificar possibilidades e abordar possíveis dúvidas) para então realizarmos pelo menos três conversas presenciais individuais de orientação artístico-pedagógica, para darmos forma às propostas que seriam realizadas.

Aos poucos, estabelecemos como questões comuns a todos os projetos:

- 1) a vontade de atentar para as maneiras como o encontro com o público pode alterar-contribuir-colaborar-transformar um trabalho artístico em desenvolvimento;
- 2) como a participação de pessoas de idades diversas em uma atividade pode oferecer condições de equiparação em uma proposta artística ou de mediação
- 3) se existem, quais seriam os limites entre os processos criativos de uma oficina de artes e de um trabalho artístico.

Definimos, também de que formas poderíamos ocupar o espaço da Oficina 01 e sua área externa, realizando dois tipos de ações:

- 1- oficinas diárias, realizadas pelos dois atelieristas que buscavam promover exercícios, práticas e reflexões sobre os modos de fazer da arte e seus materiais
- 2- ações orientadas pelos artistas convidados, que de forma unânime buscou realizar com os participantes trabalhos para integrar a ocupação *eu-desenho*.

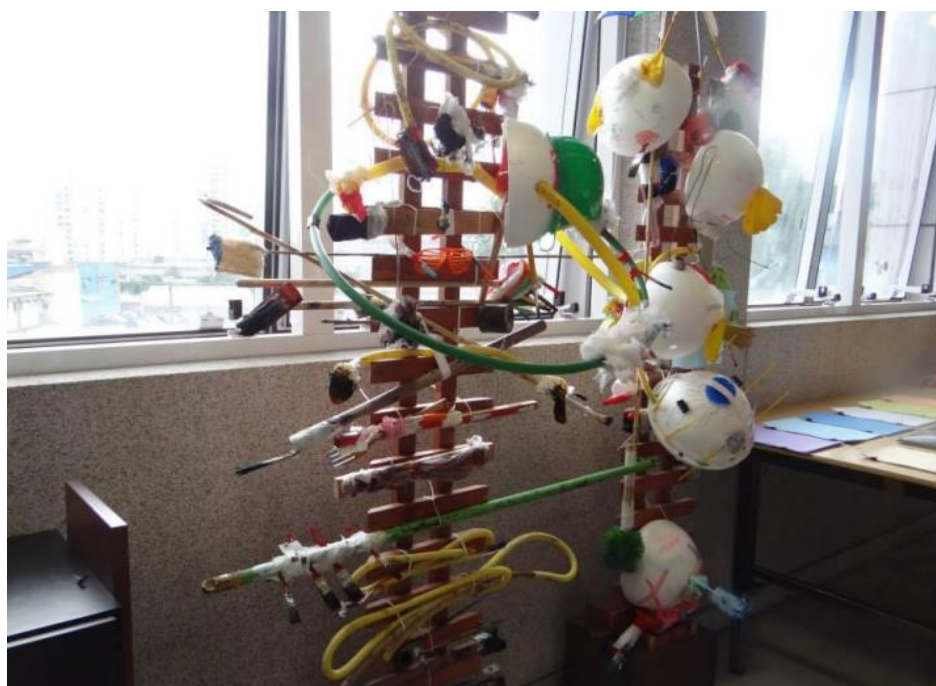
Havia para cada artista um valor de cachê e um valor para compra de materiais, entretanto as compras eram realizadas pela produtora do projeto. As negociações para o uso das verbas seguiam um fluxo de solicitação que era mediado por mim, junto ao Sesc, e passava por critérios de aprovação da pertinência e adequação das solicitações dos artistas educadores, inclusive acerca dos usos de espaços e necessidades de colaboração e atuação das equipes de infraestrutura, bombeiros ou produção local.

O trabalho dos atelieristas Felipe e Kleber era focado em duas ações principais: a) pensar e praticar a organização do ateliê, chamando a atenção dos visitantes para as inúmeras possibilidades que se anunciavam a partir da disposição de mobiliários e materiais; b) propor exercícios e vivências a partir da linguagem do desenho, relacionadas ou não com os materiais

utilizados pelo artista educador em ação a cada semana. Aos poucos fomos percebendo que a proposta seria impraticável caso os artistas educadores não pudessem contar com o suporte e orientação dos atelieristas durante a realização das atividades. Sua presença foi marcante na marcação de etapas de realização, como por exemplo na conversa de acolhimento e apresentação da atividade realizada pelo artista educador ou ainda proposição de conversas de síntese de experiência e encerramento. Durante a realização das atividades, os artistas contaram com o apoio dos atelieristas para reorganizar dinâmicas planejadas que não funcionaram da maneira esperada, além de organizarem os materiais e espaços durante todo o processo de realização das propostas. Arrisco dizer que a presença dos atelieristas foi o elemento fundamental para que as ações pudessem de fato tornar-se experiências e vivências de criação artística na medida em que a reorganização de processos e materiais com os artistas educadores possibilitou uma série de conexões e ações não previstas nos planejamentos realizados.

Em relação às atividades artístico-pedagógicas, chegamos a sete propostas de ação.

Gina Dinucci propôs a realização de Geringonças, um projeto concebido durante suas aulas no ateliê de processos artísticos das Fábricas de Cultura, que consistia na criação de aparatos para desenhar sobre uma área coberta no chão, ocupando o equivalente a 3x5 metros, com papel branco ou *kraft*. A proposta previa a experimentação de quaisquer dos materiais disponíveis de forma livre a partir da escolha individual, sem quaisquer orientações técnicas: tintas guache e aquarelas, lápis de cor, canetinhas, giz de cera de diferentes espessuras, giz pastel oleoso, carvão podiam ser utilizados desde que seu uso fosse mediado pelo aparato criado durante a oficina. Os aparatos criados foram integrados como objetos expositivos e utilitários em estantes do ateliê, e podiam ser utilizados pelas pessoas que nos visitavam buscando por outras formas de desenhar.



Imagens 33, 34 e 35: Momentos do projeto Geringonça, com parte de seus aparatos, de Gina Dinucci.

A designer, ilustradora e educadora Laura Teixeira convidou os participantes a se tornarem desenhos, criando adereços de papel a partir de um conjunto de folhas com texturas impressas em preto e fitas coloridas. Após a criação dos adereços, utilizando procedimentos de desenhar, recortar e colar, as crianças vestiram as peças e foram fotografadas por seus acompanhantes e pela fotógrafa do projeto. Laura decidiu não usar as fotos realizadas no

exercício de ocupar o ateliê, porém continuou trabalhando com os materiais propostos na oficina paralelamente, em colaboração com os atelieristas. Este processo ocorreu a partir de inúmeras negociações de autoria em colaboração, e artista, com os atelieristas, criaram uma instalação no espaço do ateliê, com a participação de visitantes que passaram a frequentar o ateliê diariamente. Ao final do processo, Laura construiu duas esculturas de papelão e papel, que foram integradas à instalação, e tornadas GIFs animados, que foram compartilhados com todos os participantes das atividades que integraram o mailing do projeto.



Imagem 36: Instalação sem título, colaboração entre Laura Teixeira, os atelieristas Felipe Ferraro e Kleber Ferreira e os participantes das atividades.

O educador e artista Azeite de Léos realizou uma oficina de colagem e desenho chamada *Girinos*. Sua realização se deu a partir das seguintes etapas: a) fotografou os participantes, com a colaboração dos atelieristas e da fotógrafa e produtora Natalia Tonda; b) imprimiu as imagens numa impressora fotocopadora em preto e branco; c) propôs que criassem colagens misturando diferentes partes de seus rostos e de recortes de revistas e jornais, misturando não apenas imagens das partes dos corpos de quem estava na atividade mas também de outras pessoas; d) as colagens realizadas foram ampliadas ou reduzidas de modo a alcançarem tamanhos

proporcionais, em impressões em tons de cinza sobre papéis sulfite coloridos (rosa, azul, amarelo e verde), que integraram um painel de 6 metros de largura por quase 3 de altura em que os participantes tentavam identificar, ao final do projeto, as partes de seus rostos nas diferentes imagens, sendo uma característica marcante do projeto o humor como motor das escolhas estéticas.



Imagem 37: Painel realizado a partir da oficina Girinos, de Azeite de Léos.

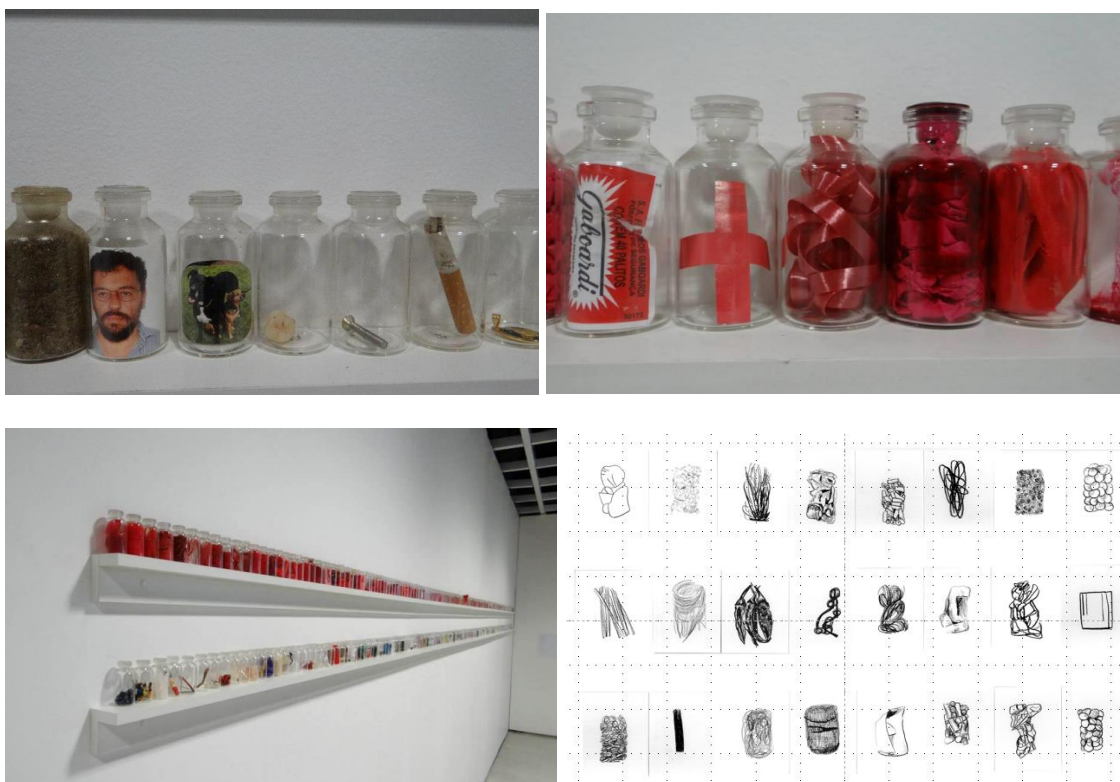
Amanda Rovai realizou as atividades de seu projeto diariamente no ateliê. Sua proposta envolvia a realização de rodas de conversa e costura para criação de bonecos de pano que representassem os participantes. Foram realizadas 421 peças, que foram sendo acumuladas até passarem a ocupar um painel. Amanda combinava com os participantes que eles buscariam seus retratos no último dia do projeto. No decorrer das semanas, os atelieristas passaram a propor exercícios de desenho envolvendo os bonecos, donde ocorreram sessões de desenho de observação e criação de zines a partir de cópias realizadas com o auxílio da máquina impressora (os bonecos eram colocados sobre o scanner da impressora e ficavam levemente deformados, gerando interferências interessantes).



Imagens 38, 39 e 40: Atividades de criação de bonecos realizadas por Amanda Rovai.

A artista, ilustradora e educadora Renata Bueno realizou uma instalação com desenhos de observação e interpretação, chamada *Formas e Significados*, um projeto de pesquisa que ela já vinha desenvolvendo da seguinte forma: entregava dois vidrinhos para pessoas de seu círculo de amigos e pedia que guardassem objetos vermelhos em um e algo que simbolizasse uma memória importante. A instrução comum para todos era que os vidros deveriam conter objetos sempre sólidos e não perecíveis. Todos os vidros foram catalogados pela artista, com nome e profissão. Renata então desenhava o conteúdo de cada vidro em papéis (formato 8X10cm), usando apenas lápis e caneta preta. Os objetos vermelhos geravam desenhos de observação, enquanto os de memória despertavam a criação de desenhos de imaginação, a partir de associações simbólicas relacionadas com os objetos.

A partir de meu convite para *eu-desenho*, a artista propôs dar continuidade ao projeto, adaptando suas regras: decidiu que levaria objetos e os organizaria sobre uma mesa para que os participantes pudessem escolher os objetos de sua preferência dentre os disponíveis. Permaneceu o critério de escolher um objeto vermelho e um de memória. Renata então convidou a todos, independentemente de suas idades, a experimentarem, em exercícios mediados por ela, a criação de desenhos de observação e, depois, de desenhos de imaginação. Ao final, realizou uma conversa sobre a diferença de entre os dois processos de envolvimento com os objetos durante o ato de desenhar. Recolheu os vidrinhos e os reuniu em sua coleção, que foi exibida em uma prateleira junto de seus desenhos e dos desenhos dos participantes em uma caixa arquivo de madeira. Definiu para si mesma que iria desenhar posteriormente todos os objetos que coletados nos vidrinhos durante a oficina. Comentou que pretendia continuar realizando a oficina e ampliando sua coleção.



Imagens 41, 42, 43 e 44: Imagens do Projeto Formas e Significados, de Renata Bueno.

A educadora e artista Carolina Velazques realizou o trabalho *Fabulosos*, de desenvolvimento e criação de esculturas em feltro e tecidos, com participantes de todas as cidades em quatro encontros individuais com duração de três horas e cerca de 20 pessoas. Os

encontros começavam com a apresentação de um de seus *fabulosos* ao grupo, num ambiente preparado pela artista com tules coloridos onde acontecia uma conversa sobre a presença da imaginação e da invenção no dia a dia de cada pessoa.

Na sequência, todos se dirigiam ao ateliê onde eram convidados a criar seus próprios *fabulosos*. Podiam escolher entre muitas cores de tecidos e feltros, além de fitas, botões e outros armarinhos. Os processos foram orientados por Carolina e pelos atelieristas Felipe e Kleber, que se revezavam para orientar os participantes em processos de desenhar, costurar e encher com fibra as criações dos participantes, que construíam as peças em grupo (geralmente os integrantes de uma mesma família).

Velazques ficou um pouco incomodada com o resultado das primeiras sessões: corações, casinhas, flores e borboletas resultaram do processo, numa iconografia muito próxima aos desenhos realizados em papel.

Conversamos sobre a possibilidade de propor aos participantes das próximas sessões a criação de partes de uma única peça, ou seja, que cada pequeno grupo produzisse uma parte do corpo de uma criatura sem, entretanto, combinarem previamente o que especificamente fariam. Outra regra que colocamos foi limitar a até 5 tipos de materiais diferentes no desenvolvimento da peça. Após uma hora e meia de trabalho, o grupo finalizou as peças e se reuniu do lado de fora do ateliê. Carolina organizou então, uma rodada de apresentação das peças e negociação para a criação da escultura final, num processo de uma hora e meia de duração, que envolveu votações, costuras e reordenações. A peça que surgiu do trabalho coletivo foi o centro de uma acalorada conversa sobre fazer junto, a importância de escutar as vontades e opiniões de outras pessoas, de saber continuar junto mesmo quando não concorda com a decisão da maioria em um grupo. A conversa foi atravessada por momentos em que a narrativa de histórias se fez presente, com a possibilidade de nomear a criatura e seu lugar de origem, desenvolver uma história de vida e suas características, como dificuldades em obedecer e preferências gastronômicas.



Imagens 45, 46 e 47: Fabulosos, criados por Carol Velazques e participantes.

Por fim, a artista Manuela Eichner realizou com o público a oficina *Quem desenha?* com 2 sessões de performances de desenho-dança que seguiram roteiros bastante parecidos, mas resultaram em diferentes formas de ocupar os espaços. Nela, com a participação dos atelieristas, preparou o espaço delimitando com papel uma área no chão de cerca de 4 x 5 metros. Deixou ao redor deste espaço um conjunto de plantas com alturas variadas e fios de lã com cores previamente escolhidas. Também deixou papéis color set coloridos e imagens autoadesivas impressas em preto e branco ou coloridos, em que podiam ser vistas pessoas, ou apenas olhos, bocas, cabelos, narizes.

Manuela conduziu os participantes ao ato de experimentação e criação de um desenho em grande escala e tridimensional. A partir da inserção do corpo na área a ser ocupada sobre o papel, propôs que os participantes experimentação a ocupação paulatina do espaço, primeiro com os fios de lã, que foram atravessando em diferentes direções o papel. Depois, o grupo escolheu em que regiões da área gostariam de colocar as plantas. Após este procedimento,

levantaram os fios e os apoiaram, nos galhos das plantas, onde penduraram recortes e colaram partes dos adesivos disponíveis. Ao final, reuniu o grupo em volta do trabalho e conversaram sobre a experiência, considerando os gestos de cada um para não derrubar partes do trabalho criadas por outras pessoas, num processo em que naturalmente passaram a conversar sobre as dificuldades e desafios de trabalhar em grupo devido à dificuldade de perceber os outros num mesmo espaço de ação. Conversaram também sobre o fato de o desenho ter resultado tão complexo e interessante porque foi criado a partir de muitas vontades e negociações entre pessoas de muitas idades e interesses diferentes.



Imagens 48, 49, 50 e 51: Quem desenha, proposta de Manuela Eicher.

No encontro final para partilha de processos do projeto de *eu-desenho* foi possível perceber que os profissionais convidados tinham um interesse indissociável entre fazer e falar sobre processos de colaboração na criação em arte como um reflexo dos processos de participação social. Conseguimos convidar a todos os envolvidos nos processos durante as seis semanas para se encontrarem no último sábado do projeto num espaço que se estendia para além do ateliê, conforme podemos perceber na planta abaixo:

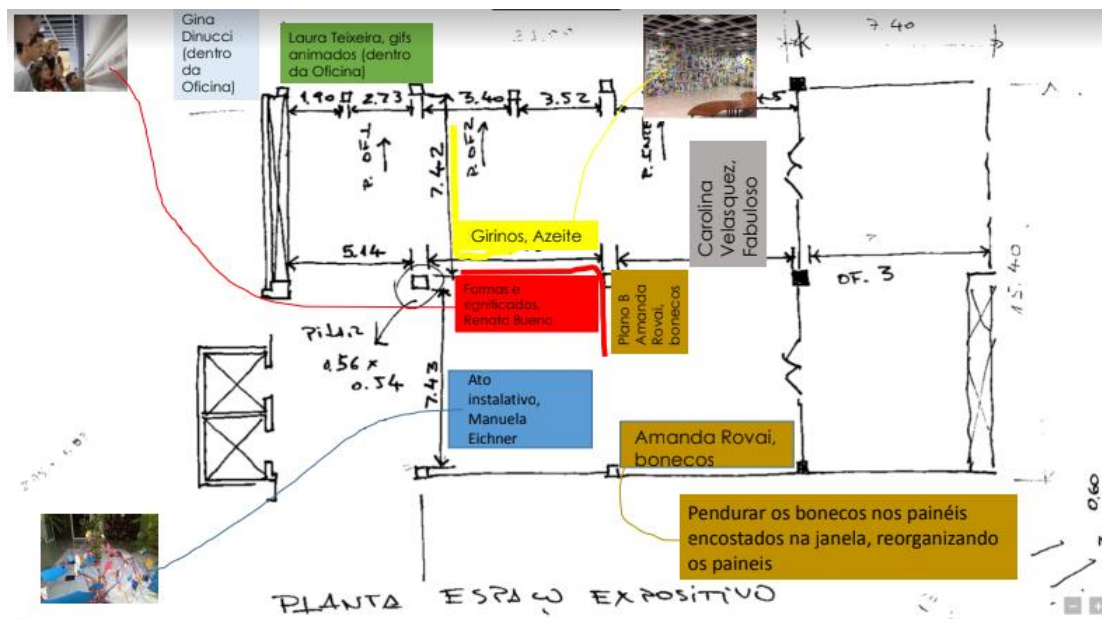


Imagem 52: Plano de exibição das propostas realizadas em eu-desenho.

Na conversa, pudemos retomar as vivências de todos os envolvidos a partir do convite de cada artista para lembrar momentos que chamaram sua atenção durante a realização das propostas. O humor dos *Girinos* criados com Azeite de Léos que suscitou conversas sobre *bullying* a partir das diferenças físicas das pessoas. As propostas de Gina Dinucci e Manuela Eichner que colocaram como convite aos participantes o exercício da coragem diante da responsabilidade de participar de uma ação sem regras de ocupação do espaço, com os dilemas de apagamento ou não dos rastros e construções realizados por outros. A proposta de Renata Bueno que evidenciou a diferença entre observar e imaginar quando desenhamos, mas também tocou o difícil e tão presente assunto sobre ‘saber ou não saber’ desenhar. O momento em que Carolina Velazques descobriu outras formas de propor a criação de suas esculturas fabulosas ao mesmo tempo em que provocou os participantes a enfrentarem o dissenso em prol da criação de uma forma não planejada previamente. Os enfrentamentos de Laura Teixeira ao se surpreender em um outro processo colaborativo para além do previamente planejado, em que a força do desenho e das escolhas de materiais provocou a origem de uma ocupação de pelo menos metade do ateliê, a partir da presença e ação dos atelieristas Felipe Ferraro e Kleber Ferreira, gerando mais conversas sobre as delícias e agruras da arte em colaboração entre nós do que necessariamente com os grupos com os quais trabalhou nas oficinas. A empatia que atravessou as conversas com Amanda Rovai, provocando nos participantes o enfrentamento do desenho e da costura como forma de criarem a si mesmos, partilhando em grupo não apenas o fazer manual mas também suas histórias de vida. O suporte essencial de dois artistas, Felipe

Ferraro e Kleber Ferreira, que abriram mão muitas vezes de realizar propostas que desejavam para acompanhar e zelar pelo bom desempenho das atividades propostas por todos os participantes.

Eu percebo que mais do que pensar exclusivamente em pais e filhos, ou famílias, que foi o mote inicial da proposta do Sesc para as férias, nossa ideia se expandiu e aos poucos passou a envolver pessoas de todas as idades em experiências de colaboração com participantes em muitas conversas públicas sobre fazer junto. Ao criarmos um ambiente de acumulação de experiências pudemos construir vínculos com muitos dos participantes, que voltavam para ver seus trabalhos em meio aos novos desenhos que apareciam a cada dia. Houve inclusive quem descobriu que desenhar pode ser muitas coisas diferentes, por terem experimentado as diferentes propostas de desenho que integraram o projeto e, desta forma, imagino que ampliaram seu repertório de saberes vividos sobre o assunto que costuma ser tão recorrente na vida escolar e na vida cotidiana.

Neste sentido, concordo com a educadora e animadora cultural Regina Marques, nossa colaboradora durante todo o processo e realização do projeto:

A proposta das oficinas para pais e filhos é que adultos e crianças possam compartilhar alguma experiência estética.

Uma ideia bem simples, mas que abre um leque de possibilidades quando imaginamos os grandalhões e as crianças pintando, tecendo, costurando e, principalmente, quando eles dão alguns passos, ainda que desajeitados, em direção a tal arte contemporânea onde, aí sim, a coisa fica mais legal.

O que era desenho vira linha de costura. Recortes de desenhos viram projetos de ambientes arquitetônicos. Criação de bichos, personagens e histórias misturam papel, canetinha, vídeo, gravação de celular, bola de sabão e por aí a fora.

O Projeto Eu-desenho foi pensado com a intenção de permitir esse flerte com a arte contemporânea através da ludicidade que as oficinas para crianças comportam. Dos artistas que participam, nem todos tinham nos processos pessoais de criação este tipo de trabalho. Surpresa, improviso, disponibilidade, elementos imprescindíveis na composição desta programação, foram os pontos de apoio para estes jovens artistas que participam deste projeto. (MARQUES, Regina, 2015<sup>23</sup>)

---

23 Entrevista para Revista E online, disponível em: [https://www.sescsp.org.br/online/artigo/8813\\_EUDESENHO](https://www.sescsp.org.br/online/artigo/8813_EUDESENHO). Acesso em: 19 mar. 2019.

#### **2.4. Desenvolvimento de ferramentas de criação de propostas e narrativas de processos artístico-pedagógicos em materiais educativos para professores**

Desde o ingresso na área de Arte-educação do MAC USP como pesquisadora de iniciação científica do CNPq e da Pró Reitoria de Pesquisa, uma das atribuições que assumi no trabalho do museu foi a elaboração e escrita de publicações educativas, comumente chamadas de “materiais apoio” ao professor, à visita ou ao visitante, bem como de “materiais educativos”.

Desde a primeira publicação realizada, o *Kit Multissensorial para o ensino da Arte (1997)*, bem como os catálogos acessíveis das exposições do projeto Museu e a Pessoa com Deficiência, realizados a partir da orientação da educadora, museóloga e pesquisadora Amanda Tojal, estive envolvida na realização e escrita de mais de 100 publicações desse tipo, num processo interior de transformação (arriscaria chamar até mesmo de “mutação”) de intenções e de compromissos sobre o qual hoje posso dizer, sem dúvidas, que refletem minhas fases de formação de concepções sobre o ensino da arte, a mediação em artes e meus entendimentos sobre participação e o que poderia significar a ideia de “fazer junto” em arte e educação – e isso implicaria em “*des-escrever*” ou “*sumir*” com vários dos materiais que escrevi logo ali atrás, no começo, caso fosse possível, por já não me reconhecer neles devido à distância que guardam do meu entendimento atual do que é o trabalho coletivo de criação quando é aula, oficina, prática artístico-pedagógica.

