

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes

Lucas Silva de Oliveira

**Outras agendas em mediação cultural**

São Paulo

2019



Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes

Lucas Silva de Oliveira

## **Outras agendas em mediação cultural**

Dissertação apresentada ao curso de pós-graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes

Linha de pesquisa: Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural

Orientadora: Professora Doutora Rejane Galvão Coutinho

São Paulo

2019



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

O48e

Oliveira, Lucas Silva de.

Outras agendas em mediação cultural / Lucas Silva de Oliveira.  
- São Paulo, 2019.

131 f.

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

Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Mediação cultural. 2. Professores - Formação. 3. Arte. 4. Museus - Aspectos educacionais. 5. Museus e comunidade. I. Coutinho, Rejane Galvão. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

(Mariana Borges Gasparino - CRB 8/7762)



**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Outras agendas em mediação cultural

**AUTOR: LUCAS SILVA DE OLIVEIRA**

**ORIENTADORA: REJANE GALVAO COUTINHO**

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em ARTES, área: Arte e Educação pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. REJANE GALVAO COUTINHO  
Departamento de Artes Cênicas Ed Fund Com / Instituto de Artes de São Paulo

Profa. Dra. RITA LUCIANA BERTI BREDARIOLLI  
Departamento de Artes Cênicas Ed Fund Com / Instituto de Artes de São Paulo

Prof. Dr. JORGE MASCARENHAS MENNA BARRETO  
Departamento de Linguagens Artísticas / Universidade Estadual do Rio de Janeiro

São Paulo, 08 de agosto de 2019



À minha mãe e ao meu pai, estes que tanto amo.



## **Agradecimentos**

Agradeço à professora doutora Rejane Galvão Coutinho, por acolher esta pesquisa e pela orientação criteriosa e generosa.

À professora Rita Luciana Bredariolli e aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação (GPIHMAE), com os quais tenho caminhado lado a lado, compartilhando o desejo de transgredir.

Aos queridos amigos Edilene Santos Souza, Giselda Perê, Juliana Moura Bueno, Juliana dos Santos, Laura Chagas e Rafael Schmuziger, que foram interlocutores importantes para este trabalho.

À Amanda Carneiro, André Mesquita, Eliana Baroni, Horrana Santoz, Isadora Brandão, Leonardo Matsuhei, Luiza Proença, Miriam Lustosa, Pedro Andrada, Sophia Gutierrez, Thais Olmos e Waldial Braz, que, no núcleo de mediação e programas públicos do MASP, fizeram e fazem alta balbúrdia.

Aos colegas e amigos das demais equipes do MASP, em especial às equipes de Operações e do Centro de Documentação.

Às pessoas que me ajudaram a amadurecer lentamente, direta ou indiretamente e ao longo dos anos, muitas das ideias centrais desta pesquisa: Cayo Honorato, Diogo de Moraes, Daina Leyton, Elaine Fontana, Fátima Freire, Jorge Menna Barreto, Maralice Camillo, Mirela Estelles, Pablo Lafuente e amigos educadores do MAM.

À Ana Ventura, Bianca Tavolari, Claudia Pellegrini, Karina Nishioka, Ligia Marina de Almeida, Mariana Valente, Maria Renata de Aguiar Lopes, Nina Knutson, Patrícia Cassemiro, Samanta Dias, Suyanne Keidel e Vanja Poty, entre outras amigas, ao lado das quais atravesso os terremotos cósmicos como se encarasse uma pista de dança.



## Resumo

À luz das ideias de Carmen Mörsch, esta pesquisa apresenta uma reflexão sobre abordagens críticas em mediação cultural por meio do relato do seu próprio autor, um dos mediadores implicados na transição do modelo pedagógico do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP), entre 2015 e 2017. A pesquisa analisa tanto a escolha institucional do MASP por romper com o modelo das visitas guiadas, como duas das alternativas a esse modelo de trabalho com escolas, desenvolvidas em paralelo à ruptura, sendo elas projetos colaborativos com escolas e programas de formação e interlocução com professores. Ao longo da análise, saltam alguns fundamentos dessa abordagem crítica, aqui denominados como *outras agendas*: a produção de memória do trabalho desenvolvido com os públicos; a implicação nas agendas sociais manifestas no entorno dos museus; e a criação de políticas culturais por meio das quais os públicos são entendidos como interlocutores, não como receptores, de modo a abrir os museus para a participação dos públicos na construção das suas narrativas sobre a cultura. Com base nesses fundamentos e nas apostas, conquistas e entraves do trabalho de interlocução entre o MASP e as escolas, a mediação é investigada nesta pesquisa como vetor para a criação de outra ética na relação entre museus e públicos.

**Palavras-chave:** mediação cultural; mediação crítica; processos colaborativos; formação de professores; artes visuais



## **Abstract**

In the light of the ideas of Carmen Mörsch, this research presents a reflection on critical approaches in cultural mediation through the author's own account, one of the mediators involved in the transition of the pedagogical model of the São Paulo Art Museum Assis Chateaubriand (MASP) between 2015 and 2017. The research analyzes both the institutional choice of MASP to break with the model of guided visits, and two of the alternatives to this model of working with schools, developed in parallel to the rupture, being they collaborative projects with schools and programs of training and interlocution with teachers. Throughout the analysis, some fundamentals of this critical approach, here denominated like other agendas, jump: the production of memory of the work developed with the public; the implication in the social agendas manifest in the surroundings of the museums; and the creation of cultural policies through which audiences are understood as interlocutors, not as recipients, in order to open museums for public participation in the construction of their narratives on culture. Based on these foundations and the bets, achievements and obstacles of the interlocution work between the MASP and the schools, mediation is investigated in this research as a vector for the creation of another ethic in the relationship between museums and publics.

**Keywords:** cultural mediation; critical mediation; collaborative processes; teacher training; visual arts



## Sumário

<b>Introdução:</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1:</b> Outras agendas, outros critérios.	<b>16</b>
1.1: Arte, um fim em si mesmo?	18
1.2: Atuar na contradição: mediação crítica	23
1.3: Marcos conceituais do programa de mediação do MASP	31
1.4: Políticas da mediação: um debate público	36
<b>Capítulo 2:</b> A ruptura com o modelo das visitas guiadas	<b>42</b>
2.1: Como foi a recepção dessa mudança pelos professores?	50
<b>Capítulo 3:</b> Colaboração: verbo transitivo indireto	<b>59</b>
3.1: A coleção investigada por crianças: <i>Histórias da infância</i>	61
3.2: Qual é o sexo do museu?	73
3.3: Notas sobre o potencial e o desinvestimento no modelo colaborativo	86
<b>Capítulo 4:</b> Professores no MASP: redes de solidariedade política	<b>92</b>
4.1: Um caminho mais longo no trabalho com professores	94
4.2: Um passo atrás, dois adiante	97
4.3: MASP Professores: arte, educação e esfera pública	102
<b>Considerações finais</b>	<b>118</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>124</b>



## Introdução

“A tua presença entra pelos sete buracos da minha cabeça  
A tua presença, pelos olhos, boca, narinas e orelhas  
A tua presença paralisa o meu momento em que tudo começa  
A tua presença desintegra e atualiza a minha presença”

(*A tua presença morena*, Caetano Veloso)<sup>1</sup>

O MASP é uma caixa acústica. Um grande artifício de reverberação. Ali, vi e ouvi surgir das ruas as mais potentes imagens e palavras, em parte capazes de representar a colisão interna pela qual o Brasil passa pelos últimos anos. As lágrimas e a revolta pela morte de Marielle Franco. Os cantos guarani pela manutenção da demarcação de suas terras no Jaraguá. A juventude feminista bradando pelo direito sobre seus próprios corpos. Os atos dos secundaristas. Galeristas, artistas e trabalhadores de museus com camisetas e placas patrocinadas, contra a censura ao nu na arte. A *mise en scène* da comemoração pelo Golpe Jurídico de Estado de 2016. As barricadas de fogo e os *black blocs* contra o choque. A greve de três meses dos professores da rede municipal, em 2015. O ato do dia 18 de março de 2016 com a presença do presidente Lula na Avenida Paulista. Os ciclistas pelados. O dia da morte de David Bowie. As Marchas da Maconha.

Trabalhei no MASP entre março de 2015 e abril de 2018. Inicialmente, participei da pesquisa para a retomada dos cavaletes de vidro de Lina Bo Bardi, preparando os verbetes sobre as obras da coleção. Mas, ao longo daquele primeiro ano, integrei-me também aos processos que levaram à criação do núcleo de mediação e programas públicos do Museu. Eu esperava encontrar ali as condições ideais para testar algumas hipóteses, fazendo reverberar nos programas de mediação os modos de uso do vão e as tensões entre a rua e o edifício de Lina Bo Bardi. Sabia também que a programação artística do Museu se propunha a explorar essas conexões nos anos consecutivos.

Desde a universidade, entendi que a condição para mover-me profissionalmente nos museus seria atuando como um educador ironista<sup>2</sup>, isto é, alguém que duvida das certezas

---

<sup>1</sup> VELOSO, Caetano. *A tua presença morena*. In: *Circuladô de Fulô* (álbum). Rio de Janeiro, Estúdio PolyGram, 1991.

<sup>2</sup> Essa terminologia teve um forte impacto em minha formação como educador, no final da década de 2010. Aquele era um momento em que as discussões sobre a educação e a cultura visual começavam a ganhar capilaridade no Brasil, por intermédio do trabalho de pesquisadoras que se interessavam por trazer as abordagens dos estudos culturais para o campo do ensino de arte. O interesse por

tanto do campo da arte como da educação. Dos meus trabalhos anteriores ao MASP, também trago vivências que me levam a acreditar que é preciso projetar outras consequências para o que se propõe na interlocução com os públicos nos museus. Interesse-me, assim, pelas conexões entre mediação e ativismos. Mas a atualidade dessa conexão extrapola em muitos sentidos as minhas ambições e motivações individuais ou o contexto específico do MASP.

Ao longo dos últimos anos, uma série de rápidas mudanças intra e extra-institucionais têm forçado uma reelaboração dos sentidos e das práticas de mediação cultural no ambiente dos museus de arte de São Paulo. São muitas as variáveis: a redução temporária das políticas públicas que subsidiavam a ida de grupos escolares aos museus<sup>3</sup>, com a consequente redução dos recursos direcionados às folhas de pagamento de educadores; a exigência, mediante a escassez de tais políticas e a redução da presença de grupos escolares em museus, de que os trabalhadores da área criem outros modos de trabalho; a emergência de *contrapúblicos*<sup>4</sup>, que ocupam o entorno dos museus e que são por eles interpretados como uma demanda por comunicação entre museu e território. As instituições

---

ativismos, a desconfiança em relação aos espaços de circulação e produção artística e a minha adesão a uma ideia de arte como algo que poderia responder a contextos e se implicar socialmente levaram-me, inevitavelmente, a identificar-me com a ideia de um educador ironista proposta pelo professor Imanol Aguirre (cf. AGUIRRE, 2009). O educador ironista é aquele que entende a arte como contingencial e que conspira contra narrativas fechadas sobre a cultura e seus modos de uso.

<sup>3</sup> Como veremos nos capítulos adiante, algumas políticas públicas foram definitivas para que, ao longo dos anos, o modelo das visitas guiadas a museus se estabelecesse. A política que certamente teve maior impacto em São Paulo chamava-se *Cultura é Currículo*. Tal programa, da Secretaria Estadual de Cultura em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), ocupava um grande percentual das agendas de visitas para grupos escolares nos museus em São Paulo até 2015, quando houve uma redução radical do subsídio oferecido ao programa. Em decorrência dessa interrupção, houve muitos cortes nas equipes educativas dos museus, sobretudo aqueles vinculados à Secretaria de Cultura: Pinacoteca, MIS, Paço das Artes e Museu Afro Brasil. O programa foi retomado pela Secretaria de Educação em 2018 e novamente interrompido no primeiro semestre de 2019. O jornal *O Estado de S. Paulo*, entre 21 e 24 de março de 2015, publicou algumas matérias sobre o tema dos cortes orçamentários na área de cultura, expondo a fragilidade de tais políticas de acesso aos aparelhos culturais e o efeito dos cortes na redução drástica das equipes educativas em grandes museus (cf. ESTADO DE S. PAULO, 2015).

<sup>4</sup> Um contrapúblico, segundo a definição de Michael Warner, é um subconjunto do público, constituído através de uma relação conflituosa com o público dominante (cf. WARNER, 2016). Para o estudioso, a ideia de contrapúblico não designa “a simples inclusão de subalternos em um programa de reformas. Um contrapúblico mantém, em algum nível, consciente ou não, a noção de sua condição subordinada. O horizonte cultural ao qual ele se contrapõe não é apenas um público em geral ou mais amplo, mas um dominante. E o conflito não se estende apenas às ideias ou questões políticas, mas aos gêneros do discurso e modos de elocução que constituem o público” (WARNER, 2016, p.16). Tal termo designa, aqui, os contrapúblicos que ocupam os espaços do museu não por uma identificação com a sua programação, mas sim por estarem interessados pelo uso da arquitetura ali disponível. Penso, mais objetivamente, nos grupos de jovens da periferia que se desdobraram dos rolezinhos de 2013, que ocupam a marquise do Ibirapuera e se relacionam com o complexo de museus do Parque, ou que agora ocupam a Avenida Paulista aos domingos, quando a via fica aberta, por exemplo.

têm produzido diferentes respostas para esses mesmos estímulos. Em paralelo a isso, outros fenômenos produzem mudanças, como a assim chamada *virada educacional*, uma tendência entre artistas e curadores objetivamente interessados pelos modos de recepção e de participação dos públicos nos programas institucionais<sup>5</sup>.

Vislumbro, assim, que uma revisão das ideias sobre o que significa trabalhar com mediação cultural e educação nos museus está em curso. Em tempo, esta pesquisa almeja, além de apresentar reflexões sobre o recorte específico do trabalho com escolas proposto pelo MASP a partir de 2015, contribuir para as reflexões sobre as transformações no campo da mediação. Em primeiro lugar, porque tais transformações revelam a emergência de outras agendas para a mediação cultural, que não aquela de promover o acesso à cultura, uma vez que as pessoas já participam da cultura. Em segundo lugar, porque, a partir da minha vivência e implicação na transição do projeto pedagógico do MASP, encontro-me em posição privilegiada para compartilhar os partidos conceituais que fundamentaram tal transição e para refletir sobre os seus desdobramentos no trabalho entre museu e escolas.

O primeiro capítulo desta dissertação apresenta os marcos conceituais da pesquisa e as condições de realização das experiências narradas nos capítulos seguintes. Para fazer a crítica ao paradigma moderno da arte como fim em si mesmo e abrir os caminhos das abordagens críticas de mediação, evoco as ideias de dois autores franceses, Pierre Bourdieu e Jacques Rancière. Com eles, busco, mesmo sem fazer uso de outras epistemologias, evidenciar a dinâmica de autorreferencialidade que estrutura a economia política da arte e discutir sobre o empréstimo ou ocupação dos modos de fazer da arte para outros fins que não a autorreprodução do campo da arte. Com isso, adentro as ideias de Carmen Mörsch sobre a mediação crítica, para quem os discursos por trás dos formatos de trabalho em mediação – *afirmativos, reprodutivos, desconstrutivos e transformativos* – correspondem a concepções muitas vezes opostas sobre a relação que se deve consolidar entre museus e públicos, variando de modo não linear entre os extremos da autorreprodução da arte e o agenciamento dos públicos. Apresento, enfim, as mudanças que aconteceram no MASP, que permitiram a revisão do projeto pedagógico do Museu e a implementação do núcleo de mediação e programas públicos, em 2015.

---

<sup>5</sup> Em seu texto *Exponer la educación*, María Acaso descreve o fenômeno das exposições sobre processos educacionais em arte que se iniciou em museus e que hoje participa de grandes feiras internacionais de arte, como a ARCO de 2017, em Madrid. Ela critica a apropriação do termo *educação* por agentes de contextos que não trazem os sujeitos responsáveis por consolidar experiências pedagógicas nas escolas ou outros espaços dedicados à educação. Ciritca também a arte e, mais especificamente, as curadorias, por não abdicarem de suas terminologias e protagonismo na organização dessas exposições, compreendendo que, nelas, a educação é sempre uma instância temporária. (cf. ACASO, 2017.)

O segundo capítulo traz as motivações que levaram o MASP à ruptura com o modelo de visitas guiadas para as escolas, de modo que os professores passassem eles mesmos a conduzir os seus grupos nas exposições. Para isso, discuto sobre a grande operacionalização do mecanismo das visitas guiadas a partir de meados dos anos 2000 e apresento os resultados de uma pesquisa, produzida pelo próprio MASP, sobre a recepção dos professores a essa ruptura com o modelo das visitas guiadas. Com isso, coloco em dúvida algumas das afirmações comuns sobre a recepção positiva e o alcance do modelo das visitas.

O terceiro capítulo reúne projetos de colaboração, propostos como alternativa às visitas guiadas. A partir da ideia de museu como *zona de contato*, para o qual é preciso criar outras éticas de relação com os públicos, reviso dois projetos colaborativos desenvolvidos no MASP em 2016. O primeiro trata de um conjunto de áudios, como registro de um processo pedagógico, realizado no contexto da exposição *Histórias da infância*, em 2016, em colaboração com professores de duas escolas e seus estudantes de 08 a 10 anos. O segundo apresenta os resultados de uma oficina realizada com coletivos feministas secundaristas de três escolas de São Paulo, a partir da pergunta “Qual é o sexo do museu?”.

Por fim, no quarto capítulo, são apresentadas as premissas e condições de realização de um trabalho focado em professores. Não sem conflitos internos, esse trabalho perdeu aos poucos o caráter de alternativa de formação para professores que conduziram suas próprias visitas e se transformou em um espaço de interlocução entre professores, firmando no Museu um território de solidariedade política. Isso porque o trabalho com professores assumiu uma vertente marcadamente decolonial,<sup>6</sup> alinhado às agendas propostas pela programação artística do Museu, de modo que a preocupação passou a ser

---

<sup>6</sup> Escolho, ao longo da pesquisa, utilizar o conceito de “decolonialidade”, no lugar de outros termos, como “descolonial” ou “pós-colonial”. Isso porque os processos sociais e culturais que correspondem à ideia de *giro decolonial*, cunhada nos anos 1990 por Walter D. Mignolo (LEDA, 2015, p.122), não almejam desfazer, reverter ou superar as marcas do processo de colonização, “descolonizar”. A ideia de decolonialidade fomenta, tendo em vista as relações construídas e enraizadas ao longo de séculos, as transgressões, as insurgências, as lutas contínuas. Compreende que a marca da modernidade não se apaga por uma revisão das instituições e discursividades coloniais; que a racionalidade moderna opera de modo complexo na língua, nas subjetividades, na cultura, na economia, nos modos de organização política, nas epistemologias dentro das quais operamos. O decolonial seria um modo de resistência à operação viva da colonialidade. A escolha por essa terminologia também decorre da compreensão de que o decolonial não surge ou se endereça somente ao campo acadêmico, como no caso da pós-colonialidade. Importante destacar que o debate da decolonialidade remete ao contexto específico da América Latina, já que as Américas foram ocupadas como se fossem uma continuidade o território Europeu, sob marcos ocidentalistas. Para Mignolo, a especificidade da colonização das Américas precisa ser considerada desde um ponto de vista diferente das teorias pós-coloniais, que foram, em sua maioria, produzidas por teóricos do Oriente Médio e da Índia, onde o processo colonial foi muito diferente e se iniciou com séculos de distância.

o protagonismo dos professores e o reconhecimento da sua motivação quando propõem o vínculo entre museu e escola.

Ao longo dos capítulos, as agendas que afirmo serem emergentes na mediação cultural aparecem de modo transversal. A primeira delas é a produção de memória sobre as práticas de mediação, a fim de fortalecer o campo e de tirar consequências do trabalho realizado com os públicos. A segunda delas é a conversa com o entorno, que no caso do MASP se manifesta sobretudo na diversidade de usos do espaço do vão e da avenida. Por fim, a terceira agenda trata do esforço em fazer o trabalho com os públicos ser entendido não como um fim, mas sim como um meio, de modo a criar maior porosidade nos museus para que as narrativas culturais ali veiculadas permitam o atravessamento e contemplem abertamente a experiência cultural dos públicos, incluindo nisso as comunidades escolares.

A pesquisa é mesmo assim estruturada em torno do relato reflexivo deste autor, que faz uso da sua memória e experiência ao mesmo tempo em que tenta tomar distância da narrativa para pensar a mediação de modo mais amplo. Esse movimento é importante para que sejam elaboradas perguntas que extrapolem o limite das experiências aqui narradas.

A pesquisa foi construída a partir de diferentes literaturas, porque compreendo que a mediação cultural é uma área de fronteira entre muitas outras. Empresto ideias dos campos da arte, da educação, das políticas culturais e da museologia crítica. Mobilizo muitos textos produzidos pelo próprio MASP e também documentos institucionais tornados públicos, como os relatórios anuais e os registros audiovisuais dos diferentes programas do Museu. Ademais, utilizo a pesquisa aplicada institucionalmente com os professores que levaram seus estudantes ao MASP em 2017, cujos resultados foram generosamente compartilhados pela coordenação da atual equipe de mediação.

## Capítulo I

### Outras agendas, outros critérios

Algumas imagens-enunciados sobre o que é *mediação cultural* atravessaram marcadamente a minha atuação e os meus embates como mediador em museus, definindo muitas das minhas escolhas e interlocuções de pesquisa e trabalho. São elas: que mediação é a tentativa de criar, no contato com a arte, nomes para aquilo que temos de diferente ou em comum, construindo comunidades pedagógicas ou revelando comunidades de significado; que ela é um convite à interrupção do cotidiano, uma busca por experiências não mecânicas com imagens<sup>7</sup>, objetos e acontecimentos, para resgatar do sequestro a atenção; que ela é o ato de se colocar entre duas outras coisas ou agentes, público e arte, desejando que no futuro o relacionamento entre esses agentes se autorregule e não dependa mais de algo que se coloque entre; que ela é algo parecido com o que faz o ator do Teatro Nô, que com seu dedo aponta a lua que está oculta, dando a ver não o dedo, mas a lua. Apresento-vos essas imagens-enunciados sobre *mediação cultural* mais como ecos da minha memória do que como citações. Decerto, todas elas assumem um compromisso com o ato de olhar para a arte e com a relação que, disso, se constrói com os públicos, considerando, em alguns casos de modo mais evidente, seus repertórios culturais.

Compartilho mais ou menos desses valores. Penso que olhar para a arte e aprender a construir leituras sobre o que se vê é, sim, importante. Identificar os discursos que elas carregam é uma urgência – não à toa, as grandes disputas políticas se travam hoje a partir da distribuição massiva de imagens digitais de origem oculta, como os chamados *memes*, por meios de mídias que se acoplam aos nossos corpos, pelos celulares, e que invadem

---

<sup>7</sup> Ainda que a acepção da ideia de *imagem* não seja o objeto desta pesquisa, é importante afirmar que, ao longo da leitura deste texto, as noções de *imagem* e de *obra* não devem ser confundidas, sobretudo porque *imagem* é um conceito que tem alcançado e reorganizado as relações entre áreas como a arte, a história da arte, a filosofia e a antropologia visual. Ao falar sobre *obras*, indico objetivamente os fatos musealizados da cultura, ao tempo em que com *imagem*, com bastante elasticidade, refiro-me a elas mediante o seu estatuto fenomenológico, ou seja, as imagens na sua dimensão de aparição, revelação, fenômeno, lugar de atualização, resgate e produção de memória, tal como nos insinuam pensadores como Geroges Didi-Huberman. Ainda que este não seja um tema sobre o qual nos debruçaremos, é importante ter em conta a relação necessária, sendo esta uma pesquisa sobre mediação cultural, entre as imagens e o ato observador das pessoas, o que revela o aspecto relacional entre a imagem e a realidade por ela insinuada/produzida. (cf. FELDMAN, 2016)

nossas subjetividades. Exercitar a leitura de imagens<sup>8</sup>, como um procedimento de decodificação da visualidade e também de interpretação, é um imperativo para localizar-se em meio a essa montanha russa visual e política. Contudo, mesmo reconhecendo a importância desses partidos conceituais sobre mediação, busco uma outra direção quando assumo a mediação cultural como objeto desta pesquisa.

É importante identificar e amadurecer a relação com outros elementos que participam da equação da mediação cultural, a fim de nomear os seus coeficientes e de criar formas renovadas para as suas práticas. Se há condições de diversificar os formatos e os objetivos da interlocução com os públicos, pode-se ir além da tarefa de formar plateias para a arte.

A relação entre mediadores e públicos poderia funcionar como um termômetro e um canal de comunicação institucional direta. Por meio dela, seria possível avaliar os modos de recepção da programação dos museus e construir modelos mais participativos de produção. Com um diálogo mais aberto, os museus poderiam revisar e reconstruir as narrativas culturais que ali são criadas e veiculadas.

Estes são os pontos centrais sobre o quais me debruço nesta pesquisa: imaginar outros formatos de trabalho com os públicos, a fim de produzir outros modos de atuação nos museus; desenhar modelos mais participativos, que contemplem as experiências culturais dos públicos para reformular as políticas culturais nos museus; autorizar o trabalho de mediação enquanto par interessado no fortalecimento e na visibilidade da diversidade cultural dos públicos, extrapolando assim os limites impostos pelas lógicas produtivas do universo da arte e contribuindo para outras agendas políticas, sociais e culturais.

Tentar ampliar o vocabulário e o campo de atuação da mediação cultural não implica o abandono da relação historicamente construída entre museu e escola, pelo contrário. O efeito dessa preocupação pode resultar em uma reformulação da conversa entre as duas instituições, para que ela aconteça de modo menos controlado, vertical e circunstancial. Digo

---

<sup>8</sup> A referência ao procedimento de leitura de imagem refere-se a sistematização das capacidades de observar, interpretar as imagens e também desvendar os seus códigos. Essas ideias foram sistematizadas por autores como Robert Ott e Abigail Housen, em meados dos anos 1980 e 1990, e adaptadas ao Brasil (bem como ampliadas à luz do conhecimento da pedagogia crítica e da experiência história e social brasileira) por Ana Mae Barbosa, na virada dessas décadas, durante o período em que Barbosa esteve dirigida o Museu de Arte Contemporânea da USP. Os procedimentos de leitura de imagem contribuíram para difundir uma metodologia de trabalho direto com imagens na mediação cultural e no ensino de arte, o que, nos museus, coincidiu com o surgimento de ampliação de áreas dedicadas à educação na cidade de São Paulo. Tratava-se, do ponto de vista metodológico, de uma forte ruptura com o ideário da livre expressão. A pesquisadora Denise Grinspum, no seminário *Educação e política na Ação Educativa*, organizado no contexto dos 50 anos do Museu Lasar Segall, contou como a chegada dessas ideias direcionou o trabalho pedagógico desse museu, o que em muito contribuiu para entendermos o impacto dessas metodologias no campo da educação nos museus desde aquele momento até os dias atuais. (cf. SEGALL, 2017)

isso a partir da minha experiência, porque penso que há uma exaustão no modelo das visitas, vigente há anos. Atuando nesse modelo, os mediadores circundam os mesmos problemas e operam de modo repetitivo, criando e testando roteiros de visita em *looping* e discutindo continuamente se a tarefa da mediação é ou não atender ao que acreditam ser as expectativas dos professores, sem que, em geral, eles sejam consultados.

### 1.1. Arte: um fim em si mesmo?

Antes de mergulhar nos fundamentos da mediação crítica propostos pela ativista, artista e pesquisadora de mediação cultural Carmen Mörsch, me detenho em outras referências que foram fundamentais para a minha formação e que estruturam esta pesquisa. Delas, empresto algumas concepções sobre a economia política da arte e sobre a arte como modos de fazer. Tais concepções apresentam uma visão crítica do legado da modernidade para as instituições culturais e possibilitam que os projetos pedagógicos dessas instituições sejam entendidos como vetores que ajudam a firmar e difundir tal legado. Pierre Bourdieu e Jacques Rancière<sup>9</sup> são essas referências.

A noção de arte como um signo de distinção se fundamenta em um modelo de relações herméticas e redundantes construído ao longo da modernidade. Essa é ainda a noção mais difundida de arte. A sua dinâmica produtiva foi descrita por Pierre Bourdieu como um campo de produção de capitais de natureza simbólica.

O conceito de campo de Bourdieu refere-se aos arranjos sociais e simbólicos que se articulam em torno das instituições artísticas, como os museus, e da interação entre os sujeitos por trás da produção e da circulação da arte. Esses arranjos afirmam e reproduzem a ideia de que a arte é um campo de autonomia e distinção. Para compreender isso, é preciso entender como se constitui o campo da arte e qual é o lugar do museu na legitimação

---

<sup>9</sup> Gostaria de destacar que, apesar das críticas a um *sociologismo* que Jacques Rancière endereça a Pierre Bourdieu na introdução de *O mestre ignorante*, ambos contribuem para pensar a cultura e a educação pelo registro de suas condições materiais e políticas. A análise sobre o campo de produção dos bens simbólicos da arte feita por Bourdieu em *A economia das trocas simbólicas* não deslegitima, na minha leitura, as potencialidades e os saberes próprios dos modos de fazer da arte e, mais amplamente, da estética, trabalhados por Rancière. Ambos me parecem interessados na lógica produtiva e no ciclo de autorreferencialidade aos quais a arte está fadada enquanto operar sob os marcos do modelo moderno.

das dinâmicas de autorreferencialidade da arte, isto é, as “sociedades de mútua admiração” (BOURDIEU, 2011, p.107) na qual transitam esses agentes do campo da arte.

Bourdieu aponta a existência de espaços e dinâmicas simbólicas do capitalismo, dentro dos quais interagem os agentes que validam esse capital simbólico chamado de arte. Esse campo de produção erudita que é a arte, assim como também o é a literatura, é um “sistema de relações entre diferentes instâncias definidas pela função que cumprem na divisão de trabalho de produção, de reprodução e de difusão de bens simbólicos” (BOURDIEU, 2011, p.105). Mas, ao contrário do sistema da indústria cultural, “que obedece à lei de concorrência para a conquista do maior mercado possível” (BOURDIEU, 2011, p.105), o campo da arte cria ferramentas internas de (auto)avaliação e validação de sua produção, de modo que os agentes concorrentes são os próprios clientes que lhe conferem reconhecimento. Isto quer dizer que a produção artística não se destina ou valida no alcance às massas, mas sim que ela se remete aos seus próprios pares: artistas, críticos, curadores.

O campo de produção erudita somente se constitui como sistema de produção que produz objetivamente apenas para os produtores através de uma ruptura com o público dos não produtores [...] A constituição do campo enquanto tal é correlata ao processo de fechamento em si mesmo. [...] Por um efeito de causalidade circular, distância e isolamento [...] [tal] produção cultural [...] tende a obedecer à sua lógica própria, qual seja a da superação permanente determinada pela dialética da distinção propriamente cultural. (BOURDIEU, 2011, pp.105-106)

Na medida em que se institui o campo da arte, “as funções que cabem aos diferentes grupos de intelectuais ou de artistas [...] tendem cada vez mais a se tornar um princípio unificador e gerador (e portanto explicativo) dos diferentes sistemas de tomadas de posições culturais” (BOURDIEU, 2011, p. 99). Tal sistema se constitui ao longo de séculos, com a ampliação de “consumidores virtuais”, diversificação de produtores de bens culturais e, ainda mais, com a criação de instâncias de consagração, como os salões, as academias ou os museus. Nessas instituições, o propósito de uma aristocracia diluída se mistura a uma “*intelligentsia* burguesa” e passa a adotar seus modelos de pensamento e suas concepções artísticas e morais (cf. BOURDIEU, 2011, p.100)”. Com efeito,

[...] o processo de autonomização da produção intelectual e artística é correlato à constituição de uma categoria socialmente distinta de artistas ou de intelectuais profissionais, cada vez mais inclinados a levar em conta exclusivamente as regras firmadas pela tradição propriamente intelectual ou artística herdada de seus predecessores, [...] cada vez mais propensos a liberar sua produção e seus produtos de toda e qualquer dependência social [...]. (BOURDIEU, 2011, p.101)

A interpretação de Bourdieu sobre os modos como o capital simbólico tenta se desvencilhar de qualquer dependência social carrega, a meu ver, a mesma natureza crítica da modernidade artística sobre a qual Rancière reflete, como veremos. Também resulta na

crítica da arte como um campo pretensamente encerrado em si mesmo. Dentro dessa lógica produtiva, a arte não tem qualquer compromisso social que não com a criação e a retroalimentação de si mesma. Esse modelo encontra na história da arte, por exemplo, o gosto por estratégias como a biografia, que valida e torna a subjetividade individual dos artistas um capital de interesse proporcional à própria produção artística (cf. BOURDIEU, 2011) .

Esses valores da modernidade artística são reproduzidos e seguem modulando os discursos das instituições artísticas até hoje. É verdade que os problemas e métodos artísticos se transformaram ao longo do tempo, mas o sistema de troca de capitais simbólicos também se atualizou para reter, inclusive, as formas críticas a ele. A ideia moderna de *arte pela arte*, dos saberes e fazeres artísticos como fins em si mesmos, encontra assim a sua base nos ideais burgueses de distinção e individualidade.

Fico curioso ao observar como as ideias da modernidade artística se revelam constantemente vivas e operantes. Nas muitas conversas que tive sobre esta pesquisa, era muito comum emergir um conflito quando eu indagava sobre a naturalidade com a qual se lida com a forma rápida e descontinuada das *visitas* escolares aos museus, sobre a ideia comum de que as pessoas *precisam* ter contato com a arte, ou sobre se mediadores devem de fato se dedicar a formar públicos para os museus. *Mas não há algo que acontece no contato com a arte que faça valer o modelo de mediação com qual temos trabalhado?* Certamente há algo, mas como foi que naturalizamos esses fundamentos e nos vinculamos a esse *algo*? Sem cuidar dessa base teórica sobre arte e suas cadeias produtiva e de circulação, tomamos como fundamento as ideias sobre arte que herdamos e as reproduzimos sem conseguir tomar distância dos modelos dentro dos quais temos atuado.

A fim de dismantelar os fundamentos modernos que nos guiam, empresto a concepção de *regime estético* de Jacques Rancière. Trata-se de uma interpretação sobre o papel do sensível, visão que, aliás, me motiva a trabalhar no campo da arte. Para o autor, a estética não se limita a uma disciplina filosófica em torno das experiências da arte. Ela traz consigo elementos estruturais também da experiência da política. A estética, vista como algo que também dá origem à experiência da política, poderia ser definida como “um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência.” (RANCIÈRE, 2005, pp.16-17)

As práticas estéticas seriam portanto aquelas por meio das quais se configura a experiência do comum, aquela que nos faz conhecer e pensar o mundo também por um viés

sensível. Dentro dessa concepção se inscrevem, de modo descentralizado, a experiência da política e também as práticas artísticas, que Rancière pensa fundamentalmente como “modos de fazer”. Aquilo que acontece com os sujeitos em torno de certa imagem, de uma obra de arte ou de alguma experiência política coletiva é que seria propriamente estético, ou seja, da ordem dos sentidos e dos seus efeitos sobre o pensamento.

Na arte, de modo paralelo à política, as relações sociais e humanas poderiam ter como horizonte a revisão da nossa percepção do real a sua reelaboração. Com a arte, podemos *ficcionalizar*, ou seja, imaginar outras formas e narrativas que nos ajudem a revisar o real. Para Rancière, a *ficção* constrói “rearranjos *materiais* dos signos e imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer” (RANCIÈRE, 2005, p. 59).

Como exemplo para pensar essa função ficcionalizante da arte, Rancière cita o teatro e a literatura. No teatro, essa grande atividade pública, as identidades sociais são embaralhadas. Já na literatura, a palavra circula por todas as partes, “sem saber a quem deve ou não falar” (RANCIÈRE, 2005, p. 59). A esses fins poderiam servir os modos de fazer da arte, com seu poder de dizer o não dito e representar percepções sobre aquilo que é do mundo mas que ainda não se deu a ver, acoplando aos objetos uma experiência social e sensível de que todos possam partilhar.

O sentido da estética não corresponde ou se encerra, portanto, na forma de uma

teoria da arte em geral ou uma teoria da arte que remeteria a seus efeitos sobre a sensibilidade, mas a um regime específico de identificação e pensamento das artes: um modo de articulação entre maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia da efetividade do pensamento. (RANCIÈRE, 2005, p.13)

Quando identificamos que os efeitos do sensível sobre o pensamento e a experiência comum não são primazia da arte, podemos vislumbrar outras relações entre a arte e a vida social, entre a arte e a política, de modo que as maneiras de fazer da arte sirvam a outras agendas que não a criação de um abismo na relação entre artista e demais cidadãos. O lugar da arte seria o de emprestar os seus modos de fazer, contribuindo assim para o aprimoramento do papel da sensibilidade na experiência política e para que os trabalhadores das “artes mecânicas”, aqueles que não foram chamados de artistas, possam reconhecer e fortalecer o lugar do sensível na construção do seu pensamento e nas suas dinâmicas sociais. (cf. RANCIÈRE, 2005, pp. 16-17)

Esse rearranjo teórico proposto por Rancière, articulando arte e política por meio da ideia de regime estético, é crítico de uma certa imagem da arte e do artista criadas a partir

de um acúmulo teórico que tem suas bases no século 19. Esse legado, que o autor chama de moderno, leva-nos a pensar a arte como um lugar encerrado em si mesmo e no artista como um sujeito diferente dos demais trabalhadores, como se os seus modos de fazer não fossem também modos de trabalho.

Em suas diferentes versões, "modernidade" é o conceito que se empenha em ocultar a especificidade desse regime das artes e o próprio sentido da especificidade dos regimes da arte. [...] Quando os arautos dessa modernidade viram os lugares onde se exibia este bem comportado destino da modernidade invadidos por toda espécie de objetos, máquinas e dispositivos não identificados, começaram a denunciar a "tradição do novo", uma vontade de inovação que reduziria a modernidade artística ao vazio de sua auto-proclamação. (RANCIÈRE, 2005, pp.34-35)

Se para os antigos, tal como para Rancière, a arte era um "modo de fazer", e se a modernidade se constitui na oposição entre antigo e moderno, dá-se que a modernidade corresponde a um esforço por dissociar a arte dos mesmos modos de fazer que a inscrevem na vida social.

A noção de modernidade parece, assim, como inventada de propósito para confundir a inteligência das transformações da arte e de suas relações com as outras esferas da experiência coletiva. Parece-me haver duas grandes formas dessa confusão. Ambas se apóiam, sem analisá-la, na contradição constitutiva do regime estético das artes que faz da arte uma *forma autônoma da vida*. (RANCIÈRE, 2005, pp.37-38)

Para mim, essas ideias ajudam a entender por que tantos elementos da minha formação na faculdade de artes ou nos museus em que trabalhei reiteraram, com maior ou menor discricção, essa ideia de privilégio intelectual e sensível do artista e de distinção desse profissional em relação aos outros trabalhadores e mesmo aos apreciadores de sua produção. Parece-me necessário cuidar do enunciado sobre o que faz um artista e sobre as relações entre a arte e o sensível, em sua amplitude, para não retroalimentar essa herança. Em meio a esse campo e também formada no interior dessas discursividades, a mediação cultural opera a antítese necessária que é mediar tal produção cultural, circunscrita e endereçada aos próprios agentes desse capital simbólico, para grupos de pessoas que não integram tal campo. É daí que surge o interesse pelo trabalho com pessoas e com arte como empréstimo dos modos de fazer e dos recursos que se articulam em torno da arte. Com isso, pode-se fomentar outros tipos de experiência estética: coletivas, públicas, implicadas na produção de realidades que extrapolem o microcosmo que o campo da arte projetou para si mesmo.

Por isso, hoje são pensados modelos de mediação que sejam críticos em relação a seu próprio campo de modo a, internamente, comprometer o círculo de autorreferencialidade da arte em função de outras agendas. Mas mesmo os esforços críticos são apropriados por

esse sistema de autorreferencialidade. Por isso cabe assumir que a crítica<sup>10</sup> a esse sistema necessariamente opera na contradição, sendo que a atualidade e os aspectos dessa contradição precisam ser constantemente nomeados e verificados.

## 1.2. Atuar na contradição: mediação crítica

“Mediação. Uma função que cria uma nova categoria produtiva, que tem por tarefa mediar uma produção cultural para os próprios participantes dessa cultura, se coloca como um paradoxo pulsante.”

(Guilherme Leite Cunha, *Medio. Monitoro. Valorizo.*)<sup>11</sup>

No texto *Trabalhar na contradição*, publicado no periódico *Humboldt* 104 do Goethe-Institut em 2011, Carmen Mörsch definiu *intermediação artística fundamentada na crítica* como aquela que se pretende “autorreflexiva, participativa e crítica das instituições” (MÖRSCH, 2011, p.08). Pouco tempo depois de publicar esse texto, ao revisar seu programa pedagógico para a Documenta de Kassel de 2007<sup>12</sup>, Mörsch elencou uma série de práticas e fundamentos artísticos e teóricos para aquilo que ela passou a denominar, então, como

---

<sup>10</sup> Ao longo do texto, o termo *crítica* cumprirá diferentes funções. Aparecerá, muitas vezes, colado ao termo mediação, representando um recorte de ideias e práticas do campo da mediação que mobilizamos em nossa pesquisa – a *mediação crítica* –, a partir das ideias de Carmen Mörsch. Em segundo lugar, *crítica* aparecerá de modo solitário, mas agudo. Nesse caso, a sua acepção corresponderá àquela proposta por Michel Foucault, para quem a *crítica* é a atitude de não se deixar dominar ou, ao menos, de não se deixar dominar assim. Na conferência *O que é crítica [Crítica e Aufklärung]*, Foucault emprestou um conceito de Nietzsche para revisar o problema sobre o que é e o que motiva a crítica: a *vontade de potência*, que, penso, pode ser traduzido para termos atuais como *desejo*. Para ele, a crítica é uma expressão da vontade, uma atitude de enfrentamento do poder para a qual a razão é mobilizada. Mas, note-se, nada acontece fora do poder. Por isso, *crítica* também significa não se deixar dominar desse modo, “dominar-se assim”, pois pressupõe-se que outros modos de dominação se atualizam no interior do movimento da crítica, no cerne do desejo. No limite, trata-se de uma negociação, uma disputa pelo poder, dentro do poder, recondicionando-o contínua e contraditoriamente. (cf. FOUCAULT, 1990)

<sup>11</sup> CUNHA, 2010.

<sup>12</sup> Essa exposição foi um marco para as ideias da mediação crítica, porque ali Carmen Mörsch montou um programa dentro da qual a diversidade de posições políticas, origens geográficas e de formação deveria contribuir para complexificar o debate sobre temas transvesais do trabalho e do efeito de um evento da proporção de uma Documenta de Kassel em uma cidade pequena, onde a diversidade, sobretudo aquela representada pelos imigrantes, passava a ser debatida como problema. Os marcos conceituais desse programa podem ser encontrados na publicação *Contradecirse una misma*, que reúne relatos dos idealizadores do projeto e de educadores que participaram dessa Documenta (cf., Mörsch, 2016).

*mediação e educação crítica em museus*. Para Mörsch, a mediação crítica busca estabelecer relações de equidade entre as instituições e os seus públicos, situando suas práticas

[...] para além da mera prestação de serviço: a mediação e a educação crítica em museus optam pela controvérsia, [...] funcionam nos moldes de uma crítica da dominação, [...] o foco direcionado às suas possibilidades de agenciamento político. [...] Considera o capital cultural e simbólico da arte e suas instituições como constituintes de processos de inclusão e exclusão no campo artístico. [...] Busca transformar a instituição em um espaço no qual aqueles que não estão explicitamente no centro do mundo da arte possam produzir suas próprias articulações e representações. Nesse sentido, conecta as instituições com o lado de fora, com os contextos locais e geopolíticos. (MÖRSCH, 2016)

Tal vertente da mediação surge, segundo Mörsch, da fusão entre os setores educacionais dos museus com diversas forças da sociedade civil, como o ativismo feminista, dos direitos humanos, ou ainda pelo contato entre “intermediador@s”<sup>13</sup> culturais, os conceitualismos e a crítica institucional dos anos 1960 e 1970, os estudos culturais e pós-coloniais, entre outras referências<sup>14</sup>.

Com isso, assume-se uma posição crítica em relação ao próprio campo da arte, prevendo-se uma atuação que necessariamente nomeia e tenta enfrentar suas contradições internas, sabendo que a mediação se promove desde o interior das instituições artísticas. Tais contradições emergem no contato de uma instituição cultural com a diferença – seja com os públicos ou com expressões políticas e culturais exógenas. Ao prever um trabalho na contradição, essa vertente da mediação procura modelos que desmobilizem os aparatos de poder sobre os quais ela mesma se sustenta. Isso posto, é preciso entender como os diferentes modelos de relação com os públicos nos museus reiteram ou tensionam as dinâmicas do campo da arte.

Em seu texto *Numa encruzilhada de quatro discursos*, Mörsch categoriza os caminhos mais recorrentes assumidos como mediação cultural nos museus, a partir de

---

<sup>13</sup> A autora faz essa opção *gender fluid* para nomear profissionais do campo da mediação (cf. MÖRSCH, 2016).

<sup>14</sup> “Éramos influenciadas [no coletivo de intermediação artística Kunstcoop©, fundado por Mörsch em 1999, em Berlim] pela ciência das artes e pela museologia de cunho crítico e feminista, pela crítica artística das instituições dos anos 1990, assim como por projetos artísticos em colaboração com diferentes públicos e em pontos de intersecção com o ativismo [...] Além disso, nos ocupávamos com conceitos da pedagogia artística que repensavam a matéria escolar levando em consideração as tendências atuais da arte – por exemplo, sob os aspectos de performatividade e desconstrução. [...] com isso, se abriram na intermediação artística espaços para artistas e pedagog@s que uniam o trabalho por uma sociedade mais justa a uma prática artística e educativa e ao aproveitamento dos recursos dos museus.” (MÖRSCH, 2011, p.08).

certos fundamentos metodológicos e ideológicos. Ela afirma que nós, mediadores, podemos transitar entre essas diferentes práticas e *discursividades*<sup>15</sup>, embora esse trânsito exija segurança de nossas próprias motivações, alguma autonomia dentro das instituições e clareza em relação à dimensão política da arte e dos museus (cf. MÖRSCH, 2016).

Mörsch afirma que dois desses caminhos são mais recorrentes. O primeiro deles, *afirmativo*, dirige-se a uma audiência externa “já interessada, automotivada e especializada no campo” da arte (MÖRSCH, 2016), tomando como fundamento os critérios museológicos hegemônicos do ICOM<sup>16</sup> como o desenvolvimento, a conservação e a exposição das coleções. Ele se articula na forma de palestras, seminários, publicações ou outras soluções verticais e baseadas em conteúdos hiperespecializados.

No segundo caminho discursivo, que a autora denomina como *reprodutivo*, “a mediação e a educação em museus assumem a função de educar o público de amanhã e, no caso de indivíduos que não vêm por vontade própria, de encontrar meios de introduzi-los à arte” (MÖRSCH, 2016). É nessa mesma interpretação da função pedagógica do museu que se fundamentam muitos dos jargões dos departamentos especializados em educação museal, como *acesso à cultura, democracia cultural*<sup>17</sup>.

É verdade que Mörsch escreve da Suíça, ou seja, a partir de um contexto de social-democracia consolidada, com baixa desigualdade econômica e muitas garantias sociais, em contraste com o Brasil. Por isso, penso que esse caminho discursivo precisaria ser discutido

---

<sup>15</sup> Segundo Foucault, *discursos* são conjuntos de enunciados que se constituem a partir de sua (re)produção no tempo, disseminando e produzindo poder e saber e, portanto, instaurando e atualizando as representações da norma e da verdade, mesmo quando a contradizem (cf. FOUCAULT, 2014).

<sup>16</sup> O International Council of Museums é uma organização não governamental, criada em 1946, que regula as políticas museais internacionais e declara promover a proteção dos patrimônios culturais e naturais, do presente e do futuro, tanto materiais como imateriais.

<sup>17</sup> O tema da democratização da cultura aparece em diferentes autores do campo das políticas culturais no Brasil (cf. BOTELHO, 2011; SANTINI, 2009; TURINO, 2009; VARELLA, 2014). Mas embora a literatura sobre esse tema seja ampla no Brasil, em partes embasada na experiência das políticas culturais do governo Lula, entre 2002 e 2010, a minha atenção a esse tema surgiu a partir da fala de um mediador que compartilhava as suas experiências. No seminário *Políticas da Mediação*, realizado em 2015 no MASP, Alejandro Cevallos discorreu sobre como a participação dos mediadores em processos sociais complexos exige uma revisão da ideia de democracia cultural. Para ele é necessário substituir *democratização da cultura* pelo termo *cultura democrática*, o que a seu ver seria uma maior contribuição da mediação cultural para a sociedade. Ele insinua, com isso, que os modos de produção cultural precisam ser negociados com as representatividades que os modelos de instituições artísticas hoje não reconhecem. Adiante, nos aprofundaremos na experiência desse seminário.

tendo em vista uma análise mais ampla da realidade social brasileira<sup>18</sup>. Não se trata de ver correlação entre acesso a aparelhos culturais e mobilidade social, mas de entender a dinâmica própria do campo da arte como signatária e ilustrativa da sociedade de classes, dona de códigos e instituições de poder caras às nossas sociedades e, portanto, passíveis de necessária disputa.

Conhecimento é poder (cf. FOUCAULT, 1970). Acessar, ocupar e qualificar os debates de espaços de produção e difusão de conhecimento e de narrativas sobre a cultura, como os museus ou, de modo mais manifesto, as universidades, é uma agenda forte para muitos movimentos sociais. Nesse sentido estrito, acesso não é uma bandeira ou um caminho do trabalho de mediação cujos efeitos possamos subestimar. Porém, o ponto aqui é que o modelo *reprodutivo* não se propõe *a priori* a requalificar as narrativas culturais propagadas nos museus ou a constituir relações de reciprocidade. Trata-se de um modelo que anuncia para si a tarefa de difundir os recortes culturais já autorizados e legitimados pelos museus. Falar em “acesso à cultura” em muito difere de falar em “acesso aos aparelhos culturais” ou “acesso aos meios de produção cultural”<sup>19</sup>, o que marca uma virada importante para complexificar a relação entre os públicos e os modos de produção cultural.

Esses dois discursos sugerem a existência de barreiras simbólicas que afastam os públicos do museu e propõe como solução para isso a oferta de informação, o acolhimento e a diluição de quaisquer desconfortos que o ambiente e o patrimônio museológicos possam representar para determinados públicos, sobretudo aqueles provenientes de espectros sociais menos privilegiados.

Na contramão desses discursos, os dois caminhos que serão descritos a seguir são mais raros e performam outra concepção da dimensão pedagógica dos museus. São caminhos que não admitem a arte como um fim em si mesmo; não a aceitam se ela for algo que não um comprometimento com a redução dos abismos sociais e a complexificação da

---

<sup>18</sup> Existem diversas pesquisas recentes sobre os hábitos culturais dos brasileiros que nos ajudam a avaliar o impacto social das políticas de acesso à cultura. Em 2014, uma pesquisa feita em parceria entre o Serviço Social do Comércio (SESC) e a Fundação Perseu Abramo revelou que 71% dos brasileiros jamais estiveram em uma exposição de artes visuais; que 26% afirmam não gostar de exposições e 26% afirmam não saber se gostam, por desconhecer o que são exposições de arte (cf. SESC, 2014). Em 2018, a consultoria especializada em cultura e esporte JLeiva apresentou um estudo bastante amplo sobre os hábitos culturais das populações de 12 capitais brasileiras, revelando uma complexa articulação entre classe social, religião, faixa etária, escolaridade e vários outros marcadores sociais de diferença, sendo que nos 12 meses que antecederam a pesquisa, 31% dos entrevistados visitaram alguma exposição de artes visuais (cf. JLEIVA, 2018).

<sup>19</sup> A ideia de acesso aos meios de produção cultural fundamenta o trabalho, por exemplo, realizado nos Pontos de Cultura, como parte da política cultural da gestão de Gilberto Gil no Ministério da Cultura do governo Lula, a partir de 2002 (cf. TURINO, 2009; SANTINI, 2017).

relação entre museus e públicos. Em outras palavras, são caminhos de mediação nos quais não se acredita que a arte e os museus sejam necessariamente positivos como fato social ou que sejam igualmente bons, importantes ou transformadores para todas as pessoas, mas que possam ser objetivamente úteis para fins alheios à autorreprodução da arte.

O terceiro caminho, chamado por Mörsch de discurso *desconstrutivo*, importa ideias da *museologia crítica*<sup>20</sup>. Ele busca “examinar criticamente, junto aos seus públicos, o museu e a arte”, os processos educativos canônicos que legitimam as práticas museais que promovem “distinção/exclusão e constroem uma verdade” (MÖRSCH, 2016). Trata-se de um modelo crítico ao paternalismo dos discursos de acesso e inclusão. Nesse modelo, muitas vezes se mobilizam estratégias artísticas, reconhecendo em determinados artistas os pares desconstrutivos, sobretudo entre aqueles que produzem crítica institucional ou trabalhos de cunho colaborativo<sup>21</sup>. Associam-se educadores e artistas com afinidade de pensamento, na tentativa de mostrar que a voz do museu é apenas mais uma, não neutra, mas sim posicionada e implicada entre tantas outras vozes da cultura. Ou, ainda, de fazer com que essa voz seja sobreposta, justaposta ou ocasionalmente substituída. Em outras palavras, é um modelo de crítica cultural que tenta revelar aquilo que distingue as narrativas culturais musealizadas das demais.

Embora esse caminho nos interesse, encontramos nele duas grandes limitações: ele critica mas não parece reivindicar como questão central a disputa das esferas deliberativas dos museus. Também não parece questionar o limite da associação casual entre mediadores e artistas, que é a evidência de que certas liberdades discursivas e de experimentação são negadas à categoria de mediadores e educadores em sua totalidade, de modo que essas associações não necessariamente nos fortalecem ou nos dotam de liberdade propositiva. Esse modelo, parece-me, faz dos mediadores uma categoria hiperflexível e criativa, de profissionais “responsáveis por si mesmos, que não se tornarão um peso para a comunidade por causa de seu espírito inventivo formado artisticamente”

---

<sup>20</sup> A museologia crítica é uma vertente da museologia que surge da relação dos museus com os conceitualismos da décadas de 1960 e 1970, com os movimentos sociais, os estudos culturais e que, em grande parte, toma forma a partir das resoluções da Mesa de Santiago do Chile de 1972, primeiro encontro do ICOM a admitir que tanto as coleções como os públicos e a conversa com o o entorno devem ser preocupações prioritárias para os programas museológicos. (cf. ARAÚJO; BRUNO, 1995).

<sup>21</sup> Algumas pesquisas do campo da mediação, assim como trabalhos de artistas, têm se debruçado sobre a natureza da colaboração e os problemas éticos que pressupõem as relações de autoria e de compromisso entre as partes implicadas em processos colaborativos no campo da arte (cf. LANDKAMMER, 2017; SILVA, 2014).

(MÖRSCH, 2011, p. 9). Como veremos, este é um risco que corresponde a algumas das práticas sobre as quais nos debruçaremos nos capítulos seguintes.

Mörsch chama o quarto e último caminho de *transformador*, que visa assumir “a tarefa de expandir a instituição expositiva e constituí-la politicamente como um agente de mudança social” (MÖRSCH, 2016). Nesse modelo, atua-se “contra distinções hierárquicas ou de categorização entre curadoria e mediação e educação em museus” (MÖRSCH, 2016). Esse modelo pretende que o museu atue em intersecção com outras agendas políticas, grupos de interesse, com projetos que extrapolam a forma expositiva ou nos quais as mesmas exposições são concebidas em colaboração com determinados públicos ou agentes. Ou seja, trata-se de um modelo de mediação que concebe o museu como um tipo de esfera pública para atuar como ferramenta social, transcendendo a validação e a patrimonialização da produção artística<sup>22</sup>.

Por muito tempo, ouvi em minhas formações profissionais que deveríamos estimular experiências *transformadoras* no contato com a arte. Ao associar essa máxima com o modelo das visitas guiadas, eu entendia que se esperava que eu pudesse me responsabilizar por (re)qualificar a percepção dos públicos para a arte e pela via da arte, sem determinar o objeto da transformação. Isso sempre me pareceu uma ideia profundamente perversa e *disciplinar*, no sentido empregado por Foucault, como aquilo que promove corpos dóceis e produtivos. Mas a palavra “transformação” é utilizada por Mörsch tendo em vista outra função que não a de seduzir e entusiasmar os públicos futuros da arte, mas de atuar sobre agendas que os próprios públicos nos insinuarão (cf. MÖRSCH, 2016).

Esse método de classificação que Mörsch adotou para apontar esses caminhos tem as suas limitações. A própria autora reconhece isso e aponta que tais modelos não necessariamente obedecem a cronologias e não impedem que mediadores transitem entre um e outro caminho. Mesmo assim, ela destaca que, quando se atua em chave *reprodutiva* ou *afirmativa*, dificilmente se articulam os elementos críticos necessários para superar a racionalidade moderna dos museus, que os concebe como epicentro da cultura e que pressupõe no público uma condição de carência ou privação cultural (cf. MÖRSCH, 2016).

---

<sup>22</sup> A museologia social brasileira, de alguma forma, se aproxima desse modelo *transformador*, que, potencialmente, concebe o museu como território, com a diferença de que na museologia social o trabalho não se dirige às bases sociais, mas nasce delas e é por elas mobilizado. Alguns exemplos disso podem ser encontrados em iniciativas populares, como a do Museu da Maré ou o Museu das Remoções da Vila Autódromo, que são museus criados pelos membros de determinadas comunidades (cf. CHAGAS; BOGADO, 2017).

Podemos distinguir nos modelos *desconstrutivo* e *transformativo* uma atitude crítica<sup>23</sup> em relação a essa racionalidade, entendendo que o processo de mediação nos museus podem ser um “ato recíproco”, e que o seu objetivo deveria ser a consciência crítica, o agenciamento político e o (auto)empoderamento de seus públicos (cf. MÖRSCH, 2011).

As ideias de Carmen Mörsch encontram ecos no modo de atuação dentro do qual se formam muitos dos mediadores e educadores de museus no Brasil. A precariedade de nossos contratos e a dificuldade de consolidarmos a mediação como um campo de pesquisa e criação contribuem para a permanência dos paradigmas criticados pela autora.