Do que faz parte de minha trajetória e deu origem a grande parte de minha pesquisa de doutorado, aponto aqui a noção que apareceu com grande força para mim entre os anos de 2002 e 2005 de que o ensino da arte precisava expandir seus interesses para além de obras e artistas, privilegiando os processos de criação em artes e todas as pesquisas, escolhas e implicações que poderiam dar origem ao que conhecemos como obra (CAMNITZER In CERVETO, 2017), na perspectiva de que processos de criação podem dar origem tanto a obras e quanto a transformações de contextos, e de que o “*pensamento artístico*” (EISNER, 2002, p.4-6) não pode se limitar ao objeto visual e precisa romper com esquemas que buscam empacotar as leituras e conhecimentos em “latas de conserva” estanques. Para Luis Camnitzer, uma das mais importantes decorrências das práticas que tomam por ponto de partida essas concepções está na liberação de estudantes e professores e públicos de exposições por meio de uma tomada de consciência de que é necessário “*pensar artisticamente em tudo o que se faz*”, ou seja, atentar para a possibilidade de transformar materiais, relações e contextos por meio da ação intencional, e com isso, deixar de ser exclusivamente um consumidor passivo de consequências a se tornar

um agente de mudanças em processo ininterrupto de formação como “*autopoiese*” (MATURANA, 2001, p.194-196).

Gostaria, entretanto, de localizar aqui como um marco de minha formação, o aceso ao programa Art21©<sup>24</sup>, criado pela curadora norte americana Susan Sollins e sua equipe. Susan havia criado a ONG Art21 em 1997 e desde então promovia a formação de professores em todo o país. Entretanto, para ela não era o bastante que as pessoas tomassem contato com a existência de obras no processo educativo – era preciso poder “*conhecer os processos de criação, em contato com os artistas*”<sup>25</sup> (SOLLINS, 2009).

Foi dessa inquietação que surgiu a série documentária *Art in the 21th century*, difundido em rede nacional pelo canal PBS a partir de 2001, ocasião em que foi disponibilizado um portal online de acesso gratuito a recursos para o ensino da arte. Na época em que descobri o portal do projeto, estava vivendo em Londres (2002-2004) e podia acessar aos vídeos na íntegra em terminais de computadores de bibliotecas públicas (no Brasil ainda era preciso comprar os livros e DVDs para acessar materiais na íntegra).

Posso dizer que durante pelo menos três anos eu assisti a todos os vídeos, li textos, participei da comunidade de professores e explorei cada um dos guias online para orientação de professores no ensino da arte contemporânea, buscando não apenas acessar seus conteúdos mas também as tecnologias de mediação desenvolvidas pelos educadores, curadores, produtores e artistas para o uso de acesso livre em escolas e instituições culturais interessadas em abordar os processos de criação em artes visuais na arte contemporânea.

---

24 O portal de acesso a publicações, planos de aula, materiais de apoio, vídeos e rede de professores e educadores disponível em: <https://art21.org/> Acesso em: 15 jan. 2018.

25 Entrevista de Susan Sollins à artista Laurie Simons encontra-se disponível na íntegra disponível em: <http://magazine.art21.org/2009/11/19/the-real-story-laurie-simmons-interviews-art21-executive-director-susan-sollins/#.WpH2WajwbIV> Acesso em: 15 jan. 2018.

### teaching with contemporary art what is contemporary art?



ART21 defines contemporary art as the work of artists who are living in the twenty-first century. Contemporary art mirrors contemporary culture and society, offering teachers, students, and general audiences a rich resource through which to consider current ideas and rethink the familiar.

The work of contemporary artists is a dynamic combination of materials, methods, concepts, and subjects that challenge traditional boundaries and defy easy definition. Diverse and eclectic, contemporary art is distinguished by the very lack of a uniform organizing principle, ideology, or form. In a globally influenced, culturally diverse, and technologically advancing world, contemporary artists give voice to the varied and changing cultural landscape of identity, values, and beliefs.

Contemporary audiences play an active role in the process of constructing meaning about works of art. Some artists often say that the viewer contributes to or even completes the artwork by contributing his or her personal reflections, experiences, opinions, and interpretations. One of the cornerstones of the ART21 philosophy is to allow artists to present their work in their own words and to encourage viewers to access their own abilities to consider, react, and respond to visual art.

Curiosity, openness, and dialogue are important tools for engaging with the work of contemporary artists. Instead of questioning whether a work of art is "good" or "bad," the study of contemporary art requires a more open-ended methodology and an inquiry-based approach. Asking questions that ignite discussion and stimulate debate is an important first step toward appreciating and interpreting works of art that can defy expectation, may provoke strong responses, or contradict personal beliefs or societal values.

- Bringing contemporary art into schools and communities enables educators to promote curiosity, encourage dialogue, and initiate debate about the world and the issues that affect our lives.
- ART21 artists serve as creative role models who can inspire people of all ages to consider how ideas are developed, articulated, and realized in the contemporary world, and offer educators opportunities to support diverse learning styles.
- Contemporary artists address both current events and historical ideas. These references help educators and students make connections across their curriculum and support interdisciplinary thinking.
- As artists continue to explore new technologies and media, the work they create encourages critical thinking and visual literacy in an increasingly media-saturated society.
- ART21 enables students to understand that contemporary art is part of a cultural dialogue that concerns larger contextual frameworks such as ideas about beauty, personal and cultural identity, family, community, and nationality.





Production with them at the Turner Hall Gallery Season 8. © ART21, Inc. 2016.

### teaching with contemporary art contemporary art in the classroom & community

**PRESENTING VIDEO**

- Preview all video content before presenting it in a classroom or community context. Consider viewing a single artist profile or specific portions of different artist profiles to address particular discussion questions or to anticipate a hands-on activity.
- Prepare viewers for what they will see. Initiate a discussion or writing exercise using the Before Viewing questions. These questions are designed to help viewers establish expectations about the content in the video and solicit personal experiences and opinion in relation to a particular idea.
- Ask viewers to discuss key vocabulary words before viewing, and identify how the terms are applied, while watching the video.
- Introduce additional resources such as artist interviews, images of specific works of art, or topics found at [art21.org](http://art21.org). These resources support discussion and introduce specific ideas or themes.
- Encourage active viewing by identifying appropriate points for pausing, clarifying, or expanding on what participants are seeing and hearing. Use the While Viewing questions provided in the Guide or revisit Before Viewing questions or ideas when relevant. Encourage participants to take notes, sketch, or consider additional questions while they watch.
- Facilitate After Viewing engagement by analyzing and responding to the video segment with relevant discussion and follow-up activities. Consider ways for participants to process their ideas independently before sharing them with the group, either by writing, sketching, or utilizing graphic organizers.
- Use ART21 themes to initiate conversation about multiple artists and their works. Compare and contrast artists, working methods, or interpretations of specific themes or topics. Screen a range of films about different artists (past and present, documentary, and from popular culture) and compare how each film approaches its subject matter and conveys a narrative about the artist and his or her work and ideas.

**DISCUSS**

Use the following questions and activities as a way to initiate a broad-based dialogue about contemporary art and specific ideas related to where art is seen, how it is made, and who makes it.

- Why is art important? What role does art play in our society? What value is placed upon artists and their art, and why?
- What makes something a work of art? Is art defined by particular boundaries? If so, what are they and how have they changed over the course of history?
- What is the role of the artist? How has this role changed over time?
- What distinguishes visual art from other forms of visual communication like advertising, design, or photojournalism?
- Who decides what a work of art means—the artist, the critic, the viewer? How do history and the passage of time affect the meaning of an artwork?
- What are the most important skills an artist can have?
- What materials and tools do artists use to create art today? Have the tools changed over time?
- Where do artists find inspiration?
- What is the difference between working alone and collaborating on an artwork with fabricators, audiences, or others?
- In addition to museums and galleries, where else can art be shown? How does the location or context of a work of art affect its meaning?
- What are the subjects, issues, and themes important to artists working today?
- What role does beauty play in contemporary art? Does a work of art need to be beautiful? Why, or why not? Who decides what is beautiful?

**CREATE**

- Encourage students to write regularly in a journal or sketchbook to record questions, ideas, or pictures related to their art-viewing experiences. Use any of the Before, While, or After Viewing questions as journal assignments to be completed in anticipation of a group discussion.
- Initiate a debate based on any of the previous discussion questions. Turn the question into a statement and have students develop arguments for and against that statement to present to the class.
- Use ART21's series and website to prepare students to view art in museums, galleries, and other exhibition venues. Discuss the different ways audiences can see and experience contemporary art (on film, on the internet, in person, etc.) and reflect on how those contexts influence the way we look at and interpret the work.
- Use a variety of artist segments to inspire students to write his or her own artist statement or to create a video segment reflecting a personal artist profile.
- Use ART21 as a springboard to connect with your local arts community. Invite a local artist, curator, collector, or educator to discuss particular artists, issues, or concepts relevant to your students or local community.

For more information and resources related to integrating ART21 content and contemporary art into classrooms, museums, and public events visit [art21.org/learn](http://art21.org/learn).

### MEXICO CITY (Noo-EH+Vass) Minerva Cuevas

[art21.org/minervacuevas](http://art21.org/minervacuevas)

*We don't have a way to measure how art can impact society and that's good, because that's part of the freedom.*

**DISCUSS**

**Before Viewing**

- When do artists serve as activists?
- What forms does their work take?
- How would you describe conceptual art? What kinds of special qualities are inherent in conceptual art?
- How do we become aware of atrocities? What is your response when you learn of certain atrocities in the world or even in your own community?

**While Viewing**

- How do Cuevas' roles as artist and activist come together? What does she do in order to make art that inspires action?
- Describe the ideas and issues Cuevas finds important in this episode.

**After Viewing**

- What kinds of activism does Cuevas' work inspire? Why? How can viewers actively engage with the ideas and issues she highlights?
- Describe the strategies Cuevas uses to focus attention on atrocities and issues of social justice. What is their potential effect?
- Some of the "sabotage" Cuevas initiates in *Matar Vida Corp* (1998-2012) is illegal. Describe works of art that push the limits of what's considered legal or within the law. Why do they push these limits? For what reason(s)?

**CREATE**

- Take a series of photographs that focus on and highlight a specific kind of inequality. Present your photographs to classmates or colleagues and ask that they discuss the inequality present in the photographs. Propose a solution and utilize social media to discuss your proposal.
- Using *Daf Mantra* (2003) as an example, subvert an advertisement or redesign an ad campaign in order to alert viewers to a hidden truth behind a specific company or business.

**Teaching Connections**

**Media and Materials:** Installation, painting, sculpture

**Key Words and Issues:** activism, community, conceptual art, investigation, power, public art, social commentary, social justice

**Relevant Artists:** Robert Adams, Allora and Calzadilla, Natalia Almada, Tania Bruguera, Michael Ray Charles, Stan Douglas, Alfredo Jaar, William Kentridge, Trevor Paglen, Eric Sidelow, Nancy Spero, Kara Walker, Carrie Mae Weems





**Zero to Six, 2012. Chocolate dice on the installation, dimensions variable. Photo: Liza D'Agui. Courtesy of the artist and Urban Museum, Mexico City.**

**Small text at the bottom:** Photo: Liza D'Agui. © 2012. Artwork on screen: 43x 27.5 cm. Photo: Omar Luis Obregón. Courtesy of the artist and Urban Museum, Mexico City. Photo: Liza D'Agui. © 2012. Artwork on screen: 43x 27.5 cm. Photo: Omar Luis Obregón. Courtesy of the artist and Urban Museum, Mexico City. Photo: Liza D'Agui. © 2012. Artwork on screen: 43x 27.5 cm. Photo: Omar Luis Obregón. Courtesy of the artist and Urban Museum, Mexico City.



**AN EYE FOR AN EYE: HOW THE EYE, CAPABLE OF SEEING US AND BEING SEEN, AND USING THE MEDIUM OF DISTRIBUTION BY VEHICLES OF MASS TRANSPORT, AND THE OPPORTUNITY TO BELIEVE AND DISPERSE LAUREL.**



**100 años bastan.**

Imagem 53 e 54: Páginas internas do guia para professores dos filmes da oitava temporada do programa Art21. Na primeira imagem, as orientações gerais e premissas básicas da publicação, com conceitos de arte contemporânea e aprendizagem em artes. Na segunda imagem, um exemplo de abordagem da produção e biografia de uma artista investigada pelo projeto, Minerva Cuevas.

As publicações que pude realizar após o contato e pesquisa a partir do programa de formação do Art21© tiveram em diferentes medidas o interesse e valorização dos processos de criação, e para exemplificar onde essas práticas reverberam nessa pesquisa de doutorado, gostaria de mencionar como exemplo dois livros que escrevi junto à Fundação Bienal de São Paulo, que se comparados podem dar a dimensão de um deslocamento de entendimentos sobre a seguinte questão: “*para que fazer publicações educativas para professores?*”

Essa questão envolve pelo menos três dimensões: a) *o contexto em que a publicação será usada* (como material de apoio à formação de professores, como guia de acesso à exposição etc.); b) *que tipo de proposição pode ser útil para o professor ou educador leitor* (informações sobre obras, artistas e concepções curatoriais, planos de aula ou sugestões de atividades para sala de aula etc.); c) *se o material permite usos variados ou um uso específico* (ou seja, se constitui um ponto de partida para adaptações e reflexões abertas ao contexto dos leitores ou se sua leitura constitui um ponto de chegada, com a “aplicação” de suas propostas pedagógicas.

O primeiro exemplo é o livro *27ª. Bienal de São Paulo - Como viver junto – material educativo*, realizado em 2007, com a participação da curadora geral da mostra, Lisette Lagnado e da curadora pedagógica da mostra, Denise Grinspum. Considerando as questões acima, poderia definir que: a) a publicação seria a base dos encontros de formação de professores e educadores realizados pela Fundação Bienal de São Paulo; b) tinha por objetivo oferecer informações e sugerir propostas práticas de ensino da arte que o professor pudesse realizar na íntegra (o que me causa espanto hoje em dia, pois considero inadequado criar esse tipo de proposta sem conhecer o contexto em que o professor está inserido) ou adaptar para as necessidades de seu contexto; c) pudesse ser entendido tanto como um material de ponto de partida para outras formas de uso quanto para uso específico conforme indicado em seus textos.

A ideia inicial do projeto que chegou a mim junto do convite para escrever a publicação era retomar o formato de fichas, com planos de aula envolvendo informações e reflexões acerca dos trabalhos selecionados, exercícios de leitura de obra e sugestões de práticas em sala de aula, tendo por base a metodologia utilizada para fazer o material educativo da 24ª. Bienal de São Paulo (1998), editado sob a responsabilidade de um grupo de educadores e especialistas em arte-educação coordenado pelo Instituto Arte na Escola. Muito embora eu gostasse muito do material realizado na 24ª. Bienal, ele não me permitiria abordar os processos de criação de cada artista e nem evidenciar suas pesquisas caso eu não pudesse alterá-lo. Foi então que negocieei com as curadoras a possibilidade de alterar o modelo proposto para chamar a atenção dos professores para estes aspectos, trabalhando com palavras-chave, citações dos artistas sobre seus interesses e momentos chave que determinaram a realização da obra, informações de

contexto e de pesquisa prévia para que o leitor pudesse se localizar diante do que poderia ser considerado interessante no material para ser agregado a seus projetos pedagógicos anuais (se existissem) já em andamento na sala de aula, e uma sequência pedagógica que previa a sugestão de atividades interligadas que poderiam ser adaptadas pelo professor interessado em explorar as dimensões da proposta triangular para o ensino da arte no contato com a arte contemporânea, incluindo sugestões de autoavaliação para que professores e educadores considerassem algumas questões para pensar em seu processo de ensino a partir das propostas pedagógicas sugeridas.

As propostas práticas eram os planos de aula de artes que eu gostaria de realizar, (mas não necessariamente seriam viáveis em qualquer contexto e que eu não poderia testar antes de publicar o livro) considerando uso de materiais, duração, formas de participação e mediação das atividades. Àquela época, o material foi amplamente utilizado em laboratórios de formação de professores e também pelos educadores da mostra, tendo sua estrutura servido de base para a elaboração de materiais do mesmo tipo em outras instituições culturais. Nos encontros, eu pude conversar com muitos professores que adaptaram as propostas – justamente aqueles que já trabalham com a ideia de diferentes formas de participação dos estudantes na realização de práticas artístico-pedagógicas. Com diversos professores, entretanto, a conversa ia por um caminho muito respeitoso de admiração diante das possibilidades do conteúdo, reconhecendo entretanto a impossibilidade de seu uso nas escolas onde atuavam – e foi aí que passei a desconfiar que os métodos de trabalho sugeridos não eram adequado para quaisquer contextos, como o material intencionava em sua execução.

Posso dizer que quanto mais eu me dedicava ao interesse pelos processos de criação, as práticas artístico-pedagógicas coletivas e às diferentes formas de participação em processos de criação coletivos, mais ficava incomodada com algo que ainda não sabia o que era, mas que tinha a ver com as sugestões de práticas do livro.





da professora Rejane Coutinho e estava em processo de revisão bibliográfica, relendo textos que haviam sido importantes em minha trajetória mas estavam de certa forma um pouco cristalizados pela proximidade – e por isso esmaecidos em meu dia a dia - sobre educação e mediação cultural. Eram textos que tratavam dos trabalhos e processos que conjugavam arte e educação de diversas maneiras na produção contemporânea, em geral com desdobramentos comunitários e com o estabelecimento de escolas de arte temporárias, práticas artístico-pedagógicas que envolviam diferentes formas de participação e a mobilização de um conjunto de ferramentas dialógicas para uso em grupo.

A questão que despertou um grande incômodo, entretanto, é que em meio a tantas leituras parecia estar faltando alguma peça ou dobradiça que desse conta de unir e dar movimento às partes de entendimento reunidas até aquele momento. Isso porque, nas bibliografias voltadas a explorar os trabalhos artístico-pedagógicos propostos por artistas que não se reconheciam como educadores ou professores, havia uma maneira um tanto diferente ou peculiar de falar sobre aquilo que identificavam como “pedagógico” em suas práticas – ou no uso de recursos identificados como pedagógicos. Aos poucos fui tateando e entendendo que muito do que era citado (como por exemplo as metodologias para estabelecer diversas formas de participação e tomada de decisão em um grupo, processos de organização comunitária para realização de propostas etc.) tinham origem em um amplo legado acumulado pelos movimentos de educação popular, educação rural, educação social e seus entrelaçamentos com a animação cultural e a educação não-formal (VENTOSA, 2016, p. 15-21). Esse incômodo foi o que me levou a buscar, por influência das amigas Flávia Vivacqua e Sofia Olascoaga, que são educadoras, artistas e curadoras, um outro tipo de formação que pudesse dar conta de localizar e pontuar as tecnologias, ferramentas e concepções que poderiam qualificar o que pode ser um processo de criação coletivo e como a participação pode acontecer pela via da mediação cultural e social (BARBOSA, COUTINHO; 2009). Encontrei a Gaia Foundation, e sua especialização que trata da formação de designers para a sustentabilidade. Durante um ano, cursei quatro módulos de formação, com duração de uma semana de imersão cada um para a realização de trabalhos práticos e exercícios de experimentação de metodologias que conjugavam as dimensões social, ecológica, econômica e espiritual diante da possibilidade de abordar o planeta, nesse momento de crises sem precedentes em todas as dimensões citadas, como um campo plástico e passível de transformações por meio de micropolíticas locais (DELEUZE, GUATARRI; 1980) para transformações globais. Em um grupo de 24 pessoas de áreas variadas, eu era a única pessoa que trabalhava com arte e educação. De modo que, essa formação foi uma oportunidade de pensar mais e mais sempre que buscava um exemplo da arte ou da aprendizagem em artes para

justapor a algum assunto exposto em grupo. Passar por esse processo foi transformador e reorganizou meu entendimento acerca do trabalho em grupo e do fazer junto – em especial porque nas aulas de permacultura construímos fornos, banheiros e hortas, atividades que exigiam a aplicação de técnicas e lógicas de mutirões, conjugando o que cada participante poderia ter de melhor a oferecer em cada situação e conjugando ética, estética e política como valores na prática, como tantas vezes pude ler e “intuir” em textos e entrevistas do educador Paulo Freire.

Retomando a proposta de desenvolver uma publicação para professores a partir de um diálogo com a mostra em processo de realização da 32ª Bienal de São Paulo, com o tema da Incerteza Viva, pude encontrar um espaço de trabalho em que as descobertas do processo de organização da pesquisa de doutorado e os aprendizados da especialização Gaia puderam ser explorados num grande e nem sempre confortável “fazer junto”. Nossa proposta para o livro era criar um material que: a) fosse construído a partir do diálogo com professores, educadores, artistas, curadores, professores e designers da Fundação Bienal em um momento de levantamento de intenções com a realização de laboratórios para construção da publicação em que eram explorados os processos de trabalho de artistas e de educadores; b) oferecesse relatos e registros de processos de criação individuais e coletivos a partir de proposições de artistas e de educadores, além de informações reunidas acerca das ideias gerais da curadoria e do educativo da mostra que pudessem ser o ponto de partida para que os leitores pudessem ampliar suas pesquisas a partir da participação em laboratórios de formação ou da leitura individual dos textos; c) tivesse um caráter de disparador de processos de criação coletivos em arte e educação, a partir do uso adaptado de ferramentas de pesquisa, elaboração, registro e avaliação de atividades artístico-pedagógicas.

A ênfase nos processos de criação, explorada no material desenvolvido em 2007, permaneceu na publicação de 2016, entretanto sob outras perspectivas: pareando os processos de criação na arte e na educação e ressaltando suas dimensões estética-política-ética, seja nos relatos dos artistas como nos relatos de educadores, cuidando para não cair na armadilha de buscar “igualar” as especificidades da atuação dos educadores e dos artistas, mas buscando qualificar essas especificidades a partir de textos-mediação dos processos narrados em primeira pessoa sempre que possível.

Se no material da 27ª. Bienal o trabalho de criação se restringiu a um processo em que eu escrevia os textos e as curadoras o editavam, com duração de 40 dias, no material da 32ª. Bienal estavam envolvidos diretamente em sua realização cerca de 80 profissionais de áreas distintas. Durante 6 meses, quase um ano antes da abertura da mostra, foram realizadas inúmeras

reuniões, conversas e sessões de trabalho com a participação de: 24 educadores e professores parceiros da Fundação Bienal (FB), bem como 6 técnicos convidados do Sesc SP; 10 artistas (ou seus representantes, em casos de impossibilidade); 6 curadores, 4 designers, 8 educadores do integrantes do educativo permanente da Fundação Bienal, 3 membros da direção e gerência, 2 editoras, 6 educadores formadores para a realização dos laboratórios de formação de professores e educadores, 4 escritores convidados a criar ensaios temáticos que pudessem ser lidos e mediados em rodas de conversa programadas por professores e educadores em suas escolas e instituições. A contribuição dos últimos, aliás, como uma tentativa de introduzir no material um recurso que pudesse ampliar o foco de mediação do professor para além do trabalho com as obras e artistas abordados na publicação, convidando a realizar exercícios de mediação de leitura com estudantes e outros professores acerca de temas contemporâneos relacionados à incerteza como disparador de processos criativos e de transformação de ideias, atitudes, contextos.

Não posso deixar de mencionar a complexidade do choque de expectativas, visões de mundo, de arte e de educação, além das práticas divergentes que se tensionaram nesse tipo de processo horizontal de trabalho, atravessado por negociações e conflitos que tomaram caminhos diversos alterando inúmeras vezes os cursos de ação. Aprendi muito sobre as possibilidades de agregar em um único projeto o melhor de cada contribuição sequer imaginada quando do momento de seu planejamento.

Desde então, passei a vislumbrar como efeitos colaterais da colaboração os impedimentos e recuos que enfrentei diante de expectativas que não conseguia superar com facilidade – e a admirar as instituições que enfrentam esses processos ao invés de aboli-los. Passei a valorizar ainda mais as equipes que seguem trabalhando em colaboração após passarem por este tipo de processo, que exige que seus propositores estejam abertos a negociarem conscientes de que suas expectativas não necessariamente devem determinar a forma final do trabalho.

Essa foi uma das maiores aprendizagens que pude praticar com o suporte do educador australiano John Croft<sup>26</sup>, criador de ferramentas e estratégias para a realização de projetos coletivos a partir de diferentes formas de participação em paralelo à realização da formação Gaia. Foi a adaptação de princípios apreendidos nesse processo que garantiu a aproximação de outras formas de compreender a experiência do “fazer junto” em minha prática, e com esse

---

26 As ferramentas mencionadas estão disponíveis em [http://www.dragondreaming.org/wp-content/uploads/DragonDreaming\\_eBook\\_portuguese\\_V02.09.pdf](http://www.dragondreaming.org/wp-content/uploads/DragonDreaming_eBook_portuguese_V02.09.pdf). Acesso em: 21 jan 2018.

entendimento prático e encarnado poder ressignificar as leituras e escutas que foram realizadas no âmbito da pesquisa de doutoramento em foco nesse texto.



Imagens 58 e 59: Publicação Incerteza Viva – processos artísticos e pedagógicos – 32ª. Bienal de São Paulo (2016) e laboratório de exploração do material educativo com professores.