Certamente, esse pensamento crítico tem registro entre nós; aplica-se aqui, como lá, em menor escala, provavelmente em ações pontuais. Tal como aponta Ana Mae Barbosa nas *Leituras do subsolo*, uma das limitações presentes em grande parte das pesquisas no campo da arte-educação – fundamento teórico de muito do que se pratica como educação e mediação nos museus de arte do Brasil há décadas – é a falta de visão política e crítica dos pesquisadores em relação aos campos da arte, da educação e aos seus contornos institucionais (cf. COUTINHO, 2013, p. 48). Transportando essa leitura para o nosso debate, penso que se não fizermos esse descolamento e um aprofundamento crítico sobre esses campos, contribuiremos para a permanência de modelos afirmativos e reprodutivos de mediação e educação nos museus, deixando de conquistar espaço e recursos que nos permitam imaginar novas formas e horizontes de trabalho.

Muito do que se concebe como educação nos museus no Brasil é entendido, *strictu sensu*, como uma continuidade do trabalho escolar. Isso não necessariamente contribui para criarmos ferramentas que nos ajudem a pensar as especificidades do trabalho pedagógico nos museus. Muitos projetos de educação museal respondem a uma necessidade de outrora (que talvez siga atual) de organizar conteúdos para consolidar a arte como área de conhecimento. Com isso, produz-se pouca literatura que pense uma educação nos museus que seja arejada por ideias de outros campos e que ajude a pensar os museus a partir da sua relação com os públicos.

---

<sup>23</sup> Retomando nosso empréstimo da ideia de crítica de Foucault: o autor escreve sobre a crítica como uma atitude, o que nos parece um interessante enunciado para pensar na crítica não como um exercício intelectual apenas, mas como uma implicação no interior das mesmas estruturas de poder. Isso nos leva a crer na crítica como *práxis* política, como ação localizada no tempo, uma vez que ela presume uma atitude, um operação nos alicerces das estruturas do poder. Por isso me parece importante pensar os modos de instituir e as formas assumidas pelos processos de mediação que se pretendem críticos, porque eles têm forma e informam sobre ações concretas e sobre deslocamentos e exercícios de poder.

Em seu artigo *O educador pesquisador e mediador: questões e vieses*, a professora Rejane Coutinho elenca algumas das fragilidades metodológicas das pesquisas sobre ensino de arte mediante diversas referências do campo da educação e da cultura visual, construindo um panorama crítico das ideias que tomam a arte como um valor em si mesmo para educadores. Segundo Coutinho,

A arte, em toda a sua latitude e longitude vem, tanto historicamente quanto contemporaneamente, transpondo os territórios disciplinares. Defender a essencialidade da disciplina e da formação em arte e, por conseguinte, daqueles que lidam com a arte [...] é tomar partido do encastelamento de um conhecimento que se vê como um sistema autônomo hermeticamente fechado, o sistema elitista do microcosmo da arte, que defende a ideia de arte pela arte. (COUTINHO, 2013, p. 51) .

A partir dessa perspectiva crítica à concepção moderna de arte, a autora afirma que a própria mediação cultural pode ser um “espaço de enfrentamento das concepções de arte, cultura e educação que permeiam o [nosso] campo de ação” (COUTINHO, 2013, p.51). Para ela, a mediação “precisa ser entendida em sua dinâmica política e econômica” (COUTINHO, 2013, p. 51), considerando-se que nela está implicado o “enfrentamento dessas concepções [...] que estão implícitas nos modos pelos quais as instituições culturais são concebidas e mantidas” (COUTINHO, 2013, p. 53). Contra tais modos de conceber as instituições, seria preciso adotar outras concepções de cultura, “como redes de significado e pertinência, comunidades de sentido que lidam com a heterogeneidade e as contradições culturais” (AGUIRRE apud COUTINHO, 2013, p. 53).

Tais contradições culturais e heterogeneidades são latentes e não correspondem apenas aos fatos da cultura e aos objetos da arte, mas à diversidade dos públicos e também aos regimes de poder e de trabalho aos quais os mediadores estão submetidos. Um mediador precisa ter muita clareza de suas motivações pessoais para trabalhar nesse campo e atentar-se às contradições necessárias de uma prática institucional em arte. É essa individuação, essa clareza de propósito<sup>24</sup>, que lhe permitirá se perceber na constante

---

<sup>24</sup> Nesse texto, Coutinho também apresenta, brevemente, a pesquisa que ela realiza conosco, seus estudantes, no Instituto de Artes da Unesp, que seremos, provavelmente, professores de arte em escolas ou educadores e mediadores de museus ou outros espaços não escolares. Em uma das disciplinas da licenciatura em artes visuais, Coutinho tenta mapear e trabalhar as motivações que levaram os estudantes a optarem pela formação em artes e por trabalhar com educação, por meio de *histórias de vida*. Podemos crer que se arte não é um campo de objetividade como o é a ciência, cada professor de artes certamente acessará as memórias afetivas e o repertório artístico de seu interesse e mobilizará a sua própria capacidade criativa como ferramenta de ensino, de modo que sua relação com a criação e a arte alimentará sua prática docente. Ou seja, o trabalho do professor de artes é também um trabalho de criação e de implicação subjetiva e afetiva. Nessa mesma disciplina, estudamos autores como Imanol Aguirre, que importa a metáfora do “ironista”, do filósofo Richard Rorty, para pensar modelos de ensino de arte nos quais tanto os valores do campo da arte como da educação sejam colocados em suspensão, em dúvida. Assim, parece-me, a tentativa de Coutinho ao

negociação com outros agentes, como a própria instituição e os diversos públicos, e que o livrerá de responsabilizar-se a si, somente, quando os efeitos de seu trabalho não forem palpáveis, por quaisquer razões, ou quando “fracassar”.

Esse posicionamento faz com que o mesmo mediador precise estar atento para perceber aquilo que está enraizado em suas práticas e para o jogo de assimilação e representação que ele, como agente vinculado à instituição, performa. O mediador atuará no interior de contradições inescapáveis. Como vimos, para Mörsch, essas contradições no trabalho de “intermediação cultural fundamentado na crítica” (MÖRSCH, 2011, pp.08-09) têm se manifestado ao longo dos anos. No interior dessas contradições, reside também um risco de atualizar uma postura assistencialista em relação aos públicos, na medida em que suas ações seguem sendo formuladas a partir de uma posição de poder. Essa posição é legitimada pela instituição e também pela condição de autoridade pressuposta no educador na relação com os públicos, já que é ele quem conhece a instituição e as obras em exposição.

O mediador corre também o risco de que suas práticas sejam apropriadas institucionalmente sem que haja, de fato, um fortalecimento do campo da mediação e uma valorização do seu trabalho, como no caso do *Educational Turn in Curating*: “um interesse mais uma vez desperto do campo da arte pela pedagogia que incorpora o saber desenvolvido já há várias décadas na intermediação artística fundamentada na crítica, sem ver @s intermediári@s como protagonistas relevantes” (MÖRSCH, 2011, p.09). A mediação em perspectiva crítica busca revisar-se constantemente para reconhecer tais contradições, nomeando-as abertamente tanto quanto seja possível, mesmo quando isso promove uma relação conflituosa com os seus pares.

### **1.3. Marcos conceituais do programa de mediação do MASP**

“Porque também o critério de ignorar o que o grosso público tem por arte já deve ser considerado superado; e como explicar que uma coisa nada vale se não se a coloca em evidência, paralela àquilo que tem valor?”

---

formar professores, educadores e mediadores culturais é aliar uma perspectiva crítica do próprio campo de atuação com a dimensão criativa do ensino de arte e a mediação cultural.

Em 2015, ano da minha entrada no MASP, o Museu passava por grandes mudanças, dentre elas uma alteração da perspectiva do trabalho com mediação. Para adentrar, nos capítulos seguintes, o trabalho com professores e de colaboração com escolas, bem como a interrupção do modelo das visitas guiadas, irei contextualizar as ideias e condições da implementação desse novo projeto pedagógico do MASP. Vejo isso como um dever para uma pesquisa que pretende investigar os modos de inferência da mediação na produção de narrativas da instituição. Penso também que esse é o modo mais honesto de reconhecer o trânsito teórico e artístico, a qualidade das interlocuções e a grande possibilidade de experimentação que o Museu possibilitava.

Quando cheguei ao MASP em 2015, as então novas diretorias<sup>26</sup> dedicavam-se a sanar as contas e reelaborar o seu modelo de gestão. A diretoria artística iniciava uma espécie de arqueologia do Museu, buscando nas ideias de Lina Bo Bardi e na coleção os fundamentos para elaborar o seu programa artístico (cf. PEDROSA, 2015). As ideias de Lina Bo Bardi sobre o caráter didático dos museus contribuíram muito objetivamente para validar a interpretação de que um museu é uma ferramenta pedagógica em sua totalidade e que, portanto, à mediação caberia atuar de modo transversal, participando da curadoria e deixando-se envolver pela conversa com a cidade, que a arquitetura do MASP privilegia tão bem.

---

<sup>25</sup> BARDI, 2016.

<sup>26</sup> Em setembro de 2014, o ex-diretor da Fundação Bienal (2009-2013) e sócio-diretor da empresa americana de consultoria empresarial McKinsey&Company, Heitor Martins, foi eleito presidente do MASP. Martins reestruturou o modelo de gestão e a organização dos conselhos consultivos e deliberativos – cujas cadeiras tinham até então um caráter vitalício – e criou três novas diretorias. A diretoria artística, à qual os núcleos de curadoria e de mediação e programas públicos responderiam, foi assumida no mesmo ano pelo curador Adriano Pedrosa. Em paralelo à construção de um novo programa artístico para os próximos anos, as demais diretorias tentavam sanar as dívidas e os problemas administrativos herdados da gestão do arquiteto Júlio Neves. É importante destacar que essa mudança aconteceu quando o MASP passava por uma grave crise financeira, tendo acumulado escândalos que podem ser ilustrados por passagens como o roubo de pinturas de Picasso e de Portinari, um corte de luz por falta de pagamento das contas ou a tresloucada declaração pública do ex-curador do Museu afirmando o desejo de interditar o acesso público ao vão do MASP. Para saber mais sobre esses episódios e conhecer o processo de decadência do MASP iniciado nos anos 1990, acesse o Dossiê MASP organizado pelo Fórum Permanente (cf. FORUM PERMANENTE, 2008-2019). Mais informações sobre o perfil e escolhas da nova gestão para a modernização do MASP podem ser encontradas no texto da revista Exame denominado *Masp, um museu capitalista* (cf. EXAME, 2017)

A dimensão didática do Museu foi tratada por Lina em diferentes momentos e com diferentes vocabulários. Embora a ideia de um “museu-escola-movimento” tenha surgido no início dos anos 1960, na Bahia, já nos primórdios do MASP a arquiteta falava em um antimuseu. A tarefa pública do antimuseu seria, mais do que trabalhar pela conservação de obras de arte, cuidar da formação dos públicos para o contexto específico de São Paulo, que naquele momento crescia e se industrializava. Como destaca a professora Maria Cecília Lourenço,

[...] concomitantemente aos cursos de desenho, gravura e infantil, realizavam-se [no MASP, em meados de 1950] os de fotografia, tecelagem, jardinagem, música, dança, bem como o Curso para Formação de Professores de Desenho, Escola Superior de Propaganda e Instituto de Arte Contemporânea (IAC). Estes três correspondem à demanda de uma São Paulo em expansão industrial: o curso de propaganda poderia servir a uma indústria em expansão; o IAC, idealizado e dirigido por Lina Bo e Pietro Maria Bardi, forneceria profissionais aptos ao desenho industrial; e o de Professores de Desenho, ora transposto para a FAAP e liderado por Flavio Motta, seria uma contribuição para o aprimoramento do ensino formal, equipando pessoal docente para o incentivo artístico. (LOURENÇO, 1995, p.213).

Assim, o conceito museográfico proposto por Lina pretendia ir além do arranjo da coleção, “antigo” e moderno<sup>27</sup> correspondendo o Museu, antes, a um investimento para formar cidadãos aptos a participar das rápidas transformações da cidade.

Em seu texto *A função social do Museu*, publicado na revista Habitat n.1, em 1951, e republicado pelo MASP no Boletim n.6, Lina Bo Bardi revelou a intenção de construir um edifício para o MASP cuja arquitetura respondesse ao “problema didático” do Museu (cf. BARDI, 2016). Para isso, ela pensou em estruturas que comportassem outras programações, como as projeções de cinema ou os cursos do Instituto de Arte Contemporânea, tendo em vista uma contribuição na formação de agentes da modernização da cidade e, do mesmo modo, a criação de um tipo de museu cuja dimensão pública superasse a tarefa de expor uma arte já legitimada. Desde que chegou ao Brasil, mas sobretudo no final dos anos 1950 e começo dos anos 1960, quando construiu e dirigiu o Museu de Arte Moderna da Bahia (MAMB), Lina travou um contato próximo com as ideias de intelectuais como Glauber Rocha e Anísio Teixeira (cf. RISÉRIO, 1995), de modo que a

---

<sup>27</sup> Esse era o aparente problema didático do MASP, na interpretação de Pietro Maria Bardi, segundo o seu texto *Museu além dos limites*, publicado na Revista Habitat n.4, em 1952, e republicado no Boletim n.6 do MASP, de 2016. Para Bardi, a conjunção entre obras antigas e modernas era a oportunidade de fazer cantar nas artes as suas “máximas mais elevadas: ordem, medida, parcimônia, rigor”, pressupondo nos públicos brasileiros a ausência de familiaridade com essa natureza de valores ou de experiência cultural que pudesse construir valores próprios no contato com os fatos culturais musealizados, o que dota o museu e uma discursividade autoritária e colonizadora. (cf. BARDI, 2016).

ideia de Glauber sobre um “Museu-Escola-Movimento” reflete algumas das experiências educacionais mais progressistas de nossa história, como as Escolas-Parque.

Em tempo, para muitos pesquisadores, o legado de Lina Bo possui, objetivamente, profundas conexões com a literatura de autores como Paulo Freire (cf. OLIVEIRA, 2015 ) e Antonio Gramsci (cf. RUBINO, 2016), reveladas e concretizadas nas concepções arquitetônica e expográfica do MASP. A pesquisadora Olívia de Oliveira afirma que:

[...] nos museus de Lina, o espectador transforma-se em ator, é chamado a um estado consciente e crítico frente ao que vê e analisa. Em atitude idêntica àquela buscada por Freire ou pelo teatro brechtiano, onde o espectador não é mais somente um consumidor, mas deve também produzir, sendo incitado a uma atitude que não seja dócil. [...] Todo esse esforço de reflexão sobre si e sobre o mundo o faz descobrir que o mundo é seu também e que o seu trabalho não é pena, mas uma contribuição para um mundo melhor. Esse é o sentido didático e político, mas, antes de tudo, emancipatório desses *antimuseus* e *antiescolas*, onde “a leitura do mundo precede a leitura da palavra. (OLIVEIRA, 2015, p. 91)

À frente do novo programa de mediação, a curadora Luiza Proença buscou combinar as ideias de Bo com alguns fundamentos da literatura sobre mediação crítica, interpretando aquilo que é propriamente *pedagógico* no Museu para além dos departamentos especializados. Dentro dessa compreensão, as áreas de mediação e curadoria se fundiram, a fim de embaralhar a dinâmica entre pesquisa, produção e recepção da arte pelos públicos.

Víamos esse período, nas palavras de Proença, como uma “oportunidade para pensarmos criticamente algumas práticas educativas atuais e para imaginar novas maneiras de trabalhar” (PROENÇA, 2019)<sup>28</sup>. Em paralelo aos paradigmas propostos pela nova diretoria artística – retomar a radicalidade dos projetos originais do Museu<sup>29</sup> e trabalhar a partir de marcos decoloniais<sup>30</sup> –, tentávamos criar uma estrutura de trabalho ora mais

---

<sup>28</sup> Recorte da introdução feita por Luiza Proença ao seminário *Políticas da mediação*, realizado no MASP em junho de 2015.

<sup>29</sup> “O objetivo [da retomada das expografias de Lina Bo Bardi pelo MASP em 2015] é o de recuperar a dimensão política e crítica dessas propostas, tomando-as não como um fim em si mesmo, mas como um ponto de partida para novos desdobramentos, compreendendo suas limitações e funcionamentos, mas também suas potencialidades para o futuro.”. (PEDROSA, 2015, pág.15).

<sup>30</sup> Embora o texto do qual retiro o excerto que segue seja posterior à fase de implementação do novo programa curatorial e também de mediação, em 2015, é esse o registro público produzido pelo Museu no qual a opção por marcos decoloniais se apresenta de modo mais objetivo e posicionado, o que penso ser um efeito dos anos de legitimação das escolhas conceituais, do reconhecimento público e do amadurecimento dos programas construídos no MASP desde 2015: “O que surge [com o paradigma europeu de museu] é uma articulação potente e complexa entre cultura e história da arte por um lado, e colonização e imperialismo por outro, que permite ao imperialismo cultural ou, com mais precisão, a história da arte, sobreviver apesar do fim da situação colonial. [...] Como museu

programática, ora mais experimental, que nos permitisse aproveitar tanto a agenda de exposições como a conversa com o entorno e vão do MASP. Tínhamos o desejo de construir práticas colaborativas que dialogassem com o vão, aquela grande praça pública.

Até 2015, o MASP tinha um departamento especializado chamado Serviço Educativo. Sob coordenação de Paulo Portela Filho entre 1997 e 2015, o Serviço Educativo foi o departamento responsável pelas visitas guiadas e o ateliê livre, que constituíram a principal frente de ação pedagógica do MASP ao longo daqueles anos.

Além das visitas guiadas e das atividades no ateliê livre, o Serviço Educativo também era responsável pelas palestras de história da arte ministradas permanentemente pelo professor Renato Brolezzi, ex-coordenador assistente do departamento. Ademais, ciclos pontuais de oficinas, seminários temáticos e um programa contínuo de ateliê para policiais militares “em reforma” aconteciam sistematicamente. Embora esse fosse o modelo programático empregado, havia outras ações, que apenas quem trabalhava de perto com a equipe sabia que aconteciam, pois não havia espaço institucional para que essas ações ganhassem visibilidade. A educadora e artista Adriana Marin, por exemplo, desenvolveu, entre os anos de 2013 e 2015, um trabalho contínuo de acompanhamento criativo em parceria com o Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS) Itapeva, contribuindo para a finalidade dessa instituição, isto é, a reinserção social dessas pessoas por meio da arte e do convívio social. Havia também outras iniciativas interessantes realizadas pelo time de educadores do extinto Serviço Educativo, que merecem pesquisa própria.

Nos anos anteriores a 2015, o público que acessava o Museu por intermédio do Serviço Educativo representava um percentual baixo em relação a outras instituições da cidade<sup>31</sup>. Em 2014, o MASP recebeu 3.271 visitantes em grupos provenientes de escolas públicas (1,1% do público total do ano) e 3.792 de escolas privadas (1,3%). Em 2015, foram 5.690 visitantes de escolas públicas (2%) e 3.094 de escolas privadas (1%)<sup>32</sup>. O Serviço

---

localizado no Sul Global e possuidor do que é considerada a mais importante coleção de arte europeia no hemisfério sul, o MASP se encontra numa posição privilegiada para questionar a primazia do cânone. [...] Decerto não há uma receita para descolonizar o museu, e há diversos entendimentos do que isso possa ser. O que aparenta ser a interpretação prevalente entre engajadas tentativas de descolonização do museu é que sempre se pode descolonizar mais.” (PEDROSA, 2018, pág.10).

<sup>31</sup> Em instituições como a Bienal de São Paulo, as visitas guiadas eram responsáveis por mobilizar quase a metade do público total da exposição. Em 2010, por exemplo, a Bienal tinha uma meta declarada de receber 1 milhão de visitantes, sendo 400 mil em visitas guiadas, e para isso a instituição formou ao menos 300 educadores em regime de estágio. Mais informações a respeito podem ser conferidas em artigos da época (cf. CYPRIANO, 2010).

<sup>32</sup> Esses dados podem ser encontrados nos Relatórios Anuais de Atividades do MASP, disponíveis na Biblioteca e Centro de Documentação do Museu. Na verdade, apesar dos dados que constam nesses relatórios, os números de escolas públicas são superestimados. Ao menos durante 2014 e 2015, os ingressos para o Serviço Educativo eram categorizados de dois modos, sendo uma categoria

Educativo não tinha um vínculo consolidado com os programas de estímulo à visitação de instituições culturais das redes públicas de ensino.

Esse percentual baixo de público proveniente das ações do Serviço Educativo nos permitiu almejar outros modelos de mediação, que prescindissem da tradicional forma das “visitas guiadas”, sem que com isso houvesse um esvaziamento do público do Museu. Frente a isso, as perguntas que surgiram foram: qual é o modo mais coerente de estruturar um programa novo e interessado na participação dos públicos? Como criá-lo de modo transparente e participativo?

#### **1.4. Políticas da mediação: um debate público**

Nos dias 26 e 27 de junho de 2015, realizou-se o seminário *Políticas da mediação*, organizado por Luiza Proença, curadora do MASP entre 2014 e 2017, e Cayo Honorato, professor da Universidade de Brasília (UnB). Esse foi um ponto de partida importante para definir os marcos conceituais do novo programa de mediação<sup>33</sup>. Assumiu-se publicamente uma posição crítica em relação ao modelo anterior. Além das conferências, foram elaborados também grupos de trabalho com recortes temáticos, para tentar romper com a relação de autoridade palco-plateia<sup>34</sup> que o formato de seminário impõe.

A abertura do seminário foi realizada pela dupla de organizadores<sup>35</sup>. Em sua apresentação, Proença destacou que

---

gratuita para escolas públicas e uma categoria meia-entrada para escolas privadas. Contudo, escolas privadas também visitavam o museu às terças-feiras, dia em que o Museu oferece gratuidade universal, e, por isso, suspeitamos, eram contabilizados como instituições de natureza pública. Ou seja, o que definia o marcador não era a natureza do grupo, mas do custo relativo ao ingresso. Essa é uma hipótese que foi levantada quando o sistema de agendamento foi reestruturado e digitalizado em 2016, e precisa ser confirmada com uma pesquisa cuidadosa, que reveja pedido por pedido os agendamentos desses dois anos, para oferecer números mais seguros.

<sup>33</sup> O seminário reuniu Marcelo Resende, então diretor do Museu de Arte Moderna da Bahia; Janaína Machado, gerente de Educação do Museu de Arte do Rio de Janeiro; Victoria Walsh e Aldrey Dewdney, do King's College of Art, de Londres; e Alejandro Cevallos e Valéria Galarza, do grupo *Mediación Comunitária*, dos museus da municipalidade de Quito.

<sup>34</sup> Toda a programação de seminários posteriores a 2016 pode ser encontrada no site do MASP. Os seminários de 2015, como *Políticas da mediação* e *Histórias da infância*, podem ser encontrados na página do MASP no Youtube.

<sup>35</sup> O vídeo integral do seminário pode ser acessado na página do MASP no Youtube. (cf. MASP, 2015).

[...] o desafio agora [que se dá a revisão da história e expografia original do museu pela curadoria] é ir além dessa forma para pensar as relações que se constroem ao longo do tempo, nesse espaço e no seu entorno. Isso significaria fomentar um programa no museu com atenção a sua função pública e coletiva. Mais que isso, é pensando na prática educativa do museu como programas públicos – tão importantes como a coleção, eu diria –, que se cria a condição de participação da cidade no museu e do museu na cidade, mutuamente. Espera-se que o museu esteja disposto a transformar suas próprias políticas, estruturas, metodologias e, quem sabe, conteúdos também. (PROENÇA, 2015)

Na sequência, o professor Honorato tentou demarcar o que seria uma abordagem crítica em mediação, como paradigma que orientou as escolhas do seminário. Tentarei organizar esses marcos de modo sucinto. Foi apontado:

- 1) Que em um país onde 90% da população (dados do IBGE citados pelo professor) jamais adentrou uma exposição de artes, não só a mediação, mas também as instituições, gestores e as políticas culturais, assumem o “acesso à cultura” como imperativo. Atuam assim de modo unilateral, compreendendo que toda essa população é desprovida de cultura e que sua tarefa seria apresentar a essa população o que é a cultura;
- 2) Que em torno disso constitui-se um tipo de fundamento do trabalho de mediação: “essa ideia de que a arte seria uma espécie de recurso escasso que todavia deveria ser distribuído a todos, sem exclusão, [...] com a maior qualidade possível” (HONORATO, 2015), ignorando-se, porém, duas questões fundamentais: que a produção artística hegemônica não é um valor inquestionável<sup>36</sup> e que as ferramentas de produção cultural se democratizam cada vez mais, de modo que os nossos públicos também produzem e consomem culturas<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> “[...] que talvez a arte não deva ser absolutizada, enquanto um valor inquestionável, se eventualmente ela possa se apresentar como ‘o inimigo do povo’. Essa expressão aparece no título de um livro publicado em português, mas escrito por um autor inglês no anos 1970, chamado Roger Taylor, para quem, por exemplo, ‘na sociedade contemporânea [...] a sustentação da tradição da arte e seu crescimento – ele se refere a isso que vai conferindo à arte um status de patrimônio público, significativo de nossa autopercepção enquanto sociedade – que a sustentação da arte e seu conhecimento derivam dos processos sociais dentro da classe média alta ou da burguesia’. Em suma, ‘a burguesia classifica suas experiências como arte’. Por isso não seria o caso de levar arte ao povo, mas, armá-lo contra ela”. (HONORATO, 2015).

<sup>37</sup> “[...] aquele fundamento ignora que os públicos também produzem cultura, que vivemos em uma sociedade cada vez mais complexa, na qual situações de carência local – esse compromisso antigo da ação cultural que a mediação cultural por vezes insiste em manter – começam a conviver com uma politização cultural dos setores periféricos associada à emergência de processos criativos específicos, cada vez mais abertos e interdependentes. Particularmente no Brasil, as recentes mudanças econômicas, que produziram uma nova posição social ou ao menos uma autoconfiança a pelo menos 30 milhões de pessoas, segundo Jessé Souza, associada a uma relativa popularização das tecnologias midiáticas, possibilitaram não só o acesso a determinados bens de consumo, mas o surgimento e a circulação de uma infinidade de práticas e produções, de uma verdadeira

- 3) Que tais fundamentos ligados a uma tradição humanista ou iluminista, que ainda se manifestam na afirmação de que o museu desempenha uma missão modernizadora ou civilizadora, podem ser percebidos como um projeto hegemônico e colonizador.
- 4) Que na contramão dessa espécie de fundamento da mediação, há uma ocorrência de propostas que buscam criar distinções internas ao próprio sentido da mediação, como no caso de autores como o espanhol Javier Rodrigo Montero, para quem um modelo de “mediação crítica” poderia enfatizar diálogos com e contra os discursos da instituição, por meio de trabalhos em rede, ou ainda as propostas do sociólogo canadense Jan Fortune, que passa a usar a nomenclatura *mediación*, por entender que ela deve “estimular a participação de modo a alterar as regras do jogo social”, no sentido de favorecer uma real democracia cultural, isto é, uma articulação entre muitos, do que também é produzido por muitos.” (HONORATO, 2015)

Honorato tentou destacar que tais acepções para *mediação* não encontram, em geral, condições institucionais para esse transbordamento de “significado político”. Esse seria o grande problema para firmar uma mudança de paradigma, uma vez que é invariavelmente por iniciativa institucional que a mediação cultural constrói uma conversa com os públicos. Assim, por essa limitação do trabalho institucional e por falta de vontade política, desperdiçariam-se inúmeras oportunidades de aprendizagem com os públicos.

Daí a urgência de se imaginar e de se realizar outras mediações, que não se furtem às consequências de uma democracia cultural, mais do que se proponham simplesmente a ser causa de uma democratização cultural. Em todo caso, trata-se de reconhecer na mediação um espaço dissensualmente próprio de questões, essas muitas *zonas de contato* e de hibridação, de encontros, mas também de conflitos entre sistemas de valores, contextos interpretativos e significados culturais diversos. Também de promover uma espécie de produção a partir de contextos de recepção, o que seria assim um ideia de arte “pelo público”, em meio a uma lógica predominante à produção, no geral, da ideia de arte para o público, reivindicando transformações das próprias políticas culturais que a mediação deve implementar. (HONORATO, 2015)

Dentre o conjunto de mesas que seguiram, duas me interessam mais diretamente, porque reverberaram mais na minha atuação com os programas de mediação do MASP, sobre os quais escreverei nos capítulos seguintes. A primeira delas foi a apresentação de Marcelo Resende, do Museu de Arte Moderna da Bahia (MAM-BA). EM 2015, assim como o MASP, o MAM de Salvador também tentou resgatar as ideias originais de Lina Bo Bardi, que foi responsável pela reforma do Solar do Unhão e pela direção do Museu ali fundado entre 1960 e 1964. Como vimos, em sua direção, Lina transplantou para o MAM-BA algumas

---

hiperprodução cultural distribuída, um fenômeno bastante heterogêneo que tem sido percebido com otimismo por alguns e descrédito por outros”. (HONORATO, 2015).

das políticas pedagógicas de Anísio Teixeira, implementadas nas Escolas Parque. A aposta de Resende, retomando esse legado, era de que, às vésperas do Golpe Civil Militar de 1964, os intercâmbios entre Lina Bo e os intelectuais baianos configuraria uma radicalização do vínculo entre museu e território, sendo o Museu um reflexo das experiências desenvolvidas no contexto das Escolas Parque. Nessas escolas, as pessoas da comunidade também davam aulas e o trânsito comunitário na rotina escolar e no uso do espaço se intensificava, de modo que a escola contribuísse para a construção da própria noção de comunidade e que os saberes e relações entre os cidadãos fossem valorizados.