Dentre as transformações entre este material educativo e o realizado na 27ª. Bienal (Como Viver Junto), vale apontar que ao nomear a publicação: *Incerteza Viva – processos artísticos e pedagógicos – 32ª. Bienal de São Paulo*, coloca-se desde a apresentação do material uma valorização da experiência pedagógica junto da artística, num entendimento de que ambas são faces de processos e vivências estéticas. Deixamos de oferecer planos de aula e atividades elaboradas a partir da produção e pesquisa de artistas para apresentar relatos de professores sobre seus processos de elaboração, realização e avaliação de atividades.

Organizamos a publicação em torno de quatro temas geradores que se relacionavam com muitas das intenções curatoriais (educação, narrativa, cosmologia e ecologia). Intensificamos a inserção de textos que abordavam os processos e pesquisas realizados pelos artistas, colocando suas falas sempre que possível, a partir de entrevistas que ocorreram durante os laboratórios preparatórios de realização dos materiais, com perguntas de professores e educadores para os artistas que integraram o material. Com relação às concepções de propostas pedagógicas da publicação de 2016, se destaca como uma conquista para a promoção da valorização do exercício da docência como processo criativo a possibilidade de inserção de narrativas acerca da concepção, realização e avaliação de propostas de mediação de arte realizadas por um grupo de 10 dos professores que participaram dos laboratórios de pesquisa para desenvolvimento dos materiais educativos da 32ª. Bienal. As narrativas foram reunidas no caderno *Escolhas, rotas e desvios*, que tinha como conteúdos uma apresentação sobre as concepções de arte contemporânea e educação que deram origem à publicação, um conjunto de ferramentas para pesquisa de conteúdos em artes, planejamento, registro e avaliação de atividades, e um conjunto de dez estudos de caso realizados em escolas e instituições ou projetos culturais. Ao disponibilizar ferramentas e tornar seu uso uma possibilidade de desenvolver estratégias e metodologias de trabalho nos encontros e oficinas de formação, os professores puderam tomar contato com pelo menos quatro dimensões importantes que são fundamentais para que suas propostas de aulas possam se tornar atividades e experiências artístico-pedagógicas de criação e mediação cultural. As ferramentas são quatro questionários que apresentam perguntas que podem auxiliar no processo de identificar quais são os objetivos das propostas e como explicitar as concepções de arte e educação envolvidas nos encontros, além de tornarem as escolhas de formas de participação dos estudantes e do professor objetivas e visíveis nas atividades.

As propostas de mediação desenvolvidas pelos professores e educadores são apresentadas em uma breve introdução que explicita e nomeia algumas das questões por trás dos relatos dos professores (por exemplo, quando não deixam claro suas concepções de arte e educação nas atividades propostas aos alunos). Os relatos, acompanhados por registros fotográficos, tocam a

delicada questão de diferenças entre os planejamentos e os processos realizados, em partilhas honestas sobre questões relacionadas às estratégias e modos de fazer junto, mas também relacionados à produção e acesso a recursos e equipamentos em suas instituições de atuação (escolas, centros de atenção psicossocial, projetos artístico-pedagógicos de instituições culturais). Este tipo de trabalho, que não exclui de suas narrativas as frustrações, desvios e adaptações, coloca a noção de ‘sucesso’ das propostas artístico-pedagógicas em outro lugar: o da valorização das experiências vividas em seus enfrentamentos sociais-pedagógicos-estéticos.

## 2.5 Fazer junto em exposições: projeto educativo da documenta12

A publicação utilizada para acessar os dados em foco neste estudo foi *Documenta12 Educação – envolvendo públicos, abrindo instituições, métodos e estratégias nos espaços expositivos*, editada em dois volumes pelo Instituto de Arte e Educação, Departamento de Análise Cultural, da ZHdK de Zurique, com a editora Diaphanes, a partir da realização de registros, artigos e relatos acerca do projeto de mediação cultural da documenta12, do qual fez parte. A publicação foi financiada pela documenta e o Museu Friedericianum. Os dois livros documenta12 education tiveram a organização de Carmen Mörsh e equipe de pesquisa do educativo da documenta12. O livro 1 foi editado diretamente por: Wanda Wieczorek, Claudia Hummel, Ulrich Schotker, Ayse Gulleç and Sonja Parzefall, responsáveis pelas atividades de programas públicos específicos do educativo da mostra O livro 2 foi editado por Carmen Mörsch e a equipe do educativo. O projeto gráfico foi feito por *2edit*, um escritório de design gráfico de Zurique (Suíça), e valorizou a organização objetiva de imagens e textos, à maneira de artigos científicos. Os dois volumes, impressos em preto e branco, em inglês, são acompanhados por 1 DVD com material audiovisual (que dá acesso a vídeos, áudios e imagens que estão hospedados no site da editora e são mencionados nos textos sobre as atividades que compõe seus registros). O volume 1, documento analisado nesta pesquisa, se apresenta desde um sumário em 5 partes, relacionadas aos projetos realizados durante a documenta12: *Conselho consultivo, Habitando o mundo, Educação em exposições e visitas, Ideias em incubação e documenta12 Halle*. O volume 2 traz uma introdução geral de Carmen Mörsch, responsável geral pela pesquisa, 26 artigos com estudos de caso reflexivos realizados por pessoas envolvidas em algum dos 5 programas do projeto educativo da documenta12, glossário e uma bibliografia. Os dois volumes trazem um conjunto de descrições de obras abordadas nos trabalhos artístico-pedagógicos realizados, além de pequenas notas biográficas profissionais dos autores dos textos.

O material apresenta-se, em suas capas traseiras, como parte de uma pesquisa que tem como interesse a “*educação cultural como suporte ao senso de comunidade nas sociedades em constante mudança na contemporaneidade*”, sendo as exposições os espaços em que a diversidade e as diferenças podem ser exploradas, um lugar privilegiado para a educação cultural e estética, mas mais ainda: da aprendizagem dos valores da comunicação aberta ao dissenso e à ruptura. Também indica que o primeiro volume é resultado amplamente ilustrado de uma pesquisa sobre formatos e modelos de educação e colaboração com os públicos da documenta12, acompanhados de textos. Aponta ainda que o volume 2 explora a teoria da

educação em exposições, seus métodos, contextos, e reflete teoricamente a partir dos exemplos de caso editados no primeiro volume. Recomenda-se, por fim, a leitura para profissionais de educação em museus, educação cultural e educação formal.

Para nos aproximarmos do projeto em questão, é preciso conhecer as premissas curatoriais elaboradas por Roger Buergel e Ruth Noack, onde destaca-se uma valorização da função social da arte como experiência:

Sobre a poética da documenta12: Concebemos a exposição como um meio. **Isso nos afasta da mera representação dos "melhores artistas do mundo" para a produção de um espaço experiencial, no qual é possível explorar os termos "obra de arte" e "público" em completa justaposição. O que é arte contemporânea? O que é um público contemporâneo? A experiência da arte é sempre a experiência da vida.** Se quisermos redefinir esse relacionamento, precisamos de um meio para nos remover do nosso "contexto vivo" imediato. A experiência estética, que começa onde o sentido no sentido convencional termina, pode ser um meio assim. (BUERGEL & NOACK, 2005, grifo meu<sup>27</sup>)

Ocupando diversos espaços da cidade de Kassel (Alemanha), a documenta12 se estendia ao longo de um eixo entre duas paisagens de parque da cidade, Karlsaue e Bergpark, com exposições nos seguintes espaços: o Museu Fridericianum, o documenta-Halle, a Neue Galerie, o Kulturzentrum Schlachthof e o Schloss Wilhelmshöhe, sendo que cada uma das instituições envolvidas simbolizava diferentes momentos da história, com noções de público e arte muito distintas. Também existiam obras em praças e ruas, colocadas nestes espaços como forma de captar a atenção e presença de pessoas (por acreditarem que este tipo de encontro fortuito poderia gerar experiências com a arte) e a partir daí, envolvê-las na exposição e sua programação.

De acordo com os registros do livro, os envolvidos em seu projeto educativo buscaram atingir o objetivo de explorar o potencial da criação de exposições de uma maneira nova e promover a *educação estética* de seu público a partir da ideia de que a exposição não era apenas uma mostra de arte, mas um meio aberto e moldável de compartilhamentos entre arte e pessoas interessadas. Indica ainda que educação estética talvez seja menos uma questão de adquirir conhecimento específico em artes do que de desenvolver e explorar os próprios recursos emocionais e intelectuais, a partir de um convite amplo à visita e à participação da composição da exposição, explorando e estabelecendo relações entre os trabalhos expostos a

---

27 Texto de assessoria de imprensa sobre a mostra disponível em: <https://www.documenta12.de/en/ausstellung.html>. Acesso em: 05 jan. 2019.

partir da possibilidade de estabelecer conexões pessoais em situações coletivas de reflexão a partir do local onde a exposição ocorria (WIECZOREK *et all*, 2009, p.12).

Chama a atenção o fato de os curadores da exposição, Roger Buerger e Ruth Noack, convidarem pessoas da cidade para integrarem um conselho consultivo da mostra dois anos antes de sua abertura, para conversarem sobre três perguntas que integravam o *statement* curatorial da documenta12: "*é a modernidade nossa Antiguidade?*", "*o que é a vida real*", "*o que há por ser feito?*". Com a abertura da mostra expositiva (em 2007) e o acesso a recursos financeiros, foi possível envolver outras pessoas e educadores, além da possibilidade de muitos deles participarem nas atividades da equipe educativa como colaboradores.

Assim, podemos considerar que o projeto de mediação da exposição ocorreu entre 2005 e 2007, inicialmente com encontros mensais para conversar sobre os três temas centrais da curadoria e posteriormente como programas educativos realizados durante os cem dias da mostra por uma equipe de 70 educadores, que se dedicavam a receber os públicos agendados. Os integrantes do Conselho e outros profissionais da documenta também desenvolveram projetos artístico-pedagógicos como forma de responder às necessidades da cidade de Kassel identificadas durante as conversas.

Todo o processo foi acompanhado e investigado pela educadora Carmen Mörsch graças a uma parceria entre a documenta e a Universidade de Artes de Zurique. O grupo de pesquisadores liderados por Mörsch contou com estudantes da universidade, educadores da mostra coordenados pelo diretor de educação artística da mostra, Ulrich Schötker (à época, diretor do Museu Friedericianum), profissionais de diversas áreas na realização da documenta12 (da curadoria, produção, comunicação) e pessoas que tomaram parte no conselho.

As premissas do projeto educativo que se instaurou a partir da adesão de todos os envolvidos a intenções comuns incluíam a ideia de que precisavam criar experiências de instauração de "*esferas públicas exemplares*" (WIECZOREK *et all*, 2009, p.09), onde pudessem ocorrer contato e trocas de pontos de vista, para gerar novas maneiras de interpretar e criar sentido para a vida a partir do contato com a arte (em contato com as obras de arte contemporânea da mostra ou tomando parte em vivências artístico-pedagógicas).

De maneira geral, as atividades foram elaboradas a partir de um entendimento de que a arte tem uma função social de contribuir no processo de modelagem da esfera pública a partir das vivências promovidas em seu âmbito.

O texto introdutório do livro afirma que a exposição documental<sup>12</sup> ofereceu educação artística e mediação em uma variedade de formas e formatos diferentes, os quais encorajaram esse tipo de envolvimento direto e convidaram os visitantes a compartilhar a experiência e a exploração da arte em exposição.

Ao lado de formatos ‘clássicos’ de atividade artístico-pedagógica, como passeios para visitantes previamente agendados ou *visitas guiadas abertas* (visitas sem agendamento, que costumamos chamar no Brasil de mediadas), a documental<sup>12</sup> teve também visitas especiais para crianças, jovens e pessoas com deficiências. Além disso, audioguias estavam disponíveis os visitantes.

As visitas guiadas à exposição, duravam pelo menos duas horas, com paradas em “círculos de iluminação” (*Palmenhain*), áreas designadas ao estudo e envolvimento coletivo com a arte no espaço expositivo.

Salta à atenção o cuidado de muitas das atividades em ressaltar o fato de, embora o *programa de educação artística* forneça ‘inspiração informativa’ (WIECZOREK *et al*, 2009, p.12), reconhece sua incapacidade de estabelecer a verdade absoluta. Há uma valorização da ideia de que a arte nunca pode ser totalmente explicada – e daí decorre seu poder emancipador, e este se tornou um tema gerador de diversas atividades.

As atividades na forma de visitação, conversas, encontros, oficinas, laboratórios, plenárias e seminários foram organizados a partir das discussões de 5 grupos de trabalho, em ordem de início de atividades públicas:

- *Conselho consultivo*: de seus interesses em torno das ideias geradoras da exposição (que pautaram todas as ações propostas pelos integrantes do grupo não na intenção de explicá-las mas na possibilidade de aprofundar as reflexões iniciais do grupo) tiveram origem atividades dialógicas como enquetes, entrevistas e consultas públicas relacionadas aos processos de urbanização e uso de recursos na cidade, bem como em torno do potencial criador dos desempregados da cidade a partir de convocatórias públicas marcando pontos de encontro na exposição; houve ainda uma ação de distribuição de entradas gratuitas para a exposição (mediadas quando da entrega das entradas, para que não se perdesse a oportunidade por falta de informação e vínculo), além de um conjunto de ações investigando o sistema educacional a partir dos secundaristas da cidade.
- *Habitando o mundo - estudantes guiam adultos na documental<sup>12</sup>*: projeto de formação de jovens (13 a 19 anos de idade) visando que pudessem mediar as exposições para adultos, a

partir de um conjunto de repertórios da arte e da educação artística organizados em duas fases: formação para *'acreditar em suas próprias perspectivas e tomá-las em sério'* (WIECZOREK *et al.*, 2009, p. 60) e para perceber-se como uma realidade física na exposição, potente de relações com obras e pessoas: *'o corpo de alguém como parte do espaço expositivo e como equivalente físico da arte e do público'*. A formação visava preparar os jovens em encontros onde exploravam suas habilidades críticas e de articulação de pontos de vista, além de despertarem sua consciência corporal para o exercício da mediação. As visitas realizadas pelos jovens trouxeram a possibilidade de se colocarem em situações atravessadas pelas expectativas próprias e dos participantes de seus grupos. Nos relatos, é possível tocar a noção interessante de que o projeto possibilitou simultaneamente o exercício da mediação como maneira de aprender sobre mediação e visitar exposições com grupos de pessoas, num exercício bem parecido com o que ocorre com os estagiários que recebemos em exposições temporárias no Brasil, que precisam acessar repertórios práticos e de conteúdos específicos. Destaca-se, entretanto, a possibilidade destes jovens se envolverem com o maior acontecimento cultural de sua cidade em uma situação de protagonismo.

- *Educação em exposições e visitas:* o projeto, que envolveu 70 educadores, realizou visitas para grupos nas exposições ao mesmo tempo em que entrevistava visitantes acerca de projeto educativo. Os educadores diferenciavam seus modos de atuação e conversavam sobre suas diferenças com os públicos, ressaltando a importância de proporcionar diferentes formas de acessar exposições com educadores, com o objetivo de expandir as formas de contato e expectativas dos públicos para além da ideia de tomar parte em visitas guiadas. Além disso, as atividades de visita enfatizavam a dimensão dupla da educação em exposições: social e estética, apontando seus repertórios e a importância de não negligenciar nenhum dos dois aspectos na prática da mediação. As propostas de mediação realizadas ocorreram: a) em diálogo com obras; b) em diálogo com as ideias geradoras da exposição; c) em diálogo com as pesquisas e processos de artistas que realizaram as obras em exibição.
- *Ideias em incubação:* espaço voltado a crianças e jovens, animado por programas públicos de arte e educação, situado no parque, ao ar livre, próximo a um dos prédios expositivos que integravam a documentação<sup>12</sup>. De acordo com os textos, tinha como variáveis: 1) crianças e jovens; 2) educadores; 3) o sistema da exposição (com suas possibilidades de autoformação e acesso a conteúdos e experiências); 4) pessoas da cidade envolvidas com o projeto. Lidavam constantemente com a negociação de usos dos espaços, o embate com obras, o desenvolvimento de projetos em diálogo com as ideias geradoras da exposição, seus espaços e obras, com uma especial ênfase no mote curatorial disparador *'o que há pra ser feito?'*

- *documenta12 Halle*: espaço onde ocorriam encontros e fóruns públicos, reunindo de forma organizada materiais de comunicação da exposição (suas publicações, informações sobre programas públicos), uma biblioteca, um café e um balcão de acesso a informações gerais da mostra e sua relação com a cidade.

O envolvimento de pessoas do território desde antes da abertura da mostra no conselho trouxe uma amplitude de possibilidades de acesso a públicos diversos, além de um cuidado no envolvimento de públicos locais de diferentes idades e origens, algo que pode ser vislumbrado nas palavras de Ulrich Schötker, diretor de Educação Artística, para a comunicação do website da mostra: *“Acredito que nosso convite para as pessoas se envolverem mais deu certo. Você percebe que a necessidade existe e que as pessoas têm algo a dizer”*<sup>28</sup>.

Para organizar os fluxos de fala nas atividades, foram explorados diversos exercícios que consideravam a participação em pequenos grupos, depois em grupos maiores, atividades individuais que se desdobravam em momentos coletivos, todos estes integrantes de repertórios da educação e da arte educação em museus (nomeada pelo diretor do educativo, Ulrich Schötker, educação artística).

Destaca-se também no projeto educativo da *documenta12* o uso de recursos de participação social, como a instauração do conselho e de fóruns públicos.

Do repertório específico de artes para o fazer junto, percebi nos relatos o interesse de muitos dos educadores em propor atividades performáticas ou teatrais, a partir de jogos ou da performance como forma de mediação. Entretanto, chamou minha atenção a baixa ocorrência de menção à participação de artistas em exibição na mostra nas atividades de mediação realizadas.

Atividades episódicas como visitas dividiam espaço na programação com atividades que se desdobravam em vários encontros de convívio de um mesmo grupo, que podia experimentar diferentes maneiras de entrar em conexão com o grupo (do qual o educador também fazia parte) e a exposição.

---

28 Disponível em: <https://www.documenta12.de/en/art-education/art-education.html>. Acesso em: 15 jan. 2019.

## 2.6 Fazer junto em comunidades: projeto Transductores

O Centro José Guerrero foi criado para enriquecer culturalmente a província de Granada (Espanha), com sede integrada no centro da cidade e a missão de tornar visível e partilhável a sensibilidade artística de Granada ligada aos desdobramentos da dominação árabe para o mundo atual. Foi fundado homenagem a José Guerrero<sup>29</sup> e tem como acervo uma cuidadosa seleção de sua coleção pessoal, que o centro tem por tarefa principal os cuidados de preservação, exibição, divulgação e pesquisa. Em paralelo, o centro se dedica à promoção da arte e da cultura contemporânea.

Em 2009, os educadores Antonio Collados e Javier Rodrigo foram convidados a desenvolver um projeto com o Centro, e retomaram seu interesse comum em práticas colaborativas, desenvolvendo o projeto *Transductores*.

A metodologia de pesquisa e ação da proposta foi desenvolvida durante o projeto de pesquisa realizado entre 2007 e 2009, envolvendo o estudo de caso de projetos artístico-pedagógicos colaborativos internacionais realizados por grupos que tinham artistas, educadores, ativistas e integrantes de diversas comunidades.

A publicação é impressa em cores, organizada desde seu sumário em três partes: uma apresentação, assinada pelo presidente da Câmara de deputados de Granada; em seguida anuncia um conjunto chamado *Textos teóricos*; por fim elenca 13 estudos de caso, organizados a partir de sociogramas (diagramas feitos a partir de uma técnica de representação gráfica de relações entre pessoas, grupos, e instituições de um território), apresentando em cada unidade de estudo de caso seus propositores parceiros; a origem do projeto; a relação do projeto com o contexto e os colaboradores; a metodologia utilizada para garantir a realização integral da proposta e os resultados alcançados; ligações, redes e disseminações; referências e aprendizados; dificuldades, desafios e planos de futuro.

Na capa traseira, a publicação é apresentada como o segundo livro gerado a partir da realização do projeto *Transductores*, que teve início em 2009, onde continuam as linhas de pesquisa das pedagogias coletivas e críticas abordadas no primeiro livro, destacando entretanto que o foco do segundo volume são projetos realizados em cidades próximas a Granada, mapeando 13 iniciativas de práticas em rede que emprestam da arte e da educação modos de

---

29 José Guerrero foi um pintor e gravador espanhol nacionalizado americano, que nasceu em Granada (1014) e morreu em Barcelona (1991), Espanha, mas passou grande parte de sua vida nos Estados Unidos da América. Integrou com sua produção o expressionismo abstrato.

fazer e pensar a ação como forma de fazer política, dentre as quais os pesquisadores fizeram parte diretamente de três delas, como desdobramento e vivência de suas pesquisas levadas a termo para a realização do primeiro livro.

Ao conceituar o projeto, a dupla Collados e Rodrigo defende que seu trabalho prático e de investigação centra-se na compreensão de como pedagogias coletivas podem dar origem a ‘formas emergentes de redes de cidadãos’ (COLLADOS&RODRIGO, 2009, p.16-17), que podem representar a possibilidade de, pela educação, criar modos de intervenção política a partir do entrelaçamento de saberes das diversas disciplinas do conhecimento a partir de contextos não-formais (instituições culturais ou educativas) ou informais (comunitários).

Collados e Rodrigo afirmam que as pedagogias enquanto modos de aprender precisam ser compreendidas como redes de trabalho político transdisciplinar, incluindo práticas colaborativas que costumam ser utilizadas em contextos educativos, na assistência social, na cultura e na ecologia, com a educação popular e rural.

Para a dupla de educadores, seu trabalho se origina e toma forma a partir do entrelaçamento de repertórios de ações intencões destas pedagogias, e pode dar origem a novos espaços de institucionalidade, ou seja, novas ‘formas de usar’ as instituições e a partir delas ampliar redes de colaboradores, com a intenção anunciada que ‘reinventam novas formas de cidadania’ (COLLADOS&RODRIGO, 2009, p. 16).

Ao optarem por realizar práticas de colaboração, a dupla pretende que os participantes se envolvam em ‘pedagogias práticas’ que descrevem como sendo vivências que envolvem a repolitização do fenômeno de tornar-se cidadão diverso, complexo e heterogêneo que pode influenciar a forma de estruturas sociais.

Interessante perceber a maneira como os educadores se colocaram no Centro Cultural Guerrero, uma instituição cultural, utilizando formatos comuns à instituição: a exposição e a publicação de arte com origem em conteúdos artísticos, que envolvem tecnologias de expografia e edição específicas da circulação e usos na área de artes. Foi a partir das tecnologias e repertórios de circulação de arte que o projeto Transductores passou a estabelecer suas redes de colaboração, tomando por exemplo a ativação de seu arquivo itinerante de propostas artístico-pedagógicas colaborativas como estopim para o estabelecimento e ampliação de redes de contato com professores interessados em conhecer diferentes formas de trabalhar em colaboração nos mais diversos tipos de territórios.

Interessante atentar para a forma como o entendimento de trabalho em rede ´permeia as ações do projeto desde o convite realizado pelo centro à dupla:

- primeiramente, para mapear formas de trabalho artístico-pedagógico coletivo, acionaram grupos de trabalho existentes em outros países para conhecer suas práticas
- depois fizeram um arquivo e um livro, que foram a base para encontros com professores e agentes comunitários locais;
- por fim associaram-se a alguns destes agentes para realizar ações nos territórios onde atuavam, estabelecendo novas redes locais de colaboração que pudessem continuar ativas e em expansão após o término da ação realizada junto da dupla.

Assim, a itinerância deste arquivo, e seu uso em encontros com professores de escolas públicas que possibilitou à dupla a busca e encontro de novos parceiros, que os convidaram a desenvolver projetos de mediação cultural a partir de uma ‘metodologia política de trabalho’ (COLLADOS & RODRIGO, 2009, p. 29-30), que envolvia:

- 1) *práticas de escuta ativa*, com técnicas de registro e mapeamento de aspectos e pontos relevantes para visualização de relações entre as diferentes falas dos envolvidos em um grupo;
- 2) *economia da generosidade*, com a experimentação de processos partilhados em que os envolvidos pudessem vivenciar experiências de ‘ganha-ganha’, ou seja, da busca por uma cultura onde a colaboração e não a competição possa motivar relacionamentos e trocas;
- 3) *trabalho com matérias obscuras*, com conversas sobre acontecimentos, processos ou impressões acerca de pontos do projeto que guardavam ‘invisibilidades’ ou falta de clareza e precisão que dificultasse entendimentos comuns acerca dos ocorridos;
- 4) *microassessorias locais* e o envolvimento da dupla em grupos de trabalho para ações públicas junto à comunidade, com o objetivo de investigar diferentes formas de instaurar práticas colaborativas, sistematizar os elementos que promovem estas práticas e experimentar as estratégias em experiências coletivas de impacto público, ou seja, para além do grupo de envolvidos. Para cada projeto realizado pela dupla se estabeleceu um conselho consultivo.

Esta estrutura metodológica tem origem na crença em um princípio de corresponsabilidade em trabalhos coletivos e na necessidade de estabelecer e estruturar redes de colaboração em territórios de ação onde os integrantes dos projetos circulam, para fortalecer as práticas de pedagogias críticas e de contato (se referindo a Paulo Freire e Carmen Mörsch

em especial) para a transformação de contextos locais, atuando a partir de instituições culturais e educativas.