A segunda é a apresentação dos educadores do grupo *Mediación Comunitária*, dos museus da municipalidade de Quito, no Equador, que me fez atentar para a possibilidade de que o trabalho de mediação implicasse recursos e espaços dos mediadores para fortalecer as práticas culturais próprias de grupos socialmente minorizados ou vulneráveis<sup>38</sup>. Naquele momento, em 2015, *Mediación Comunitária* desenvolvia um forte trabalho de mobilização dos trabalhadores indígenas de um mercado popular histórico do centro de Quito. Esses educadores e outros mais atuavam contra a remoção desse mercado histórico, que tinha como horizonte a limpeza étnica e de classe da região central de Quito. Atuavam, portanto, contra as políticas culturais e turísticas das quais os mesmos museus que os empregavam participavam como agentes. Para isso, organizavam uma série de ações, como oficinas, nas quais colocavam os saberes manuais e medicinais dos trabalhadores desse mercado em destaque, e por meio das quais compartilhavam recursos dos museus, como tinta, papel de grande escala, tempo e experiência dos educadores. Com isso, contribuíam para que essas pessoas se organizassem na sua mobilização pela permanência do mercado, que para os povos originários de Quito representa mais do que um espaço de trabalho.

Identifico com isso a emergência de uma nova dimensão da mediação cultural como um sintoma da área de modo mais amplo: compreender e se implicar nas dinâmicas de transformação dos territórios dos quais os museus participam<sup>39</sup>. Isso exige uma

---

<sup>38</sup> Destaco que foi Alejandro Cevallos quem fez a tradução do livro *Contradecirse una misma* para o espanhol, o que me possibilitou entrar em contato com o trabalho de Carmen Mörsch.

<sup>39</sup> Essa, contudo, não é uma agenda nova para a museologia crítica. Em 1972, a Mesa de Santiago do Chile, organizada pelo ICOM, foi a primeira mesa desse órgão a se basear nas ideias de Paulo Freire e de outros pensadores latino-americanistas. Dentre as resoluções dessa mesa estavam: a exigência de que os museus somassem em suas políticas o termo “educação” em pé de igualdade com a conservação e o colecionismo, e que investissem em experiências de trabalho com as comunidades de seus entornos, de modo a transformá-los em locais de experiência social útil para outras agendas comunitárias, além da consolidação de um patrimônio cultural (cf. ARAÚJO; BRUNO, 1995).

aproximação a grupos e movimentos sociais do seu entorno, a fim de aprender com os seus modos de organização e as suas práticas estéticas e de emprestar nossos saberes e recursos, entendendo que assim se complexifica e aprofunda a relação entre museu e sociedade. Afinal, se um museu não se presta ao papel de *mausoléu intelectual*<sup>40</sup>, é preciso que ele se implique em dinâmicas contemporâneas.

Para além das palestras, esse seminário conseguiu criar espaços de interlocução mais intimistas, que fizeram com que muitos professores e educadores acompanhassem de perto, e de modo animado, as mudanças que se consolidaram no MASP ao longo dos meses seguintes. Os participantes desses grupos de trabalho se debruçaram sobre problemas centrais para a reformulação do modelo de mediação do MASP<sup>41</sup>, a partir de temas como: o custo do trabalho de educação nos museus e os recursos de captação em que ele é revertido, como contrapartida social exigida pelas leis de incentivo fiscal; o problema da falta de objetividade da ideia de “transformação” propagada por certos modelos educativos (transformação do quê ou de quem?); as limitações historicamente constituídas com o enrijecimento da forma de “visita guiada” como modelo universal para o trabalho de educação nos museus; a dificuldade e a falta de incentivo para se produzir memória do trabalho das práticas pedagógicas dos museus, como se elas não fossem também um espaço de pesquisa, criação e produção de conhecimento.

A partir dos debates realizados e das intenções manifestadas naquele seminário, o núcleo de mediação e programas públicos iniciou os seus trabalhos em setembro de 2015. Tendo à frente Proença, uma das curadoras do MASP, buscava-se imbricar os trabalhos com os públicos nos processos de concepção, pesquisa e desenho da programação do Museu. No entanto, ainda que o núcleo de mediação e programas públicos tenha sido acoplado à curadoria, a própria curadoria jamais foi diluída como departamento especializado. Disso decorrem alguns conflitos que serão enunciados nos capítulos seguintes. Por enquanto, nos limitaremos às formas definidas para o programa de mediação.

Rompeu-se com o modelo das visitas guiadas e do ateliê do Serviço Educativo. Em seu lugar, a nova equipe articulou diversos programas: a) seminários internacionais que antecedem as exposições temáticas; b) palestras sobre a coleção; c) cursos de história(s)

---

<sup>40</sup>cf. BARDI, 2016.

<sup>41</sup> Esses grupos de trabalho foram registrados apenas por relatos críticos, que podem ser encontrados no Centro de Documentação do MASP.

da arte; d) programa de bolsas para pesquisadores com foco nas coleções e na história do Museu; e) programa de iniciação para jovens artistas; e f) residência para educadores<sup>42</sup>. O trabalho com professores ganhou contornos mais definidos um ano mais tarde, entre 2016 e 2017. Começar aos poucos foi uma opção neste caso, porque foi preciso testar o impacto da escolha de mudar o modelo de trabalho com comunidades escolares.

Com a abolição do modelo de visitas guiadas por educadores da própria instituição, foi preciso reestruturar o modelo de trabalho e também de trânsito desse público no Museu. Houve uma reformulação do modelo de agendamento e tentou-se criar uma frente para trabalhos de colaboração com escolas, para projetos de médio e longo prazo. Paralelamente e com maior lentidão, foi necessário desenhar políticas institucionais para professores, as quais, em médio prazo, fundamentaram um programa público com foco nesse público.

Entre setembro e dezembro de 2015, o ateliê no segundo subsolo do edifício foi desativado e, em alguns meses, o arquivo histórico das atividades de 1998 a 2015 foi organizado em pastas, ano a ano, por um mutirão da equipe. Finalmente, esses arquivos foram entregues ao Centro de Documentação do MASP<sup>43</sup>. Em poucos meses, o espaço do ateliê foi reformado e transformado em uma sala escura para a projeção de vídeos de arte contemporânea. Foram criadas ilhas de trabalho com mesas móveis que foram instaladas em diferentes pontos do Museu, para que as escolas que visitem o Museu também pudessem ocupá-las.

---

<sup>42</sup> Esse programa de residências começaria com uma chamada pública que nunca aconteceu; o orçamento previsto foi utilizado, meses depois, para instaurar um programa de oficinas com convidados. Esse seria um formato que se adequaria aos ciclos expositivos, com uma programação diversa e “materialmente produtiva”. As oficinas resistiram como formato e ganharam espaço gradativamente sem, contudo, transformarem-se no laboratório de criação de metodologias de mediação e educação que se almejava inicialmente com o projeto de residência.

<sup>43</sup> Havia um pequeno conjunto de trabalhos desenvolvidos por crianças ou pelos “policiais reformados” com os quais o Serviço Educativo trabalhava, além de documentação das equipes, slides utilizados em aulas e palestras, textos de referência, livros, catálogos, peças de divulgação das ações desenvolvidas entre 1998 e 2015. Esse tipo de material foi transferido para o Centro de Documentação e o arquivo de desenhos e trabalhos somou-se a outros encontrados em caixas na reserva técnica do museu, constituindo uma interessante, porém restrita, memória das práticas pedagógicas em diferentes momentos. Esses desenhos foram contemplados na exposição *Histórias da infância*, em abril de 2016, e fundamentaram parte da pesquisa apresentada pelo curador Fernando Oliva no catálogo da exposição. Atualmente, a produção das oficinas do Museu é também acoplada a esse arquivo de desenhos.

## Capítulo 2

### A ruptura com o modelo das visitas guiadas

Como vimos, o modelo das visitas guiadas por profissionais do próprio museu foi abolido no MASP em 2015, após a reestruturação do projeto pedagógico do Museu e a criação do núcleo de mediação e programas públicos como parte da curadoria. Essa mudança foi proposta pela curadoria de mediação como um modo de abrir outras vertentes de mediação e de forçar a criação de outros modelos de trabalho com o público específico das escolas.

Essa falta de problematização sobre o começo [o pressuposto de atender a uma agenda de visitação com um formato estrito] é uma atitude que talvez seja consubstancial [...] no contexto institucional brasileiro de arte contemporânea. Em parte em resposta a uma percepção e preocupação pelas falhas históricas e presentes do sistema educativo no país, as instituições de arte operam com uma ênfase na educação que tem criado grandes aparatos educativos e, ao mesmo tempo, um sistema de geração de público, o que resulta em um valor simbólico e em um valor econômico para a instituição em particular [...] e para a instituição “arte” no geral. No limite, pode-se dizer que a atividade educativa das instituições de arte contemporânea constitui um dos principais mecanismos de autorreprodução das próprias instituições. (LAFUENTE, 2014, p. 275)

A leitura feita anteriormente era de que a forma “visita” produz uma interação rápida e, por isso, difícil de se transformar em uma contribuição objetiva para as narrativas culturais do Museu. Desse modelo, decorreria o enrijecimento das práticas de mediação e o automatismo na relação que os museus constroem com as escolas. Para atuar nesse modelo, formam-se equipes, em alguns casos verdadeiros exércitos, que acabam totalmente tomadas pela alta circulação de público escolar, sem tempo e possibilidade para depurar e refundamentar a relação com esses públicos.

Assumo como exemplo o caso do programa *Cultura é currículo* para justificar essa afirmação, em grande parte informado pela minha experiência como educador que trabalhou com dezenas ou centenas de grupos de escolas estaduais beneficiadas por esse projeto. Trata-se de um projeto da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que é uma referência importante para entendermos como se vinha criando esse aparato educativo nos museus, submetido à lógica dos indicadores educacionais para o Estado e para os departamentos de marketing das instituições culturais.

Esse programa foi elaborado em meados dos anos 2000, com o objetivo de proporcionar a estudantes das escolas estaduais o contato com os diferentes aparelhos culturais. Previa-se também a formação dos professores vinculados às redes de ensino, com materiais que os ajudassem a articular a visita a exposições e elaborar os seus planejamentos pedagógicos<sup>44</sup>. Por intermédio do *Cultura é currículo*, os museus reservavam uma parcela grande de sua agenda de visita para as escolas estaduais, sendo que o transporte entre escola e museu era organizado e subsidiado pela Secretaria de Educação.

Quando trabalhei na 29ª Bienal de São Paulo, em 2010, e no MAM, entre 2012 e 2015, o *Cultura é currículo* movimentava a maior parte da agenda de visita dessas instituições. Mas nós, educadores, não conhecíamos os materiais que fundamentavam esse programa, de modo que nossos próprios objetivos e propostas de trabalho se sobrepujassem a quaisquer interesses presumidos pelas escolas ou pela FDE. Do outro lado, esses professores não escolhiam quais instituições culturais visitariam. Sei disso porque era de praxe iniciarmos as visitas em todas essas instituições com uma conversa com os professores, para saber como haviam se preparado para a visita e se algum recorte específico sobre as exposições lhes motivava. Ao longo de anos, ouvi o mesmo relato se repetir: os grupos em geral não conseguiam se planejar com antecedência para as visitas, que aconteciam não por vontade e mobilização das próprias escolas, mas por designação da Secretaria de Educação. Isso quer dizer que as escolas eram convidadas a aproveitar a oferta de ônibus para as instituições culturais sem que, contudo, elas fossem consultadas sobre quais ofertas de fato lhes interessavam.

Dada a intensidade dessas agendas de visita, nós não tínhamos as condições para criar mecanismos de avaliação e registro dos desdobramentos desse trabalho. Em geral, nossas ferramentas limitavam-se a avaliar a funcionalidade dos nossos roteiros de visita e atividades de ateliê.

Não posso mensurar como, do ponto de vista de uma política pública de âmbito estadual, se constroem ferramentas para que professores beneficiários conheçam os programas dos museus de antemão e programem as visitas de modo alinhado com os seus planejamentos de ensino. Mas percebo que as motivações iniciais do *Cultura é currículo* foram engolidas pela escala dessa política e pelos interesses dos governos em relação aos

---

<sup>44</sup> O projeto possui três diferentes vertentes, para instituições como museus, teatros e cinemas. Mais informações sobre as premissas do projeto e os materiais de referência para a formação de professores, elaborados por diversas pesquisadoras do campo, podem ser encontrados no site do projeto (cf. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2019).

indicadores educacionais<sup>45</sup>. Interpreto que esse programa, ao menos no seu segmento *Lugares de aprender*, se reduziu ao longo dos anos à reserva da agenda de visitação dos museus e à oferta de ônibus, distribuídos entre as regiões do Estado e fases escolares segundo os interesses estatísticos da Secretaria de Educação e da FDE.

Esse projeto contribuiu para o preenchimento de grande parte da agenda de visitação dos museus por anos, mas foi interrompido entre 2015 e 2018. Agora, em 2019, novamente se encontra em suspensão por tempo indeterminado. Como efeito dessa sazonalidade dos últimos anos, revelou-se a dependência dos museus e das escolas em relação a essa política. As escolas precisaram buscar outros recursos para realizar as visitas externas, pois não puderam internalizar esse recurso e comunicação direta com os museus enquanto dependiam do programa. Em paralelo, nos museus, os educadores, que não ocuparam, ao longo dos anos de vigência do projeto, o lugar de proposição e agenciamento de outros modos de trabalho com as escolas, ficam esperando que esses grupos cheguem até as exposições, uma vez que estes educadores se constituíram como categoria já no interior dessa lógica operacional.

Há exemplos de projetos entre museus e escolas, contemporâneos ao *Cultura é currículo*, que desviam desse modelo e propõem outros trânsitos, é verdade. Mas debruço-me sobre esse exemplo de política pública porque ele, com sua escala, ocupou um papel central no planejamento dos educativos de instituições culturais desde que eu comecei a trabalhar com mediação cultural, em 2007.

Para a Bienal de São Paulo, por exemplo, a interrupção temporária do programa *Cultura é currículo* da FDE entre 2015 e 2018 gerou uma queda notável no número de visitas escolares provenientes de escolas públicas. Se na 31ª Bienal, em 2014, o público das visitas mediadas representava 31,17% da visitação total da mostra (dentro o total de 472 mil visitantes, 147.160 participaram de visitas agendadas), esse percentual caiu drasticamente

---

<sup>45</sup> Ainda assim, a escala talvez não seja o problema real. Outros programas interseccionais entre as pastas de educação e cultura foram desenvolvidos no Brasil nos últimos anos. No segundo governo Dilma, por exemplo, o programa *Mais Cultura nas Escolas* distribuiu 100 milhões de reais para beneficiar projetos culturais de 5 mil escolas do país. Nesse programa, as escolas beneficiárias teriam autonomia na gestão desses recursos. Não é o caso de nos aprofundarmos nessa referência, mas penso que essa pode ser uma comparação interessante para pensarmos o que é uma política que estimula e subsidia a prática cultural motivada pelo projeto próprio de cada escola, garantindo uma autonomia na gestão dos recursos sem gerar uma dependência em relação a uma agenda de distribuição das escolas entre as ofertas culturais de outras instituições. Para saber mais sobre esse projeto, recomendo o acesso à página do MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).

nas edições seguintes<sup>46</sup>. Na 32ª Bienal, em 2016, caiu para 8,54% (das 898 mil pessoas que visitaram a mostra, 76.742 participaram de visitas agendadas) e na 33ª edição, em 2018, para 7,36% (dos 736 mil visitantes, 54.208 participaram de visitas mediadas, agendadas ou não). Ou seja, mesmo com um número crescente de visitantes totais, a queda das visitas de escolas é drástica. Esses dados sobre as visitas agendadas à Bienal não discriminam, contudo, os números totais de escolas públicas e privadas.

É verdade que essa escala é demasiado grande, dado o porte de uma exposição como a Bienal. Assumo esse exemplo como um caso extremo. Há outros fatores determinantes para a queda desse percentual de visitas escolares à Bienal que devem ser considerados, como a escolha institucional por, em 2018, reduzir o número total de educadores e trabalhar com profissionais formados, ao invés de estagiários, e portanto mais experientes e preparados para conceber outros formatos de mediação. Estamos falando de uma redução de 200 para 60 educadores na Bienal entre 2014 e 2018, coincidindo com a interrupção do programa *Cultura é currículo*. Esse dado se replica, proporcionalmente, nos demais educativos das instituições culturais, que têm reduzido as suas equipes, ao mesmo tempo em que cobram uma expansão dos programas de trabalho.

Não ousaria colocar em xeque a qualidade do trabalho desenvolvido por colegas educadores dos museus no interior dessas visitas, nem seus comprometimentos com a educação pública, enquanto parte de uma das categorias mais proletarizadas dentro das dinâmicas institucionais da arte. Do mesmo modo, não acredito na hipótese de que a visita a um museu não se desdobra em práticas pedagogicamente interessantes nas escolas e na experiência cultural dos estudantes em suas individualidades. O interesse aqui não é duvidar da capacidade de agenciamento, criação ou mesmo de ironia dos professores e dos mediadores e educadores<sup>47</sup>. Quero, antes, refletir sobre as estruturas por trás da forma das visitas e os seus efeitos nas dinâmicas de trabalho entre museus e escolas.

[...] como se entende a educação aqui [dentro do aparato das visitas]? Com certeza não só de um jeito, especialmente se consideramos os muitos indivíduos que estão envolvidos nesse processo. Mas estruturalmente, o dispositivo básico é um dispositivo de transmissão: o acesso a uma produção cultural a que esse público normalmente não tem acesso. Facilitar uma experiência de arte contemporânea – uma experiência de um produto cultural que não pertence a aqueles que o vão experimentar. Esse não pertencimento não é simplesmente entendível como uma ausência de familiaridade. É o

---

<sup>46</sup> Os relatórios institucionais da gestão da Fundação Bienal, incluindo o relatório do biênio que comporta a 31ª edição, podem ser consultados on-line no site da fundação (FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO, 2019)

<sup>47</sup> Esse apontamento será aprofundado com o desenvolvimento da noção de museu como *zona de contato* no próximo capítulo.

resultado de uma série de normas e capacidades que podem ser articuladas em termos de capital cultural, e que respondem, em última instância, a uma lógica de classes. (LAFUENTE, 2014, p. 275)

A crítica a essa lógica foi fundamental para alicerçar o novo projeto pedagógico no MASP. Se eu pudesse definir uma pergunta para representar a escolha institucional por romper com o modelo das visitas guiadas, seria: “o que é preciso para embaralhar as lógicas de enunciação entre museu e escola?”. Ou ainda: entendendo como opera o mecanismo das visitas, como cultivar uma relação entre museu e escola menos circunstancial e que considere as motivações das próprias escolas? Com isso, talvez seja possível construir um vínculo por meio do qual se produza conhecimentos mensuráveis no tempo e que tenham potencial para contribuir objetivamente para as narrativas que o museu leva a público.

É nesse sentido que se pretendia articular a abolição das visitas guiadas, por um lado, com os projetos de colaboração com escolas e, em segundo lugar, com os programas de formação e interlocução com professores, como veremos nos capítulos consecutivos.

É preciso destacar, em primeiro lugar, que o MASP não participava do programa *Cultura é currículo*, de modo que, quando cheguei ao Museu, encontrei uma dinâmica de visita muito diferente daquela de minhas experiências anteriores, as quais já nomeei. O público das visitas do Serviço Educativo representava um percentual muito baixo da visita total do Museu. Como vimos, apenas 1,4% da visita total anual do museu era proveniente de escolas, em 2015. Trata-se de uma proporção muito diferente daquelas produzidas no trabalho da Bienal com escolas, por exemplo.

Entendíamos, assim, que uma revisão no modelo de visitas com escolas não representaria uma ruptura tamanha no interior da instituição, já que essa alteração não colocaria em risco as estatísticas de visita que tão bem servem à captação de recursos. Com isso, poderíamos experimentar modelos alternativos às visitas guiadas com maior liberdade propositiva. Entendíamos que o nosso papel seria construir um trabalho de médio e longo prazo com os professores, para que eles pudessem conduzir seus próprios grupos às exposições segundo os seus interesses. Ao mesmo tempo, nós também aproveitaríamos os recursos e a visibilidade do museu para desenvolver projetos mais experimentais com escolas, em pequena escala e em formato colaborativo.

Nós acreditávamos que demoraria para que, mediante um trabalho longo de estreitamento da relação com professores, as escolas visitassem as exposições de modo independente. No entanto, para a nossa surpresa, essa mudança fez a presença de escolas no cotidiano do Museu aumentar de imediato, em 2016. Esse efeito foi bastante surpreendente para a equipe, e os dados seguintes mecerem um olhar cuidadoso.

Em 2015, o público escolar das visitas agendadas ao MASP representava aproximadamente 3% dos quase 315 mil visitantes anuais, ou seja, algo em torno de 8.780 pessoas, sendo que 5.690 delas eram provenientes de escolas públicas e 3.090 de escolas privadas. Isso mudou nos anos consecutivos. Em 2016, dentre os 408.391 visitantes, 29.987 provinham de escolas públicas e 5.605 de escolas privadas. Ou seja, houve um aumento exponencial da presença de escolas públicas e um aumento sensível, também, da presença de escolas privadas. Todos esses grupos realizaram suas visitas às exposições de modo independente, representando 8,7% do público total do ano. Já em 2017, dentre os 434.031 visitantes, 4,2% eram provenientes de escolas, sendo 14.806 deles de escolas públicas e 4.184 de escolas privadas. Houve uma redução entre 2016 e 2017, mas não suficiente para voltar aos números anteriores à transição de gestão do MASP.

Esses dados nos sugerem que algumas crenças sobre o trabalho de mediação entre museu e escola precisam ser revistas: o que aconteceu para que a presença de escolas no Museu se ampliasse justamente quando o Museu deixou de oferecer visitas com educadores da própria instituição? E o que aconteceu para que a presença das escolas públicas no Museu crescesse tão notavelmente em relação às escolas privadas? A seguir, apresento algumas hipóteses<sup>48</sup>.

Após retomar os cavaletes de vidro e concreto em 2015, o MASP entrou em um ciclo de grande visibilidade, com muito investimento em propaganda, em paralelo à mudança de foco no seu programa expositivo, que tornava a programação publicamente mais atrativa. Somado à gratuidade para as visitas de escolas públicas, o programa em torno das exposições *Histórias da infância* e *Playgrounds 2016* contribuiu para esse efeito de grande visitação escolar, porque incluía o universo das representações sobre a infância e o brincar como material para as exposições.

No momento em que o *Cultura é currículo* foi interrompido pela Secretaria de Educação e pela FDE, em 2015, professores passaram a procurar alternativas de circulação entre escolas e aparelhos culturais, escolhendo a quais museus gostariam de levar os seus

---

<sup>48</sup> Essas hipóteses são levantadas a partir da minha memória e dos documentos institucionais produzidos na época, como os relatórios do setor, mas tenho muita convicção de que esse tema merece uma pesquisa específica. Imagino, contudo, que as condições de realização dessa pesquisa devem ser encontradas em programas de pesquisa acadêmica sobre políticas públicas, nos quais deve haver ferramentas mais consolidadas e adequadas para a análise dos meandros da operacionalização de políticas de escala.

estudantes. Sem o filtro de museus associados ao programa da FDE, ir ao MASP passou a ser uma possibilidade para esses professores e escolas<sup>49</sup>.

Com ou sem ônibus disponibilizados pelas redes públicas de ensino, o MASP é um dos museus mais acessíveis por transporte público. O passe livre para estudantes, política inaugurada em 2013 pela gestão de Fernando Haddad na prefeitura, tornou essa alternativa de circulação pela cidade mais viável para as escolas<sup>50</sup>.

No museu, também trabalhávamos para operacionaliar a circulação das escolas nas exposições. Criamos um sistema de agendamento de visitas on-line em 2016, permitindo que as escolas acessassem uma agenda de datas e horários disponíveis para visitação, o que facilitou o planejamento de suas visitas. Por meio desse sistema, ainda vigente, as escolas podem escolher os dias de visitação sem depender da disponibilidade de educadores do museu que as possam conduzir.

Antes da criação desse sistema de agendamento on-line, a comunicação entre as escolas e o Museu era muito precária, feita por telefone e mediante o envio de um ofício de solicitação de visita, o que comprometia sobremaneira o planejamento das escolas. Antes de 2016, quando uma escola solicitava autorização para visitar o museu em uma data, a resposta do Museu variava entre “sim” e “não”, às vezes sugerindo outras datas, a depender da disponibilidade da equipe para receber a escola. Mas jamais se afirmava livremente que a escola poderia visitar as exposições sem que alguém do Museu acompanhasse o grupo, pois isso comprometia o padrão da operação de entrada, circulação, uso dos banheiros, enchia o guarda-volumes etc.. Com isso, controlava-se intensamente o fluxo do público escolar<sup>51</sup>, podendo-se admitir que essa dinâmica tinha como fim a salvaguarda das obras e uma operação de controle dos corpos escolarizados no espaço expositivo.

Até 2015, havia apenas quatro educadores do MASP dedicados a receber grupos para visitas, com uma dedicação de 20h semanais de trabalho. Os demais educadores atuavam no ateliê livre. Por isso, a agenda de visitação era bastante limitada. Isso beneficiava as escolas privadas, que em geral têm um orçamento que lhes permite antecipar

---

<sup>49</sup> Cabe uma pesquisa mais cuidadosa, que compare a presença de escolas estaduais entre 2015 e 2018, quando o projeto foi retomado pela Secretaria de Educação e pela FDE. Não houve tempo hábil nessa pesquisa, contudo, para utilizar os dados disponibilizados publicamente pelo relatório anual de 2018 do MASP.

<sup>50</sup> Adiante, veremos alguns dados levantados em pesquisa com grupos escolares que visitaram o Museu no período que justificam essa abordagem sobre o transporte.

<sup>51</sup> Essa não é uma informação documentada, porque essa comunicação com as escolas acontecia inicialmente por telefone, de modo muito pessoalizado. Contudo, ao longo de 2015, acompanhei essa dinâmica, para dela extrair os dados necessários para a sua reelaboração.

o planejamento de atividades dessa natureza. As instituições com menos recursos e possibilidade de antecipação encontravam uma agenda de visitação lotada, bastante disputada, e isso também reduzia a presença de escolas públicas. Com a abertura da agenda de visitação, as escolas públicas puderam ocupar maior espaço na visitação.

Todos essas minúcias fazem, assumo, esse texto parecer um relatório institucional – e é verdade que tomar distância da atualidade desses dados no meu corpo de pesquisador e trabalhador tem sido um exercício difícil ao longo da escrita. Mas o que quero dar a ver com isso é que podemos nos perguntar sobre o efeito real do modelo das visitas na dinâmica de trabalho entre museu e escolas, para além daquilo que se discute e constrói no encontro com os públicos propriamente dito. Isto é, dar um passo atrás e desconfiar da estrutura e da forma do encontro pontual que as visitas promovem.

A interrupção das visitas guiadas no MASP permitiu que se revelassem variáveis importantes da relação de verticalidade que existe entre museus e escolas. Não me parece razoável que a dependência da oferta de um ônibus e da disponibilidade dos educadores de museus sejam os elementos determinantes para que grupos escolares entrem ou não em um museu. Melhor seria se os professores pudessem escolher a quais museus iriam, quando iriam, como o ocupariam e por quê, sem depender das vagas nas planilhas de outras instituições que não as de suas escolas.

Observados de modo rápido, esses dados podem sugerir que a solução para que escolas visitem museus poderia ser, então, que se enxugassem os setores especializados em mediação. Definitivamente não é o que sugiro. Embora a sugestão não seja essa, parece-me importante destacar que modelos de trabalho como as visitas guiadas não podem ser naturalizados, sendo preciso, às vezes, retroceder em algumas certezas para ampliar o campo da experiência da mediação cultural.

No MASP, embora fôssemos poucos mediadores, tentamos acompanhar, em diálogo com a equipe de operações e com os orientadores de público, como esse fluxo independente de escolas aconteceu entre 2015 e 2016. A princípio, algumas equipes do Museu ficaram, como se diz, “de cabelos em pé” com essa mudança. Entre os cavaletes, passaram a conviver grupos de crianças que andavam em filas pela galeria, olhando obra por obra, ao mesmo tempo em que outros grupos escolares se sentavam em frente a uma única obra e dedicavam muito tempo a ler uma única imagem. Em paralelo, grupos de Ensino Médio andavam livremente, discutindo sobre as obras em pequenas rodas, orientados por uma pergunta ou uma orientação prévia de trabalho dada pelos professores. Esses diferentes modos de ocupar aquele espaço conviviam, de tal maneira que os próprios professores

podiam observar os diferentes modos de se relacionar, em grupo, com as imagens e o espaço, ao mesmo tempo em que o Museu aprendia a conviver com esses diferentes fluxos.

Com isso, éramos obrigados, operacionalmente, a conviver com uma diversidade de soluções e intenções criadas por esses grupos para andar entre os cavaletes. Observando essas práticas, entendíamos também como poderíamos facilitar essa visitação mais independente, por exemplo, mapeando os horários de maior procura para melhor distribuir os ingressos do agendamento, ou revisando as orientações operacionais que enviávamos com antecedência para as escolas sobre agasalho, bolsas, onde parar os ônibus, o uso das máquinas fotográficas etc.