Dentre os parceiros durante a jornada de 2 anos que abarca a publicação, é possível tomar contato com trabalhos realizados em parceria com centros culturais, escolas, centros comunitários e museus das cidades de Vic, Álava, (Espanha/País Basco) e Medellin (Colômbia) entre 2010 e 2011, na forma de laboratórios, oficinas, exposições, publicações.

Considero muito interessante a maneira como a dupla conseguiu, a partir da criação do arquivo de práticas, como um dispositivo de trocas e acúmulo de repertórios, colocar-se em disponibilidade para serem recebidos por diferentes grupos e comunidades interessados em experimentar vivenciar processos de participação e colaboração a partir de temas variados.

Como um cavalo de Tróia, o arquivo permitiu que a dupla trabalhasse no desenvolvimento de projetos sociais e de exposições com grupos de professores, jovens, arquitetos e urbanistas, artistas. Depois da edição do primeiro livro, o acesso aos conteúdos do arquivo se multiplicou de forma mais ágil, atravessando fronteiras e derrubando inclusive barreiras de idiomas.

Os relatos dos dois educadores destacam seu entendimento de que a cada convite recebido precisavam estabelecer contato de imersão com o território para trabalharem a partir das necessidades de pessoas e do lugar, propondo modelos e estratégias que poderiam ser aceitos ou não pelos participantes, em processos demorados, narrados como longos e muitas vezes incipientes por grande parte das ações, gerando durante o processo um acúmulo de experiências de convívio que poderiam ser compartilhadas e utilizadas pelos participantes em outros contextos.

## 2.7 Fazer junto em Programas Públicos: Micropolis experimentais

O livro *Micropólis experimentais: traduções para a arte e a educação* (CARO, 2009) foi editado pela Fundação Bienal do Mercosul, a partir da realização do programa de residências *Artistas em disponibilidade*, em ocasião da 7ª. Bienal do Mercosul, Grito e Escuta (2009). Foi financiado, como o projeto do qual fez parte, pela Secretaria da Cultura do estado do Rio Grande do Sul e pelo Ministério da Cultura do Brasil. Marina de Caro organizou e Mônica Hoff coordenou a publicação. O design do livro foi feito por Marília Ryff-Moreira Vianna, da *Portfolio Design*, de Porto Alegre (RS), responsável pelo conjunto de publicações da 7ª. Bienal do Mercosul. A publicação foi impressa em quatro cores, é trilingue (português, espanhol, inglês), não apresenta sumário. Constitui-se por: um texto de apresentação institucional (da Fundação Bienal do Mercosul); um texto de apresentação do *statement* curatorial do projeto educativo, seguido por um texto que apresenta o projeto pedagógico, ambos assinados pela curadora pedagógica Marina de Caro; uma parte com textos dedicados a cada uma das propostas realizadas. Há ainda uma parte dedicada às mesas de encontro, com a participação de artistas e convidados<sup>30</sup> junto de professores; uma parte que reúne textos sobre as residências *Vias em diálogo, um futuro disponível*, com encontros realizados no Paraguai e na Argentina. O conjunto de biografias dos participantes da publicação aparece ao final, com os agradecimentos e fichas técnicas de quadros de pessoas envolvidas na realização da 7ª. Bienal do Mercosul e da publicação. Não há texto de capa, sinopse ou qualquer tipo de mediação externa do volume que o apresente, uma vez que o material não foi criado para ser vendido em livrarias ou lojas especializadas, mas sim acessado online ou recebido gratuitamente em encontros de formação realizados no âmbito do projeto.

A base conceitual da 7ª Bienal do Mercosul, *Grito e escuta*, com curadoria de Victoria Noorthoorn e Camilo Yañez, implicou uma mudança metodológica na maneira de abordar a arte na mostra, colocando em seu núcleo uma reflexão sobre os processos artísticos contemporâneos e não apenas sobre temas específicos. Essa reflexão foi a base para o funcionamento da Bienal como um todo, e para o trabalho com artistas que afirmam sua importância como atores sociais e produtores constantes de visões críticas.

---

30 Colaboradores previamente convidados para observar e acompanhar os processos de trabalho durante sua realização (o grupo não recebeu o nome de conselho consultivo, porém atuou como um conselho de acompanhamento a meu ver): Lucas Rubinich (Argentina), Tânia Bruguera (Cuba), Francisco Reyes Palma (México), Marcos Villela (Brasil), Ricardo Resende (Brasil).

Interessa nesta pesquisa observar o desenvolvimento de seus Programas Públicos, com curadoria de Marina de Caro, projeto que se desenvolveu em escolas, universidades, praças e comunidades das cidades de Porto Alegre, Canoas, Quaraí, Pelotas, São Leopoldo, Teutônia, Riozinho, Caxias do Sul, Santa Maria, Tavares, Chuí, Santana do Livramento, Barra do Quaraí, Aceguá (RS - Brasil), Rivera, Bella Unión, Artigas y Aceguá (Uruguai) como parte integrante da 7a. Bienal do Mercosul, mas de maneira independente de suas exposições e obras expostas – considerando que o trabalho realizado por cada proponente era sua contribuição artística ao projeto.

Como curadora pedagógica da mostra, Marina de Caro convidou 12 artistas atuantes na educação (com interesse em temas da educação como pesquisa e prática em seus projetos, que desenvolvem trabalhos como professores e educadores paralelamente ao exercício da arte), com quem trabalharam produtores, educadores, pessoas das comunidades e instituições parceiras envolvidas. Eles integraram um programa de residências artístico-pedagógicas, em que as propostas de cada convidado seriam realizadas em cidades/contextos específicos.

Para tanto, foram realizadas, em cada projeto, um conjunto de ações de preparação (visitas preliminares, encontros com parceiros possíveis para receber os projetos, estabelecimento de parcerias institucionais), realização (produção geral da atividade, acontecimento da proposta, seu registro em imagens, vídeos e relatos, convite a colaboradores para observarem as ações e relatá-las) e finalização (encontros de síntese e avaliação).

Em cada projeto foram exploradas estratégias e metodologias escolhidos pelos proponentes a partir de um planejamento que visava promover a participação pública de diversas formas, a depender do caráter de da proposta.

Marina de Caro defende no livro a intenção e o desejo de investigar as relações entre a arte contemporânea e a educação nas práticas e processos artísticos que integraram o projeto. Buscou identificar as estratégias e metodologias *'artísticas utilizadas na educação'* e *'pedagógicas exploradas pelas artes'* (CARO, 2009, p.12), para que os visitantes da mostra que participassem das atividades pudessem formar uma opinião sobre a prática artística, sua comunicação e seu papel social.

O projeto teve como premissa a ideia de que o público é um agente com potencial próprio para a expressão, a ação e o intercâmbio livre de ideias, seja professor, artista, estudante, colaborador ou qualquer participante cujas articulações de sentido e experiências (individuais ou coletivas) configurem um tipo de inteligência que, ao tornar-se voz, possa enriquecer a

prática artística e promover a reflexão como resultado lógico da experiência (CARO, 2009, p.14).

No livro, podemos tomar contato com um amplo registro das residências<sup>31</sup>, aulas, oficinas, criação de trabalhos artísticos em colaboração, criação de publicações, instauração de coleções, seminários, percursos pela cidade, workshops de criação de objetos e de filmes.

Para organizar, tornar visíveis e destacar o caráter processual das ações realizadas, foi desenvolvido um conjunto de perguntas para os residentes, com foco nos modos como o projeto foi desenvolvido e acolhido pela comunidade onde se realizou, qual a contribuição dos conceitos artísticos para o fazer junto, finalizando com a solicitação de registros de acontecimentos marcantes que se deram quando da realização da proposta:

- 1) qual foi a **metodologia** aplicada na tradução, transcrição ou transmissão do projeto para esta residência? qual foi sua inserção no sistema educativo e/ou no trabalho com a comunidade?
- 2) Que **receptividade** teve seu projeto na comunidade e entre os colaboradores (os professores, atores sociais, autoridades locais envolvidas no mesmo, participantes e estudantes)?
- 3) Como podem os **conceitos artísticos** contemporâneos **enriquecer os sistemas** educativos, outros modos de sociabilidade e a criação de âmbitos micropolíticos para a experimentação de novos espaços de diálogos?
- 4) **Anotas** inesperadas durante a prática do projeto nas residências. (CARO, 2009, p.20)

As doze propostas realizadas podem ser agrupadas, a partir de minha análise, em três grandes eixos que constituem formas de propor a participação coletiva:

1) Vivências artísticas em diálogo com trabalhos dos artistas: Cada artista deste grupo teve como proposta a inserção de seus trabalhos em contato com pessoas de um território para propor vivências artísticas de construção de sentidos sobre suas experiências com arte. A participação acontece a partir do envolvimento em prática processual de instauração da obra ou contato de apreciação de um trabalho. Isso se dá a partir de premissas de cada artista sobre o que se aprende sobre repertórios da arte a partir do contato com suas propostas ou trabalhos:

---

31 Residências artísticas são processos em que um profissional das artes (em geral um artista, educador, curador ou professor) se desloca e passa um período em contato de imersão no lugar onde desenvolverá um trabalho ou processo, em diálogo com os demais contextos e integrantes da residência e do lugar onde ela se dá, com o objetivo maior de desenvolver uma vivência artística que pode ser de pesquisa, envolvendo formação e/ou criação.

- a. *Projeto Rede, de João Modé* (CARO, 2009, p. 18-27). O artista convidou o público a conviver em espaços de fronteira enquanto tecem redes no espaço a partir da instalação de um pequeno núcleo, iniciado pelo artista, utilizando diversos materiais para a criação de uma intervenção pública, num processo em que os participantes puderam vivenciar diferentes formas contato uns com os outros a partir de seu interesse e disponibilidade.
- b. *Você quer participar de uma experiência de arte, de Ricardo Basbaum* (CARO, 2009, p. 60-74). A partir do convite que tem o mesmo nome da obra, Basbaum oferece e disponibiliza um objeto de aço esmaltado (125 x 80 x 30 cm.) para que uma pessoa o leve para casa e estabeleça maneiras de se relacionar com o objeto, registrando a experiência em forma de imagens, reflexões e relatos e construindo sentidos para suas experiências com trabalhos e vivências artísticas.
- c. *As maravilhas, de Andre Severo e Maria Helena Bernardes* (CARO, 2009, p 154-165). A dupla de artistas fez um filme a partir de derivas e registros em um território escolhido, registrando suas paisagens e elementos como forma de se aproximarem da paisagem. Apresentaram o filme, já finalizado, a um grupo de pessoas deste mesmo território, para conhecerem as impressões, percepções, construções de sentido e interpretações seriam possíveis no contato de pessoas que conhecem e vivenciam o território. Ou seja: fizeram um trabalho de arte e conversaram com as pessoas sobre o território a partir do filme realizado.

2) Envolvimento em atividades coletivas de criação/educação em artes: As propostas aqui tomam como possibilidade de envolvimento de pessoas a realização de aulas, encontros, oficinas e laboratórios de criação, aplicando repertórios de ensino da arte voltados ao desenvolvimento de linguagens específicas, ou também desenvolvendo suas próprias propostas de criação. A ênfase nestes projetos foi o convívio em vivências de criação artística, do qual decorreram conversas sobre as práticas em que os participantes estavam imbricados, mas também sobre os territórios e contextos em que estavam inseridos.

- a. *Club del dibujo* (Clube de desenho), de Claudia Del Rio (CARO, 2009, p.28-39). A partir de uma convocatória para os interessados em integrar um Clube de desenho, Claudia realizou encontros em que os participantes puderam experimentar o desenho como forma de mapear o que existe na cidade e planejar o que poderia vir a existir. O projeto incluiu a realização de eventos de desenho, formações e a ativação de uma ‘peça de aprendizagem’, uma sala pintada com tinta de lousa em que os participantes podiam desenhar como forma de inscrição e apagar como forma simbólica da possibilidade de

disparar novos inícios em processos. O grupo que se envolveu com o projeto tomou contato com repertórios de desenho, como exercícios práticos ou ainda reflexões sobre elementos da linguagem (como linha, volume, forma).

b. *Taller de canciones* (Oficina de canções), de Rosário Bléfari (CARO, 2009, 40-59). Partindo de suas experiências anteriores de criação de canções com professores, artistas, educadores e outros profissionais, como forma de desenvolver recursos de criação, Rosário envolveu-se em processos de desenvolvimento de metodologias para a criação de canções com diversos participantes, que determinavam quais poderiam ser as melhores ferramentas para realizar o intento da proposta junto com a artista. A experiência teve como resultado a possibilidade de os envolvidos refletirem com a artista sobre inúmeras metodologias e exercícios de criação de formas musicais, em intensas trocas de experiências e percepções sobre o fazer a partir de diversos pontos de vista dos envolvidos.

c. *Traspuesto de un estudio para un retrato común* (transposição de um estudo/ateliê para um retrato comum), de Francisco Tomsich e Martín Vérge (CARO, 2009, p. 80-89). A dupla realizou ateliês públicos de desenho de retratos, como forma de investigar diferentes metodologias de ensino do desenho, com mostra pública do resultado dos encontros, em que foram discutidas questões relacionadas ao sistema da arte e à produção artística.

d. *El grand trueque* (A grande troca), de Nicolas Floc'H (CARO, 2009, p. 138-153). Em encontros com um grupo de jovens para a construção de objetos que queriam ter, Nicolas propôs que os participantes reutilizassem materiais e desenvolvessem técnicas de criação das peças em coletivo. Depois, numa sessão pública, os objetos (assinados por seus criadores) eram colocados em disponibilidade para que cada pessoa que participou deixando um objeto pudesse escolher outro, com o qual ficaria. O processo foi atravessado por conversas sobre trocas, transformações, fazer, valor.

e. *Laboratorio de dibujo 'Arquitectura plegable'* (Laboratório de desenho arquitetura dobrável), de Nicolás Paris (CARO, 2009, p. 166-181). Encontros com professores de diferentes escolas para vivências e práticas de criação com foco no desenvolvimento e qualificação dos repertórios práticos da linguagem do desenho, para partilhar metodologias e estratégias de aproximação e reconhecimento de que o desenho faz parte de todas as atividades humanas e do planejamento de ações.

3) Vivências públicas ou comunitárias: Reúnem-se neste eixo propostas de trabalho realizadas em lugares de acesso público ou em colaboração entre os propositores e as comunidades que os acolhem.

a. *Colección vecinal* (Coleção da vizinhança), Gonzalo Pedraza (CARO, 2009, p. 90-101). A criação de uma exposição com obras de arte que pessoas de uma mesma região têm em casa foi o pretexto para que um grupo de pessoas pudesse conviver e discutir os processos pelos quais uma exposição tem origem, e o que significa a existência de coleções públicas de arte. Gonzalo explora, nesta experiência, formatos dialógicos para o exercício da problematização e da crítica.

b. *Escuta na cidade, ruído na bienal. Escuta na bienal, ruído na cidade*, de Julio Lira (2009, p.124-137). Derivas coletivas mediadas diariamente às 15h, como parte da programação da exposição *Grito e escuta* (7a. Bienal). Os deslocamentos ocorriam em diversas regiões da cidade de Porto Alegre para possibilitar a coleta de indícios de uma rede de saberes de pessoas do território onde a exposição se realizou. O artista empregou estratégias de convocação, escuta, deslocamentos geográficos e sociais, como forma de conversar sobre a existência e os desdobramentos da Bienal e suas relações com a cidade. Foram empregadas estratégias de visitação semelhantes às de uma visita à exposição, recursos de coleta de depoimentos como entrevista ao vivo, exercícios sensoriais de deslocamentos (por exemplo, percorrendo um espaço de olhos vendados).

c. *Histórias da arte dicionários de certezas e intuições*, de Diana Aisenberg (102-113). A partir de uma convocatória em escolas públicas para a coleta de “*definições, curiosidades, histórias, citações, pensamentos, experiências, piadas, canções, confissões, ideias e notícias*” sobre as palavras Grito e Escuta (que nomeavam a exposição), Diana criou com as escolas participantes exposições em que o material reunido podia ser acessado e ativado pela comunidades escolar. Destaca-se a etapa do trabalho chamada ‘*pensar e fazer com outros*’, em que os participantes definem e criam juntos a maneira como o material coletado será exibido (textos, desenhos etc.)

d. *La filosofía política en el gimnasio* (A filosofia política no ginásio), de Diego Meleiro (2009, p. 114-123). Por meio de sessões de leitura em voz alta e comentários de textos filosóficos que abordam questões fundamentais da existência humana e da organização da vida em sociedade, Diego Meleiro propôs, como estratégias de ativação do corpo, a realização de exercícios comumente realizados em academias de ginástica. A proposta associou de forma poética a ideia de que pensamos com o corpo todo, e enquanto exercitamos a leitura em coletivo estamos fortalecendo e preparando nosso corpo social.

Ao final da realização do conjunto de atividades que integraram o projeto, foram promovidos encontros com professores de escolas públicas, com um formato de participação que privilegiou a apresentação e discussão das propostas realizadas em contato direto com os artistas e também com outros profissionais da arte convidados a fazerem apreciações e problematizações acerca de cada proposta em específico, de suas visões acerca das especificidades da arte e da educação nos entrelaçamentos que se deram em cada caso.

## 2.8 Fazer junto com professores e educadores: a experiência do 10x10

O projeto aconteceu em escolas e equipamentos culturais das cidades de Lisboa, Porto e Guimarães, a partir do Programa Descobrir da Fundação Gulbenkian, entre os anos de 2012 e 2017, em ciclos anuais de realização do projeto espacial no escopo do Programa Descobrir, da Fundação Calouste Gulbenkian.

Maria de Assis Swinerton, com uma equipe de educadores do museu, concebeu o projeto a partir do educativo do Museu Gulbenkian, envolvendo as equipes do museu e desenvolvendo parcerias para convidar e envolver professores, artistas e estudantes, além de outros integrantes da comunidade escolar.

O projeto constou de uma residência anual com a participação de 10 professores de disciplinas variadas e 10 artistas atuantes em educação para o desenvolvimento de propostas, estratégias e metodologias artístico-pedagógicas para a educação-formal, seguido pelo desenvolvimento de uma unidade didática em forma de projeto por dupla (professor e artista) com os estudantes e, por vezes, outros funcionários da escola.

A intenção geral do projeto teve início no desejo de apresentar e desenvolver, com professores de diversas disciplinas da educação formal, algumas possibilidades metodológicas artístico-pedagógicas que pudessem estimular a participação dos estudantes em atividades dialógicas, performáticas e de criação a partir das artes, de maneira crítica e problematizadora.

Não há na proposta o interesse em fazer mediação cultural da arte como disciplina, mas sim de colocar em prática seus repertórios metodológicos para desenvolver aulas que tenham a mediação cultural artístico-pedagógica como método. A premissa geral da proposta teve por crença a ideia de que as escolas podem atualizar suas práticas pedagógicas a partir do uso de estratégias e metodologias que integram os repertórios de 'dinamizações' (dinâmicas de participação) de práticas artísticas, tendo a sala de aula como centro das mudanças em educação, por acreditar que o exercício do ato criativo acontece em vivências de criação e processos artísticos. O projeto defende que este processo constitui formas de aprender a ensinar e "aprender a aprender".

O livro *10X10: ensaios entre Arte e Educação* destina-se a profissionais, alunos e investigadores das áreas de arte e educação. Foi editada e financiada pela Fundação Calouste Gulbenkian, de Lisboa (Portugal) a partir da realização do projeto 10X10, do qual fez parte. Coordenou a edição Diana Almeida. Foram editores: Maria de Assis, Elisabete Xavier Gomes, Judith Silva Pereira, Ana Luisa Oliveira Pires. Coordenou sua produção Adriana Pardal. O

projeto gráfico foi feito por Luis Alexandre, da *Silvadesigners*, responsável pelas publicações do programa Descobrir, da Fundação Calouste Gulbenkian.

A publicação se apresenta em português europeu, impressão em duas cores (preto e laranja). Está organizada em três partes:

- 1) *Ensaaios entre Arte e Educação*, com textos acerca do projeto e das práticas realizadas por artistas e professores envolvidos;
- 2) *Micropedagogias*: um compêndio de protocolos e exercícios que são metodologias exploradas em processos de criação em artes (visuais, dança, cênicas e música) para os diferentes momentos e necessidades pedagógicas em sala de aula, com exercícios que priorizam ações individuais e coletivas, a depender dos objetivos dos professores que as explorarem;
- 3) Ensaaios entre arte e educação, com textos de avaliação, outros sobre consolidação de saberes a partir do projeto e depoimentos de participantes sobre as metodologias e estratégias artísticas para o ensino como tecnologias passíveis de exercícios de invenção.

Prefaciado por Catarina S. Martins, do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (Faculdade de Belas-Artes do Porto), o livro abre com uma questão formulada por uma aluna no decorrer do projeto 10×10 – “*E agora, vai voltar tudo a ser como era?*” –, para discorrer sobre a encruzilhada em que se encontra a Educação na atualidade, reconhecendo que “*as críticas a uma escola da memorização são tão antigas quanto as propostas de uma escola nova*”. Uma ideia que tem eco no texto de Maria de Assis, que concebeu e dirigiu o projeto 10×10: “*É desconcertante que haja consenso sobre o que precisa de mudar no atual sistema de ensino e que seja tão difícil e lenta a concretização dessa mudança*” (F. GULBENKIAN, 2017, p. 22).

Dentre os envolvidos com as atividades realizadas durante os 5 anos de duração do projeto, contribuíram com textos e ensaios que integram o livro:

- Dina Mendonça, mediadora e filósofa, e Aldara Bizarro, ex-bailarina e coreógrafa, contribuíram neste livro para o capítulo “Consciência e corpo na aprendizagem”;
- as investigadoras Ana Luísa de Oliveira Pires, Elisabete Xavier Gomes e Teresa N. R. Gonçalves, da Unidade de Investigação em Educação e Desenvolvimento (Universidade Nova de Lisboa), deram corpo teórico ao projeto 10×10;

- António-Pedro (músico e videasta), Catarina Lacerda, Catarina Requeijo e Maria Gil (atrizes), bem como Miguel Horta (artista visual, mediador cultural, contador de histórias e escritor) desenharam cinco roteiros de suas práticas;

- as professoras Ângela Rebordão (Física e Química, Escola Secundária Filipa de Lencastre, Lisboa), Isabel Machado (Português, Escola Secundária de Caldas das Taipas, Guimarães), Maria Bárcia (Português, Escola Secundária Padre António Vieira, Lisboa) e Paula Cruz (Português, Escola Secundária do Cerco, Porto) registraram testemunhos sobre a experiência em que participaram;

- Judith Silva Pereira e Ana Rita Canavarro escreveram textos sobre as contribuições do projeto para a educação.

A partir da realização de residências para duplas formadas por artistas-educadores e professores; foram desenvolvidos, realizados e avaliados projetos artístico-pedagógicos compostos por aulas com conteúdos disciplinares do currículo de cada área a partir de diferentes conteúdos curriculares da educação formal. Ao fim de cada ciclo, foram publicados relatórios com os registros de cada processo, apresentados em sessões públicas para a comunidade escolar da região onde ocorreram.

O projeto contou com a colaboração de um conselho consultivo que se reunia anualmente para colaborar com o projeto a partir da leitura e apreciação do relatório anual de atividades do projeto. Era dirigido por Maria de Assis Swinnerton, tendo por conselheiros Maria Manuela de Melo, Fernando Hernandez, Mariana Vieira da Silva, Miguel Honrado, Paulo Trincão e Stela Barbieri. Havia ainda quatro mediadoras das relações entre artistas e professores, as educadoras Ana Rita Canavarro, Elisabete Paiva, Susana Gomes da Silva e a filósofa Dina Mendonça.

O conjunto de experiências acumuladas deu origem ao livro, que se constitui como base para encontros de formação de professores, com foco na vivência e adaptação das ‘micropedagogias’, num processo que gosto de chamar de ‘mediar a mediação’ desde quando participei de um destes encontros<sup>32</sup> explorando pelo menos uma estratégia de cada eixo temático, e conversando sobre as percepções dos participantes:

---

32 Em outubro de 2017, participei de um encontro de formação orientado pelas artistas-educadoras Aldara Bizarro (dança) e Maria Gil (teatro), com um grupo de 21 professores, em um ateliê de artes do corpo do Museu Gulbenkian voltado às artes, em Lisboa, Portugal.

<p><b>I</b> <b>Construção de grupos e relacionamento interpessoal</b> (quebra-gelo, rituais de início e fecho de aula, jogos/ações coletivas)</p> <p>138 <b>I 1</b> <b>Identidades</b> 1.1. Identifico-me com... 1.2. Quebra-gelo com objetos 1.3. Se eu fosse... seria... 1.4. Fotos da família 1.5. O mais afastado, o mais próximo 1.6. Corpo-assinatura</p> <p>138 <b>I 2</b> <b>Cumplicidades</b> 2.1. Jogo do cardume 2.2. Stop em movimento 2.3. Jogo da Imitação do gesto/movimento</p> <p>140 <b>I 3</b> <b>Entre o eu e o outro</b> 3.1. Muda de lugar quem... 3.2. Campus magnéticos</p> <p>142 <b>I 4</b> <b>Cartografias</b> 4.1. Cartografia do eu 4.2. Corpo-silhueta 4.3. Cartografia de um autorretrato</p> <p>144 <b>I 6</b> <b>Sinergias</b> 5.1. Cortiço de pessoas 5.2. Bolha de água</p>	<p><b>II</b> <b>Promoção de atitudes de motivação, atenção e concentração facilitadoras da aprendizagem</b> (exercícios de concentração, memorização, escuta ativa e relaxamento)</p> <p>147 <b>II 1</b> <b>Rituais</b> 1.1. Rituais de segurança 1.2. Papelinhos 1.3. Coreografia sala em «U» 1.4. Ritual de início e fim de sessão 1.5. Das perguntas nascem perguntas 1.6. Imaginar para questionar 1.7. Hoje aprendi que...</p> <p>152 <b>II 2</b> <b>Despertares</b> 2.1. Espreguiçar 2.2. Silêncio 2.3. Jogo da bola 2.4. Copacabana</p> <p>155 <b>II 3</b> <b>Tornar visível</b> 3.1. Manifestos 3.2. O sinalito do conhecimento</p>	<p>157 <b>II 4</b> <b>Evocações em grupo</b> 4.1. Contar e enunciar em grupo 4.2. Jogo de operações matemáticas 4.3. Mantra 4.4. Jogo do maestro dos sons 4.5. Vulcão de palavras</p> <p>160 <b>II 5</b> <b>Jogo de seqüências</b> 5.1. Jogo do acrescenta 5.2. Jogo da memória</p> <p>161 <b>II 6</b> <b>Perspetivas</b> 6.1. Em que é que isto contribui para a minha felicidade? 6.2. A vida de uma linha 6.3. Desenhar com olhos de ver 6.4. Conversa alheia</p> <p>164 <b>II 7</b> <b>Enfoques</b> 7.1. Imagens fraturantes/Imagens ligantes 7.2. Galeria de Imagens de ciência 7.3. <i>Ridikulus articulatis</i> 7.4. Sussurador</p>	<p><b>III</b> <b>Facilitação da aprendizagem de conteúdos disciplinares/ curriculares</b> (glossário, exercícios de escrita, exercícios com o corpo e com o espaço, apropriação, negociação e argumentação)</p> <p>169 <b>III 1</b> <b>Máquina do pensamento</b> 1.1. Máquina da poeta 1.2. Cadáver mal morto 1.3. Cadáver mal morto com conectores 1.4. Contos dos sms</p> <p>172 <b>III 2</b> <b>Glossários</b> 2.1. Palavrário 2.2. Palavras inventadas 2.3. Quimiossário 2.4. Quotidiano-biologia-quotidiano 2.4.1. Barra do lenço 2.4.2. Jogo da força</p>	<p>176 <b>III 3</b> <b>Autobiografias</b> 3.1. Exercícios de escrita em série 3.2. Verdade ou mentira 3.3. Carta individual 3.4. Autobiografia breve 3.5. Autobiografia 3.6. Uma carta a si próprio 3.7. Histórias de família</p> <p>177 <b>III 4</b> <b>Recitais</b> 4.1. Recitais temáticos 4.2. Espaço e poeta 4.3. Coros de poemas 4.4. Dizer poesia em voz alta 4.5. O poder dos versos 4.6. Combate de palavras 4.7. Notação fonética 4.8. Medievalizações – poesia dos séculos XX e XXI</p> <p>181 <b>III 5</b> <b>Fórum</b> 5.1. QR Code (<i>Quick Response Code</i>) 5.2. Viagem à minha terra 5.3. A nossa matéria dava um filme 5.3.1. O nosso trailer 5.3.2. Filme com fotografias 5.3.3. Filme com telemóvel 5.4. <i>Talking stick</i> 5.5. Recorte simplificado de histórias clássicas 5.6. Jantar... depois de respigar na Feira das Talpas</p>	<p>186 <b>III 6</b> <b>Corporizações</b> 6.1. Paramécia 6.2. Dinâmica metódica 6.3. Tornar visível o invisível 6.4. O bolo 6.5. Achas que consegues ficar estável? 6.6. Emissão/Absorção 6.7. Distribuição eletrónica: modelo de Bohr versus modelo atómico atual 6.8. Vetores 6.9. Simetria/Espelho 6.10. Estendal 6.11. Simplificação simbólica</p> <p>192 <b>III 7</b> <b>Diários</b> 7.1. Diários gráficos polifónicos 7.2. Caderno de campo 7.3. Diário de Insultos 7.4. O meu caderno 7.5. Antologia</p> <p>196 <b>III 8</b> <b>Mapa/Partitura OTS (Objects that tell stories)</b></p>
--	---	--	---	--	--

Imagem 61, quadro síntese das micropedagogias, organizadas a partir de suas intenções e recomendações de uso em momentos e situações de ensino específicas em sala de aula (2018, p.132-133).

Ao observar o sumário que apresenta as micropedagogias, chamou minha atenção o entendimento de que, para fazer junto, é preciso cuidar das intenções e das formas de participar visando a instauração de ambientes em que se darão relações e experiências. Após uma observação mais pormenorizada, percebe-se que as micropedagogias poderiam ser definidas como protocolos artístico-pedagógicos que podem receber qualquer conteúdo durante sua realização e se organizam agrupadas em três grandes blocos, que organizam as práticas relativas às suas intenções:

1) *Construção de grupos e relacionamento interpessoal*: Vivências para a integração dos participantes, como forma de ampliar a atenção de cada pessoa em relação aos outros, das relações entre os presentes, da atenção à diversidade. São jogos e exercícios que exploram a percepção sensorial, em propostas dialógicas ou corporais, em que se estabelecem primeiros laços relacionais e possibilitam posteriores construções de vínculo, a partir do exercício do olhar, da escuta, da movimentação.

Agrupados da seguinte forma:

- a) *identidades*: estratégias para que cada pessoa possa se apresentar ao grupo a partir do reconhecimento e partilha de suas características, com exercícios para vencer a inibição e oferecer ao grupo informações que permitam a identificação de interesses em comum.
- b) *cumplicidades*: atividades corporais que enfatizam o cuidado e atenção, além da percepção corporal em exercícios coletivos de mimese e cooperação.
- c) *eu e o outro*: estratégias para que os participantes percebam os efeitos de seus movimentos no grupo, construam movimentos codependentes, interajam a partir de gestos e movimentos.
- d) *cartografias*: maneiras para criar diagramas, mapas e outras formas de partilhar de forma organizada informações sobre si mesmo ou sobre um grupo de pessoas.
- e) *sinergias*: vivências corporais de integração para promover a experiência de se perceber como parte de um corpo-coletivo enquanto membro de um grupo.

2) *Promoção de atitudes de motivação, atenção e concentração, facilitadoras da aprendizagem*: O segundo bloco de micropedagogias diz respeito a um conjunto de estratégias e métodos para envolver os participantes a partir do desenvolvimento e atenção para a possibilidade de construir a vontade de participar e a atitude da participação. Organizam-se em:

- a) *rituais*: estratégias de aguçamento da memória e da síntese, para consciência da forma das atividades e dos movimentos do grupo durante as aulas ou encontros.
- b) *despertares*: vivências de aguçamento da percepção visual e sonora, da consciência corporal e dos fluxos e ritmos do grupo e de si mesmo.
- c) *tornar visível*: formas de sinalizar combinados, compromissos e intenções coletivas e individuais.
- d) *evocação em grupo*: exercícios para estabelecer vínculos e modos de cooperação e confiança.
- e) *jogo de sequências*: estratégias de aguçamento de memória.
- f) *perspectivas*: ações de estímulo às possibilidades de interpretação e construção de sentidos.
- g) *enfoques*: as atividades deste grupo são vivências de intensificação da percepção de conexões, aproximação e distanciamento entre os elementos de um mesmo universo.

3) *Facilitadores da aprendizagem de conteúdos disciplinares e curriculares*: O terceiro bloco reúne exercícios e atividades que podem promover diferentes formas de acessar,

organizar, problematizar e interpretar conteúdos de quaisquer disciplinas curriculares, por meio de atividades de expressão plástica, textual, oral ou corporal. Incluem em suas propostas momentos de síntese e reflexão para confirmação de entendimentos.

Organizam-se em:

- a) *máquina de pensamentos*: orientações de jogos de escrita e poesia, privilegiando as conexões não convencionais entre ideias e palavras.
- b) *glossários*: propostas de levantamento e organização de palavras, verbetes, vocabulários e neologismos para desenvolvimento de abordagens mais precisas diante de metodologias.
- c) *autobiografias*: exercícios de organização e estruturação de narrativas, que lidam com a construção de personagens, temporalidades, causas e efeitos, ritmos, capacidade de síntese.
- d) *recitais*: as vivências deste conjunto de atividades exploram os sentidos sensoriais e as sonoridades e plasticidades da poesia como linguagem de construção do pensamento.
- e) *fóruns*: os fóruns lidam com construções narrativas a partir de situações públicas, explorando um imaginário da rua e dos espaços de convívio da esfera pública, em propostas dialógicas e de criação ou recepção de formatos audiovisuais.
- f) *corporizações*: os protocolos de performances coletivas das corporizações podem ser utilizados para propor o acesso a outras formas de comunicação de conteúdos de disciplinas diversas onde seja preciso vivenciar um processo e seus desdobramentos de forma espacial.
- g) *diários*: estratégias de criação e organização de registros em texto, imagem, sons, vídeos, coleta de fragmentos e objetos.
- h) *mapa/partitura*: coleta e organização de objetos relacionais para elaboração de narrativas a partir de conteúdos partilhados pelo grupo com os professores.

Chamou minha atenção, de maneira geral, a maneira como o projeto percebeu, após 5 anos de trabalho de formação, implementação e pesquisa, um legado de experiências vivenciadas pelos professores e artistas educadores participantes que poderia se tornar ferramentas de criação de experiências artístico-pedagógicas de participação e envolvimento.

Interessante também observar que a edição do livro possibilitou a realização de outro programa de formação, a partir da ativação, leitura e partilha dos conteúdos dele, em rodas de professores de quaisquer disciplinas e ciclos, de forma semelhante ao projeto Transdutores. Ao propor que sejam experimentadas as formas de usar as ferramentas como assunto, o projeto

evidencia para os participantes dos encontros que as aulas precisam compreendidas como um acontecimento modelável, sendo os conteúdos das disciplinas pontos de contato, partida ou de acesso a narrativas, imagens ou descrições que podem ser vivenciados em atividades artístico-pedagógicas que passam a caracterizar as aulas.

No livro, há relatos de que os educadores dos museus da Fundação Gulbenkian perceberam a possibilidade de explorar muitas das micropedagogias na estruturação das visitas às coleções de arte e ao parque da instituição.

# parte 3:

## como fazer junto?

**aproximando apontamentos  
de experiências de mediação cultural**

*“Deve existir um paradigma, um modelo prático de mudança social que inclua uma compreensão dos modos de transformar a consciência que estão ligadas aos esforços para transformar as estruturas”.*

*Bell Hooks*

## Aproximando apontamentos de experiências de mediação cultural

Conforme mencionado anteriormente, para observar os projetos de mediação cultural investigados na Parte 2, parti das experiências acumuladas durante a realização de *Boletim Público* (2016).

Considero importante mencionar, por exemplo, que após um ano de realização do projeto citado, consegui relacionar os eixos de investigação para organizar meu olhar, transformando cada uma das palavras geradoras em variáveis sempre ativas em quaisquer projetos de mediação cultural dos quais tenho participado desde então. Este processo deu origem a um diagrama que me ofereceu pistas para entender de que modo se constroem relações nos processos artístico-pedagógicos nos quais estou envolvida. Longe de ter alcançado um formato final que possa equivaler a uma fórmula, trata-se de um ponto de encontro e partida para estabelecer conversas com meus pares e chegarmos juntos em outros tipos de formulações e conjugações a partir dos elementos nele presentes:

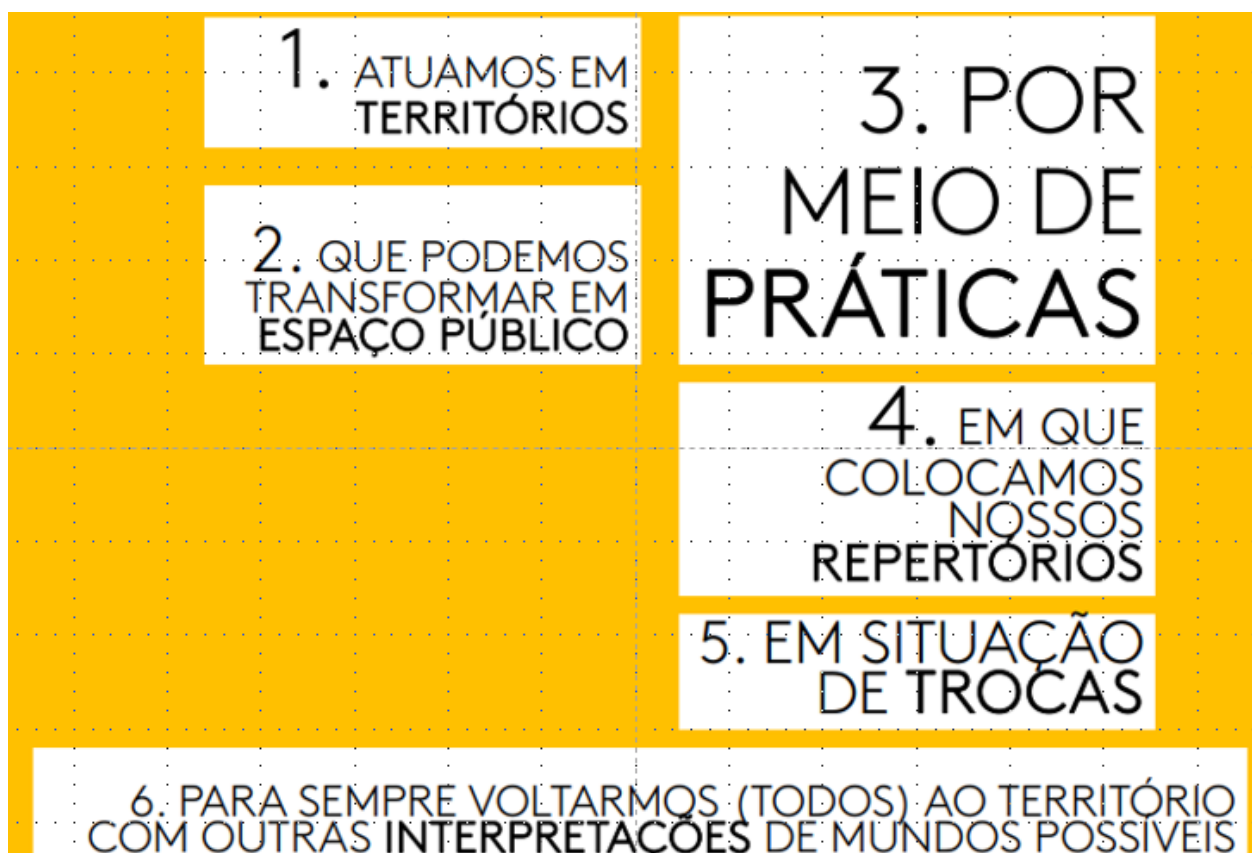


Imagem 60: Diagrama de relações entre variáveis que deram origem às ações do projeto Boletim Público.

O diagrama indica alguns de meus pressupostos: de que projetos de mediação cultural promovidos por instituições culturais ocorrem a partir da atuação de propositores em territórios (SANTOS, 1982). Que estes podem se tornar espaço público enquanto território praticado (SANTOS, 1982) por meio de atividades artístico-pedagógicas que são constituídos e constituintes das práticas (experiências) e repertórios (saberes) dos participantes em situação de contato (CLIFFORD, 2016) e trocas (CAMNITZER, 2011), em processos que nos permitem retornar ao território com outras interpretações e construções de sentido (FREIRE, 1967) que integrem nossas cosmovisões e ideologias (CHAUÍ, 1980). As leituras e apontamentos a seguir foram realizadas em busca de indícios relacionados a estas ideias que considero a base conceitual do que esta pesquisa chama de fazer junto.

Ao aproximar as experiências aqui estudadas com meus diários de processo e práticas dos projetos nos quais tomei parte (exercendo a mediação como coordenadora de projeto, curadora de propostas ou educadora responsável pela realização de atividades artístico-pedagógicas), consegui elencar e relacionar alguns processos que permeiam a prática do fazer junto na mediação cultural da arte em instituições culturais, como conjunto de práticas que podem ser traduzidas em tarefas, mas que são praticados das mais diversas formas em combinatórias possíveis, a partir de um intrincado processo de escolhas imbuídas de intenções e visões de mundo dos integrantes destes processos. Defendo a posição de que tudo isso pode ser tangencialmente vislumbrado no contato com observações, registros e avaliações das experiências. Tangencialmente porque as narrativas envolvem negociações entre os inúmeros pontos de vista e interpretação diante dos ocorridos e revela uma síntese eleita para partilha pública.

Neste sentido, há que se cuidar da leitura problematizadora deste tipo de material, entretanto, me parece essencial defendermos a existência deste tipo de exercício e publicação de narrativas como forma de documentar e tornar visíveis as ‘matérias obscuras’ dos processos, nome dado pelos educadores Antonio Collado e Javier Rodrigo (COLLADO&RODRIGO, 2009, p.29) para tudo o que delimita como força invisível (até que se faça nomeada por alguém investido da experiência) a maneira de relatar ‘*o que aconteceu quando aconteceu*’. Retomando registros de um encontro de formação de educadores realizado em 12 de maio de 2016 num projeto de mediação em uma exposição de arte do Sesc Santos, encontrei um comentário do supervisor de equipe Luiz Torres defendendo a ideia de que precisávamos todos cuidar das narrativas ao fazermos nossos relatórios: “*A disputa na esfera pública é pela narrativa. Na instituição cultural também*”. Contemplar essa dimensão do ato de construir sentidos

individuais para experiências coletivas tem sido uma maneira de resgatar a vivência dos participantes (profissionais ou públicos) envolvidos, organizar informações registradas e construir narrativas que possam dar conta de partilhar dimensões processuais das experiências vivenciadas. O resultado da sistematização de uma postura de pesquisa nos projetos é mencionado por muitos dos profissionais envolvidos como um potencial fator de transformação de processos e políticas institucionais, uma vez que as atividades realizadas promovem o contato entre diferentes pessoas e contextos, que podem informar novas ações apoiadas ou promovidas a partir da instituição (ou ainda, a continuidade ou descontinuidade de projetos, a partir de avaliações envolvendo os participantes).

### **3.1 Sobre o fazer junto presente em registros e narrativas de processos na mediação cultural**

Percebemos nas quatro publicações uma organização sistemática de processos que se deram antes, durante e depois das ações, de forma individual em cada atividade, mas também de forma geral, na constituição de uma visão geral dos projetos.

Nesse sentido, os processos sistemáticos de registro e avaliação vislumbrados nas publicações editadas pelos participantes dos projetos do educativo da documenta<sup>12</sup>, das ações coletivas de Micropolis experimentais, da formação de professores em 10x10 e das ações comunitárias de Transdutores constitui um ato de reconhecimento dos acontecimentos vivenciados e das transformações pelas quais seus participantes e instituições passaram durante o processo, contemplando inclusive erros, riscos, dificuldades – superadas ou não, conquistas, descobertas e novas intenções de ação.

Em geral, na ocasião da finalização dos projetos, é costume a realização de reuniões gerais de avaliação e encerramento, momento em que celebramos a realização das atividades e também apontamos conquistas e desafios da ordem institucional, metodológica e pessoal. Como não tive a oportunidade de fazer nenhuma publicação a partir dos projetos que mencionei na parte 2 desta pesquisa, conto apenas com as anotações que guardo em meus cadernos de processo, e confesso que o exercício de ordenar as notações realizadas para delas extrair reflexões e entendimentos acerca dos projetos costuma ser uma tarefa que se esgota no dia do encerramento e partilha com os envolvidos nas propostas, como forma de avaliação que se restringe à partilha ‘ao vivo’.

As publicações apresentam planejamentos, registros e relatos de processos de realização dos projetos e suas avaliações. Ao nos aproximarmos dos planejamentos das propostas, podemos perceber que os projetos em foco mencionam e abordam um conjunto de tarefas e ações bastante similares às que identifiquei em algumas de minhas práticas, das quais podemos destacar como procedimentos comuns tanto em práticas artísticas da arte com envolvimento social quanto em práticas da educação em escolas e educativos de museus:

- a) busca por estabelecimento de conselhos consultivos ou profissionais de apoio e orientação que acompanham momentos de síntese das ações, trazendo contribuições de especialistas nas áreas de atuação dos projetos;
- b) tentativas de instauração de parcerias institucionais para realização de ações de inserção comunitária, como forma de oficializar acordos e fortalecer pontos de contato;
- c) convite a profissionais das artes (artistas, curadores e educadores) e da educação (professores e educadores sociais) que pudessem realizar proposições de atividades artístico-pedagógicas com os públicos das instituições e em diálogo com as intenções e objetivos do projeto, que pode se dar por meio de encontros presenciais ou por uso de tecnologias de comunicação;
- d) elaboração das atividades a serem realizadas (com ou sem a participação da coordenação do projeto), considerando intenções, objetivos, relações com o projeto do qual fez parte, estratégias e metodologias, duração, formas de participação e acesso, necessidades de produção e logística (escolha de espaço e lugar onde acontece a atividade, materiais, equipamentos, mobiliário etc.), definição de número de participantes, especificação de adequação etária (que pode ser limitada a faixas específicas ou permitir a presença intergeracional), busca ou desvio da possibilidade de gerar convivência entre grupos que normalmente não têm contato,
- e) organização de fluxos de trabalho de produção e comunicação para suporte às atividades realizadas pelos profissionais envolvidos
- f) preparação e produção das atividades, envolvendo viabilização de uso de espaços onde ocorreram as atividades, aquisição de materiais e acesso a equipamentos e mobiliários, logística de agendamento, preparação de ferramentas de coleta de narrativas (como entrevistas ou enquetes), autorizações de participação e uso de imagens e estabelecimento de cronogramas físico-financeiros que pudessem dar conta das propostas dentro de um orçamento previamente estabelecido a partir de projeções;

g) preparação de planos de comunicação das atividades, com a elaboração de formas de fazer o convite alcançar de forma clara as pessoas que pudessem ter interesse em participar.

Importante mencionar que as ações acima citadas podem ocorrer em ordens diversas ou simultaneamente e a tomada de decisões em muitas delas acaba por influenciar a forma que a atividade irá tomar. Nos quatro projetos em que participei, por exemplo, percebi que a chegada ou saída de colaboradores e seu grau de envolvimento em atividades de planejamento e preparação - para além da realização das atividades em si - altera completamente as dinâmicas de realização das mesmas e as relações que se estabelecem entre os profissionais que tomam parte nos projetos. Outro fator que ficou bastante evidente nas narrativas dos artistas-educadores que integraram as propostas dos quatro projetos estudados e que é recorrente em minhas experiências diz respeito à maneira como se desenvolvem as parcerias entre instituições, uma variável importante tanto no desenho de propostas quanto em seu desenvolvimento, já que determina os espaços e temporalidades dos encontros, além da possibilidade de ter acesso a grupos específicos.

Sobre a **realização das propostas**, foi unânime a descrição das atividades artístico-pedagógicas como acontecimentos públicos e o reconhecimento da dimensão potencial de fórum de discussões de opiniões que as atividades carregavam em suas diferentes etapas ou partes. Além disso, foi relatada em todas as publicações como sendo um processo que envolve uma série de atividades com ações encadeadas, dentre as quais gostaria de destacar:

- a) acolhimento e reconhecimento entre participantes e contextos;
- b) realização de proposições, na forma de atividades, exercícios, experimentações, vivências: em qualquer que seja o formato comentado, as narrativas evidenciaram modos de fazer junto oriundos das artes como prática ou disciplina (seja no contato com obras e trabalhos de outros artistas, seja desenvolvendo vivências artísticas de apreciação e crítica, criação ou estudo de temas, questões ou conceitos de interesse mútuo com os participantes). Durante a realização das atividades destacou-se o cuidado em envolver os participantes em vivências previamente estruturadas para que pudessem experimentar diferentes formas de participação e envolvimento, por exemplo, em atividades de elaboração individual para partilha coletiva, ou em atividades realizadas por pequenos grupos, ou em fóruns com todo o grupo envolvido ao mesmo tempo numa única atividade;
- c) encerramento de atividades, com propostas que buscam promover o contato com as impressões e relatos dos participantes interessados em tomar a palavra e partilhar suas

impressões, geralmente realizada como fórum de opiniões ou ainda de atividades de cunho poético e coletivo, como rodas de partilha de palavras síntese, cirandas, partilhas poéticas de imagens etc., formatos de exercícios de cunho educativo, realizados no âmbito de vivências poéticas.

Em paralelo aos processos mencionados, chama a atenção o cuidado sistemático com o **registro das ações**: o amplo volume de registros fotográficos e em vídeo de acontecimentos que tomaram parte em diferentes etapas, além da grande presença de depoimentos em primeira pessoa de participantes (profissionais e público), permite deduzir uma decisão prévia e organizada de preparar e coletar imagens durante a realização das atividades, além de elaborar relatos ou descrições durante ou logo após as mesmas. O exercício de organizar as informações e arquivar adequadamente não é mencionado em nenhuma das publicações, mas nos projetos em que participei ficou evidente a necessidade de coletar, organizar e resguardar tais materiais para possibilitar tanto sua retomada quanto o acesso de outros profissionais da área que possam se beneficiar dos relatos e registros previamente realizados, como fonte de pesquisa.