## **2.1. Como foi a recepção dessa mudança pelos professores?**

Com a interrupção no modelo de visitas guiadas e a implementação do sistema de agendamento on-line em 2016, criamos alguns instrumentos para acompanhar os desdobramentos dessas escolhas institucionais no trabalho das escolas que continuaram ou passaram a visitar o MASP. Para conhecer mais a fundo as condições de realização dessas visitas, desenvolvemos um formulário compartilhado pela internet com os grupos que visitaram o museu mediante agendamento. Esse formulário, é claro, tem os limites de uma pesquisa desenvolvida no interior da própria instituição, pois contempla apenas os professores que puderam realizar essas saídas com os seus grupos.

Ele foi concebido com o objetivo de avaliar o impacto da mudança no modelo de visitas e para nos ajudar a construir ferramentas ou projetos para contribuir com o trabalho que os professores realizariam com os seus grupos. Com o formulário, queríamos mapear o perfil dos professores e responsáveis pelos grupos, como se operacionalizava o agendamento das visitas, quais os modos de planejamento desenvolvido pelas escolas, como as visitas aconteciam e, finalmente, como se deu a recepção da proposta de condução independente dos grupos nas exposições.

Para desenvolvê-lo, o mediador do MASP Pedro Andrada e eu buscamos a ajuda de Luis Serrao, da ONG Ação Educativa, e da pesquisadora e educadora Elaine Fontana, da Bienal de São Paulo e do Museu Lasar Segall. Procuramos ajuda porque assim teríamos parâmetros na experiência de outras instituições culturais ou de instituições que trabalhassem com assessoria de políticas públicas, de modo ampliar o alcance das questões

a serem consideradas. A interpretação desses dados, contudo, foi feita em 2019 por mim, de modo individual, como um pesquisador não mais vinculado ao Museu.

Esse formulário tem sido disponibilizado pelo MASP para as escolas que visitam o Museu a partir do segundo semestre de 2016. Uso as respostas do ano de 2017, pois trata-se do único ano completo de aplicação da pesquisa, com dados que podem ser combinados com informações já publicadas/divulgadas pelo relatório anual da instituição. Isso porque o relatório anual da instituição para o ano de 2018 ainda não foi publicado.

Em 2017, o MASP recebeu 14.806 visitantes de instituições públicas de ensino, ONGs ou projetos sociais, e 4.184 visitantes de instituições privadas. No total, 493 grupos visitaram o Museu. Semanalmente, os dados sobre as visitas eram adicionados ao sistema on-line de agendamento, de modo que os professores de todas as escolas que, de fato, visitaram o Museu recebiam em suas caixas de e-mail o convite para responder esse formulário. Naquele ano, a pesquisa obteve 136 respostas, ou seja, 27,6% do total de grupos, o que considero uma amostragem representativa do conjunto. Nem todas as perguntas eram obrigatórias.

Embora o sistema de agendamento on-line solicitasse o e-mail e o telefone tanto da administração das escolas como dos professores responsáveis pelas visitas, as escolas nem sempre compartilhavam os dados dos professores, legando à coordenação pedagógica ou à secretaria todas as etapas do cadastramento da escola no sistema de agendamento on-line do Museu. Por isso, apenas 86% das respostas daquele ano foram produzidas pelas pessoas que planejaram e conduziram as visitas de fato.

No total, 56% das pessoas que responderam ao formulário se apresentaram como professores, 23,8% como coordenadores de escolas, 9,6 % como diretores, vice-diretores ou gestores de escolas, além de agentes de turismo (1,4%), educadores de museus (1,4%), terapeutas ocupacionais (0,7%) e outros tipos de ocupação descritas com imprecisão.

Dentre as especialidades dos professores, a de artes se destaca (40%), seguida pela de língua portuguesa e literatura (14%), história da arte (8%), história (6%), arquitetura (4%) e geografia (4%) entre diversas outras áreas, como estudos de gênero, filosofia, museologia, psicologia, economia, estatística, pedagogia, biologia, sociologia, cultura digital e inglês, cada uma dessas representando 2%. Isso dá a ver que, ainda que os professores de arte, história e língua portuguesa sejam maioria, existe uma série de outras áreas que também procuram o MASP como uma ferramenta pedagógica. Com isso, podemos presumir que uma abordagem de mediação preparada por profissionais do Museu talvez não pudesse dar conta das especificidades de cada grupo. Um trabalho de visitas guiadas preocupado em

apresentar o Museu apenas, sem o cuidado ou a possibilidade de identificar os interesses desses professores com antecedência, correria o grande risco de oferecer uma abordagem generalista e desconectada da especificidade de cada grupo.

Uma das preocupações da pesquisa era saber se os professores são frequentadores de museus. Esse é um critério fundamental para qualificar o trabalho pedagógico na ponte entre museu e escola. No total, 48,5% das pessoas que responderam visitam museus 5 vezes ou mais ao ano, 24,6% visitam de 3 a 4 vezes, 23,9% visitam museus 1 ou 2 vezes ao ano, 2,2% nunca visitam e 0,7% não souberam responder.

Parece-me um dado relevante que metade das respostas tenham sido dadas por pessoas que têm o hábito de frequentar museus muitas vezes ao ano. Esse parece ser um dado positivo. Mas ele também nos leva a perceber um agravante dessa disparidade no contexto da mudança do modelo pedagógico do MASP. Uma vez que planejar o desenvolvimento de uma visita passa a ser uma responsabilidade dos professores, esse tempo de trabalho não pode ser encarado da mesma forma que um hábito constituído no tempo livre. Não obstante, é importante que esses professores tenham uma relação construída com esses espaços, se eles quiserem desenvolver um trabalho entre museu e escola no qual se reconheçam.

Uma das principais questões desse formulário indaga os interesses de uma escola ou professor ao programar uma visita ao MASP. As respostas eram dissertativas, o que dificulta a tabulação. Tento, por isso, organizar algumas variáveis nas respostas, considerando que algumas delas contemplavam mais de uma variável. Em 40% das respostas, a motivação da visita foi o contato direto com a obras de arte, o exercício de leitura de imagens, a combinação de obras de diferentes períodos artísticos e o contato com algum artista em especial. Na sequência, 22% consideram o patrimônio arquitetônico, a expografia e a discussão sobre a função dos museus na preservação da memória como fundamento da visita. O acesso aos aparelhos culturais e a discussão sobre os lugares da cultura na cidade aparecem como motivação para 7,35% dos grupos, enquanto 6,65% dos grupos buscam dar continuidade a algum projeto ou conteúdo (indefinido) já iniciado em sala de aula. Outros grupos (4,2%) buscam oferecer modos de aprendizado alternativos à sala de aula. Outros ainda usam a coleção do museu para discutir conteúdos específicos de outras áreas, como a história, a pedagogia, os estudos de gênero e, sobretudo, a literatura (7,35%). Por fim, a resposta mais aberta, me parece, é aquela se compromete com a “ampliação do repertório cultural”, sem especificar o conteúdo (13,48%).

Essa diversidade de motivações me parece coerente com o que um museu como o MASP, com aquela arquitetura e com um acervo tão amplo, em termos de época, materiais e origem, pode oferecer. Mesmo a expografia dos cavaletes de vidro, com a sua característica transparência, dificulta a elaboração de um percurso linear sem que a profusão de imagens venha à baila e convide os corpos a uma experiência mais aberta de circulação e relação com as obras.

Um dado surpreendente é que 60,4% das pessoas que responderam o formulário, sejam eles professores ou não, já organizaram outras visitas ao MASP, o que informa sobre uma continuidade e enraizamento da relação entre o Museu e essas escolas ao longo dos anos, desde os programas educativos anteriores. Dentre essas pessoas, 65% afirmam conhecer as demais programações do museu, dividindo-se entre palestras (28,5%), cursos (24%), oficinas (15%), formações de professores (17,9%), seminários (3,5%) e sessões de filmes (3,5%). O campo de preenchimento para essa pergunta era aberto, então é difícil precisar o quanto as pessoas puderam discernir entre atividades como palestras, cursos e formação de professores, que, por exemplo, têm um formato muito próximo. De todo modo, se assim as pessoas souberam responder é porque é assim que o Museu tem comunicado os seus programas.

Pensamos também em investigar como os professores ficaram sabendo da programação do Museu e se eles buscaram essa informação de forma espontânea. A pesquisa constatou que 64,2% dos professores consultaram o site do Museu para se informar sobre a programação; 18% ficaram sabendo da programação pelas redes sociais; 10,4% por mídias televisivas ou impressas; 13,4% pela divulgação do Museu pelo seu próprio *mailing*; e, finalmente, 1,5% pela divulgação feita pelas redes de ensino. As demais respostas são imprecisas.

A divulgação pela rede de ensino ou pelo *mailing* do próprio Museu é um dado relevante sobre a capilaridade dos programas do Museu. O baixo percentual de acesso pela divulgação das próprias redes de ensino, em oposição ao alto percentual de informação proveniente da TV ou de redes sociais, também nos informa sobre uma descentralização dessas informações e sobre, talvez, uma desconexão entre as redes de ensino e a oferta cultural dos museus. Como veremos, isso justificaria uma preocupação em construir uma relação entre o Museu e as diretorias de ensino.

Outro aspecto importante da pesquisa é que com ela tentamos entender com quanto tempo de antecedência as visitas foram agendadas, pois isso é o que possibilita o planejamento e o desenvolvimento de atividades anteriores com os grupos: 44% dos grupos

agendaram a visita com mais de um mês de antecedência; 34,3% agendaram com um intervalo entre um mês e duas semanas de antecedência; 14,2% se programaram entre uma e duas semanas antes; 3,7% se planejaram com menos de uma semana de antecedência; 2,2% não souberam responder e 1,5% não desenvolveu qualquer planejamento para a visita.

Constatamos também que 76,9% dos grupos desenvolveu alguma atividade anterior com vista à visita programada. A pergunta sobre quais seriam essas atividades é dissertativa. Por isso, tento aqui organizar alguns eixos para compreender os padrões repetidos nas respostas. Muitas vezes, mais de uma categoria que elenco apareceu em uma mesma resposta. No total, 38,6% das pessoas afirmam ter trabalhado conteúdos específicos de história da arte, como a vida de artistas presentes na coleção; 21,6% das pessoas afirmam ter discutido sobre o que fazem os museus, para que servem, como expõem os trabalhos e como contam história reunindo imagens; 15,9% das respostas apontam que os estudantes foram instigados a pesquisar sobre o museu no banco de dados do próprio acervo; 6,8% das escolas desenvolveram projetos interdisciplinares entre arte, história, literatura, estudos de gênero ou realizaram projetos de extensão com a comunidade escolar; 6,8% dos professores realizaram exercícios de leitura de obras para preparar os estudantes para o contato com a coleção do MASP; 5,7% propuseram a criação de roteiros de visita, com perguntas em comum para todos os estudantes ou com orientações sobre como se comportar e como olhar para as obras; 3,4% dos grupos já tinham visitado outras instituições culturais antes, como o Museu de Arte Moderna (MAM), o Instituto Tomie Ohtake, a Casa de Vidro e o Museu Lasar Segall, de modo que a visita ao MASP era a continuidade de um trabalho sobre os espaços de arte na cidade; um grupo realizou uma discussão sobre a distribuição dos espaços de cultura na cidade e a Avenida Paulista; finalmente, um grupo (1,1%) fez uma releitura da pintura *Abaporu* (1928), de Tarsila do Amaral, embora essa obra não pertença à coleção do MASP. Isso nos reforça o diagnóstico da heterogeneidade no interesse e no planejamento desenvolvido por cada professor e por cada grupo.

É importante observar também que a natureza expressamente política dos programas expositivos do MASP nos últimos anos não veio à tona nessa pesquisa, mesmo sendo 2017 o ano de *Histórias da sexualidade* na programação. Essa questão não será retomada nesta pesquisa, já que as respostas a esse formulário são a única consulta a professores que utilizei. Porém, seria interessante checar, depois de dois anos de implementação desse modelo, se a intersecção com o debate racial (tema do programa de 2018) e/ou de gênero (2019), por exemplo, se manifestam na escolha desses professores por visitar o MASP.

Além das motivações e modos de preparação dos grupos para a visita ao museu, há uma série de questões operacionais que dificultam essa ponte entre museus e escolas, como a locomoção. Também nesse sentido operariam as políticas públicas, como aquelas anteriormente citadas. Para realizar as visitas, 68,7% das escolas precisaram investir recursos, sendo que em 90% dos casos as famílias dos próprios estudantes custearam o transporte e, no caso de escolas privadas, também o ingresso. A pesquisa mostra ainda que em 10% dos casos a verba do transporte veio da própria escola.

A distância entre o Museu e as escolas também era um dado que nos interessava. Em diversos outros museus, as visitas escolares começam antes do horário oficial de abertura do Museu, para contemplar grupos que estudam de manhã. No MASP, que abre às 10 horas, isso não acontece, o que compromete a possibilidade de que muitas escolas visitem o Museu de manhã, uma vez que elas não teriam condições de retornar à escola em tempo. Esse problema, contudo, não foi levado em consideração na reestruturação do sistema de agendamento. No total, 23,1% dos grupos levaram mais de duas horas para chegar ao Museu; 6,7% levaram entre uma hora e meia e duas horas para chegar; 21,6% levaram entre uma hora e uma hora e meia; 22,4% dos grupos levaram entre 30 minutos e uma hora; 17,9% levaram até 30 minutos; 8,2% afirmaram não saber.

O meio de transporte é uma das grandes dificuldades das escolas para realizar atividades extramuros, porque envolve o uso de recursos e o consenso entre os responsáveis pelos estudantes e a administração escolar. Um dado surpreendente dessa questão é que 32% dos grupos utilizou transporte público para chegar ao MASP, sendo 17,2% por metrô, 3% por linhas municipais de ônibus, 3,7% por trem e metrô e o restante por outras combinações com transporte fretado entre a escola e o metrô ou com uma caminhada. Os números são mais expressivos no caso dos ônibus fretados (59,7%), mas essa informação não representa novidade, já que esse é o padrão de locomoção das saídas escolares. Os demais grupos foram a pé (5,2%), de uber, táxi ou veículo próprio da instituição (cada uma dessas opções com 1,5%) ou a pessoa que respondeu a pesquisa não soube responder. Esses dados revelam uma forte adesão das escolas ao transporte público, com todas as evidentes dificuldades que isso representa em termos de organização e, presuponho, para que as famílias autorizem as saídas. Mas, além do passe livre concedido aos estudantes na gestão de Haddad na prefeitura, o MASP está localizado em uma região de fácil acesso pelo metrô, o que facilita a chegada desses grupos em comparação, por exemplo, com as instituições culturais do Parque Ibirapuera.

Especificamente sobre a visita, 66,4% dos grupos já esteve em museus outras vezes – o que é um dado relevante, que nos ajuda a perceber que o fim do modelo de visitas

guiadas atrain, em primeiro lugar, professores que já trabalharam outras vezes em projetos que integraram museu e escola. Além disso, no total, 74,6% das respostas revelam que os responsáveis pelos grupos já levaram seus estudantes para visitar instituições culturais sem que um profissional da instituição tenha conduzido essa visita. Ademais, 76,9% dessas pessoas se sentiram confortáveis para elaborar a própria visita, sem a participação de uma pessoa do próprio museu.

A pesquisa também revela que, ainda que um percentual alto dessas pessoas tenha recebido positivamente essa proposta, as posições sobre essa independência dos professores na condução dos grupos ao museu são bastante divididas. Das 92 respostas dissertativas e não obrigatórias para essa questão, elencamos as seguintes variações: 34,78% das pessoas responderam que preferem conduzir os seus grupos de modo independente, controlando o tempo e a abordagem a ser desenvolvida sem o intermédio de alguém da instituição; 33,69% preferem que a visita seja conduzida por um mediador da própria instituição, porque este teria uma maior familiaridade com o espaço, as obras e os conteúdos das curatorias; 11,95% afirmam indiferença; 9,78% afirmam que a ausência de mediadores do próprio museu fará falta para alguns tipos de grupos não especializados em conteúdos artísticos; 3,26% afirmam que preferem que um mediador do próprio museu acompanhe para ajudar em questões estritamente operacionais, como na orientação dos grupos em relação ao bebedouro, banheiro e comportamento no espaço expositivo; 3,26% afirmam que preferem conduzir a visita com independência, mas que sentem falta de uma preparação prévia; 3,26% das respostas são sugestões a outros pontos não correspondentes à questão.

Podemos notar que a opinião dessas pessoas sobre a condução independente é bastante dividida e que há uma relativa variedade de motivações. Em nenhuma resposta foi associada a oferta de educadores ao transporte ou à formação prévia realizada para professores no Museu ou na própria escola.

Destaco, para fins ilustrativos, algumas das respostas para essa questão, e com isso encerro o recorte e análise desta pesquisa: “Por mais informado que o professor esteja, [sua visita] nunca é como a mediação de um profissional habilitado da casa.” ; “Acho que o professor conhecendo o acervo... pode conduzir melhor a visita.” ; “Uma oportunidade para o professor desenvolver sua aula fora do ambiente escolar.” ; “Interessante, mas a presença do instrutor é válida levando em conta que estávamos em grande quantidade.” ; “Acho bom desde que tenhamos acesso a material preparatório para a visita. Eu não consegui participar do dia que vocês ofereceram. Ficaria muito mais confortável se vocês disponibilizassem, por exemplo, uma apostila ou vídeo para que possamos nos preparar nos dias e horários que

temos disponíveis.” ; “Acho que o professor conhece melhor o seu grupo e as suas necessidades.” ; “Eu particularmente gosto de fazer visitas com um mediador antes de levar o grupo, para ter mais base e descobrir coisas que não sabia. Mas gosto muito de conduzir o grupo, pois dá liberdade de fazer o que realmente quero, como as propostas de trabalho já iniciadas na escola.” ; “Sempre é interessante saber o que o próprio museu apresenta como sendo importante diante de seu acervo. Se tivesse um monitor do museu seria possível dialogar com ele e confrontar perspectivas de análise das obras e da proposta da curadoria.” ; “A proposta é legal, mas temos que depender da disponibilidade do professor e do compromisso, para que ele faça a pesquisa antes da visita. Mas por conta dos acúmulos do cargo eles não conseguem fazer.” Por fim, a pesquisa mostra também que 94,8% dos grupos se sentiu à vontade no museu.

Ressalto que esses dados não são públicos. As perguntas foram desenvolvidas no MASP, com apoio de pessoas de outras instituições, mas os dados não foram, até então, analisados e sistematizados pela instituição. Os formulários foram abertos para que eu, como um pesquisador hoje desvinculado dessa instituição, pudesse analisá-lo e utilizá-los como base para esta pesquisa.

Mediante o conjunto das respostas, interpreto que a recepção da ruptura com o modelo das visitas foi mais positiva do que se poderia esperar. Há um relativo equilíbrio entre professores que se adaptaram à proposta, ainda que apontem que algo se perde com essa ruptura, enquanto outros parecem conseguir desenvolver o trabalho com maior liberdade e se aproveitar dessa possibilidade. Assim, revela-se que a premissa de que o modelo de visita guiada a grupos de escolas com mediação profissionais das instituições é a primeira entrada das escolas nos museus não vale para o caso dos grupos que já frequentam esses espaços conduzidos por seus próprios professores. Alguns pontos merecem, contudo, destaque: o baixo alcance das informações sobre os programas do Museu nas redes de comunicação das próprias escolas e diretorias regionais, em comparação com outros meios, como as redes sociais; a ênfase dada por muitos professores à falta de um material que as prepare previamente sobre o conteúdo das exposições; a demarcação das limitações características da condição de trabalho dos professores, que recebem por aula, o que compromete a procura por formação fora do seu expediente escolar, já que esse planejamento deveria fazer parte da sua carga horária de trabalho. Desses problemas e de outros mais, decorrem os esforços que empregamos, como veremos no último capítulo, para reverter a participação nos programas do Museu em pontos para a evolução da carreira funcional dos professores da rede municipal, de modo não a atraí-los como público da

instituição, unicamente, mas a compensar a participação nas formações do Museu como um reconhecimento de que isso é, também, trabalho.

De todas as respostas dissertativas citadas, a que mais me intriga é a do professor ou professora que indicou interesse por aquilo que os educadores dos museus elegem apresentar como importante, prevendo, inclusive, um confronto de ideias. Essa é a única resposta em que a ausência de um educador do Museu não foi apontada como algo negativo, que inviabilize ou dificulte o trabalho dos professores, e nem como algo positivo, por dotar os professores de maior liberdade na condução do seu planejamento. É a única que sugere uma tensão em relação àquilo que o Museu elege apresentar como importante, por intermédio dos educadores, ou relevante no diálogo com as escolas. Pergunto-me como esses encontros se desdobrariam na prática desse professor ou professora; se a recepção desse grupo, caso ele participasse de uma visita guiada, seria colocado em discussão posterior com o grupo, quer dizer, se os modos de aprendizagem fora da sala de aula seriam discutidos entre professor(a) e estudantes.

Toda essa pesquisa apresenta o recorte de um único ano, e certamente poderíamos tirar maiores consequências dessa mudança no modelo de visitas analisando o seu impacto nos anos consecutivos. Mas acredito que esse conjunto seja suficiente para nos ajudar a perceber como o modelo das visitas guiadas por profissionais dos próprios museus não necessariamente são bem recebido pelas escolas, e como se manifestam, nessa nova organização, outras variáveis próprias do universo escolar, como o transporte.

Penso que com isso se confirma, em alguma dimensão, que a ideia de que o formato de visitas guiadas é o que produz acesso às instituições culturais pode ser colocada em dúvida e precisa ser investigada de modo mais profundo.

Isso não quer dizer que o modelo das visitas não seja funcional e que dentro delas não exista criação, potência e bons encontros. A preocupação aqui não é desqualificar o trabalho de mediação como tem sido desenvolvido em tantas instituições. A intenção é, sim, examinar consequências das escolhas realizadas no MASP e compartilhar informações sobre uma escolha institucional que foi radical à época, mantendo-se assim até hoje. Retroceder com o modelo das visitas foi o que, naquele contexto, possibilitou aos mediadores o tempo para experimentar as colaborações com escolas que apresentarei a seguir. Também foi crucial para que os demais educadores pudessem se empenhar na produção de outros programas, como as oficinas, os ciclos de cinema, as palestras, entre outros.

## Capítulo 3

### Colaboração: verbo transitivo indireto

Neste capítulo, discutirei a ideia de mediação cultural na forma de projetos colaborativos com escolas. Para isso, relatarei a minha experiência em dois projetos desenvolvidos no MASP. Por meio deles, será possível refletir sobre, por um lado, como uma prática colaborativa representa de imediato uma equação desigual, já que o museu é um espaço de poder em relação aos públicos; por outro, que a natureza de interesses a serem negociados nesse encontro não anula o desejo, o agenciamento e a ironia que podem tomar forma em um trabalho conjunto. Assim, o percurso dos relatos revelará uma dificuldade que é central em processos colaborativos: como acomodar diferentes agendas em um mesmo projeto?

Antes de iniciar esses relatos, é importante demarcar algumas referências teóricas sobre processos de colaboração entre museus e públicos ou contrapúblicos. Construir modelos colaborativos presume a criação de outras éticas de trabalho, nas quais os especialistas em arte não respondam por todas as escolhas e não designem sozinhos os objetivos do trabalho. Trata-se de uma compreensão de museu que presume disputas culturais, contra aquela aceção moderna de museu, segundo a qual a arte é um campo autônomo em relação aos seus contextos de circulação e modos de produção.

O conceito de museus como *zonas de contato*, cunhado no final dos anos 1990 por James Clifford, pode contribuir para entendermos de que ética falamos ao discutir modelos colaborativos. Com esse conceito, ele introduziu na museologia a questão da alteridade e da ética como problemas da mediação entre diferentes sujeitos e culturas. Esse conceito abre “uma nova perspectiva crítica em relação a uma necessária ‘ética da participação’ dos públicos em atividades públicas de instituições culturais” (CLIFFORD, 2016). Pensar o museu como *zona de contato*, de encontro e negociação da diferença, exige atenção e preparo para enfrentar

(...) ruído, desconforto e dissenso [que] em geral são 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. (CLIFFORD, 2016, pp. 35-36)

Compreender os museus como *zona de contato* é admitir sua origem colonial, o que, contudo, não esgota as complexidades do que se agencia nesse encontro. O autor desenvolve essa discussão a partir de relatos do encontro entre especialistas de museus

ditos etnográficos e povos originários das etnias que produziram os acervos desses mesmos museus. Na medida em que muitos desses grupos desconfiam daquilo que os museus fazem, eles também organizam os seus interesses e agendas e recusam, ou disputam e participam da construção das narrativas sobre esses acervos, às vezes revertendo o capital político e os recursos dessas instituições a favor de suas lutas (cf. CLIFFORD, 2016).

A educadora e pesquisadora Valquíria Prates, tradutora do texto *Museus como zonas de contato*, publicado em português no Periódico Permanente n.6, de 2016, afirma que os encontros coloniais e étnicos descritos por Clifford podem ser emprestados para pensarmos a diferença cultural entre públicos e os museus de arte (Clifford, 2016, N. da T.). Uma vez que a diferença e, às vezes, a tensão são pressupostos desses encontros, cai por terra a ideia de que processos de aprendizagem tem como destino o “congraçamento” e o consenso.

Não à toa, o texto de Clifford foi traduzido para o português por alguém do campo da mediação<sup>52</sup>. O conceito de *zona de contato* revela a dimensão colonial dos museus, que apresentam uma narrativa como norma, e apresenta uma perspectiva de museus que se interessam por negociar outras narrativas sobre os mesmos fatos da cultura. Com efeito, tais ideias encontram forte eco no trabalho de pesquisadores e militantes de modelos colaborativos no campo da mediação cultural<sup>53</sup>.

Para construir os relatos a seguir, mobilizo diferentes fontes. A primeira delas é minha memória, que pressupõe interpretações e traz marcas do afeto dedicado a esses dois projetos em especial. Baseio-me também em alguns textos acadêmicos e em fontes primárias, como os arquivos de áudio disponibilizados on-line pelo Museu, os relatórios anuais do MASP de 2016 e 2017 e outros documentos institucionais publicamente disponibilizados no Centro de Documentação do MASP.

O primeiro relato apresenta todo o processo de trabalho com estudantes de duas escolas do Ensino Fundamental, que têm de 08 a 10 anos, que resultou na criação de um

---

<sup>52</sup> Importante destacar que todas as traduções dessa edição do Periódico Permanente, pela qual respondem os pesquisadores Cayo Honorato e Diogo de Moraes, foram feitas por mediadores ou educadores, de modo a evidenciar as conexões com o campo da mediação no Brasil.

<sup>53</sup> É o caso de Nora Landkammer, professora adjunta do *Institut for Art Education*, onde também atua Carmen Mörsch. Para Landkammer, a ideia de arte como pacificadora, em sua mais obscena dimensão colonial e civilizatória, é algo que ganha forma na suposição de levar o museu a novos públicos específicos, sem que os convidados possam participar da decisão sobre o que será trabalhado ali ou discutam as razões pelas quais vão ao museu. (cf. LANDKAMMER, 2012, p...).

arquivo de áudios sobre a coleção do MASP, no contexto da exposição *Histórias da infância*, em 2016. O segundo relato apresenta um projeto desenvolvido em 2016 com três coletivos de estudantes secundaristas feministas, no qual tentamos partir do vocabulário político dessas estudantes para responder a pergunta “qual é o sexo do Museu?”.

Para esses projetos, considerava-se que os interesses específicos de cada grupo escolar poderiam ser o ponto de partida para elaborarmos colaborações. Com isso, conseguiríamos entender quais os usos que cada comunidade escolar gostaria de fazer do Museu.

### **3.1. A coleção investigada por crianças: *Histórias da infância***

Entre 2015 e 2016, a diretoria artística do MASP inaugurou um modelo de organização das exposições em “ciclos temáticos”, assumindo a ideia de *histórias*, no plural, como ponto de conexão para as exposições de cada ciclo<sup>54</sup>. O primeiro ciclo contemplou as chamadas *Histórias da infância*.

Como sabemos, o Museu passava por uma intensa mudança e revisão de seu modelo pedagógico. Aquele era o momento de elaboração dos modos de intersecção entre os departamentos de educação e de curadoria, de modo que a equipe de mediação integrasse a pesquisa e participasse da definição e construção da programação artística.

Os seminários que precediam as exposições eram uma das formas encontradas para interseccionar mediação e curadoria, abrindo a pesquisa das exposições para o debate público. Em novembro de 2015, o seminário *Histórias da infância*<sup>55</sup> antecipou a exposição homônima em seis meses e reuniu especialistas que discutiram temas diversos, desde a representação da infância na arte ocidental até a redução da maioria penal, ou a

---

<sup>54</sup> Começando pela exposição *Histórias da loucura* (2015), o Museu assumiu a ideia de *histórias*, no plural, como critério de multiplicidade, diversidade e pluralidade para o seu programa artístico, a fim de promover “fricções” entre trabalhos com visualidades e discursividades diversas. Em paralelo aos projetos de reencenação das exposições inaugurais do edifício do MASP na Avenida Paulista – *Acervo em transformação* (retomada dos cavaletes, inaugurados em 1968), *A mão do povo brasileiro* (1969) e *Playground* (1969) –, as *histórias* transformaram-se no mote central em torno do qual orbitariam as exposições.

<sup>55</sup> O seminário foi organizado por Adriano Pedrosa (diretor artístico do MASP), Lilia Schwarz (curadora-adjunta de *Histórias*), Luiza Proença (curadora) e Thais Olmos (supervisora de mediação e programas públicos). O seminário pode ser encontrado em vídeo no site Youtube (YOUTUBE, 2016).

representação das amas de leite, todas elas negras, com os filhos das mulheres brancas nas pinturas e fotografias do século 19. O conjunto diverso de abordagens sobre a infância desse seminário deu a ver a amplitude de problemas e horizontes de pesquisa possíveis sobre o tema da infância na arte, situando-o na fronteira entre as artes e outras ciências humanas, como a antropologia e a educação.

A conferência final seminário foi proferida pelo professor de história da arte e curador de arte europeia do Museu, Luciano Migliaccio, que tomou como objeto a coleção do MASP para refletir sobre a representação das crianças na arte e a sua contribuição para a formação da noção moderna de infância, enquanto condição social e de direito<sup>56</sup>. Algumas das perguntas formuladas pelo público e debatidas no final da conferência evidenciaram problemas que em muito contribuíram para as nossas ideias no núcleo de mediação. Destaco algumas das questões do público: “[...] é possível acessar uma *história da infância*, para além dos filhos da elite e das classes dominantes, por meio da história da arte?”;

“Planejar uma exposição onde possamos ver as obras como crianças, numa escala [corporal] de crianças, faria a experiência de visita de uma exposição ir além dessa apreciação talvez tradicional, intelectual?”; “Você [Luciano Migliaccio] começou a sua fala dizendo que mostraria representações da infância feitas por adultos, não por crianças. Você poderia arriscar como seria uma autorrepresentação das crianças hoje?”

Esse pequeno conjunto de perguntas permite identificar uma desconfiança do público em relação ao Museu como espaço de representação (política) da criança, em seus saberes e corporalidade. Entendo-as como um posicionamento muito positivo do público, que se dispôs a ocupar a *esfera pública* museu, tornando esse seminário um espaço real de debate e enfrentamento com os pesquisadores convidados<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> Para compreender essa abordagem sobre a construção moderna da ideia de infância, recomendo a leitura dos textos de apresentação da exposição, no catálogo de *Histórias da infância* (cf. OLIVA, 2016, pp.56-65).

<sup>57</sup> *Esfera pública* corresponde, mais amplamente, a uma racionalidade própria de espaços, na cidade ou nas instituições, e de debate entre atores sociais muitas vezes em oposição, sejam eles atores independentes ou que representam organizações públicas e privadas. Para autores como Jürgen Habermas, a esfera pública pressupõe uma racionalidade comunicativa, a crença em um modelo racional no qual as partes interessadas negociam os interesses a partir de uma argumentação proporcional e livre (cf. HABERMAS, 2014). Para outros autores, como Jacques Rancière, essa concepção de esfera pública pressupõe uma lógica burguesa, do interior do campo do direito, que limita essa comunicabilidade às linguagens pressupostas nas instituições de poder, sobretudo na forma jurídica, e que é permanentemente colocada em xeque em um Estado de direito. A crítica da linguagem do direito na esfera pública pressuporia, para Rancière, a admissão de novas linguagens e modos de manifestar que são desenvolvidos, por exemplo, pelos movimentos sociais ou por agentes do campo das artes, que muitas vezes se fazem ver justamente por negligenciar ou se opor aos protocolos e normas do direito, operando no confronto e no desvio. Ou seja, são experiências que

As questões do público do seminário apresentaram a suspeita de que uma exposição sobre a infância, como percurso intelectual ou suporte de pesquisa, seria insuficiente como representação dos primeiros sujeitos implicados nesse debate – as próprias crianças. Afinal, elas têm outra escala corporal, outras temporalidades e modos de interagir no espaço e com o espaço. Esses modos são, em geral, negligenciados pelo museu, pelo ambiente controlado e normativo que privilegia a apreciação individual e a salvaguarda das obras.

A terceira pergunta citada – sobre a “autorrepresentação” das crianças – introduz o problema do protagonismo dos adultos nas representações da infância na arte. Parece sugerir, também, que os “saberes” ou continentes específicos dos modos como as crianças se representam deveriam aparecer na pesquisa da exposição.

Alguns desses pontos já foram tratados historicamente no interior do campo da arte, por artistas modernistas, como nos revelou o conferencista em resposta às perguntas<sup>58</sup>. Para Migliaccio, ao tratar desse tema

[...] a gente entra em outro terreno, mas que não é o terreno da representação artística assim como decidiu-se defini-lo. [...] Quando se enfrenta o problema do desenho infantil, nós saímos do campo da arte como foi socialmente definido, não porque saímos do campo da estética, mas [porque ele] é algo que exige uma ampliação dos limites da própria atividade artística.<sup>59</sup>

Observe-se, contudo, que pergunta não tratava objetivamente do desenho, mas da autorrepresentação da criança hoje. Na resposta, Migliaccio concentrou-se “na ampliação dos limites da arte” a partir, objetivamente, do desenho das crianças. Com isso, parece-me

---

estetizam, no campo da política, outros modos de revelar e enfrentar problemas coletivos, forçando a criação de novas palavras e de modos de deliberação (cf. RANCIÈRE, 2014).

<sup>58</sup> No Brasil, o desenho infantil foi objeto de pesquisa para artistas, educadores e teóricos como Mário de Andrade, Flávio de Carvalho, Suzana Rodrigues e Mário Pedrosa. Em comum, as experiências de estímulo e acompanhamento ao desenho infantil, em museus ou escolas, têm a valorização do seu valor estético, não necessariamente como arte, e também um estímulo à formação moral e ética, na medida em que a experiência contínua com a arte, como afirmou Mário Pedrosa no catálogo da exposição de desenhos infantis do MAM do Rio de Janeiro em 1952, “lhes dará um estalão precioso para julgar e apreciar, sem desajustes e prejuízos, tornando-os aptos ao fazer e ao agir, ao pensar e ao sentir, com menos incoerência, ou melhor, sincronizados de mente, de atos, de impulsos e de gestos” (PEDROSA apud OLIVA, 2015, p.60).

<sup>59</sup> Dotar desenhos infantis de valor estético não significa dotar crianças do destaque social de “artistas”, e sim ampliar os limites da estética e retirar desses desenhos alguns dos critérios que se adotaram para legitimar a experiência moderna na arte, como a sintetização das formas no desenho. De fato, o exercício de colecionar desenhos infantis permitiu estudos como os de Mário de Andrade, entre os anos 1920 e 1940, que buscava sistematizar etapas do desenvolvimento estético das crianças (mesmo que essas etapas não fossem lineares) e entendia que nada havia de natural ou espontâneo nessa manifestação, tendo o gênero, o ambiente e as experiências sociais um papel definitivo na escolha dos temas e dos modos de representação. A coleção de desenhos infantis de Mário de Andrade encontra-se catalogada no Instituto de Estudos Brasileiros da USP (cf. COUTINHO, 2016).

que o problema da “representação” se encerraria no vocabulário do próprio campo da arte, como se a imagem fosse toda substância que interessa ao campo. Isso dimensiona o problema nos mesmos termos com os quais os artistas e teóricos da arte moderna o trataram; insinua o risco de que essa mesma racionalidade moderna persista na pesquisa da exposição. Isso porque essa interpretação circunscreve a contribuição da criança e do desenho infantil para o campo da estética a uma visualidade, quando na verdade, mesmo que mantivéssemos o desenho como modo escolhido de autorrepresentação, a participação de crianças também contribuiria para a pesquisa e a produção da exposição, ou seja, também contribuiria para redistribuir o lugar de “sujeito” por trás das representações.

Esse problema de representatividade das crianças constituiu um horizonte para o trabalho da mediação ao longo do ciclo de *Histórias da infância*. Antes de definir o desenho da criança como linguagem, caberia também pensar na inversão da condição da criança, de objeto para sujeito da representação, dotando essas *histórias* de uma escrita compartilhada com os públicos, a ser contada por outras vozes, com outras discursividades.

Dois projetos foram articulados a partir disso. Em primeiro lugar, oficinas de desenho com crianças de 5 a 7 ou 8 a 11 anos. Em segundo lugar – e esse é o objeto do nosso relato –, um conjunto de áudios sobre o acervo do MASP criado em colaboração com escolas e estudantes de 8 a 10 anos. Ambos os projetos integraram a exposição e firmaram raízes tortas na gestão.

A exposição *Histórias da infância* foi estruturada em diferentes núcleos: maternidade, natividade, nascimento; retratos; família; educação; brincadeiras; “criança artista” e anjos ou morte<sup>60</sup> – tudo aquilo que a curadoria interpretou ser próprio do universo infantil. Pretendia-se apresentar trabalhos dos séculos 15 ao 21 e, a partir deles, discutir como a arte representou e contribuiu para a formação da ideia de infância desde a modernidade<sup>61</sup>. Foram contemplados também trabalhos contemporâneos que retiram a criança da posição de tema e a tornam uma agente da proposta, sobretudo no núcleo “criança artista”<sup>62</sup>.

---

<sup>60</sup> A categorização e organização das obras em *eixos curatoriais* ou *núcleos* é uma característica recorrente nos projetos da atual diretoria artística do Museu. Valeria, na medida em que os ciclos expositivos se organizam em torno das *histórias*, pensar como a História, no singular, constituiu-se por meio de um mesmo modelo de categorização e classificação. Essa crítica contribuiria para uma revisão epistemológica dos modelos expositivos em artes.

<sup>61</sup> Aqui, o uso do termo “modernidade” corresponde ao período de séculos nos quais se criaram instituições que dotam as crianças de reconhecimento social e de direitos, como as escolas.

<sup>62</sup> Esse núcleo, em especial, fez uma interessante releitura do problema moderno sobre a natureza da produção visual de crianças como arte ou não, partindo das obras das artistas Carla Zaccagnini e de Rivane Neuenschwander, que recuperou histórias da infância de outros artistas, como Lais Myrrha,

A curadoria escolheu alterar a expografia e colocar as obras em altura mais baixa para facilitar a apreciação pelas crianças, dada a sua escala corporal. Mudou-se a altura em que as obras eram expostas, mas o conjunto trazia imagens bidimensionais, mantendo um modelo de exposição que convida a uma relação primeiramente retiniana e intelectual do espaço. Talvez se possa interpretar que a exposição paralela a essa, *Playgrounds 2016*<sup>63</sup>, respondeu de modo mais generoso ao problema da escala do corpo das crianças, criando, assim, um contraponto interessante para o programa. O par de exposições apresentava modos diametralmente opostos de ocupar e criar relações entre os corpos no espaço, uma vez que *Playgrounds 2016* trazia trabalhos pensados para uma interação analógica, como brinquedos, deslocando para o corpo e para a interação entre as crianças a função que o olhar exerceu em *Histórias da infância*.

Retomo a provocação: uma exposição sobre a infância teria crianças apenas como objetos, não como sujeitos das representações? Para responder a essa questão, nos propusemos a criar alguma ação na qual crianças apresentassem a coleção. Que crianças seriam essas? Como crianças apresentariam a coleção? Como faríamos para que essas crianças fossem poupadas das tensões e ansiedades envolvidas ao falar publicamente sobre uma coleção de arte? Isso não configuraria também uma situação de trabalho infantil?

---

e as transformou em objeto de trabalho. Rivane posicionou uma mesa de madeira no espaço expositivo, com um revestimento de lousa na base e giz na parte de baixo, de modo que as crianças pudessem desenhar nessa superfície que os olhos dos adultos não alcançam, tal como fazia a artista Myrrha em sua infância, para driblar a proibição explícita que recebera após desenhar nas paredes de sua casa. Esse tipo de narrativa e experiência de “desvio”, de travessura da infância, poderia ser lido, a depender do contexto e dos interlocutores, em diversas chaves da arte contemporânea, como uma descaracterização da função do objeto em razão de uma proposta artística, a proposição de uma participação do público na composição do objeto ou a sugestão de uma radical mudança do comportamento corporal no espaço expositivo, desautorizando o aspecto meramente intelectual e retiniano do museu

<sup>63</sup> A exposição *Playgrounds 2016*, curada por Adriano Pedrosa e Luiza Proença, aconteceu paralelamente, no 2º subsolo e no vão do MASP, revisitando a mostra individual de Nelson Leirner apresentada no mesmo vão em 1969. Ainda que citasse a exposição de 1969, ela não resgatava trabalhos ou a expografia original. Propunha, sim, pensar os sentidos da aplicação da arte e do jogo no vão do MASP com os aspectos que ele adquiriu ao longo das décadas, sobretudo pela sua transformação em epicentro de levantes sociais na cidade. *Playgrounds 2016* inseriu um conjunto de trabalhos interativos (analógicos) e colaborativos, que buscavam a dimensão política do jogo como experiência coletiva, assumindo a conjuntura histórica para observar a infância e a juventude como focos do debate político e dos levantes contrainstitucionais pré-golpe de 2016. As crianças e adolescentes foram os protagonistas das manifestações contra o aumento das passagens em São Paulo e outras cidades em 2013, animadas pela militância do Movimento Passe Livre, e também ocuparam centenas de unidades escolares, fazendo oposição direta à política dos governos do PSDB em São Paulo, Paraná e Goiás, que previa fechar escolas públicas, em 2015. Dois trabalhos da exposição trataram objetivamente dessas experiências, fosse transformando a estrutura de um ônibus de linha em sala de aula e trepa-trepa, ou criando uma série de encontros com os estudantes secundaristas que participaram das ocupações, para produzir um livro com as memórias desses encontros e das práticas desenvolvidas pelo movimento secundarista (cf. CONTRAFILÉ, 2016; PROENÇA, 2016).

Com visitas mediadas por crianças, o que deveríamos fazer para que elas não atuassem como pequenas caricaturas de um educador de museu?

Uma das mediadoras, Eliana Baroni, propôs então o formato de áudio. Com um trabalho que resultasse em áudios acessíveis para os públicos, pouparíamos as crianças de uma situação de estresse e exposição muito grandes. Algo dessa natureza faria da ferramenta *audioguia* uma plataforma interessante para democratizar as vozes que podem ser ouvidas no Museu, ampliando o alcance da proposta.

Isso foi o que conseguimos, naquele contexto, imaginar como projeto experimental. Com os áudios construídos em colaboração, conseguiríamos evidenciar e produzir memória de um processo de trabalho entre museu e escola, tirando essa relação da invisibilidade para os demais públicos. Poderíamos desviar daquele formato mais rápido, da visita, e experimentar uma coisa que os professores têm na escola e nós, educadores ou mediadores de museus, em geral, não temos: a chance de trabalhar com um grupo por um período maior de tempo, construindo e fortalecendo afetos, errando, testando, aprendendo gradativamente e criando ferramentas para olhar para trás e avaliar o trabalho que foi realizado.

Essa ideia de trabalhar de modo mais contínuo gerou divergências entre nós, mediadores do MASP. Parte de nós desejava que o conjunto de áudios resultasse de um processo pedagógico e que refletisse esse processo. Para nós, permitir que o trabalho dos professores com os estudantes na sala de aula refletisse diretamente no conjunto final seria uma forma ética e representativa da participação das escolas nesse projeto. A outra parte de nós propunha que, em uma visita pontual, gravássemos o que as crianças dissessem em frente às obras, como se algo inato do contato com a arte despertasse nas crianças interesses, interpretações espontâneas sobre as imagens. A primeira proposta ganhou essa disputa interna.

O resultado do projeto não era o nosso maior interesse, mas sim o seu processo e a negociação segundo os interesses e metodologias dos professores envolvidos. Queríamos experimentar um processo que envolvesse conversar sobre as imagens e fazer associações entre elas; dormir, acordar, e tentar lembrar como eram essas imagens; desenhar como modo de olhar e ler uma imagem; escolher uma imagem sobre a qual falar e também pensar sobre o por quê de escolher essa e não aquela outra imagem. Quer dizer, acreditávamos que o trabalho ao longo do tempo nos levaria a construir vínculos mais fortes e enraizados do que uma experiência imediata com uma imagem no ambiente estranho às crianças que é o museu. Sem dúvida, um modelo colaborativo daria muito mais trabalho e exigiria um tipo

de escuta que nos era nova. Seria preciso refletir sobre o modelo de trabalho e os interesses específicos das escolas envolvidas. Assim estruturamos projeto<sup>64</sup>.

Conversamos muito sobre o uso da tecnologia do audioguia como recurso para democratizar a produção das narrativas do museu e revelar que há “vozes autorizadas” e modelos discursivos com os quais nos acostumamos e dos quais em geral não duvidamos. Audioguias, assim como os textos de parede de museus, sempre apresentam um tipo de voz do além, a voz de alguém cujo nome desconhecemos. Em geral, fazem uma leitura um pouco robótica, técnica. Contra esse uso técnico da ferramenta dos áudios, acreditávamos que, ao trabalhar com crianças, revelaríamos que há alguém por trás da voz e do texto, permitindo ao público um despojamento em relação às informações que seriam apresentadas.

Entramos em contato com duas escolas com as quais já conversávamos para elaborar esse projeto em colaboração. A primeira delas foi uma escola municipal, a EMEF Desembargador Amorim Lima, representada no projeto pela sua diretora, Ana Elisa Siqueira. Trata-se de uma escola que adotou o modelo da Escola da Ponte, de Portugal, derrubando as paredes que separam os estudantes por idade, trabalhando a partir de projetos coletivos e organizando em assembleias (com estudantes, funcionários, professores e familiares) a agenda de prioridades institucionais. A própria diretora era responsável por lecionar uma aula de projetos, com crianças de 9 e 10 anos – turma com a qual trabalharíamos.

*A priori*, interessava-nos colocar esse modelo escolar em perspectiva em diálogo com a condição espacial proposta pela arquiteta Lina Bo para o MASP: “museu sem paredes, escola sem paredes”. Interessávamo-nos por aprender com essa escola sobre outros modelos de educação básica. A diretora da EMEF Amorim Lima tinha nos procurado, meses antes para desenvolver um projeto no qual investigaríamos juntos outros modos de expor a produção visual dos artistas da escola (ou seja, estudantes e outros membros da comunidade escolar que tivessem uma produção visual), saindo do modelo convencional dos murais nos corredores da escola. Essa ideia permaneceu em suspensão – à revelia do nosso desejo, que era grande, mas muito maior do que a soma dos nossos braços. Dadas as nossas limitações, decidimos começar esse vínculo entre o MASP e a Amorim, assim

---

<sup>64</sup> O projeto foi negociado com a curadoria da exposição e orientado pela curadora Luiza Proença, e foi coordenado pelos mediadores Eliana Baroni e Lucas Oliveira e também por Christophe Buffet, um técnico francês radicado no Brasil, especializado em audioguias, que se interessou pelo caráter experimental desse projeto e a quem procuramos porque ele havia desenvolvido um projeto de áudio bastante experimental para a 31ª Bienal de São Paulo (cf. BIENAL DE SÃO PAULO, 2012).

carinhosamente chamada por sua comunidade, com o projeto de áudios, que seriam feitos por uma turma de 25 crianças, de 08 a 10 anos, estudantes dessa escola.

A segunda escola foi o Colégio São Domingos, uma escola privada vinculada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Além de solicitar visitas pontuais, os professores de arte da escola<sup>65</sup> haviam nos procurado, pois queriam realizar uma “ocupação do vão do MASP”, animados pela crescente ocupação dos espaços públicos de São Paulo<sup>66</sup>. A diretoria da escola encampou essa proposta dos professores atuantes sob a coordenação de artes<sup>67</sup>.

Respondemos ao pedido de apoio à ocupação com o convite para participarem também do projeto de áudios de *Histórias da infância*. A coordenadora da área de artes, Eloise Janczur Guazzelli, aceitou o convite e envolveu os professores de cada uma das linguagens artísticas do currículo da escola no projeto do MASP. Somou ao time uma professora de língua portuguesa que trabalhava com a literatura de cordel como tema para a faixa etária de 8 a 10 anos naquele momento. Trabalhamos, no total, com 75 crianças desse colégio. Elas tiveram parte de suas aulas de artes e de língua portuguesa reestruturada para contemplar esse projeto.

Uma vez construída a proposta de parceria com as duas escolas, selecionamos junto à curadoria do museu uma lista de 30 trabalhos da coleção, que estariam em exposição nos cavaletes ou que integrariam *Histórias da infância*. Os trabalhos contemplaram diferentes períodos e origens, desde a Antiguidade até a arte contemporânea<sup>68</sup>.

---

<sup>65</sup> Professores de artes, no plural, porque nesse colégio as crianças podem optar entre cinco linguagens artísticas: artes visuais, teatro, música, dança e cinema.

<sup>66</sup> Pelo que me lembro, esse interesse por “ocupar o vão” resultava de uma série de fatores que os professores da escola queriam colocar em discussão com a comunidade escolar: a retomada do carnaval de rua, os “rolezinhos”, as ocupações dos edifícios do centro com movimentos de moradia e outros mais e, finalmente, pelas políticas culturais e urbanísticas da gestão de Fernando Haddad na prefeitura de São Paulo.

<sup>67</sup> A ocupação aconteceu em um sábado, dia 16 de setembro. A comunidade de funcionários e familiares da escola se reuniu para limpar e montar os equipamentos no vão do MASP, entre 9h e 14h. Ali aconteceram atividades com teatro de bonecos, apresentações musicais, brincadeiras. A ocupação foi integralmente organizada pelo colégio. O MASP apenas emprestou energia elétrica para as caixas de som e liberou 200 ingressos para os familiares das crianças acessarem o museu (além da gratuidade para todas as crianças de até 10 anos). A ocupação aconteceu no mesmo dia do seminário *Políticas da mediação: Playgrounds*, uma segunda etapa da pesquisa aberta para a definição do núcleo de mediação e programas públicos em 16 de abril de 2016.

<sup>68</sup> A lista completa, assim como os áudios, pode ser encontrada em <https://soundcloud.com/maspmuseu>.

Foi preciso criar estratégias para atender aos interesses, limites e objetivos de cada escola. O Colégio São Domingos preferiu trabalhar com a reprodução das obras, em sala de aula. Eles fizeram uma única visita ao MASP, com três turmas diferentes, e essas visitas foram mediadas por Eliana Baroni e por mim. Depois disso, os professores de literatura e da área de artes discutiram sobre os trabalhos em aulas sequenciais na escola. Eles decidiram trabalhar com uma abordagem escrita sobre as imagens, porque assim o projeto ficaria “mais organizado”, nós teríamos uma garantia em relação a esse material – um produto final – e, ao fim, reservaríamos um espaço mais ou menos igual para todos os estudantes envolvidos. Eles também tentaram cobrir toda a lista de 30 trabalhos da coleção, organizando os estudantes em grupos de 3 ou 4 para abranger todo o conjunto de obras de referência.

Quando fomos gravar as faixas de áudio na escola, descobrimos que eles tinham trabalhado dicção e leitura na aula de teatro e confirmamos a hipótese de que as faixas seriam lidas. Assim o fizemos: gravamos a leitura de todos os textos produzidos em sala de aula. De fato, essa preparação vocal ajudou na projeção da voz das crianças e influenciou diretamente a qualidade técnica do áudio. Mas nós achávamos, e os professores e coordenadora do Colégio São Domingos concordaram, que seria interessante se criássemos alternativas para aquele formato de áudio lido. Para driblar esse limite, nós gravamos todos os textos, que foram lidos por todas as 75 crianças do Colégio São Domingos que participavam do projeto. Depois de gravá-los, as crianças ficavam bem mais relaxadas, afinal a “tarefa” estava cumprida. Nós tínhamos, então, a oportunidade de conversar sobre o texto produzido em sala de aula. Perguntávamos a elas como foi escrever sobre aquela imagem, sobre as razões que as levaram a escolher uma obra e não outra, sobre quais referências ou materiais cada criança usou para pesquisar sobre a obra e para escrever o texto etc.. Essas conversas constituíram um arquivo muito diverso a respeito das escolhas feitas em sala de aula, da pesquisa e dos interesses individuais das crianças.

Nós editamos os áudios finais, porque tínhamos muito tempo de gravação e não seria possível apresentar todo o conjunto. Ao final, encontramos soluções que contemplavam tanto a leitura dos textos como parte dessas conversas. Era importante para a escola que mantivéssemos o texto, uma vez que ele era o resultado do trabalho feito em sala de aula. Nem todas as crianças se interessaram de fato por conversar depois da gravação, então o resultado final não ficou homogêneo.

Já a EMEF Amorim Lima optou por um caminho totalmente diferente. Eles não queriam trabalhar com textos, pois argumentavam que a escrita é mais um obstáculo do que uma ferramenta que potencializaria a expressão de uma criança entre 8 e 10 anos. Mediante a escrita, as crianças ficariam mais preocupadas com a grafia que com o conteúdo. Então a

diretora decidiu que elas trabalhariam com os celulares de algumas das crianças, construindo a relação com os trabalhos por meio de atividades consecutivas, documentadas. Eles também queriam aproveitar a parceria para sair da escola, conviver no espaço do museu, de modo que realizamos três visitas ao MASP. É preciso destacar que a diretora da escola, Ana Elisa, vinha ao Museu auxiliada apenas por uma mãe da comunidade escolar, voluntária, e com 25 crianças em um ônibus público, aproveitando o benefício do passe livre concedido a estudantes pela gestão de Fernando Haddad na prefeitura de São Paulo. O grupo entrava em um ônibus municipal na Vila Gomes (subprefeitura do Butantã) e descia na Avenida Paulista. Assim também voltavam para a escola.

No Museu, propusemos diferentes atividades para esse grupo: uma visita mais geral à coleção e até uma visita VIP a uma exposição feita só para eles em uma sala vazia do Museu, com cinco fotos e uma pintura da nossa lista de 30 obras<sup>69</sup>. Nós também fizemos um dia de desenho na pinacoteca de cavaletes, a partir da entendimento de que desenhar pode ser um modo de estudar e de pensar sobre o que se vê. Também fizemos um exercício final em que eles, individualmente ou em grupo, apresentaram um ou mais trabalhos da coleção (dentro desse conjunto de 30 imagens), tentando fazer uma leitura de imagem.

Foi só depois desses encontros todos que apresentamos a proposta de que eles gravassem os áudios<sup>70</sup>. No caso da Amorim, nem todas as crianças se interessaram por participar, e por isso poucos áudios dessa escola integram o conjunto – o que nos frustrou um pouco e nos revelou que os ansiosos com o projeto, na verdade, éramos nós!

Com o conjunto de áudios resultantes dessa colaboração, formou-se um documento consistente que apresenta também a diversidade de experiências sociais dessas crianças. Ao mesmo tempo em que um áudio gravado por uma criança da escola privada compara a pintura de Jan van Dornick do MASP, datada do século 15, com outras que ela viu em viagem à Paris, há também o relato de uma criança da escola pública descrevendo, a partir da pintura da Avenida Paulista feita por Agostinho Batista de Freitas nos anos 1950, o percurso feito no transporte público para chegar da escola ao Museu. Preocupávamo-nos em produzir

---

<sup>69</sup> Algumas das obras contempladas na lista de 30 obras só viriam a público com a abertura da exposição. Por isso, pedimos a ajuda da equipe de Acervo para adaptar o ateliê do Museu, onde montamos uma exposição exclusiva para esse grupo, tal como se fazia nos tempos de Suzana Rodrigues no Museu (CF. BREDARIOLLI, 2007), para que eles tivessem uma noção do tamanho e um contato direto com as imagens com as quais eles trabalhariam em sala de aula.

<sup>70</sup> Ambas as escolas se preocuparam em não produzir ansiedade nas crianças, antes de haver alguma intimidade entre as crianças, as imagens e o museu. Cada escola esperou o tempo que quis para apresentar para as crianças a proposta de gravarmos áudios.

um material com profundidade, que não soasse “engraçadinho”, e essa diversidade de narrativas sociais ajudou a dar profundidade para o conjunto.

Durante o projeto, Fernando Oliva, um dos curadores responsáveis pela exposição *Histórias da infância*, apresentou-nos uma série de entrevistas que o cineasta francês Jean-Luc Godard fez com crianças nos anos 1960, nas quais a ampliação do tempo da conversa revela a densidade das suas experiências sociais e emocionais, evitando a ludicidade como linguagem única de acesso à experiência da infância, com todos os seus conflitos. Acredito que algumas das faixas de áudio que gravamos parecem transpor o limite da referência à visualidade das obras ou processo pedagógico realizado em si, apresentando tensões ou informações de outra natureza, inscritas em outras camadas do imaginário emocional dessas crianças. Transcrevo, abaixo, algumas dessas faixas:

Essa foto é bem legal, bem divertida, tem muitas crianças também que se divertem. Eu já fui no SESC Itaquera, foi divertido. Eu acho que tinha mais...tinha 360 crianças ou mais crianças na piscina. Eu não fui no tobogã porque fiquei com medo, né. Se eu caio na piscina, uma piscina de 1,60m... tá bom, eu fui mas só fui uma vez porque estava com medo de descer e me extrapolar [sic] todo na piscina. [troca de voz<sup>71</sup>] Eu não tive medo, só desci, mas quando eu tenho medo eu vou deitado porque é devagar - não é aquele rapidão [sic]. Eu vou devagar e quando eu tomo coragem eu mudo de posição, deito e vou de costas. A maioria das vezes eu cruzo as minhas mãos e coloco sobre os meus dois ombros. Eu simplesmente fico com o corpo reto e me jogo. Eu me jogo e como a água vai descendo, como é um negócio liso [o tobogã] com a água, [o corpo] vai começando a pegar impulso. (MASP, 2016)<sup>72</sup>

[...] Me contaram também outras versões dessa história [da crucificação de Cristo pelos romanos], há muitas versões. Uma das versões é que Jesus foi preso e ficou [preso] muito dias. Uma das pessoas que estava ajudando a crucificar ele [sic] enfiou uma faca na barriga pra que ele sofresse menos. É meio esquisito, mas é um gesto de piedade. [troca de voz] Ele fez isso pra ele [Jesus] não ficar lá e morrer de fome. Ia ser muito pior. É melhor ser morto na hora do que esperar até morrer. Existe muita perseguição religiosa, também, porque...tem ainda terrorismo...isso aí foi mais ou menos um terrorismo, só que só pra o Jesus, não pra outras pessoas. Também existe [perseguição religiosa] porque algumas pessoas não respeitam as outras religiões e começam a dizer “você tem que pensar do jeito que eu penso, é muito melhor”. [troca de voz] As pessoas só pensam em si mesmas, a religião delas é melhor, o que elas querem é melhor. Até na minha família querem que eu tenha uma religião, só que eu não quero<sup>73</sup>. (MASP, 2016)

---

<sup>71</sup> Significa que outra criança, que gravava esta faixa de áudio em conjunto, passa a falar.