Chamou minha atenção ainda o fato de que a publicação do projeto educativo da documenta12 foi lançada dois anos após a realização do projeto; a do projeto *Transductores*, cujo conteúdo contempla dois anos de trabalhos realizados, saiu dois anos após o término das atividades; o *Micropolis experimentais* teve seu lançamento no mesmo ano em que as atividades foram realizadas e, por fim, o livro sobre o projeto *10x10* resultou de um entendimento do grupo de coordenação de que a quantidade de experiências, registros e relatos poderia compor uma importante contribuição para professores e educadores das áreas de educação e artes. Estas temporalidades, arrisco apontar, dizem respeito a um conjunto de variáveis institucionais, viabilização de recursos e parcerias, mas também à possibilidade de estender as pesquisas por mais tempo (como no caso da documenta12, que teve a pesquisa realizada em parceria com a Universidade de Zurique) ou menos tempo (como no caso da Bienal do Mercosul, cujos recursos, oriundos apoios viabilizados pela Lei Rouanet, precisam comprovar no ano em exercício a realização das propostas patrocinadas).

Outro fator que chama a atenção aqui é a intenção declarada de usos coletivos de algumas destas publicações em atividades de formação de educadores, professores e outros profissionais da mediação. Destaco aqui o projeto *Transductores* em sua apresentação (COLLADOS & RODRIGO, pp. 14-15) e também as comunicações e convites de ativação do livro publicado pelo projeto *10x10* como atividade formativa para professores em canais de comunicação e filipetas do projeto *Descobrir* da Fundação Calouste Gulbenkian. Nos dois casos, percebo clara

semelhança com nossa intenção ao fazer o livro *Incerteza Viva – processos artísticos e pedagógicos*, que foi criado considerando seus possíveis usos em encontros de professores realizados por uma equipe de formadores da Fundação Bienal de São Paulo<sup>33</sup>. Ou seja: são publicações que preveem seu uso em coletivo, em atividades dialógicas e mediadas: ler junto, utilizar ferramentas e debater sobre as propostas, ideias e reflexões neles enunciadas.

### 3.2 Sobre a arte e a educação no ‘artístico-pedagógico’ dos projetos

Destacaram-se também as diferentes maneiras de conjugar e anunciar as concepções de arte e educação que dão forma às experiências como saberes que integram as intenções e campos de ação dos projetos.

De maneira geral, o artístico-pedagógico do fazer junto tanto das propostas estudadas quanto de minhas práticas partilhadas neste estudo têm como denominador comum o engajamento social e/ou os processos de ativação e construção de relações entre os presentes em atividades de criação.

Em alguns casos, como nas propostas realizadas pelo projeto *Transductores* e em *Micropolis Experimentais*, houveram atividades e processos que visaram também o fortalecimento de vínculos comunitários, com o estabelecimento de parcerias com centros comunitários e escolas para acessar o convívio com pessoas que frequentavam os locais onde as ações ocorreram.

A arte foi tomada também como um conjunto de recursos expressivos e formais das linguagens artísticas, tanto nas práticas do projeto *10x10*, dedicado à formação de professores, quanto nas ações de *Transductores*, *Micropolis Experimentais*, *eu-desenho* e *colaboratório*.

No educativo da *documenta12*, nos materiais para professores da 27<sup>a</sup>. e 32<sup>a</sup>. bienais e em *Boletim Público*, arte se define a partir da produção de arte contemporânea (trabalhos em exibição, processos de criação, metodologias e linguagens artísticas) e dos recursos discursivos da arte como disciplina (repertórios da história da arte e do sistema da arte). Em *Micropolis experimentais*, no projeto *Transductores* e em *eu-desenho*, é aquilo que o artista faz ou

---

33 Este comentário não desconsidera que todas as publicações estudadas podem ser utilizadas como base de projetos de formação de mediadores, entretanto enfatiza a intenção prévia do grupo que a produz de usar os livros em suas programações e atividades, ou seja, fazer o livro como objeto de mediação em si mesmo.

desenvolve (obras ou trabalhos dialógicos e processuais), bem como o conjunto de saberes e fazeres da arte voltada ao envolvimento social, com suas metodologias e estratégias de participação.

A educação abordada pelo projeto *10x10* é focada nos atos de ensinar e aprender da educação formal, quaisquer que sejam as disciplinas. Em *Micropolis experimentais* e *Transductores*, trata-se daquilo que se aprende a partir de uma vivência, em processos de compartilhamento de saberes que podem gerar novas experiências. Na *documenta12*, trata-se de atividades de arte-educação em museus de arte que integram processos de mediação cultural

O fazer junto foi abordado em todos os projetos, não com este nome, mas como forma de indicar de que maneira os envolvidos tomaram parte nos projetos:

- em *10x10*, participaram de aulas onde professores e estudantes se envolveram em experiências de construção de conhecimentos.
- em *Micropolis experimentais*, *Transductores*, *colaboratório* e *Boletim Público*, tomaram parte em experiências de convívio ativadas pelos convites de artistas-educadores junto de outros participantes.
- na *documenta12* e *Boletim Público* fizeram atividades de educação em exposições, como visitas mediadas e oficinas de criação ou conversa.
- os projetos de *Transductores* propuseram um fazer junto de ações comunitárias.
- os livros para professores de *10x10* e das bienais abordadas propuseram tanto o uso do material em si como ponto de partida para atividades coletivas de formação quanto seu conteúdo indicava práticas coletivas em que a arte e a educação se misturavam na maneira de fazer a participação acontecer, por exemplo nas micropedagogias, ou nos relatos de processos dos professores no livro *Incerteza Viva – processos artísticos e pedagógicos*.

Não podemos perder de vista que a mediação cultural que acontece em instituições culturais carrega em seu repertório de experiências e saberes uma série de influências do ensino da arte e das práticas museológicas com quem ainda coabita muitos espaços. Esta proximidade (tanto histórica quanto espacial e contextual) costuma acarretar em muitos trabalhos algumas confusões e contornos pouco difusos no exercício da mediação, podendo gerar, por exemplo, expectativas de que o profissional em exercício da mediação ‘ensine arte’ arte aos públicos, no sentido explicativo (RANCIÈRE, 2004) do termo. Em 2012, na ocasião de um edital de mediação criado pelo educativo do Centro Cultural São Paulo, a professora Rejane Galvão

Coutinho, que integrou o júri de seleção e premiação de 5 propostas de mediação cultural a serem desenvolvidas a partir da instituição, chama a atenção em seu texto para a existência de um conjunto de intenções e atravessamentos de ideias sobre a arte e educação que atravessavam as propostas de centenas de inscritos:

Os projetos apontavam para diversas possibilidades de ações de mediação, alguns com tons mais poéticos, outros com maior ênfase em aspectos educativos. Alguns eram mais objetivos, outros se perdiam em divagações e não chegavam a aclarar uma proposta, difíceis de deixar identificar um sentido. Li e reli alguns mais complexos. **Várias vezes parei para tentar compreender qual conceito de mediação pautava aquela proposta em particular e comecei a dar voltas em torno do tema, tentando cercá-lo, tentando entendê-lo.** Buscando delimitar algo que por natureza é fluido, um campo em suspensão, uma ação que se estabelece entre sujeitos e coisas, que pressupõe antes se aclarar o contexto - o chão que os sujeitos pisam e onde as coisas repousam - para que as ações se configurem no espaço da mediação. **Pois sim, a questão da mediação pode ser entendida sob diferentes pontos de vista e diferentes abordagens (...).** (COUTINHO, 2012, p. 3-4, grifo meu)

Compartilho com a professora a percepção de que educadores se percebem como ‘propositor de situações de aprendizagem’(COUTINHO, 2012, p.04), a partir de uma construção da pedagogia construtivista, entretanto sem mencionar – e arrisco dizer aqui, por não saber, em muitos casos, a origem desta intenção anunciada em seus textos. Reconheço, em muitos trabalhos que acompanho, uma outra forma de vislumbrar o ofício da mediação cultural, como a possibilidade de formar públicos a partir da transmissão ou da tradução de repertórios:

Da perspectiva da arte/educação, no contexto brasileiro do ensino não formal, mediação pode estar fortemente associada à ideia de **tradução de conhecimentos artísticos para visitantes de museus e centros culturais com intuídos diversos como o de aproximar e dar acesso, o de possibilitar a ampliação de repertório ou o de formação de público para as artes.** Esta perspectiva em geral parte de um pressuposto que pensa o visitante leigo como incapaz de acessar e compreender por si as produções artísticas, justificando e valorizando o discurso institucional reproduzido pelos educadores e justificando a própria presença dos educadores nas instituições. (COUTINHO, 2012, p. 4, grifo meu)

Essa ideia me parece próxima à defendida por Maria Lind, de que talvez isso seja uma decorrência do sucesso internacional de projetos como os desenvolvidos no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque desde meados do século XX (LIND, 2010, p. 107), contexto que valorizou a formação de consumidores educados na busca por tornar o público participante, chegando na atualidade como uma proposta de acesso à cultura. Os projetos e atividades artístico-pedagógicas instaurados em educativos de museus de vários lugares do mundo receberam influências destas ideias, adaptando as metodologias utilizadas para os contextos locais. O legado de formatos de atividades educativas reúne exercícios coletivos de ensino (como as visitas guiadas por especialistas), propostas de percursos dialógicos para adquirir

conteúdos da História da Arte (como visitas em que os educadores trabalham com temas geradores e perguntas), exercícios e jogos para desenvolver habilidades de apreciação de obras (com exercícios de leitura de obra), aulas práticas para aprender determinadas técnicas em oficinas de criação.

Muitos projetos de mediação cultural semelhantes aos projetos aqui investigados podem ter em sua programação tanto atividades de mediação quanto atividades de educação em artes, sendo a escolha por um tipo ou outro de ação determinada pela intenção de mediação do profissional que a realiza. Por exemplo, é possível que ele queira mediar arte ‘ensinando algum conteúdo específico’ mesmo sem que o ensino seja uma premissa da mediação cultural, ou então que queira convidar os participantes de suas propostas a tomarem parte em vivências artísticas ou a vislumbrarem aspectos de um determinado assunto, obra, contexto, conceito, situação social ou política. Em todos os casos mencionados, é possível explorar recursos artísticos, ou de pedagogias, em seu exercício da mediação.

O que não deveríamos perder de vista, entretanto, é que em meio a tantos processos de formação e práticas de mediadores, as intencionalidades e direcionamentos vagos podem implicar em ações e projetos que descrevem vontades, mas praticam gestos divergentes às mesmas, ainda citando a pesquisadora Rejane G. Coutinho:

Ainda na perspectiva da mediação como tradução e acesso ao campo da arte e da cultura, há por tradição uma forte tônica, no âmbito das políticas culturais, na necessidade de democratização dos bens patrimoniais, sobretudo quando se trata de uma instituição pública. Muitos projetos tomaram esta vertente, buscando nos arquivos e acervos do CCSP potenciais de disseminação para justificar propostas de mediação. Nestes casos, **seria importante evidenciar quais as direcionalidades das ações pretendidas, pois elas poderiam apontar para instâncias de conservação de relações de poder num faz de conta de acesso não acessível, ou, inversamente, apontar para uma transformação de tais relações de poder através de aberturas para apropriação de sentidos dos bens patrimoniais pelos sujeitos implicados na ação, ou apontar em outras direções não vislumbradas aqui. Aliás, vale frisar que a questão da direcionalidade é importante em si mesma para qualquer ação de mediação.** Como educadora (de onde falo) preciso pensar sobre ela, a direcionalidade de minhas ações, para poder aproveitar seus movimentos, suas nuances, seus paradoxos. (COUTINHO, 2012, p. 4, grifo meu)

Concordo com a autora também neste sentido, especialmente quando percebo a falta de clareza e direcionamento em muitas das propostas que pretendem proporcionar ‘vivências artísticas’ ou ainda quando querem fazer com que “*a própria ação artística seria ação de mediação*” (COUTINHO, 2012, p. 4-5).

Considero que os quatro projetos investigados nesta tese foram constituídos por ações em que essas afiliações mencionadas por Coutinho tomaram lugar de forma fluída ancoradas em

intenções e desenvolvidas a partir de direcionamentos que puderam ser narrados de forma descritiva a partir do exercício de síntese e problematização das experiências de mediação em momentos de avaliação que atravessaram as propostas e, desde o início, contaram com a formação de conselhos consultivos. Eles eram integrados por profissionais e especialistas de diversas áreas, membros externos aos projetos que poderiam trazer, em momentos episódicos, um olhar técnico e problematizador às propostas acerca das intencionalidades e direcionamentos das propostas, mas também em relação às filiações com repertórios de práticas e teorias (experiências e saberes) artísticos ou pedagógicos em suas dimensões sociais e específicas que muitas das ações carregaram, ainda que os profissionais e propositores não estivessem completamente cientes das mesmas. Isso me levou a considerar que conhecer repertórios e contextos epistemológicos que tangenciam ações pretendidas pode fortalecer modos de ação a partir de entendimentos específicos acerca de outros direcionamentos possíveis quando as propostas de participação não alcançam seus intentos ou precisam realinhar caminhos e ações.

Neste sentido, considero que a experiência acumulada de atividades realizadas permite ao profissional em exercício de mediação colocar em ação os repertórios da arte e da educação adquiridos em contato com as equipes nas quais tomou parte – equipes geralmente mistas, entre estagiários e graduados, e cheias de diversidade no que diz respeito às áreas de formação dos integrantes. Independentemente de sua graduação, seus repertórios e concepções de arte e de educação são formados na medida em que acumulem mais ou menos experiências artísticas (contato com arte, seus processos de criação e suas manifestações) ou pedagógicas (formas de aprender, ensinar, acessar saberes, problematizar, criticar, construir sentidos) ou ainda, sociais (formas de participar publicamente, de tomar parte e atuar na política em diferentes contextos, de organizar-se em coletivos para reivindicar o desenvolvimento e implantação de propostas de uso de recursos e espaços públicos). Esses repertórios guardam uma grande diversidade de maneiras de fazer junto, que podem ser acionadas, como pudemos perceber nas quatro propostas previamente analisadas, a partir de intenções claras e gestos precisos dos propositores de ações que integram projetos de mediação cultural.

A partir dos relatos e registros disponíveis nas publicações estudadas, e retomando experiências prévias em projetos que realizei, percebo que o ato de participar de oficinas, laboratórios e ateliês como propositor ou como público é um exercício fundamental para a formação de qualquer educador, artista ou curador que atue em instituições educativas ou culturais. À medida em que toma contato com práticas, conceitos e processos artísticos, aos

poucos o artista/educador começa a perceber de forma mais consciente as estratégias de mediação cultural que se imprimem nas ações. Dessa forma, amplia seu repertório de referências, e simultaneamente desenvolve relações mais próximas de convívio com a arte e suas práticas.

As primeiras impressões, sensações e pensamentos que evoluem a partir da participação de ações artístico-pedagógicas podem se tornar pontos de partida interessantes para o posterior desenvolvimento de outras propostas, fonte de inspiração para projetos futuros ou referências plásticas, metodológicas e contextuais – sem diminuir a importância da experiência em si de participar da experiência.

A construção desse repertório de possibilidades e práticas, que por exemplo foi nomeado como *micropedagogias* pelo projeto artístico-pedagógico *Gulbenkian 10x10*, é parte importante do processo pessoal de construção de sentidos e interpretações. O registro de impressões, sensações, lembranças e ideias que surgem durante esses processos aos poucos assume lugar no repertório de cada artista/educador, abrangendo processos de reconhecimento com base em percepções sensoriais, conhecimentos previamente adquiridos e experiências de vida.

A investigação de elementos formais nesses acontecimentos (como por exemplo, a identificação de etapas de acolhimento, maneira como são apresentadas ideias estruturantes e possibilidades de práticas manuais ou discursivas) oferece a possibilidade de ir além de impressões e associações iniciais, identificando materiais, processos que lhes deram origem, modos como o propositor explora o espaço e as questões do tempo e da duração em objetos, obras audiovisuais ou acontecimentos artísticos.

Reconhecer e nomear conceitos, assuntos, conteúdos, questões e temas com os quais o propositor se relaciona amplia as possibilidades de diálogo e contato com o trabalho. Ao conhecer narrativas e informações sobre o contexto ao qual a ação se dirige e seus participantes – ou a partir do que se constitui, obtêm-se elementos essenciais para mobilizar processos de construção de interpretações que podem transformar ideias e a maneira como lidamos com questões sociais e subjetivas.

Ao criar atividades artístico-pedagógicas, propositores podem utilizar recursos e tecnologias para dar forma a experiências cuja origem é o diálogo com contextos, conceitos, temáticas e questões relacionadas de maneira ampla à vida e à arte.

Essas ações se dão em contextos específicos – a escola, o museu, o centro cultural etc., geralmente envolvendo escolhas formais (duração, espaço, recursos, metodologias etc.), envolvendo momentos de planejamento e desenvolvimento, que podem ser permeados por revisões e adaptações.

Ao escolher pontos de partida para as atividades, são determinadas suas formas e contornos, que têm nele impressos desde a intenção que constitui seu objetivo geral, passando pela seleção de elementos variáveis (como duração e espaço em que acontece a proposta), até os recursos disponíveis para que os participantes possam vivenciar o acontecimento de aprendizagem.

No que diz respeito à forma de participação dos envolvidos em processos de criação artística e pedagógica, o artista e educador Pablo Helguera chama a atenção para a possibilidade de mobilizá-los de diferentes modos: em ações de contemplação, orientação, criação livre e situações de colaboração. Helguera adverte, também, sobre a necessidade de o próprio educador se perceber como participante das ações, e não apenas como propositor (HELGUERA, 2011).

Assim, torna-se possível a construção de um caminho para que se produzam experiências de fato imprevisíveis, que possam corresponder à soma das múltiplas maneiras com que os participantes podem solucionar problemas, enfrentar questões e realizar exercícios a partir de seus repertórios, opiniões e pontos de vista. Ou seja: como agentes responsáveis pelo desenvolvimento de ações, mesmo que com isso haja mais riscos de desvios em relação à proposta inicial de atividade.

### **3.3 O risco das ‘trocas desiguais’**

Gostaria de retomar aqui o conceito de “partilha do sensível”, formulado pelo filósofo Jacques Rancière (2005), para quem as comunidades da política e da arte têm uma origem comum e sua formação se origina no encontro coletivo e discordante de impressões que se dão de forma individual. Para ele, a política é estética por se fundar no mundo sensível, do mesmo modo que a expressão artística, e viria daí a defesa da ideia de que um regime político é mais ou menos democrático na medida em que incentiva ou não manifestações plurais da diversidade dentro da comunidade. Junto desta ideia, o autor faz uma defesa sobre a importância política e ética da posição do espectador, que em meio a processos de contato e envolvimento em situações de troca social pode forjar sua emancipação intelectual a partir das disputas entre suas

percepções políticas e estéticas e a de outros que com ele partilham o conjunto de visões de mundo conflitantes que integram a esfera pública.

Assim, numa analogia que pretende refletir sobre as trocas desproporcionais que ocorrem em atividades de mediação cultural, retomando a formulação de Paulo Miyada na exposição *Potlatch*, realizada no Sesc Belenzinho junto da exposição *Boletim Público*, previamente citada e que integrou o desenvolvimento da metodologia desta pesquisa, vale lembrar o risco de certos trabalhos com públicos e participantes de proposições ocorrer debaixo dessa mesma situação de trocas impostas e desiguais entre partes, sendo um grande risco que ao público caiba sempre o peso do receber algo que não foi pedido, sem a chance de retribuir com algo que lhe faça sentido.

Tendo a concordar coma formulação de Miyada sobre a ideia de que este risco se concretiza em muitos casos (MIYADA in NUNES, 2013, 87-89). Me ajuda a pensar sobre isso quando o curador resgata a apreciação do conceito de *potlatch* a partir do antropólogo Marcel Mauss, que publicou em 1929 seu “*Ensaio sobre a dádiva*”. O texto tem por foco a maneira como, para muitos dos povos considerados à época primitivos, a troca de bens não coincidia com a noção de troca como partilha ou generosidade e nem do escambo negociado diretamente e sem intermediações de acordo com as demandas e ofertas de cada parte interessada, mas sim rituais de oferecimento de dádivas competitivos, obrigatórios e desiguais, denominados pelo termo guarda-chuva “*potlatch*”.

Nessas situações, uma espécie de obrigação social demandava que os indivíduos, famílias ou clãs retribuíssem os maiores e melhores presentes que pudessem reunir para outros, que deveriam aceitá-los caso pretendessem manter uma situação de coesão social e, posteriormente, retribuir em igual ou maior escala, gerando uma situação praticamente insustentável. Tudo isso constituía uma rede de valores simbólicos que eram sustentadas e reforçadas por pactos em que tudo o que fosse oferecido deveria ser gratuito, sem negociações ou compromissos. Vem daí que quem oferecia algo aumentava seu status e poder simbólico, entretanto, não poderia saber com antecedência se, quando e de que forma sua oferta seria efetivamente retribuída. Seguindo nesse encadeamento de ideias, Miyada defende que existem ecos do sacrifício de Potlach na função poética da linguagem, tal como analisada pelo linguista russo Roman Jakobson, no sentido de que sempre há algo que se perde, se “desperdiça” ou se “gasta” na construção de sentido a partir daquilo que foi lido, interpretado, experimentado em poesia. Ao emprestar de Miyada estas ideias para refletir sobre o trabalho do educador, podemos observar em dinâmicas coletivas o risco de que se trabalhe em projetos de mediação em artes para oferecer ao mundo

algo que não foi solicitado e que deve acontecer ou circular em instituições culturais dedicadas ao sistema da arte para que possa ser entregue a uma esfera social que, ao entrar nos espaços de convívio cultural, tacitamente aceitem o que quer que ali lhe seja oferecido. Para Miyada, quem recebe são “os públicos”, como costumam ser chamados os que participam dessas atividades.

Em recebendo o “presente”, retomando aqui uma ideia de cavalo de Tróia, os participantes – e mesmo a instituição – que acolhem os propositores de ações artístico-pedagógicas podem por vezes sequer questionar a quem interessa tal proposição – ou se de fato há interesse em tomar parte ou em permanecer sendo parte da pequena comunidade temporária que se instaura a partir das dinâmicas estabelecidas.

Há entretanto, conforme investigamos no projeto *Boletim Público*, alguns obstáculos para desenvolver e efetivar por completo a analogia entre as ações de mediação e o *potlatch* de maneira completa – ou seja: a garantia de que cada grupo tem sua chance de retribuir aquilo que recebeu anteriormente, buscando superar as expectativas e as últimas prendas recebidas, garantindo assim sua honra e reconhecimento público de valor. Vem daí que os participantes correm o risco, em muitos casos, de não poderem vivenciar um momento de retribuir ao propositor entregando algo elaborado per se, a partir de seus próprios interesses, e talvez até mesmo algo que vá de encontro a (contra mesmo) aquilo que recebeu durante o evento. Paulo Miyada defende que quanto mais consolidado o lugar da troca, mais sofisticado é o dispositivo de “oferecimento da arte contemporânea como dádiva”, sejam ações artísticas ou pedagógicas, mas nem por isso se nota um investimento no desenvolvimento de canais de troca que possibilitem aos públicos a ocupação de outras funções neste ritual contemporâneo. Com esta formulação não estou descartando a existência de propostas de mediação cultural e ações educativas que pretendem ouvir e responder às reações do público, entretanto é preciso não perder de vista a ideia anunciada por Miyada de que existe o risco iminente de que estas limitem suas escolhas a uma gama muito restrita de respostas possíveis, em geral associadas à opinião, ao gosto e aos paralelos com a vida cotidiana do espectador. Por outro lado, são inúmeros os artistas e educadores que se dedicaram, na última década pelo menos, a investigar por meio de seus processos de criação as especificidades e riscos que caracterizam a participação em atividades e projetos coletivos em arte ou educação. De formas diversas, suas propostas consistem em realizar publicamente eventos que podem ser considerados dispositivos de captura de reciprocidade, ou ainda, mecanismos de mediação capazes de efetivamente catalisar as respostas do público, enquanto comunidade, frente ao que lhe é oferecido como possibilidade de acontecimento do qual se pode escolher tomar parte - ou não.

Em oficinas e ateliês, instauram-se múltiplas mediações, estabelecendo redes de uma cadeia fundamental que amplia (mas não garante) as possibilidades de manter uma espécie de abertura para que os participantes possam atuar criando respostas não roteirizadas e nem previstas ou esperadas, mas em diálogo crítico com aquilo que artistas educadores propuseram como ato partilhado, como comentou Miyada em um encontro público sobre o edital de mediação do Centro Cultural São Paulo em 2013<sup>34</sup>. Trabalhar dessa forma, considerando a possibilidade de troca menos desproporcional entre propositores e participantes de uma atividade, entretanto, exige da instituição promotora e do mediador uma espécie de abertura incondicional à erupção de uma série de eventos que possam fugir ao controle e à segurança prevista por regras de uso de espaço ou ainda por protocolos que buscam garantir a forma de atividades desse tipo.

Exemplos disso puderam ser tomados em muitas das propostas realizadas no âmbito dos projetos estudados, destacando a presença comum de: a) flexibilidade na duração de atividades a partir do que se imprime como necessidade do grupo; b) demanda pelo uso de determinados espaços da instituição ou de materiais que não estavam completamente previstos com antecedência ao início do projeto (e portanto anteriormente ao momento em que o grupo deu início à convivência e à realização da proposta e de suas reais demandas contextuais); c) possibilidade de que os participantes se recusassem a realizar essa ou aquela proposta sugerida.