<sup>72</sup> Trata-se de um comentário sobre a fotografia de Tuca Andrada, *Sesc Itaquera*, 2003, e sobre a excursão da escola para o mesmo SESC Itaquera, por Beatriz Garicochea, Davi Rezende, Leandro Anunciato e Julián Angiolillo.

<sup>73</sup> Comentário sobre a obra de Jan van Dornicke, *Tríptico: Cristo carregando a cruz, a crucificação e o sepultamento*, sem data. Por Dora Sachet Ramos Quirino, João Garrido Macedo, Joaquim Milanes Tucunduva e Ana Clara Naoum Cavalcante.

{...} A gente fez três visitas [ao MASP] pra fazer depois um projeto. [...] a gente saía aqui do ponto Vila Gomes, saía da escola e ia pro ponto. Tomava o ponto em direção ao MASP, na Avenida Paulista, acho que tinha que andar dois quarteirões e já estava no MASP. [...] o que eu acho que tinha que ter naquele vão onde a gente fica pra lancha, acho que teria que ter umas mesinhas, pra gente chegar e já lancha ali ao invés de ter que lancha em outro lugar. [...] Mudaram as cores do MASP, de fora, e não dá pra ver de um só ângulo, mas de vários ângulos.<sup>74</sup> (MASP, 2016)

Bom. O Exu me chama muito a atenção porque a minha família tem várias religiões diferentes [...] a minha avó por parte de pai, ela gosta muito dos orixás e tal [sic], ela acredita e acompanha [...]. Vivenciando com ela 9 anos, também comecei a aprender sobre eles e gostar. [...] o Exu é um Orixá... [...] eu já escutei de uma adulta que é um espírito, mas na minha opinião é um Deus. Mais ou menos. Ele é bem diferente dos orixás que eu costumo ver. Os orixás que eu vejo mais com minha avó são pessoas mesmo, com enfeites e tal, e esse orixá é bem diferente porque não só os objetos são diferentes como ele mesmo [o é]. Ele [esse Exu que se vê no Museu] é de madeira, conchas, acho que couro e metal. Mas não tenho certeza. Ele tem meio que uma capa, que é feita de conchas [...] e eu acho que um capuz, que do outro lado tem um rosto. Muita gente acha que são dois rostos, mas na verdade é só um capuz. [...] ele confunde...<sup>75</sup>. (MASP, 2016)

Eu escolhi essa obra porque meus pais, minha mãe, ela estudou candomblé. E eu queria saber um pouco, seguir um pouco dos estudos dela sobre os orixás, por isso escolhi essa obra. Ela é feita de madeira e búzios no braço do Exu. Ele está segurando um cajado e nesse cajado parece que dentro tem tipo um cálice, um feitiço. É por isso que eu escolhi essa obra. Eu gostei de uma coisa dessa escultura africana que, mesmo que ele seja um deus da terra, os búzios são do Mar, então isso mistura terra com mar [diáspora?]. E isso pode se tornar uma coisa boa porque a terra é uma coisa boa e o mar também. Junta água com terra, faz lindas flores, plantas, frutos pra natureza, que aí os animais e as pessoas podem comer.<sup>76</sup> (MASP, 2016)

Essas e outras apresentações feitas pelas crianças podem ser acessadas on-line (MASP, 2016). São 47 faixas no total. Na exposição, as faixas foram veiculadas por aparelhos de mp3 disponibilizados gratuitamente para o público. Previamente, o público acessava o Soundcloud, pelo navegador da internet ou por QRcode utilizando o seu próprio smartphone. Estima-se que quase 7 mil pessoas tenham acessado os áudios, entre 8 de abril e 31 de julho de 2016. A permanência média era de 7 faixas completas por ouvinte<sup>77</sup>.

---

<sup>74</sup> Comentário sobre a obra de Agostinho Batista de Freitas, *MASP*, 1971. Por Tabata Neves, Rafael Borba e Marília Nogueira Machado.

<sup>75</sup> Conversa sobre a obra *Exu*, sem data. Nigéria, Iorubá, região de Oyo. Com Rosa Ribeiro.

<sup>76</sup> Conversa sobre a obra *Exu*, sem data. Nigéria, Iorubá, região de Oyo. Com João Souza e Matheus Husek.

<sup>77</sup> Esse dado pode ser confirmado pelas estatísticas do site, documentadas junto ao relatório de avaliação do projeto, que pode ser encontrado na pasta de mediação no Centro de Documentação do MASP.

Na abertura da exposição *Histórias da infância*, os áudios estavam disponíveis e os familiares das crianças e funcionários da escola foram ao Museu prestigiar a exposição e o projeto. O projeto ganhou uma capa inteira do caderno de cultura de um dos principais jornais da cidade (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016). Esse foi, contudo, o primeiro e o único projeto de colaboração em que tivemos a possibilidade de sair e trabalhar diretamente nas escolas, produzindo memória desse trabalho conjunto.

A partir desse projeto, novas frentes de trabalho de mediação foram criadas. Houve um retorno muito grande de escolas que se inspiraram nesse modelo para produzir arquivos, falas, não só sobre a mesma exposição, mas também sobre seus bairros, a produção visual que dos estudantes, etc. Sabemos disso porque algumas das pessoas que fizeram projetos em suas próprias escolas frequentavam as atividades do Museu continuamente, de modo que conseguíamos saber um pouco dos desdobramentos do trabalho realizado na escola, mas não de modo sistematizado.

Há um projeto no MASP, que se desenrola devagar, o de criar conjuntos de áudios com diferentes vozes que apresentem a coleção por diferentes pontos de vista que não apenas o da história da arte<sup>78</sup>. Nesse tipo de projeto não há controle sobre aquilo que as partes envolvidas enunciarão. Particularmente, interpreto que essa proposta fera tensão junto à diretoria artística do Museu. Movíamos-nos em meio a bastante desconfiança. Mesmo assim, naquele momento, tivemos a oportunidade de desenvolvê-lo, contando aliás com um orçamento modesto, mas suficiente.

### **3.2. Qual é o sexo do Museu?**

Os registros da oficina que relataremos a seguir podem ser encontrados na pasta de mediação, do ano de 2016, no Centro de Documentação do MASP. Tal oficina não foi divulgada, pois nós procuramos e convidamos grupos específicos para a atividade. O texto

---

<sup>78</sup> Outras duas playlists estão disponíveis na página do MASP na plataforma Soundcloud. A primeira foi feita apenas com especialistas – curadores, historiadores, professores e artistas convidados a escolher obras da coleção que tenham contribuído com sua formação ou participado de suas pesquisas. A segunda foi desenvolvida com professores, artistas, historiadores, curadores, pessoas vinculadas ao candomblé e um griô e professor de capoeira. A proposta foi desenvolvida em 2018, em paralelo à exposição *Histórias Afro Atlânticas*, como modo de converter a coleção permanente em material didático aplicável em sala de aula, construindo em torno da coleção olhares que contribuísssem para a implementação da Lei 10.639/03 na sala de aula. O projeto também pretendia dar a ver a pesquisa e a produção de pessoas cuja trajetória, experiência de vida e trabalho contribuem marcadamente, em diferentes campos, para as lutas antirracistas.

que segue é, em parte, um recorte do relatório e dos textos das estudantes que participaram da atividade.

Toda a revisão do projeto pedagógico do MASP, já apresentada, coincidiu com um período de intensa polarização política em São Paulo e no Brasil, que se ensaiava desde as *Jornadas de junho* de 2013<sup>79</sup> e se instituía com o início da segunda gestão do governo da presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), em 2015, e o Golpe Jurídico de Estado subsequente que já se anunciava publicamente. Muitas dessas polarizações eram expressadas na forma de atos públicos que encontravam no vão do MASP o seu ponto de reunião e partida. Nesse contexto, duas grandes frentes de mobilização social nos interessavam, dado o seu caráter transgressivos, como referência para repensarmos o modelo de trabalho entre o Museu e as escolas.

Em primeiro lugar, aquele era o período de articulação das ocupações de mais de duzentas escolas estaduais em São Paulo<sup>80</sup> (cf. FOLHA DE SÃO PAULO, 2015) por estudantes secundaristas, que em diferentes momentos tiveram o vão do MASP como espaço de protesto. Nas suas escolas ocupadas, os estudantes criaram um modelo de autogestão (cf. GRÊMIO LIVRE, 2015) contra o sucateamento da educação pública e o fechamento de centenas de escolas pelo governo estadual, representado por Geraldo Alckmin, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Em segundo lugar, as juventudes feministas<sup>81</sup> ganhavam grande visibilidade em sua luta contra o retrocesso político e cognitivo da política institucional brasileira. O congresso articulava uma ampla frente política contra os direitos das mulheres, embalado pela chamada “bancada BBB: bala, boi e bíblia”, que se apresentava como inimiga dos movimentos sociais<sup>82</sup>.

---

<sup>79</sup> Cunhado por Paulo Arantes, o termo foi apropriado por uma série de teóricos que avaliam o fenômeno das manifestações de junho de 2013 no Brasil. Arantes é também um dos organizadores do livro *Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas no Brasil*, da Boitempo e da Carta Maior. A publicação é um compilado de transcrições de uma série de aulas públicas, organizadas com o título *Cidades Rebeldes: as jornadas de junho*. O registro das aulas está disponível no blog da Boitempo.

<sup>80</sup> Esta e outras manifestações reuniram, no vão do MASP, estudantes contra o fechamento de escolas públicas pelo Governo do Estado de São Paulo.

<sup>81</sup> O protesto foi noticiado em matéria do jornal *E País*, em 11 de dezembro de 2015. Este e outros protestos, organizados ou espontâneos, fecharam a Avenida Paulista contra os retrocessos propostos pela “bancada BBB”.

<sup>82</sup> Esse levante da bancada conservadora articulava-se com falsos movimentos sociais, que instrumentalizavam pautas de direitos humanos e liberdades individuais (todas, menos o direito à propriedade privada) como modo de reunir e angariar grupos de civis propensos às pautas

O espírito crítico e aberto dessa juventude, que encontrava no vão do MASP o ponto de partida para ocupar a Avenida Paulista, animava-nos sobremaneira. Em meio ao caos político e econômico inflamado e propagado pelas mídias nacionais, era um alívio ver emergir das escolas públicas, da juventude, aquela resposta. Queríamos nos relacionar e aprender com aquela nova inteligência, aquele novo corpo, tão vibrante.

Lembro-me com clareza de conversas com a curadora Luiza Proença e com colegas como as mediadoras Thais Olmos e Miriam Lustosa, em que imaginávamos o que fazer para construir pontes com aqueles grupos. Em certa ocasião, Proença abriu sobre a mesa uma matéria de jornal que apresentava o caso de algumas escolas, públicas e privadas, nas quais surgiram coletivos estudantis autônomos, focados no debate de gênero e mobilizados por mudanças intra e extramuros. Vimos ali uma oportunidade interessante de colaboração direta com estudantes, desviando, talvez, da autoridade da coordenação pedagógica e dos professores. Interessava-nos ouvir suas experiências e narrativas sobre imagem, corpo, sexualidade, comunicação e mobilização política, para repensar-nos a partir disso<sup>83</sup>.

Nosso interesse encontrava um estímulo e também um subterfúgio nas exposições e no programa do Museu – o que facilitava a sua proposição para a diretoria artística, já que nossos experimentos metodológicos eram negociados institucionalmente.

Entre 2015 e 2016, a exposição *Histórias feministas* trouxe a público a obra *Elementos de beleza: Um jogo de chá nunca é apenas um jogo de chá* (cf. MASP, 2015), da artista Carla Zaccagnini. Esse trabalho havia sido adquirido pela coleção do MASP poucos meses antes<sup>84</sup>. Curada por Fernando Oliva, a exposição apresentava o trabalho completo

---

conservadoras. Um exemplo representativo do fenômeno é o Movimento Brasil Livre (MBL), um grupo de jovens que mobilizavam desde então apoio político conservador e liberal nas redes sociais, com fomento de grandes investidores financeiros. A revista Piauí publicou um dossiê a respeito desse tema/do MBL (cf. REVISTA PIAUÍ, 2017).

<sup>83</sup> De certo modo, a exposição *Playgrounds 2016* contemplou projetos com a mesma natureza de interesse em relação a esses públicos. O coletivo Contrafilé foi convidado a propor uma obra que respondesse ao contexto das ocupações estudantis. Em uma série de encontros, estudantes que ocuparam as escolas compartilharam suas experiências e as metodologias de atuação que criaram. Todo o vocabulário político e estético que produziram, nas ocupações e nos encontros, está documentado na publicação que resultou desses encontros (cf. CONTRAFILÉ, 2016).

<sup>84</sup> A obra se apresenta, materialmente, como um *ipod* com 29 faixas de áudio. Cada uma dessas faixas de áudio tinha um número que, na parede, correspondia a um retângulo de contorno preto, sendo todos linearmente organizados em um dos corredores do mezanino do primeiro subsolo do museu. As pessoas que visitavam a exposição podiam ouvir essas faixas, em três idiomas, através desses *ipods* do museu. O áudio total durava, aproximadamente, uma hora. Os retângulos na parede eram como moldurass, de espessura de dois centímetros, internamente vazadas, destacando o branco da parede. As dimensões dos retângulos correspondiam ao tamanho de uma das obras investigadas pela artista, pinturas inglesas outrora atacadas por sufragistas há mais ou menos cem anos.

de Zaccagnini, que buscou, por meio de histórias do noticiário da época, registros nos museus e também em processos jurídicos, revelar os métodos de luta das sufragistas inglesas, sobretudo aqueles que envolviam o campo da representação artística.

Uma das estratégias das *sufrajettes* para visibilizar a luta pelo direito ao voto no começo do século 20, depois de mais de 50 anos de mobilização ignorada, foi adentrar museus e danificar pinturas. Atacar com facas, destruir, rasgar as obras. Danificavam pinturas que apresentavam mulheres em narrativas religiosas ou mitológicas; imagens que estabeleciam, por meio dessas iconografias, rígidos patamares de comportamento social e de aparência para as mulheres, repetindo esses padrões ao longo de séculos de representação artística regular, o que antecedeu em muitos sentidos práticas coletivas de denúncia da invisibilidade das mulheres na arte por artistas feministas nos séculos 20 e 21, como o coletivo Guerrilla Girls, convidado pelo MASP posteriormente, em 2017, a realizar uma mostra retrospectiva (cf. MASP, 2017). Essa experiência, resgatada e revelada por Zaccagnini, constituiu uma leitura radical sobre como a arte contribuiu para inscrever e calcificar socialmente os comportamentos de gênero.

No dia 10 de março de 1914, Mary Richardson entrou na National Gallery de Londres como se fosse uma visitante comum. No entanto, depois de alguns minutos diante da *Vênus ao espelho* de Velázquez, empunhou uma faca de açougueiro que trazia escondida e, após quebrar o vidro que protegia a obra, desferiu sobre ela seguidos golpes, cujo resultado foram sete cortes secos na seção da pintura que mostra o torso desnudo da deusa, marcas que ela definiu como “hieróglifos”, capazes de expressar algo “para as gerações do futuro”. Sua declaração dizia ainda: “A justiça é um elemento de beleza assim como o são a cor e o traço sobre uma tela<sup>85</sup>.”

Mesmo com os registros de notícias e documentos sobre os eventos da época, Zaccagnini não representou em sua obra as imagens que foram atacadas. Apresentou em seu lugar retângulos de contorno preto, vazados no seu interior, com as medidas das obras e nenhum recurso visual a mais. A ausência dessas imagens permitia que o áudio destacasse ora os arquétipos diretamente atacados por essas mulheres, ora a operação simbólica e suas consequências: substituir a ideia de beleza vinculada à imagem pelo ataque que deflagrava as relações de poder por trás de sua produção e circulação.

Nós, mediadores, propusemo-nos a absorver e elaborar as discussões da exposição, imaginando uma conversa com aquilo que era discutido pelos grupos feministas do vão e construindo uma ponte com as imagens apresentadas nas obras dispostas nos os cavaletes

---

<sup>85</sup> Excerto do texto da curadoria. Essa exposição não teve um catálogo. Esse texto pode ser encontrado nos arquivos da exposição, no Centro de Documentação do MASP.

de vidro recém (re)inaugurados<sup>86</sup>. Nos museus atacados pelas sufragistas e na coleção de arte europeia do MASP, as mulheres pintadas como musas seguem os mesmos padrões de beleza. Interessávamo-nos por revisar a coleção após a retomada dos cavaletes de vidro a partir de uma abordagem de gênero e, ao mesmo tempo, aprender com o vocabulário político do público escolar que convidaríamos a dialogar conosco: as estudantes feministas.

Entramos em contato com alguns coletivos feministas secundaristas via *Facebook*<sup>87</sup>, apresentando a proposta de reuni-los para um encontro com a temática de gênero no MASP. Três coletivos se interessaram pelo nosso convite: *Coletivo Feminista Lobas-Guará*, da ETEC Guaracy Silveira (instituição pública vinculada à rede Paula Souza); *Bandiversidade*, do Colégio Bandeirantes (instituição privada); e o *Coletivo Eu não sou uma gracinha*, da Escola Nossa Senhora das Graças, ou *Gracinha* (instituição privada).

A proposta, elaborada pela mediadora Eliana Baroni e por mim, mas construída em intensa interlocução com a curadora Luiza Proença e as mediadoras Miriam Lustosa e Thais Olmos, foi dividida em três partes:

- 1) Dia 1 (9 de março – parte 1): apresentação dos coletivos, leitura e discussão, em roda, de algumas faixas de áudio da exposição *Histórias feministas*;
- 2) Dia 1 (9 de março – parte 2): visita à exposição *Acervo em transformação*, da coleção do MASP, para investigar as relações de gênero instituídas na exposição permanente da coleção;
- 3) Dia 2 (10 de março): produção de cartazes/murais ou de textos sobre as formulações de gênero da coleção que pudemos mensurar a partir do exercício.

Assim iniciamos a atividade, esperando cumprir esse programa que elaboramos.

No primeiro dia, 09 de março, recebemos sete estudantes, representantes dos coletivos das três escolas. Sentamo-nos no mezanino do museu e nos apresentamos, inicialmente conversando sobre a origem e o modelo de organização de cada um dos coletivos. As representantes do primeiro deles, *Coletivo Feminista Lobas-Guará*, relataram-nos que trabalhavam questões de gênero e reuniam, aproximadamente, 30 participantes de diferentes turmas do Ensino Médio. Não contavam com um espaço ou materiais subsidiados pela escola e a gestão das ações era totalmente independente da instituição. As

---

<sup>86</sup> Ver: *Concreto e cristal: o acervo do MASP nos cavaletes de Lina Bo Bardi*. São Paulo: MASP, catálogo de exposição, 2015.

<sup>87</sup> Descobrimos que e-mails são ferramentas de comunicação efetivamente defasadas para as chamadas "geração Y" e "geração *millenium*", isto é, os nascidos após 1990 ou após a virada do milênio.

representantes do *Coletivo Eu não sou uma gracinha* relataram que tinham um espaço próprio na instituição e que atuavam com um modelo de autogestão, não respondendo às autoridades institucionais. Ali se debatiam temas do campo do gênero e também diversidade sexual, reservando alguns encontros para as conversas exclusivamente entre mulheres. Finalmente, as representantes do coletivo *Bandiversidade* nos relataram que havia um espaço próprio para os seus encontros na instituição, que o grupo debatia gênero e também diversidade sexual, mas que um professor ou responsável da instituição monitorava as suas atividades e reuniões.

Após as apresentações, tentamos discorrer sobre as razões que levaram à proposição do encontro, mas elas resistiram um pouco ao programa. Primeiro, porque começaram a pensar em uma frente feminista secundarista integrada das escolas, depois, porque era eu, um homem cis, a propor e representar esse encontro.

Propus uma primeira pergunta para o encontro, a mesma que levava o título da atividade: *Qual é o sexo do museu?* A partir dela, o seguinte diálogo se desdobrou:

- Masculino. Porque você é um homem propondo uma atividade sobre feminismo para mulheres.
- Masculino, porque o prédio é meio fálico...
- Acho que é trans, porque as imagens vão mudando e tem um monte de gente de vários períodos e as pinturas são coloridas...
- Não, não é trans, mas poderia ser se quisesse.
- ...haha, então é *queer*.
- Acho que é masculino porque é elitista e sisudo.
- Porque você fez essa pergunta? Um museu não é um corpo, só dá pra responder isso se soubermos quem são as pessoas que trabalham aqui. Por exemplo, quem dirige o museu?
- Bem... são três diretores homens e uma diretora mulher.
- Logo, é majoritariamente masculino. Eles são a instância mais alta de poder do museu?
- Não.
- Bem, mas tem mulheres ocupando outros cargos de gestão no museu?
- Sim, acredito que elas ocupem a maior parte dos cargos de nível superior.
- Claro... mas você percebe, Lucas, que há um lugar de fala em relação às demandas das mulheres no museu que presume uma condição existencial que não é a sua, sim?
- Sim. A proposta é nossa, coletiva, de uma equipe de maioria feminina, mas a metodologia foi, em grande parte, elaborada por mim. Eu entendo

que tenho uma responsabilidade institucional em relação a esse debate, e o meu interesse maior é investigar essa experiência desde o ponto de vista da mediação cultural. (OLIVEIRA, 2016, informação verbal)

Depois dessa introdução, apresentamos o contexto da exposição da artista Carla Zaccagnini e lançamos uma nova pergunta: *Por que as sufragistas escolheram atacar obras de arte?* Nós havíamos escolhido algumas das faixas de áudio do trabalho para ler em conjunto e discutir. Primeiro, espalhamos os textos em roda e lemos, em voz alta, como em um exercício de leitura dramática no ensino de teatro. Destacamos, aqui, alguns dos trechos lidos em grupo, por meio dos quais tentamos revelar os fundamentos dessa prática e os modos de operação dos ataques às pinturas:

Em 24 de Março de 1911, a revista *Votes for Women* publicou uma convocatória com o título “Resistência ao Censo”, que dizia:

[...] “É um ato de resistência passiva a um grande e intolerável mal. As mulheres, que não pertencem ao “povo”, as mulheres que, aos olhos da lei, não são “pessoas”, mas somente propriedade, se recusarão, até onde for possível, a ser contadas pelo Censo.”

Esta foi uma das muitas ações realizadas pelas Sufragistas em sua militância para conceder às mulheres o direito ao voto. Suas táticas eram notavelmente astutas. Desde 1908, apontaram aos sistemas de comunicação (cortando linhas de telégrafos ou derramando ácido em caixas de correio) e, em 1909, começaram a estilhaçar janelas e a fazer suas próprias inserções naquilo que, 60 anos depois, Cildo Meireles chamaria de *circuitos ideológicos*: elas gravaram a frase “voto para as mulheres” em moedas que eram postas novamente em circulação.

Suas ações caracterizavam-se por um entendimento e uma prática da visibilidade (ou invisibilidade); por uma consciência a respeito do poder da imagem e dos mecanismos de exposição [...].<sup>88</sup>

[...] “Eu gostaria de contestar mais firmemente,” disse a Srta. Manesta [em julgamento], “a acusação de dano malicioso. Não há nada de malicioso em minhas motivações. Estou realmente entristecida pelo dano infligido às telas.” [...] Ela somente alegava inocência diante da acusação de malícia. “Quem”, ela perguntou, a tinha instigado a tal crime? Tinha sido o Governo. O Governo era culpado de quebrantar o espírito da Constituição.<sup>89</sup>

“Tentei destruir o quadro da mulher mais bela da história da mitologia, em protesto contra o Governo por destruir a Sra. Pankhurst, que é a personagem mais bela da História moderna. A justiça é um elemento de beleza, tanto quanto o são a cor e o contorno sobre uma tela. [...] enquanto o público continuar permitindo a destruição humana, as pedras lançadas

---

<sup>88</sup> Trecho retirado da faixa de áudio n.3, sobre a pintura de Dante Gabriel Rossetti, *Astate Syriaca*, 1877, da Manchester Art Gallery.

<sup>89</sup> Trecho retirado da faixa n.8, sobre pintura de Edward Burne-Jones, *Sibylla Delphica*, c. 1886, da Manchesters Art Gallery.

contra mim pelo estrago dessa pintura serão, cada uma delas, uma evidência de farsa e hipocrisia, tanto artística como política e moral.”<sup>90</sup>

Encerramos a leitura e retomamos a pergunta: por que as sufragistas escolheram atacar obras de arte? Reproduzo abaixo parte do diálogo que se deu a seguir:

– Porque elas não foram feitas por mulheres e eram imagens objetificadoras e sexualizadas.

– Porque elas são caras à cultura daquele país e seria um jeito efetivo de machucar essa cultura e de chamar atenção para conquistar o direito ao voto.

– Porque todas as santas, virgens e deusas dos quadros são sensuais e submissas e criam o estigma de que toda mulher deve ser como elas.

– Acho que elas queriam que a causa delas fosse visível e precisariam estar no jornal para isso. Atacavam as obras para conseguir espaço no jornal.

– Nenhuma delas foi pintada por uma mulher? As mulheres não podiam pintar? (OLIVEIRA, 2016, informação verbal)

Deixando tais questões em aberto, introduzimos uma terceira pergunta e colocamos em discussão a proposta da atividade do segundo dia. A pergunta era: *Como são as relações de gênero no museu?* Para tentar respondê-la, visitamos a coleção em exposição nos cavaletes, a fim de investigar se os problemas levantados até ali poderiam ser aplicados também às representações de gênero na coleção e no espaço expositivo do MASP. Esperávamos encontrar nos cavaletes o mesmo tipo de códigos de representação sobre mulheres; as mesmas categorias imagéticas do “feminino” que as sufragistas encontraram outrora nas galerias londrinas.

Caminhamos entre a coleção de modo mais independente. Quando nos encontramos, as estudantes compartilharam alguns dos pontos que, nessa caminhada, puderam elaborar:

– São só quatro ou cinco mulheres artistas, sendo que a maioria das 120 obras representa mulheres.

– Elas estão sempre nuas ou dispostas em ângulos que valorizam demais as curvas do corpo, é tudo muito sensual.

– Quase todas elas são brancas, até uma mulher indígena<sup>91</sup> que encontrei ali no meio parece a escultura da deusa grega que fica perto dela<sup>92</sup>.

---

<sup>90</sup> Mary Richardson. Depoimento enviado à Women Social and Political Union, retirado da faixa n.14, sobre a pintura de Diego Velázquez, *Vênus del espejo*, 1647-1651, da National Gallery, de Londres. Transcrição realizada a partir dos áudios que integravam a obra da artista Carla Zaccagnini.

<sup>91</sup> Victor Meirelles, *Moema*, 1866.

<sup>92</sup> Giuseppe Mazzuoli, *Diana adormecida*, 1690-1700.

– As únicas mulheres negras que aparecem são musculosas, mostradas de um jeito que as associa ao lugar delas na sociedade brasileira: o trabalho pesado! (OLIVEIRA, 2016, informação verbal)

Eliana Baroni e eu nos entreolhávamos e sei que sentíamos a mesma empolgação e satisfação por termos confiado em nossa proposta. Para mim, naquele momento, todas as pessoas do mundo deveriam ouvir aquelas jovens falando sobre aquelas imagens e sobre as relações óbvias de gênero que nenhum texto que lemos sobre a coleção soube ou ousou nomear.

Encerrando o primeiro dia, Eliana e eu colocamos em discussão a metodologia que aplicaríamos no segundo dia, imaginando e sugerindo que os interesses do grupo reconfigurassem nossa proposição. De imediato, todas quiseram mudar o dia do encontro para o sábado, 12 de março, pois assim conseguiriam trazer outras participantes dos coletivos. Aceitamos a sugestão.

A nossa proposta inicial para o segundo dia era elaborar um material gráfico, cartazes ou murais com imagens e texto, que elas pudessem levar para as escolas como um registro da experiência. No entanto, conversando, achamos que isso seria insuficiente ou tímido. Elas não queriam fazer algo visual. Queriam (e nós também) criar um espaço no museu para que as leituras que elas fizessem sobre a coleção fossem visíveis aos demais visitantes; para que uma abordagem feminista construída com o público, e não por especialistas ou curadores, pudesse se igualar em importância aos pequenos textos sobre as obras que estão dispostos no verso de todos os cavaletes. Para isso, teríamos que olhar para esses textos, esses verbetes sobre as obras, atrás dos cavaletes, para investigar se neles haveria intersecções com a abordagem que faríamos.