Em todos esses casos mencionados, há grandes chances de que a avaliação geral da proposta, inclusive por parte do propositor e da instituição, tenha seus resultados (os fatos) interpretados não como um resultado em si, que precise ser estudado e preenchido por sentidos e questionamentos a partir de conversas com os participantes diretos e indiretos, mas sim como um êxito ou fracasso, com acertos e erros considerados a partir do planejamento e das metodologias utilizadas. Em geral, considera-se fracasso sempre que houver dissonância entre as expectativas iniciais e o que de fato se deu diante da possibilidade de participação não completamente direcionada e restrita das pessoas convidadas (isto é: sempre que a ação tenha, na prática, se afastado sobremaneira daquilo que tanto a instituição quanto o propositor haviam acordado em fazer no momento de contratação ou aprovação da realização da proposta).

São riscos que foram assumidos pelos quatro projetos investigados, enfrentados a partir de um forte compromisso com a pesquisa realizada por cada profissional envolvido em

---

34 Encontro público realizado no teatro do Centro Cultural São Paulo dia 03 de dezembro de 2013 para discutir trocas na mediação cultural a partir do projeto Colaboratório, realizado com Valéria Prates Gobato por meio do edital de mediação da instituição.

colaboração e rede com parceiros de pesquisa dos projetos. Durante a leitura e confrontação das experiências investigadas consegui vislumbrar que houve por parte de cada projeto um cuidado grande no desenvolvimento e utilização de diferentes formas de participação nas propostas, na busca por evitar que as contribuições durante as ações se tornassem unidirecionais e na busca por amplificar as diferentes presenças nos grupos.

Relatos sobre diferentes modos de realizar as ações evidenciaram as muitas formas de participar que definiam seus formatos, me permitiram reconhecer alinhamentos das mesmas às distinções feitas por Mörsch (2014) entre as diferentes maneiras de tomar parte em atividades, explorando as diversas dimensões de momentos de recepção, interação, participação.

A recepção aconteceu, por exemplo, nas atividades de acesso e partilha de informações nas visitas a exposições nos projetos da *documenta12*, de *Boletim Público* e do *10x10* e nas sessões públicas de apresentação dos projetos *Micropolis Experimentais* e *colaboratório*. Aconteceu também nos encontros com professores para exploração do arquivo de práticas de artístico-pedagógicas de *Transductores* e também na ativação dos livros *10x10 Encontros com a arte e a educação* e *Incerteza Viva -processos artísticos e pedagógicos*, numa mistura entre recepção, interação e participação ativa, uma vez que os livros foram pensados, cada um à sua maneira, como fontes de recursos e tecnologias artístico-pedagógicas que podem ser apropriados pelos professores para criarem, eles mesmos, suas próprias atividades e projetos. Ao comentar processos de participação, Mörsch destacou que é preciso cuidar para não associarmos a recepção à passividade na participação, uma vez que atividades e propostas deste tipo demandam o envolvimento dos participantes em processos de produção ativa de sentidos por meio da percepção, formulação de impressões e hipóteses, problematização das mesmas e ativação crítica no processo de interpretação de obras e discursos.

Processos de interação ocorreram em todas as propostas abordadas nesta pesquisa, como por exemplo nas atividades de exploração de objetos ou obras em visitas em exposições de arte. Também houve interação na realização de exercícios ou protocolos específicos que levariam a um resultados previamente planejados pelo mediador, como nas oficinas e exercícios propostos como atividades de ateliê e nas oficinas em que as pessoas podiam aceitar ou não aos convites e propostas de realização de atividades sem que sua atuação alterasse de maneira imprevista a forma como a atividade aconteceu ou ainda seu resultado final. Para tornar mais visível este entendimento, posso trazer como exemplo todas as propostas realizadas em *eu-desenho*, *Boletim Público*, *Micropolis experimentais*, nas atividades de criação para crianças e na formação de jovens estudantes do ensino fundamental e do ensino médio para o exercício da

mediação na *documenta12*, considerando que em todos esses casos havia uma proposta de fazer junto que determinava etapas de realização previamente estabelecidas e os ajustes ocorridos durante as ações se fizeram a partir da determinação exclusiva de seus propositores.

Isso é muito diferente do que Mörsch considera como ‘participação participativa’ traduzindo ‘ao pé da letra’ e que eu ousaria chamar aqui de ‘participação ativa’ em nossa língua portuguesa, descrito em suas palavras como:

Os formatos de mediação cultural com um nível participativo de participação permitem que o público influencie de maneira independente o design, o conteúdo, a forma e, às vezes, até as regras dentro de um projeto e estrutura definidos pelo provedor de mediação cultural. (MÖRSCH, 2014, p.74).

Esta forma de participação é a mais rara de ser identificada em ações de mediação e podemos tomar como exemplo as práticas realizadas pelos *Transductores* junto das comunidades e instituições parceiras, no desenvolvimento e realização das atividades programadas em *colaboratório* (uma vez que os participantes do projeto decidiram criar uma programação para os públicos do Centro Cultural São Paulo durante o processo de realização do projeto e isso alterou completamente a estrutura da proposta).

Pensar sobre o fazer junto a partir destas três noções de participação é um exercício de reflexão sobre o que acontece em cada proposta e qual o convite específico de seus propositores para as pessoas que integram os grupos que realizam as atividades. É também um exercício de entender, por exemplo, se o que se ‘fez junto’ foi o exercício de observar, ler e interpretar uma obra de arte visitando uma exposição OU as atividades de criação em uma oficina OU o enfrentamento de desenvolver com o propositor algo que nem ele sabia o que seria quando começaram a fazer juntos.

Ao estudar os projetos de mediação selecionados e retomar algumas de minhas práticas neste estudo, percebo que a qualidade do fazer junto diz respeito menos ao tipo de ação proposta e muito mais ao modo como a mesma foi realizada. O fazer junto para mim é uma adesão voluntária dos que tomam parte em quaisquer dos convites mencionados anteriormente. Os ruídos e qualidades desta adesão e de seu entendimento por parte dos envolvidos diz respeito, muitas vezes, a um choque entre as expectativas suscitadas pelo convite realizado e os enfrentamentos com a realização do que foi proposto, que pode ser regulado e tomar forma a partir do uso de estratégias da arte e da educação para a distribuição de papéis, tarefas e poderes dentro de um grupo.

Neste sentido, o fazer junto das atividades artístico-pedagógicas vislumbradas nos projetos abordados neste estudo podem ser considerados ‘maquetes’ onde podemos partilhar com os envolvidos reflexões sobre as diferentes formas de nos colocarmos em situações de participação coletiva, sobre como percebemos as regras de uso de diferentes espaços de uso comum e as relações de poder entre os que integram uma mesma vivência. Neste sentido, este fazer junto pode até mesmo reorganizar em suas narrativas aquilo que foi experiência e saber a partir do vivido.

Em resumo, penso que esta imensurável gama de possibilidades de fazer junto diz respeito à realização de experimentos sobre como ser ‘singular’ no ‘plural’, com o auxílio de saberes e experiências da arte e da educação.

# **considerações finais**

**a arte e a educação  
como fazer junto  
na mediação cultural**

*“Estou convencido disso. Enquanto professores, somos políticos e também artistas”.*

Paulo Freire

Em 2011, no 32º. Panorama da Arte Brasileira realizado no Museu de Arte Moderna de São Paulo, o professor, artista, educador e ativista Jorge Menna Barreto desenvolveu a obra *Desleituradas*, um recurso de mediação que foi utilizado em visitas e vivências realizadas pelos educadores do museu com os públicos que passaram pelas salas da exposição.

O trabalho consiste na ativação de tapetes onde estão impressas palavras inventadas por Menna Barreto. Ele escolheu um tipo de capacho bem conhecido em nosso país, que costumamos encontrar na entrada de estabelecimentos, instituições ou casas, para que as pessoas que chegam possam se livrar de parte dos resíduos e sujeiras de seus sapatos antes de adentrar o espaço interior.

A escolha deste tipo de tapete por parte do artista se faz bastante simbólica, porque quando as pessoas aceitam o convite de escolher um tapete para determinada obra, estabelecem simbolicamente que ao adentrar o interior dos trabalhos o farão a partir de um procedimento de cuidado – quase um ritual de preparação e depuração – semelhante ao ato de limpar os pés em respeito aos lugares onde chegamos.



Imagem 61: Série *Desleituradas* (2011) em atividade educativa no 32º Panorama da Arte Brasileira, do Museu de Arte Moderna de São Paulo. © Cortesia do artista

Os tapetes das *Desleituras* não carregam palavras de acolhimento, como ‘bemvindo’ ou outras comumente estampadas neste tipo de objeto. As palavras inventadas por Jorge são uma saudação à contaminação entre os sentidos de pelo menos duas palavras, que se misturam para dar origem a um neologismo que convida o leitor a inventar, a partir da construção do artista, um sentido para que a palavra possa ser colocada em uso no exercício da leitura, como aponta a professora Galciani Neves:

(...) a palavra para Jorge não é bem um instrumento, nem veículo, mas quem sabe uma espécie de presentificação no mundo que não é apenas o seu pretexto: ali e aqui, onde a palavra ocorre e se altera na frase do outro, onde as percepções acontecem e ressoam no espaço, é onde habitam suas obras em arritmias e porosidades com o público.

O que o artista dá a quem lê não é um sentido, mas uma infidelidade ou uma “infixibilidade”, um propósito de continuidade, de leitoria – leitura e autoria. (NEVES, 2013, p. 41)

Ao nos encaminharmos para as considerações finais acerca da conclusão deste processo de pesquisa, sinto a necessidade de propor a aproximação e leitura de uma das palavras que fazem parte de *Desleituras*: ‘polírica’.

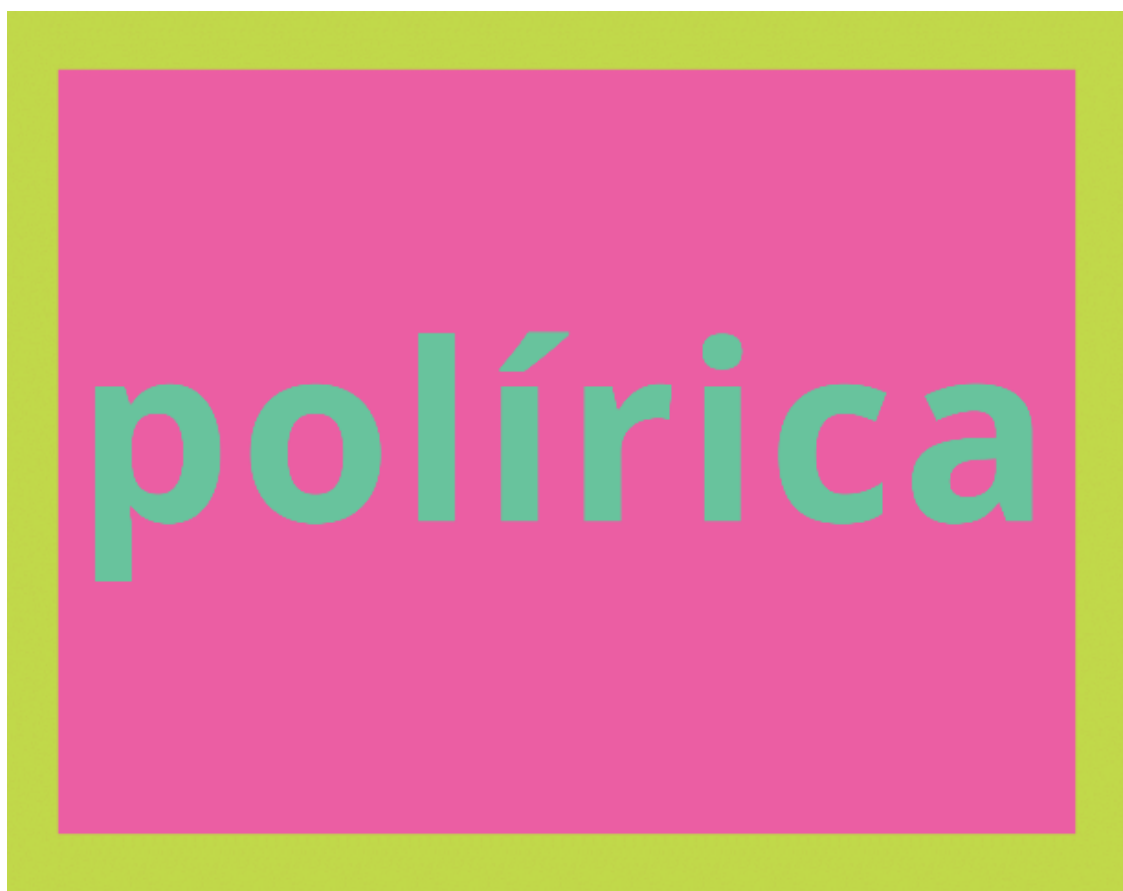


Imagem 62: Polírica, obra de Jorge Menna Barreto que integra a série *Desleituras*, de 2011. © Cortesia do artista

Em meu primeiro encontro com ‘polírica’, senti uma grande euforia de quem havia encontrado uma palavra abrangente e precisa o suficiente para dar conta de uma expressão inteira: neste caso, a possibilidade de sintetizar o fazer dos profissionais que incorporam o indissociável trinômio ‘educador-artista-político’ definido e defendido por Paulo Freire em muitas de suas conversas públicas e entrevistas.

Ao unir as palavras ‘política’ e ‘lírica’, Menna Barreto lança ao leitor a possibilidade, como convite à leitura, de refletir sobre as relações entre estética e política. Considerar que o encontro com este trabalho se dá em exposições, em geral de modo mediado por educadores, pode nos ajudar a retomar as discussões realizadas nesta tese, sobre as relações entre a arte e a educação nos processos de mediação cultural, tomando os projetos e atividades realizados em instituições culturais como formas de exercitar a participação pública – entendendo esta participação como a possibilidade de perceber o que há de estético no ato de se colocar de forma ativa na construção da esfera pública - política.

Ao buscar indícios das relações entre arte, educação e mediação em instituições culturais, deparei-me com as diferentes formas de propor participação em projetos de mediação cultural e interpretei as experiências de exercício da participação como o elemento político ao qual Freire se referia ao falar sobre ação cultural em seus círculos de cultura. Esta construção tomou contornos ainda mais precisos quando pude vislumbrar nos registros e narrativas sobre os projetos e atividades analisados nesta tese a seguinte ideia de Jacques Rancière numa entrevista<sup>35</sup> em que vincula de forma bem específica os entendimentos de arte e política no âmbito das instituições culturais: “*A estética e a política são maneiras de organizar o sensível: de dar a entender, de dar a ver, de construir a visibilidade e a inteligibilidade dos acontecimentos*” (RANCIÈRE, 2010). Sua noção de partilha do sensível, que anima tantas das práticas que presenciei e vivenciei nas últimas duas décadas, me orienta no entendimento de que educação, arte e política alimentam-se da diversidade de expressões possíveis diante do que quer que seja, dos encontros e desencontros entre visões de mundo em disputas narrativas que constituem o exercício da democracia.

Essas ideias e concepções puderam renovar seus contornos em mim durante a realização desta pesquisa. Considero que a investigação realizada a partir da tese de que a mediação cultural se apropria de repertórios de participação da arte e da educação me permitiu organizar

---

<sup>35</sup> Entrevista concedida por Jacques Rancière a Gabriela Longman e Diego Viana e publicada pela Revista Cult número 139. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/entrevista-jacques-ranciere/>. Acesso em: 12 Dez. 2017.

algumas das suspeitas e impressões que eu tinha inicialmente como hipóteses, mas especialmente me ajudou a atentar para a maneira como diferentes projetos de mediação cultural estabelecem objetivos a partir de intenções e entendimentos do que definem por participação na arte e na educação em suas práticas – e isso confirma minha tese inicial.

Aos poucos foi ficando evidente para mim o exercício político dos profissionais envolvidos em projetos de mediação cultural em cada tarefa que compõe o exercício da mediação (como no entendimento do termo que atravessou as páginas desta pesquisa, em diálogo com as formulações de Dewey, Rancière, Lind, Freire e Jacob para o termo). E aqui interessa ressaltar que após analisar os projetos em foco e retomar pontos de minhas experiências na área, percebo com maior amplitude que o ato de escolher modos de promover a participação nestes projetos, evidenciar e comunicar suas questões geradoras e estabelecer redes de atuação e colaboração são exercícios políticos, porque de fato são maneiras de propor modos de contato e abordagem de questões diretamente relacionadas às vidas dos participantes de tais projetos, seja na posição de mediadores, seja na posição de pessoas interessadas em tomar parte nas propostas anunciadas publicamente.

Os projetos de mediação cultural investigados se desdobraram como propostas para campos específicos da mediação cultural em artes, o que nos permitiu identificar especificidades e compartilhamentos de modos de operar como mediação: em exposição de arte contemporânea, em centro comunitário, em programação de uma exposição e em um projeto de formação de professores.

Todas as propostas aconteceram a partir de uma atenção às especificidades de seus territórios, e aqui vale lembrar que grande parte desta pesquisa teve origem no interesse pela mediação cultural considerando sua função social (BARBOSA, COUTINHO, 2009), entendendo instituições culturais que promovem ou acolhem os projetos coletivos como *zonas de contato* (CLIFFORD, 2016)<sup>36</sup>.

---

36 No início de 2016, eu e outros colegas educadores pesquisadores participamos do desafio de traduzir textos que costumam ser abordados em contextos de formação de mediadores de exposições mas ainda não haviam recebido uma edição brasileira. Eles foram reunidos no volume 6 da revista *Periódico Permanente*, editada e organizada pelo artista educador Diogo de Moraes com o professor pesquisador Cayo Honorato. Na ocasião eu teci algumas reflexões sobre minha relação com esse texto, que gostaria compartilhar. Publicado em 1997, o livro *Rotas: viagem e tradução em fins do século XX*, escrito pelo antropólogo estadunidense James Clifford (1945-), trouxe contribuições importantes para a área de estudos culturais, com ampla ressonância na museologia social, educação em museus e na prática de profissionais da mediação em exercício com os públicos de instituições culturais.

Conheci o texto *Museus como zonas de contato* em 2005, como resposta de um colega educador em um debate sobre os riscos de tornar “os públicos” uma espécie de mercadoria, moeda de troca em trabalhos de colaboração e participação, alertando-me para o cuidado necessário ao participar de projetos em que a intenção conclamada pela instituição fosse “*dar a voz*” às minorias, por que, lembrando os movimentos de resistência, ninguém ‘dá a voz’ para ninguém, e complementando com Jacques Rancière na apresentação do livro *o Mestre Ignorante* (2007), ‘*a liberdade se toma*’. Enquanto eu vivia um momento de “encantamento” diante da abertura das instituições para a possibilidade de ouvir a comunidade em situações coletivas de trabalho, meu amigo apontava a potencial perversidade de determinadas propostas, questionando as éticas de escuta e colaboração envolvidas em casos bem específicos e exemplificados no texto de Clifford<sup>37</sup>: eram episódios em torno de práticas artísticas, exposições e programas públicos, chamando a atenção do leitor para uma série de “saías justas” e equívocos entre as pessoas que representam ou atuam nas instituições e as pessoas que as frequentam.

Em grande parte disparados em contextos de experimentações artísticas e curatoriais, muitos dos episódios tinham por base e motor as interpretações de conceitos e ideias presentes nos *Estudos Multiculturais*, que marcaram os anos 1990. Importante lembrar que esses estudos foram alvo de controvérsias entre seus “intérpretes” em ação e embora seja inegável seu valor naquele determinado contexto histórico (bem como o grande impacto na abordagem de assuntos difíceis como o preconceito étnico e de gênero, que ganharam espaço e ocuparam debates acalorados em instituições acadêmicas e culturais durante toda a década), suas ideias deram margem a situações em que todas as minorias eram tratadas como um grande caldeirão de culturas em que “tudo equivalia a tudo”, nas palavras do artista Guillermo Gomes-Peña:

Multiculturalismo é um termo ambíguo. Pode significar pluralismo cultural, em que vários grupos étnicos colaboram e dialogam uns com os outros sem ter que sacrificar suas identidades em particular, o que é extremamente desejável. Mas também pode significar um tipo de “Disneylândia em esperanto”, um coquetel de tutti-frutti das culturas, linguagens e formas de arte, em que tudo se torna qualquer coisa. (In CLIFFORD, 2016, p. 10)

---

37 O texto começa relatando uma consulta pública a um grupo de indígenas do Alasca acerca de objetos do acervo de um museu norte-americano, o antropólogo convida o leitor a vislumbrar o contexto em que acontece o convite – e as expectativas muito diversas entre as partes envolvidas. De um lado, profissionais do museu buscando conhecer melhor os objetos para valorizar as formas de exibi-los, por outro, os anciãos carregando a missão de negociar as formas como suas histórias e culturas serão apresentadas dentro do museu, tendo nas peças o ponto de encontro para conhecer a história de seu povo e seus embates com o cotidiano contemporâneo.

A leitura do texto e o entendimento do contexto de escrita de Clifford constituíram nesta pesquisa um importante recurso crítico de atentar para a necessidade de estabelecer uma nova perspectiva “ética de participação” dos públicos em atividades públicas de instituições culturais. Se na década de 1990 o mundo presenciou mal-entendidos e interpretações equivocadas acerca da ideia de expor “outras” culturas (não imperialistas) e de realizar consultas públicas em que a instituição buscava deixar invisível qualquer forma de confronto ou dissenso, na atualidade podemos observar uma série de práticas artísticas, curatoriais e educativas que, ao priorizar a participação, ainda não acolhem o dissenso e a diversidade como elementos geradores de outros pontos de vista, ideia defendida como fundamental nos quatro projetos estudados, e vivenciada por mim durante os projetos *Boletim Público*, *Colaboratório* e *eu-desenho*, cujos diários permitiram retomar reflexões importantes ao interpretar as narrativas e registros que constituíram as publicações analisadas nesta tese.

O diálogo aberto que buscaram os *tlingit* ao aceitar o convite para a “consulta pública” no museu citado por Clifford nos apresenta um público que tinha consciência de seu papel político – e de que uma consulta deste tipo envolve negociação entre partes, que pode resultar numa construção coletiva. Ruídos, desconforto e dissenso em geral são as marcas deste tipo de acontecimento, longe de um imaginário construído, especialmente em educação, de que o consenso e o congraçamento são características de todo e qualquer trabalho realizado em colaboração. O caminho mais coerente para mim, em experiências e práticas “assombradas” pelo diálogo com as “zonas de contato” de Clifford (que por sua vez dialogava com a linguista Mary Louise Pratt, de quem emprestou o termo), foi o seguinte: sempre desconfiar do consenso, cuidando, por outro lado, para não desvalorizá-lo de antemão (ainda que minha formação costume me puxar com efeito de gravidade para “zonas de conforto” que podem surgir dos consensos). Além disso, passei a tomar como pressuposto um entendimento de que, estando em instituições, preciso buscar me perceber como parte delas a cada nova proposta ou pesquisa realizada, ainda que temporariamente e considerando o alcance real de minhas possibilidades de ação e negociação.

Em decorrência desse reconhecimento, venho tentando me preparar para acolher a importância do dissenso e, paulatinamente, me desviar do consenso como fim exclusivo a ser alcançado, em processos em que o tempo, a convivência e o respeito às negociações e narrativas são fundamentais para aprofundar as discussões diante do que chamamos de públicos (um universo que demanda considerar a diversidade e a necessidade de descolonizar práticas e repertórios, este um dos maiores desafios para mim como profissional).

Posso dizer que aprendi, durante a realização desta pesquisa, que as instituições somos nós que as ocupamos. Como públicos e como profissionais que precisam rever práticas e intenções, encarar o abismo que muitas vezes habita estes dois pontos dos processos de colaboração:

[...] enquanto os profissionais de museus não forem além da consulta aos públicos (muitas vezes depois que a visão curatorial já está firmemente instaurada), enquanto eles não aportarem uma gama mais ampla de experiências históricas e agendas políticas ao plano concreto das exposições e do controle das coleções dos museus, eles serão percebidos como instituições meramente paternalistas por pessoas cuja história de contato com museus sempre foi de exclusão e condescendência. Talvez seja utópico, de fato, imaginar os museus como espaços públicos de colaboração, de controle compartilhado, de traduções complexas, de discordâncias honestas. (CLIFFORD, 2016, p. 06)

Em relação à maneira como se desenvolveram os projetos analisados, destacou-se o caráter de simultaneidade e pluralidade de processos, vivenciados por grupos constituídos por pessoas. Me pareceu muito importante destacar que no coletivo há um exercício de ‘individualidades simultâneas interconectadas’ (MÖRSCH, 2014) que se engajam com maior ou menor interesse e processos de negociação de saberes para a construção de conhecimentos, seja sobre as artes, ou acerca de fenômenos sociais ou científicos, ou acerca da própria participação.

As trocas entre os participantes ocorreram a partir de protocolos de participação que foram acordados e ajustados de acordo com as necessidades que se impuseram a partir das dinâmicas de cada processo investigado.

Interessante perceber que as metodologias de trabalho elaboradas por cada projeto entrelaçaram suas concepções de arte e de educação em concepções que denominamos durante toda a pesquisa de ‘artístico-pedagógicas’. Estas estratégias e modos de fazer buscaram responder às necessidades de cada projeto de transformar, ainda que temporariamente, os espaços das instituições culturais em esferas públicas de participação, reflexão e ação. Isso ocorreu de propostas e ações que esta pesquisa nomeou de fazer junto, um termo que procura dar conta de um fazer em coletivo que alimenta os processos de autocriação, como elaborados pelo biólogo Humberto Maturana, para quem nós, seres humanos, estamos em processo ininterrupto de *autopoiesis*, ou seja, de autoconstrução a partir de experiências formadoras (MATURANA, 2001, p. 80-122), e são essas autoconstruções que determinam os desdobramentos e funcionamentos dos sistemas em que estamos inseridos (MATURANA, 2001, p. 166-167). Esta abordagem trata dos processos individuais de criação de si mesmo, que

acontece em meio a escolhas e reações que se dão em meio a um processo coletivo de criação sistêmica do meio em que estamos inseridos, envolvem ação, reação, entrega e recepção:

Nós, seres humanos, sempre fazemos o que queremos, mesmo quando dizemos que somos forçados a fazer algo que não queremos. O que acontece nesse último caso é que queremos as consequências que irão se dar se fizermos o que dizemos que não queremos fazer.

Isto é assim porque nossos desejos, conscientes e inconscientes, determinam o curso de nossas vidas e o curso de nossa história humana. O que conservamos, o que desejamos conservar em nosso viver, é o que determina o que podemos e o que não podemos mudar em nossas vidas.

Ao mesmo tempo, é por isso que frequentemente não queremos refletir sobre nossos desejos. Se não vemos nossos desejos, podemos viver sem nos sentirmos responsáveis pela maior parte das consequências do que fazemos. (MATURANA, 2001, p. 196)

Tomando esta ideia, gostaria de chamar a atenção para o fato de que considero as experiências de mediação cultural aqui estudadas como formadoras neste sentido apontado por Maturana, uma vez que os projetos constroem redes de relações episódicas ou de longo prazo entre um conjunto de participantes, envolvem-se em atividades onde experimentam diferentes formas de participar, seja pelo exercício do diálogo, da problematização e da elaboração crítica, seja pelo envolvimento em atividades de criação e elaboração poética.

Como desdobramentos sociais e políticos, os relatos presentes nas publicações trouxeram a ideia de que os projetos estudados geraram saberes para muitos dos participantes, que podem ser tomados a partir do nível da experiência pessoal e também em um nível institucional, uma vez que a realização de propostas de mediação cultural que exploram diferentes formas de participação pode contribuir num processo de ampliação de entendimentos acerca das práticas e formatos comumente vigentes, das múltiplas relações que podem ser estabelecidas com os públicos, das muitas possibilidades de promover outros tipos de experiências artísticas para além das que colocam os públicos como espectadores de suas programações.

As hipóteses desta tese foram experimentadas e alargadas, na medida em que os projetos ofereceram elementos para compreender, por exemplo, de que formas a mediação cultural em artes costuma conjugar repertórios e práticas da arte e da educação a partir de premissas da ação cultural (FREIRE, 1967; 1981), promovendo o convívio e o contato com diferentes ideologias (CHAUÍ, 1980). O caráter dialógico e coletivo em âmbitos educacionais, artísticos ou sociais das propostas se evidenciou na medida em que pudemos perceber a escolha de formatos que propuseram diferentes formas de convívio e interação, como por exemplo, no suporte buscado por cada projeto nos integrantes dos conselhos consultivos que se formaram desde o início de suas ações. Ou ainda, no uso do recurso de participação em forma de residência para os propositores de ações, formato que enfatiza e possibilita que os participantes convivam de

forma mais prolongada. Por fim, as publicações selecionadas como fonte de acesso aos dados pesquisados ofereceram descrições, narrativas de processos, registros, avaliações e estratégias de circulação de ideias empregadas em projetos de mediação cultural de forma detalhada e aprofundada, como resultado de pesquisa e edição de dados que permitiu acessar não apenas informações mas diferentes maneiras de tornar visíveis e partilháveis os intrincados processos que constituem os projetos de mediação cultural.

Ao final deste percurso, percebo como grande desafio atual para mim e para a área de mediação cultural em artes, a pesquisa de repertórios e práticas anunciadamente políticas em defesa da democracia e da justiça social como forma de organização social. Em muitos dos relatos lidos, a ênfase dos mediadores em explicitar a necessidade de aprender a escutar, conversar e conviver na atualidade me desperta a vontade de estudar os mecanismos de escuta, conversa e convívio a partir do uso das estratégias mapeadas nesta tese. Me interessa especialmente desvelar de que maneira os usos de determinados formatos e estratégias têm contribuído especificamente para que o fazer junto aqui estudado se desdobre em um viver junto almejado por tantos que por aqui passaram antes de nós, para os muitos que estão conosco e também para os que chegarão quando já tivermos partido.

Piracicaba, 12 de abril de 2019.

Companheir@s leitor@s,  
 gratidão pela partilha!

No verão de 2017, durante uma das viagens que alimentou esta pesquisa, a educadora Denise Pollini me deu uma cópia da tese de doutorado de Paulo Panzeri (2015), sobre escuta na educação. Gostei muito da maneira como o pesquisador abriu seu texto, compartilhando com o leitor que uma tese de doutorado é o registro de um processo de investigação. A pesquisa, ele defende, se dá na medida de um “saber de experiência”, ou seja, numa série encadeada de acontecimentos que fizeram sentido para o pesquisador (tornando-se suas experiências de pesquisa) que podem ser reveladas ou escondidas no ato da escritura que gera o texto da tese. Ao ler o relato de Panzeri sobre sua própria escrita de pesquisa como processo individual de criação, tomei a decisão de fazer uma escolha: revelar o que foi, desde meu ingresso no programa de Pós-graduação até finalização da escrita da tese, minha experiência de atravessamento com o tema, ou o que Larrosa, chama de “saber da experiência”:

A experiência e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que não sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que este ato de escritura, esta experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. (LARROSA, p. 154)

Dado o encerramento deste texto, resta comentar com vocês, que percorreram este fluxo de construção de sentidos sobre a mediação cultural em artes, algumas das experiências de vida que ambientaram a realização desta pesquisa.

Primeiramente, é preciso dizer que o fato de eu não ter optado por ser bolsista implicou em inúmeras escolhas para poder conjugar decisões profissionais durante o desenvolvimento dessa pesquisa. Foram tentativas de buscar garantir sua prioridade em meu dia-a-dia nos últimos quatro anos, em meio a deslocamentos de todos os tipos: geográficos, emocionais, intelectuais, financeiros e cada vez mais espirituais, num sentido de consolidação de visões de mundo (e transbordamentos individuais que só poderiam ter lugar em mim, à essa época de minha vida no sentido comunitário-poético das relações em construção que esta pesquisa buscou investigar).

Assim, e de forma bem resumida, posso dizer que entre a ‘matéria obscura’ que deu origem às metodologias que garantiram a possibilidade de levantar este texto, o percurso também foi feito de buscas pelas formas de ‘participação’ e seus sentidos comunitários em lugares nada acadêmicos pelos quais eu não havia passado anteriormente na vida, e que me trouxeram outras dimensões e nomes para coisas que eu lia nos textos e não conseguia, por um longo tempo, reconhecer nas experiências de pesquisa. De modo que, o que se fez por escrito, articulou-se também:

- testemunhando de maneira mais atenta o que pode ser um professor universitário em sua ampla potência: a) convivendo com minha orientadora, Professora Dra. Rejane G. Coutinho, no ofício da pesquisa e docência ao conduzir as aulas de graduação e pós, além de fazer e acompanhar pesquisas com a mesma empatia, respeito, presença e interesse por todas essas atividades; b) descobrindo novas formas de pensar o estar junto nas aulas do Professor Doutor Agnus Valente, que desvelou na teoria e na prática as ideias de hibridização e processos coletivos em sua disciplina, na qual foi absolutamente ético e presente na mediação de conflitos advindos do dissenso entre os participantes de suas aulas; c) construindo estruturas ao participar da disciplina do professor Mario Bolognesi sobre pesquisa em Pós-graduação um entendimento mais amplo acerca da pesquisa acadêmica e sua organização em forma de texto científico.

- tomando parte em um curso de especialização com foco em Design para Sustentabilidade (Gaia Education) onde pude ressignificar o trinômio ética-estética-política que atravessa muitas das práticas e do ideário das pedagogias críticas, e aqui refiro-me em especial às experiências de Paulo Freire. Tive a oportunidade de estudar, durante o ano de 2016, um conjunto de metodologias e estratégias de participação social em quatro dimensões relacionais: social (como relações entre pessoas e processos de organização e distribuição de poder), ecológica (relação do ser humano com o planeta), econômica (formas de suprir as necessidades de sobrevivência) e espiritual (visões de mundo, valores e transbordamentos estéticos que atravessam princípios e saberes);
- participando de um grupo de mulheres de diversas idades em uma roda de saberes femininos durante o ano de 2017, com reuniões mensais para troca de saberes, pesquisa, práticas de manualidades e leitura de textos na Casa Arauá, em Jundiá-SP;
- realizando três mudanças de cidade (São Paulo – Águas de São Pedro – Piracicaba) e passando por processos de ambientação social e política, tentando dar conta de seus respectivos portes estruturais: de cerca de 12 milhões de habitantes para 3 mil e agora cerca de 300 mil pessoas, que localmente experimentam e propõe diferentes formas de organização da vida comum e de participação social;
- vivenciando deslocamentos de estudo para conviver e frequentar comunidades museais e conversar com profissionais das artes que atuam fazendo mediação cultural na Argentina, Colômbia e Portugal, com conversas, entrevistas e acompanhamento de processos de trabalho que, apesar de não terem sido utilizados diretamente na tese, alimentaram muitas das reflexões e atravessamentos de visões de mundo acerca do ofício artístico-pedagógico;
- participando em uma residência de arte e educação no Centro de Saberes da Floresta, criado pelo ativista e educador Thiago Cavalli Azambuja (com desdobramentos em comunidades dos rios Tupana e Igapó), por meio do projeto *Intervalo-escola* (idealizado pela curadora Tainá Azeredo e o artista Claudio Bueno), numa proposta de vivenciar a vida na floresta a partir da experiência de moradores de uma comunidade ribeirinha, praticando a escuta e o diálogo a partir de outros parâmetros e expectativas sobre “*o que é uma comunidade?*” “*o que é uma escola?*” e “*para que serve a arte (mesmo)?*”. Da vivência nasceram grandes amizades e um ‘portal’ de aprendizados, que permitiu reorganizar a biblioteca da escola e desenvolver um kit com livros para imaginação política, utilizado pela professora Angleice Batista de Souza Dias e seus alunos do ensino fundamental I.

Em resumo: foram quatro anos de busca, encontros, tropeções, incertezas, riscos, viagens e muito trabalho... mais dissensos que consensos – que só agora considero com a mesma estima.

Comecei a trabalhar diretamente na pesquisa num momento em que vivia com quatro galinhas no quintal. Uma ficou bem doente e partiu depois de um confronto com minha cachorra, outras duas partiram de forma misteriosa no ano da qualificação. A galinha que sobrou me faz pensar em muita coisa e seguiu abrilhantando as minhas manhãs e tardes de escrita por muitas das páginas a seguir, com seus ovos e um olhar que não vou esquecer nunca – além de suas penas cor de mel. Também partiu. Lição dos ciclos e dos desapegos, foi a das galinhas.

Yoko, minha cachorra, teve três processos de gravidez psicológica, coisa que já me serviu de metáfora pra pensar em muitas partes e caminhos descartados dessa pesquisa, “gestações imaginárias” que não desabrocharam, mas seguem em mim como desconfianças e intuições. Essa metáfora de criação foi aos poucos sendo substituída por outra, a do fazer que tem muita vontade de ser recorrente: a participação em mutirões de permacultura para criação de ninhos e hortas “agrofloresteiras”: cultivos com a multiplicidade simultânea na diversidade em que a lógica vida-morte-vida tem sabor de celebração e conquista.

Por fim, reconheço que foi preciso conjugar minhas buscas específicas da investigação com os compromissos da vida familiar (sustentabilidade financeira) a partir de minha prática como educadora. ‘Ganhei a vida’ com meu parceiro Gui, realizando processos de formação de educadores e professores, curadorias de exposições, ocupações artísticas e programas públicos de arte e educação, publicações educativas – ofícios esses que são coletivos e envolvem, em seu desenvolvimento, processos de pesquisa,

planejamento, registro e avaliação. O resultado disso tudo, arrisco dizer ainda que sem o distanciamento necessário, foi a atuação mais seletiva de possibilidades de trabalhos e o desenvolvimento de projetos mais alinhado com o objeto de estudo, num processo que gerou um círculo virtuoso em que a pesquisa de doutorado alimentou com suas leituras e entrelaçamentos conceituais as práticas em instituições culturais e educativas, enquanto os trabalhos geraram a oportunidade de escutar e experimentar com outros artistas, educadores e curadores suas percepções e concepções sobre o objeto de estudo e suas implicações.

Caminhemos...

Me sinto, neste ponto da finalização do processo de fazer a tese, numa boa roda de conversa em que vão continuar entrando e saindo pessoas, sabendo que não tenho controle algum sobre estes movimentos e mudanças das presenças e empatias.

Estou pronta para seguir firme nesses últimos passos da ponte que é a incerteza, compartilhando com Mia Couto a imagem que ele ofereceu aos professores no material educativo na 32ª. Bienal de São Paulo: de que nós estamos ao mesmo tempo no lado da ponte que é o agora e também do outro lado: o futuro.

Por ter percorrido a ponte, posso agora me dar (e receber) um abraço para celebrar os atravessamentos do caminho. Quero seguir em busca de mais fazer junto.

Terminamos.

## Referências Bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ALLEN, Felicity (Org.). *Education. Documents in contemporary art*. Londres: Whitechapel Gallery, 2011.
- ARENDDT, Hannah. 'A Crise na educação', originalmente publicado na revista *Partisan Review*, 25, 4 (1957), pp. 493-513. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna\\_arendt\\_crise\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf) Acesso em: 19 dez.18.
- ATKINSON, Dennis. *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State*.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015.
- BARTHES, Roland. *Como viver junto*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BELTING, H. *O fim da história da arte*. São Paulo: CosacNaify, 2006.
- BERGER, John. *Ways of seeing*. Londres: Penguin Books, 1972.
- BEUYS, Joseph. 'An Interview with Joseph Beuys' *In Artforum*, v.16, 1977.
- CARO, Marina de. *Micropolis experimentais: traduções para a arte e a educação* Porto Alegre (RS): Fundação Bienal do Mercosul, 2009.
- BISHOP, Claire. *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. New York: Verso, 2012.
- BORDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURRIAUD, N. 'Qu'est-ce que l'Art (aujourd'hui)'. In: *Beaux Arts*, número spécial, ed 2002, pp.156-158.
- BUSCHKÜHLE, Carl-Peter. *Kunstpädagogen müssen Künstler sein : Zum Konzept künstlerischer Bildung*. Hamburgo: Universidade de Hamburgo, 2004. Disponível em: [http://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/26/pdf/HamburgUP\\_KPP05\\_Buschkuehle.pdf](http://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/26/pdf/HamburgUP_KPP05_Buschkuehle.pdf). Acesso: 01.12.2017.
- CAMNITZER, Luis. "Arte contemporânea colonial". In: FERREIRA, Glória & COTRIM, Cecília. *Escritos de artistas: anos 60/70*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, pp. 266-274.
- CAUQUELIN, A. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CCSP. Edital de projetos de mediação em arte - 2013. Disponível em: [http://www.centrocultural.sp.gov.br/editais/edital\\_mediacao\\_em\\_arte\\_segunda\\_edicao\\_2012.pdf](http://www.centrocultural.sp.gov.br/editais/edital_mediacao_em_arte_segunda_edicao_2012.pdf). Acesso em: 12 abr. 2019.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é Ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CLIFFORD, James. 'Museu como zona de contato' (1997) *In Periódico Permanente*. Nº 6. fev 2016. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/museus-como-zonas-de-contato-j-clifford>. Acesso em 05 abr. 2019.
- COLLADOS, Antonio & RODRIGO, Javier. *Transductores: pedagogias en red y prácticas instituintes*. Granada (Espanha): Centro José Guerrero, 2012.
- CORAZZA, Sandra. Labirinto da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa (Org.) *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (p. 105-131)
- COUTINHO, Rejane. *Arte educação como mediação cultural e social*. São Paulo, Editora Unesp, 2008.
- DANTO, Arthur. *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história*. São Paulo: Odysseus, 2006.

- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, John. *Experiência e Natureza*. In: CIVITA, Vitor (ed.). São Paulo: Abril Cultural, 1980. Cap. 1, p. 3-28. (Os Pensadores).
- DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. (Coleção Textos Fundantes de Educação).
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.
- FILLIOU, Robert. *L'art est ce qui rend la vie plus intéressant que l'art*. Quebec: Intervention, 2003.
- FIORIN, José. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.
- FLUSSER, Vilém. *A dívida*. São Paulo: Annablume, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *L'Ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Paz e Terra: 1996.
- FUNDAÇÃO GULBENKIAN. *10x10: ensaios entre Arte e Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.
- GILLICK, Liam (Org.). *Curating and the educational turn*. Amsterdam: Open editions, 2010.
- GIROUX, Henry. *Lessons from Paulo Freire*. Disponível em: <https://www.chronicle.com/article/Lessons-From-Paulo-Freire/124910/>. Acesso em: 10 dez.18.
- GOMBRICH; Ernst. *História da Arte*. São Paulo: LTC Editora, 1990.
- GROYS, Boris. *Art power*. Cambridge, Londres: MIT Press, 2008.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.
- HANISH, Carol. 'The personal is political' In: SMITH, Dale M. *Poets Beyond the Barricade: Rhetoric, Citizenship, and Dissent after 1960*. Tuscaloosa: University of Alabama Press: 2012.
- HARRIS, Jonathan. "Modernismo e cultura nos Estados Unidos", 1930-1960. In: WOOD, Paul... [et alii]. *Modernismo em disputa: a arte desde os anos quarenta*. São Paulo: Cosac Naify, 1998.
- HARRISON, Charles. 'O ensino da arte conceitual'. In: *Arte & Ensaio*, no 10. Rio de Janeiro: PPGAV/ EBA/ UFRJ, 2003, pp. 114-125.
- HELGUERA, Pablo. *Education for Socially Engaged Art: A Materials and Techniques Handbook*. New York: Jorge Pinto Books, 2011.
- HOFF, Mônica. *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. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, 2014.
- HONORATO, Cayo. 'Possibilidades da mediação em arte' Disponível em: [http://centrocultural.sp.gov.br/pdfs/mediacao\\_comissao\\_2013\\_cayo\\_honorato.pdf](http://centrocultural.sp.gov.br/pdfs/mediacao_comissao_2013_cayo_honorato.pdf). Acesso em: 12 abr. 2019.
- HONORATO, Cayo. 'Algumas funções da mediação educacional da arte'. Disponível em: [http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/porta1/event\\_pres/exposicoes/documenta-12-1/relatosobre-palestra-e-oficina-com-carmen-Mörsch/](http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/porta1/event_pres/exposicoes/documenta-12-1/relatosobre-palestra-e-oficina-com-carmen-Mörsch/). Acesso em: 10 nov. 2008.
- HOOKS, Bell. *Teaching community*. New York: Routledge, 2003.
- HOOKS, Bell. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 1994.

- IBRAM. Caderno da Política Nacional de Educação Museal. Brasília, DF: IBRAM, 2018. Brasília: IBRAM, 2018.
- IRWIN, Rita. 'A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica'. In: BARBOSA, Ana Mae, AMARAL, Lilian (Org.). *Interterritorialidade, mídias, contextos e educação*. São Paulo: Editora Senac: Edições SESC SP, 2008 p. 87-100.
- JACOB, Mary Jane; GRABNER, Micelle. *The Studio Reader: On the Space of Artists*. Chicago: University of Chicago Press, 2010.
- JOSSO, M.C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LADDAGA, Reinaldo. *Estética de laboratório*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- LAGNADO, Lisette e PEDROSA, Adriano (orgs.) 27ª Bienal de São Paulo: *Como Viver junto*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2006, p.16 (catálogo de exposição)
- LAGNADO, Lisette. 'Ateliê, laboratório e canteiro de obras'. Artigo de 13 de janeiro de 2002, Caderno +, Folha de São Paulo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1301200212.htm>. Acesso: 01 dez. 2017.
- LARROSA, Jorge. *Experiencia y alteridade en educación*. Buenos Aires: Editora Homo sapiens Ediciones, 2009.
- LÁZAR, Ézter. 'Educational turn' verbete disponível em *Curatorial Dictionary*. Disponível em: <http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn>. Acesso em: 24 fev.2018.
- LIND, Maria. 'Why mediate Arte, today?' In HOFFMAN, Jens. *Ten fundamental questions on curating*. Milão: Mousse, 2013.
- LIPPARD, Lucy R. *Trojan Horses: Activist Art and Power*. [1984]. In: WALLIS, B. (Ed.) *Art After Modernism: Rethinking Representation*. New York: New Museum of Contemporary Art, 2001.
- MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Organização e tradução de Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. (1994). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes
- MIYADA, Paulo. 'Trocas apenas durante a semana - espaços independentes e o Potlach' In NUNES, Kamila. *Espaços independentes de arte contemporânea*. Disponível em: <http://editoracircuito.com.br/website/wp-content/uploads/2013/11/espacos-autonomos-web-11.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.
- MÖRSCH, Carmen. 'Special Invitation: Art Education at documenta 12 as Critical Practice'. In: Documenta Magazine, # 1-3, Reader. Colônia: Taschen, 2007, p. 661.
- MÖRSCH, Carmen. *Time for Cultural Mediation*. Zurique: Pro Helvetia Foundation, 2014.
- NEVES, Galciani. 'Fragmentos da palavra como lugar: das escrituras, desleitura e leituras de Jorge Menna Barreto' In *Arte & Ensaios*, revista do ppgav/eba/ufrrj, n. 27, dez. 2013, pp.36-41. Disponível em: <https://www.ppgav.eba.ufrrj.br/wp-content/uploads/2015/03/dossie-galciani.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019
- OBRIST, Hans Ulrich. *Caminhos da curadoria*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014
- OBRIST, Hans Ulrich. The art of curation In *The Guardian*, Art and design, 23.2014. Disponível em: <https://www.theguardian.com/artanddesign/2014/mar/23/hans-ulrich-obrist-art-curator>. Acesso em: 08 dez. 2019.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- PANZERI, Paulo Renato Minati. *A canção do regresso: relato de uma experiência de doutoramento*. 2015. Tese (Doutorado em Pedagogia do Teatro) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- PECHÊUX, Michel. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.
- PEDROSA, Mario. *Arte, Forma e Personalidade*. São Paulo: Kairós Livraria e Editora Ltda., 1979.

- PIMENTEL, A. 'O método da análise documental'. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 114, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 fev. 2007.
- RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da Escrita*. Editora 34, Rio de Janeiro RJ, 1995.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível – estética e política*. São Paulo: EXO/Experimental – Editora 34, 2005.
- RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.
- RANCIÈRE, Jacques. **Rancière: 'A política tem sempre uma dimensão estética'**. Mar. 2010. Revista Cult n. 139. Entrevistadores Gabriela Longman e Diego Viana. São Paulo: Editora Bregantini, 30 mar. 2010. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/entrevista-jacques-ranciere/>. Acesso em: 17 Dez. 2017.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SALLES, Cecília de Almeida. *Processos de Criação em Grupo – Diálogos*. São Paulo: Estação das Letras, 2017.
- SALLES, Cecília de Almeida. *Redes de criação: a construção da obra de arte*. Vinhedo, SP: Horizonte, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, Milton. 'Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método'. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo: AGB, 1977, p. 81- 99.
- SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Hucitec, 1982.
- SCHMITT, Eva. 'Mediação artística enquanto arte? Arte enquanto mediação artística?' Artigo da Revista Humboldt 156, Dossiê Mediação artística. 2010. Disponível em: <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/pt8622694.htm>. Acesso em: 01 dez. 2017.
- SHAPIRO, David. A View of Kassel In *Artforum*, v.16, n.1, 1977.
- SHARMACHARJA, S. (Ed.) *A manual for the 21st century art institution*. London: Koenig Books; Whitechapel Gallery, 2009.
- SHEIKH, Simon. 'No lugar da esfera pública? Ou o mundo em fragmentos'. In: Urbânia, no 03. São Paulo: Pressa, 2008, pp. 127-13
- TEIXEIRA, Valquíria Prates Pereira. *Acessibilidade como fator de equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência na escola: análise de garantias legais em países da América Latina*. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de São Paulo. São Paulo, SP. 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-111711/publico/DissertacaoValquiriaPrates.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.
- THOMPSON, Nato. *Living as form*. New York: Creative Time, 2011.
- UNESCO. *Aprender a viver juntos: educação para a integração da diversidade / tradução de José Ferreira – Brasília: UNESCO, IBE, SESI, UnB, 2002*. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/127147por.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- UNESCO. *Aprender a viver juntos: será que fracassamos? Síntese das reflexões e das contribuições extraídas da 46ª Conferência Internacional da Educação da UNESCO*, Genebra, Suíça, 5-8 de setembro de 2001. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131359\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131359_por) . Acesso em: 12 dez. 2018.
- VENTOSA, Victor J. *Didática da participação: metodologia e prática*. São Paulo: Edições Sesc, 2016.

WIECZOREK, Wanda; HUMMEL, Claudia, SCHOTKER, Ulrich; GULEÇ, Ayse; PARZEFALL, Sonja. Documenta12 Education. Engaging Audiences, Opening Institutions. Methods and Strategies in the Gallery Education at documenta12. Zurich-Berlin: Diaphanes, 2009.

WORWOOD, Kelly et al. *Teaching through Contemporary Art – A Report on Innovative Practices in the Classroom*. Londres: Tate Publishing, 2008.