Combinamos então que, no sábado, dia 12, Eliana e eu traríamos dez textos produzidos pela equipe do MASP sobre as obras da coleção: cinco deles sobre obras pintadas por artistas mulheres, cinco deles sobre pinturas que representassem mulheres, pintadas por artistas homens. A partir disso, faríamos um exercício de (re)escrita desses textos, privilegiando abordagens de gênero. Nossa ideia previa acoplar essas novas narrativas aos arquivos do museu, como resultado de uma experiência pedagógica. Talvez pudessemos também criar algum projeto que visibilizasse essas narrativas, como uma sugestão de roteiro para os demais públicos ou ainda um audioguia com as vozes e o vocabulário político dessas estudantes.

Lembro-me do impacto que esse primeiro dia de encontro teve sobre Baroni e eu. Como era estimulante trabalhar com um público (auto)motivado, cujos interesses pessoais e vocabulário cultural e político saltavam de modo muito interessado e responsivo. Naquela

tarde, voltei caminhando para a minha casa, perguntando-me: o que do gosto, da trajetória de vida, das práticas dos públicos, é preciso conhecer e estimular para que os encontros possam ter essa qualidade? O que precisamos calar de nós para que possamos ouvir o que os públicos podem nos dizer? Finalmente, como aprender com esses públicos e transformar esse aprendizado em um saber autorizado e absorvido pela instituição, de modo a ampliar o seu alcance a outros públicos?

No dia 12, recebemos ao todo dez estudantes para dar continuidade à oficina. Reunimo-nos no segundo andar do museu, em uma área mais reservada, para retomar a proposta e começar as leituras de trechos sobre dez obras da coleção. Escolhemos visitar os textos sobre as pinturas das artistas Maria Auxiliadora da Silva (1935-1974), Marie Laurencin (1885-1956), Anita Malfatti (1889-1964), Suzanne Valadon (1867-1938), Djanira Mota (1914-1979), e também sobre representações de mulheres feitas por Pierre-Auguste Renoir (1841-1919), Victor Meirelles (1832-1903), Maestro de San Martino alla Palma (séc. 14), Antônio Parreiras (1864-1937), Abelardo da Hora (1924-2014) – única escultura do conjunto – e do Seguidor de Quentin de Metsys (1466-1530). A escolha dos textos foi pautada pelas observações feitas pelas estudantes no final do primeiro dia. Reproduzo abaixo excertos dos textos lidos:

Conhecido como pintor de paisagens, tendo como principais temas o campo, as florestas tropicais e marinhas, Parreiras também desenvolveu um repertório de retratos, nus e cenas históricas, como é o caso de *Iracema* (1909), que pertence ao MASP. Nessa pintura, o artista retratou o desfecho da obra literária de mesmo nome, escrita em 1865 por José de Alencar (1829-1877). Iracema, a heroína indígena, aparece sofrendo ao ser abandonada por seu amante europeu. A figura deriva das imagens da Madalena penitente no deserto e não apresenta feições indígenas. A escolha desses modelos indica o caráter trágico e violento do choque entre o colonizador e o colonizado na formação do Brasil<sup>93</sup>.

Na pintura do MASP, Meirelles retomou o tema europeu do nu feminino na paisagem em uma dimensão trágica, representando *Moema* como uma Vênus índia. A obra aponta para o conflito entre a imagem do indígena como herói da nação, construída durante o Império, e a violência praticada contra as populações nativas e suas culturas.<sup>94</sup>

{...} É o caso de *Angélica acorrentada* (1859), em que o artista modifica as proporções e os volumes do corpo para alcançar o efeito dramático desejado. A obra remonta ao poema épico *Orlando furioso* (1516), em que a heroína é salva por Ruggiero do monstro marinho ao qual foi oferecida em

---

<sup>93</sup> Trecho retirado do verbete sobre a obra de Antônio Parreiras, *Iracema*, 1909. Esse excerto pode ser encontrado no verso da pintura, no MASP, ou ainda, nessa versão, nos arquivos do Centro de Documentação do MASP.

<sup>94</sup> Trecho retirado do texto sobre a obra de Victor Meirelles, *Moema*, 1866. Esse excerto pode ser encontrado no verso da pintura, no MASP, ou ainda, nessa versão, nos arquivos do Centro de Documentação do MASP.

sacrifício. O monstro é cegado pelo raio de luz que sai do escudo mágico do herói. O cavaleiro pagão que salva Angélica ganha, então, o seu amor<sup>95</sup>.

Para o grupo, esses excertos pareciam ser insuficientes, omissos do ponto de vista de uma abordagem de gênero, ainda que apontassem às vezes para outros conflitos em geral negligenciados pelas narrativas da história da arte, como a violência pressuposta nos processos de colonização.

Organizadas em duplas ou trios, as estudantes se distribuíram pela galeria. Ao longo de quarenta minutos, caminhamos e conversamos para ajudar no debate sobre temas pontuais, informações históricas (quando havia um interesse por essa abordagem), e também para debater e ajudar na elaboração dos textos que, é claro, foram escritos nesse tempo restrito. Os textos resultantes eram curtos, mas deram luz a muitos problemas em torno do discurso de gênero construído implicitamente pelo conjunto da coleção. Irei destacar aqui algumas das leituras e os interesses gerais levantados pelo grupo. Todos os textos produzidos pelas estudantes foram anexados às pastas das respectivas obras, no Acervo do MASP. Nunca foram, contudo, veiculados.

Uma das estudantes, Olívia<sup>96</sup>, escreveu sobre a diferença da educação de meninas e meninos. Partindo da obra *Rosa e azul* (1881), de Renoir, ela destacou como o corpo da mulher é educado para obedecer, para estar disponível, enquanto todas as representações de meninos da coleção os apresentam amparados pela mãe, brincando ou deixando claro o desconforto com a tarefa de posar:

Uma visão sobre a obra pode se relacionar com a postura e submissão que meninas devem ter. [...] A menina mais nova, vestida de rosa, tem um olhar triste, como se estivesse evitando chorar. Sua postura é reta [...] e sua mão direita está tentando achar uma posição de conforto, segurando sua cinta. A menina mais velha, vestida de azul, está segurando a mão da menina mais nova, que imagino que seja sua irmã. Ela também está numa postura reta, “direita”, sua feição parece falsa, como se alguém a tivesse mandado sorrir. Sua mão esquerda está mexendo no seu vestido, como se estivesse entediada, procurando se entreter.

[...] Ao comparar esta pintura com uma de Van Gogh [1853-1890], de 1888, chamada *O escolar*, onde ele retrata um menino, podemos observar que o modelo está exausto também, porém isto está mais explícito. Sua

---

<sup>95</sup> Trecho retirado do texto sobre a pintura de Ingres, 1859. Esse excerto pode ser encontrado no verso da pintura, no MASP, ou ainda, nessa versão, nos arquivos do Centro de Documentação do MASP.

<sup>96</sup> Infelizmente, não consegui encontrar a listagem com os dados das participantes no Centro de Documentação do MASP. Com isso, fico impedido de dar a autoria dos textos, o que representa uma grave falha de compromisso político com a visibilidade dos saberes, esforço e lugar social dessas jovens estudantes. Trata-se também de uma falha metodológica da pesquisa. Reconheço o erro e peço desculpas, sem, contudo deixar de transpor para este texto as reflexões desenvolvidas de modo autoral por essas estudantes.

expressão facial é cansada, e ele não se esforça para que pareça o contrário, pois possivelmente a ele não foi pedido que o fizesse. Mas mesmo sem relacionar a pintura com Van Gogh, sabe-se que na época, e até hoje, é esperado que meninas comportem-se como “mocinhas”, educadas, corretas.

Outras duas estudantes – e estas não terminaram o texto, apenas apresentaram suas abordagens – escolheram escrever sobre a escultura *Negra Fulô* (1954), do artista pernambucano Abelardo da Hora. Elas falaram sobre a musculatura forte e sensual da modelo, uma dentre as poucas peças que representava pessoas negras na exposição naquela configuração. Esse tipo de representação corporal estaria ligada à opressão enfrentada pelas mulheres negras na história do Brasil: a elas se reservava o trabalho braçal e toda a sorte de abusos cometidos pelos seus senhores ou patrões. As estudantes buscaram descobrir, pesquisando no *Google*, qual era a história da “Nega Fulô” e encontram diferentes versões, em poemas ou resenhas sobre a cultura do Recife. Na primeira versão, Fulô era uma escrava ingrata que, sem conquistar o afeto de seu “sinhô”, o assassinou. Na outra versão, ela era uma heroína que aproveitou das intimidades forçadas com o seu “sinhô” para matá-lo e libertar a si e aos demais escravos dessa casa. No debate com as demais colegas, as estudantes elencaram os principais pontos de interesse para essa obra a partir de uma abordagem feminista: a contradição existente entre a necessidade de representar e valorizar a beleza da mulher negra, mas ao mesmo tempo saber que seu corpo exposto deflagra uma condição histórica de exploração.

A estudante Ana Beatriz escolheu falar sobre como as modelos mexicanas nas pinturas de Siqueiros são fortes e melancólicas, como também o são as figuras de outras pinturas latino-americanas que retratam trabalhadores. Ela opôs o tipo de demanda que essas mulheres teriam se comparadas, por exemplo, às modelos dos pintores europeus, colocando em perspectiva a intersecção entre o debate de gênero e de classe.

[...] Os quadros europeus retratam as mulheres de maneira delicada e angelical, usam cores claras e as mulheres são sempre pálidas [...] Levantam a questão de mostrar as mulheres como “objetos” delicados, e não como pessoas imperfeitas, enquanto os quadros mexicanos retratam o cansaço e a preocupação. [...] Enquanto umas lutam para não serem padronizadas ou para terem os mesmos direitos dos homens, as outras querem ter apenas direitos. Isso é tão invisível aos olhos de tantos... isso é triste.<sup>97</sup>

Em discussão sobre a pintura *Moema*, de Victor Meirelles, outra das duplas (que também não terminou o texto), destacou que a pele da mulher na pintura era esbranquiçada e que seguia um modelo de representação corporal das esculturas e pinturas europeias. Isso seria um problema porque se tratava da representação de uma indígena brasileira,

---

<sup>97</sup> Trecho do texto de Ana Beatriz de Carlo sobre a pintura de David Alfaro Siqueiros, *Angústia*, 1950.

personagem de um romance indianista do século 19. Nua e morta, Moema exhibe, na tela de Meirelles, um corpo sexualizado e inerte. O seu cocar aparece jogado sobre o seu sexo, um detalhe que equipara a humilhação do corpo da mulher ao processo de aculturação ao qual os povos que Moema personificava foram historicamente submetidos.

Na contramão disso tudo, a pintura de Suzanne Valadon era um contraponto forte aos demais nus da coleção. Para o grupo, trata-se da imagem de um nu feminino que, pintado por uma mulher, não valoriza tanto as curvas e não cria a mesma sensação erótica artificial daquelas pintadas por homens. Ou seja, pintada por uma mulher, a nudez não é objetificada, mas sim ativa, voluntária, natural.

O quadro retrata duas mulheres à vontade em um jardim, nuas. Seus corpos são “reais”, não têm uma aparência perfeita, magra, mas sim são corpos com uma proporção natural e estão totalmente confortáveis assim. Existe uma intimidade, uma leveza no ambiente, demonstrando simplicidade entre as duas personagens, podendo especular-se se elas têm um relacionamento homoafetivo. As modelos não estão posando para a pintura, elas estão despreocupadas e tranquilas no lugar em que estão.<sup>98</sup>

Uma das estudantes, que nos contou que gostava de ler sobre mitologia greco-romana, escolheu escrever sobre uma das pinturas das *Quatro estações de Hartmann*, de Eugène Delacroix, destacando o modo como a virgindade e a bravura de uma deusa, mulher, causa espanto, atração e faz com que os homens reivindiquem acesso e direito sobre seu corpo e imagem. Ela destaca que o exercício de poder e autodefesa de Diana é uma exceção, dado o seu status de deidade, o que confirma a condição de impotência e de disputa de poder sobre o próprio corpo como regra da condição social das mulheres na história do Ocidente:

O mito de Diana e Acteão representa desde sempre a ação da mulher contra o homem que a expõe, da maneira que seja. Se observarmos os vários mitos da Diana, romana e grega, [...] veremos que ela sempre foi um símbolo sexual mesmo sendo uma deusa virgem, e talvez única e exclusivamente por esse mesmo motivo. O ato de Diana ao transformar Acteão em um cervo foi justamente a reexposição que o jovem teria lhe causado. Porém, o único fato que levou Diana a poder fazer isso seria por ela ser uma deusa.<sup>99</sup>

Para encerrar o encontro e a oficina de dois dias, abrimos uma roda conversa. Queríamos falar sobre a proposta e sobre que tipo de interesse poderia ser trabalhado a partir daquele encontro. Animadas para, de modo dissociado do museu, estabelecer pontes entre os diferentes coletivos feministas secundaristas, elas também manifestaram interesse

---

<sup>98</sup> Texto de Thaynara Maria Romão sobre a pintura de Suzanne Valadon, *Nus*, 1919.

<sup>99</sup> Trecho do texto de Sofia, sobre a pintura de Delacroix, *O verão – Diana surpreendida por Acteão*, 1856-63.

em ter outras experiências vinculando vivências artísticas ao debate de gênero, talvez no museu, talvez entre elas, sem nossa presença.

Elas destacaram achar necessário interseccionar uma abordagem histórica da arte a leituras contemporâneas não só sobre gênero, mas também sobre raça e classe. Elas também destacaram a necessidade de que os textos do museu fossem assinados para que fosse possível identificar os sujeitos por trás das narrativas. Do mesmo modo, se mostraram animadas com a ideia de que seus textos pudessem ser acoplados aos arquivos das obras, de modo a contribuir para a formulação de possíveis novos verbetes para as obras.

### **3.3. Notas sobre o potencial e o desinvestimento no modelo colaborativo**

Ambos os projetos descritos guardam algumas características em comum, que os descolam da lógica da formação de públicos para os museus e da promoção do acesso à cultura. Os dois projetos foram construídos com comunidades escolares, em alguma dimensão, motivadas ou que encontraram no museu, por meio do convite, uma ferramenta que fortalece práticas ou processos já em curso em seus contextos.

Como vimos, o projeto de áudios desenvolvido com as crianças foi antecedido por uma proposição específica de cada escola participante. Uma das escolas queria ocupar o vão do Museu de modo espontâneo e realizar um dia de oficinas e apresentações no espaço público com o nosso apoio. A outra escola queria criar uma agenda de circulação pela cidade, usando ônibus públicos, e queria oferecer aulas no MASP, a fim de usar o contato com o museu para elaborar outros modos de expor na própria escola a produção talvez visual dos estudantes. Cada qual pode mobilizar seus próprios repertórios e interesses para participar das ações.

Outros projetos de colaboração foram desenvolvidos no MASP ao longo de 2016 e 2017 e guardam essa mesma característica. Nessa pesquisa, optamos por trabalhar apenas com dois projetos. Mas deixo aqui uma sinopse de alguns dos outros projetos, que reitera a minha afirmação de que processos colaborativos pressupõem espaço para a automotivações das partes, que deverão ter espaço de enunciação e de negociação para não resultar em uma proposta unilateral.

Um desses outros projetos foi realizado pela Escola Municipal Cacilda Becker, que queria trabalhar a ideia de retrato e de autorrepresentação com os estudantes do ensino médio, de modo a criar uma exposição para o Centro Cultural Jabaquara. O segundo projeto foi desenvolvido em diálogo com o Cursinho Popular Transformação, que queria desenvolver uma sequência de aulas no museu, de modo que a coleção contribuísse para o desempenho das estudantes no ENEM. Os professores do cursinho queriam também que o grupo de estudantes travestis e transsexuais do cursinho tivesse acesso gratuito ao MASP por meio da colaboração, de modo que elas se sentissem convidadas e à vontade e que a sua presença produzisse efeitos nos demais públicos e nas políticas do Museu para o público “T”.

Esses são projetos colaborativos que, assim como aqueles relatados nesse capítulo, não vislumbram o museu como o estandarte da cultura, mas como um espaço que guarda um recorte cultural privilegiado e, sobretudo, que detém recursos e poder. Um marco a se destacar nesses projetos, portanto, é que essas comunidades escolares de antemão entendiam o museu como ferramenta útil para os projetos e processos já em curso nas comunidades escolares; entendiam as desproporções nessa relação, o que as ajudou a saber mover-se na colaboração.

É nesse sentido que, como veremos no capítulo seguinte, é importante entender como agentes dessas comunidades escolares exercem um protagonismo na ponte entre museu e escola [tendo a *pólis* e os seus problemas no caminho].

Se, de partida, consideramos que o lugar de enunciação dos museus é um lugar de poder em relação aos públicos, podemos indagar se esse modelo seria um modo perverso de usar os públicos para os fins da curadoria. Na medida em que alguns desses projetos resultam em materiais utilizados pelas curadorias, eles poderiam, talvez, ser entendidos como um pleno exercício da autoridade do museu sobre a escola; um uso dos públicos.

Em geral, a relação entre museus e escolas não acontece de modo colaborativo. O modelo comum é aquele em que, “no momento em que a exposição é instalada, o trabalho [da curadoria] está concluído. E desde que os espectadores foram relegados a meros objetos de mediação, ninguém está preocupado com a sua opinião. Sem poder, o criticismo [que valoriza a voz dos públicos] cai ao nível do puro ornamento” (HEIDENREICH, 2017).

Penso que existe aqui uma contradição que precisa ser encarada: por um lado, entendo que é tarefa da mediação complexificar as relações entre os públicos e a construção das narrativas sobre os fatos da cultura que o Museu reúne, de modo que as exposições não sejam produzidas de modo autocrático pelas curadorias, sem inferência ou participação

pública. Mas, por outro lado, como construir uma estrutura na qual os públicos possam, de fato, participar sem que isso configure uma apropriação casual dos seus interesses e identidades?

Não estou convencido de que aquilo que chamo de narrativa se limita ao que os catálogos, textos de parede, audioguias, listas de artistas e obras de arte fazem. Não acredito que todas as experimentações pedagógicas no museu precisam ser levadas a público, ou que os seus efeitos são sempre compreensíveis e mensuráveis por pessoas não envolvidas nessas experimentações. Mas penso que seria uma grande contribuição para o museu e para a escola, e para qualificar os debates de mediação cultural, se os propositores das práticas de mediação pudessem se debruçar sobre essas práticas para produzir memória, teorizar sobre elas e fazer esse conhecimento circular. Isso fortaleceria a área, contribuindo para o trabalho e as pesquisas de outras instituições e profissionais.

Depois da divulgação dos áudios com as crianças, recebemos no MASP muitas mensagens de educadores de outros museus interessados em conversar sobre o processo de colaboração com as escolas. Recebemos também o retorno de alguns professores de outras escolas, que se animaram a trabalhar a partir dessa referência, em projetos vinculados ao museu ou às histórias do bairro e das famílias das crianças. Quer dizer, esse projeto já se desdobrou em outras ações, em outros espaços, por meio do trabalho de outras pessoas.

Também considero que projetos colaborativos como esses inauguram um fortíssimo ruído nas instituições, forçando-as a se prepararem para ações que extrapolam a ideia de democratização cultural. Isso é positivo para as instituições em muitos níveis, sobretudo considerando que os processos de ocupação da cidade tendem a isolar, cada vez mais, as experiências culturais encasteladas e que não dialogam com as transformações do nosso tempo.

Reivindicar espaços e recursos para visibilizar projetos de mediação é também disputar por poder. Não se trata apenas de participar da criação das narrativas sobre as exposições, mas de lutar para que se valorize e conheça os trabalhos que os mediadores desenvolvem com os públicos. No caso do trabalho com comunidades escolares, isso equivale também a fortalecer o lugar da cultura nas escolas: não é pouca coisa que uma escola pública desenvolva projetos amplamente difundidos com um museu de grande porte como o MASP. Isso se reverte como um capital que as escolas podem mobilizar para angariar recursos para outras ações, além de ajudar a legitimar o espaço do ensino de arte nas escolas.

Quando levado a público, esse tipo de projeto também insinua a todas as outras pessoas que desenvolvam uma autonomia em relação à autoridade dos textos de parede das exposições e às vozes robóticas e anônimas dos audioguias. Se um primeiro contato com os áudios das crianças, por exemplo, pode fazer parecer que o material é terno e dócil, uma escuta mais atenta revela que aquelas crianças são conscientes de suas escolhas, enunciam conflitos, pensam a cidade em termos de formas e também de usos, refletem sobre arte e duvidam do que veem. Essa autonomia reverbera e autoriza o olhar e a voz dos demais visitantes. Esses visitantes passam a ver também que o trabalho desenvolvido com escolas concentra um repertório de preocupações, saberes e invenções cultural e politicamente situadas, afirmando, assim, a importância da educação.

Ambos os projetos apresentados também compartilham da preocupação em contemplar os debates, sujeitos e mobilizações que acontecem no entorno do Museu, entendendo que a interlocução com os sujeitos das lutas políticas é parte da proposta de trabalho com temas objetivamente políticos em um museu. É o caso, sobretudo, da oficina com as secundaristas feministas. Ao nos sentarmos com elas, pudemos descobrir os interesses que elas tinham com aquele encontro e negociar os caminhos que trilharíamos. Mediante descobertas dessa natureza, penso que a tarefa do Museu seria criar uma situação na qual a produção de exposições [e de toda a sua agenda] possa ser redemocratizada, de modo que o debate público seja também anterior à abertura das exposições ou que a remodule no tempo, com inferências contínuas.

Apesar dessa riqueza de experiências, a ideia de que a mediação construa um espaço para projetos colaborativos dentro da curadoria não se consolidou no caso do MASP. Quer dizer, se perdeu no tempo. Ainda que o projeto original do núcleo de mediação tenha sido construído em um seminário público, a proposta de complexificar a relação entre mediação e curadoria se esvaziou, dado que a equipe era muito pequena e que as colaborações não tinham espaço de planejamento ou recursos que fizesse delas uma proposta de peso dentro do programa do Museu. Afinal, como desenvolver mais iniciativas de natureza colaborativa sem equipes que se possam dedicar a isso?

Esse é um aspecto que precisa ser levado em consideração quando se coloca em xeque o modelo de visitação das escolas. Ainda que as visitas pudessem produzir um mecanismo de autorreprodução do campo da arte e um enrijecimento das formas de trabalho pedagógico, elas produzem uma estrutura que permite apontar, precisamente, quantas pessoas e quanto tempo é necessário para realizar o trabalho. Isso pode acontecer no caso de uma equipe que opere em modelos colaborativos também, mas, para isso, esse modelo precisa ser testado.

O nível de autonomia e flexibilidade das experiências que descrevi esconde um lado negativo, que emerge quando não há pleno consenso sobre as adaptações necessárias na dinâmica de trabalho dos mediadores. Ainda que eu veja muito positivamente, do ponto de vista da criação e da experimentação pedagógica, as experiências de colaboração apresentadas, penso que é importante avaliar – e isso se adaptaria e construiria no tempo, em cada contexto institucional – quais as condições de continuidade de um trabalho dessa natureza, com garantia de que haja investimento em equipes e na autonomia da gestão de tempo e de recursos.

Creio que esse modelo se esvaziou também no caso do MASP porque o interesse da curadoria voltou-se, cada vez mais, para a agenda pragmática e *afirmativa* dos programas públicos – seminários sobretudo, mas também palestras e cursos –, que contribuem para a pesquisa curatorial, produzem números ampliados de público e não abalam a estrutura vertical com a qual a curadoria define conteúdos e abordagens para a programação artística. Dentro desse modelo, as críticas publicamente manifestas reverberam de modo circunscrito e limitado aos ambientes seguros dos auditórios, resguardando à curadoria o poder de definir a pertinência da crítica.

Penso que para que modelos colaborativos pudessem se consolidar em museus, seria preciso colocar em discussão profunda e corajosa as diferenças do modelo de trabalho da mediação e da curadoria. Curadoria é um exercício democrático? Se sim, como articula suas relações e formula juízos?

Para que isso acontecesse em estruturas da dimensão do MASP, acredito que seria preciso que as pessoas que ocupam cargos altos e que respondem conceitualmente pelos programas tivessem consciência de como as dinâmicas de trabalho possibilitam ou atropelam a conversa com os públicos.

Seria preciso também que tivessem real abertura para tirar consequências do que é discutir pautas políticas, assumindo-as não como temas, mas como elementos estruturais das relações entre pessoas. Isso implicaria inverter radicalmente a dinâmica de encontro entre pesquisa curatorial e interlocução com os públicos. É preciso ter real disposição para reconhecer e redistribuir os espaços de enunciação e poder. Quer dizer, pensar uma ética, para além das aparências; não falar “sobre”, mas falar “com”, abrindo-se verdadeiramente para o diálogo com a diferença.

Mas as diferenças nos modos de trabalho de mediadores e de curadores não é o foco dessa pesquisa – deixamos esse tema como sugestão a possíveis interessadas. O que interessa é como, mediante as ideias e adaptações no percurso dos projetos colaborativos

relatados, podemos vislumbrar outros modos e objetivos no trabalho que os museus realizam com comunidades escolares.

## Capítulo 4

### Professores no MASP: redes de solidariedade política

Em 2015, no MASP, assistimos se construir, com atos semanais no vão, a greve de professores da rede estadual pela equiparação salarial com as demais categorias concursadas com formação superior (cf. ARAÚJO, 2015). Apesar da proporção do movimento, as reivindicações não foram atendidas. Meses depois, vimos o levante dos estudantes secundaristas que ocuparam suas escolas – esse movimento, sim, vitorioso. Houve também os atos contra a retirada das terminologias “gênero” e “orientação sexual” do plano de educação da prefeitura de São Paulo (cf. SPERB, 2015). Tudo isso em meio à ascensão da direita, que tão bem tem atacado a liberdade docente e a educação pública ao longo do processo que nos levou ao Golpe Jurídico de Estado de 2016 (cf. LÖWY, 2016) e à eleição de Jair Bolsonaro em 2018.

Naquele período, o MASP anunciou que dedicaria os ciclos expositivos dos próximos anos aos debates raciais e às questões de gênero e de sexualidade. Essa era uma mudança radical no perfil das exposições do museu. Com isso, os interesses manifestados pelos professores que nos procuravam também mudavam. Lembro-me com muita clareza de uma conversa com uma professora de Itanhaém, que participou de um curso sobre arte ameríndia no MASP. Ela contou que, antes de fazer o curso, ela tentou criar um projeto paralelo entre seus alunos, do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Itanhaém, e os moradores da aldeia Piaçaguera, dos Guarani Nhandeva, que tem seu território demarcado na mesma cidade. Foi impedida pela direção da sua escola, que não reconheceu a dimensão educacional do projeto. Ela então subiu a serra atrás de duas coisas: um curso sobre arte indígena que a ajudasse a construir e sistematizar conteúdos para montar o seu projeto e também de professores com os quais pudesse conversar, trocar referências, acreditando que assim conseguiria fundamentar seu projeto de interlocução entre a sua escola e a Piaçaguera, do ponto de vista político e metodológico.

Essa professora não escolheu um museu de arte indígena ou de arqueologia para fazer esse curso. Ela escolheu o MASP para isso. Para mim, isso é uma resposta à mudança do perfil das exposições. Afinal, quais museus de arte em São Paulo se propõem a revisar suas coleções à luz de debates sobre gênero, sexualidade e racismo, temas que polarizaram de modo tão intenso a sociedade brasileira nos últimos anos?

A nova diretoria artística do MASP promoveu um choque com as gestões anteriores. Criou um imenso contraste em relação às exposições de longa duração herdadas da gestão anterior, que foram interrompidas com a retomada, em dezembro de 2015, das ideias originais expressas na arquitetura e expografia de Lina Bo Bardi. A primeira delas se chamava *Deuses e madonas*. A segunda, *O triunfo do detalhe, e depois, nada*. Juntas, essas duas exposições eram representativas do programa com o qual o Museu vinha trabalhando, limitando-se a uma abordagem da mais tradicional historiografia da arte europeia.

Com essas mudanças, começamos a receber um público interessado nos acervos de arte brasileira, africana, de fotografia, entre outros, que há muito não eram expostos no museu. Essas mudanças trouxeram para perto de nós um público, tal como a professora de Itanhaém, interessado pelo encontro entre cultura e política, mais do que por uma história da arte tradicional. Isso porque as pessoas não estavam interessadas apenas pelo acervo, mas também pela ruptura com o programa artístico anterior e pelos marcos epistemológicos dessa cisão.

Como parte disso tudo, discutíamos intensamente entre nós, mediadores, sobre qual seria o modo mais útil e coerente de trabalhar com professores dentro da nova programação. Tal como imaginou-se para o trabalho com as colaborações, o foco nos professores seria um modo alternativo de trabalho entre Museu e escolas, partindo do princípio de que são eles as pessoas que melhor conseguiriam construir pontes entre os projetos das escolas e a programação do Museu.

Ao longo deste capítulo, apresento e reflito sobre os programas para professores desenvolvidos no MASP entre 2016 e 2017 e também sobre algumas políticas institucionais criadas para fortalecer suas presenças nos demais programas públicos. Como marco, destaco o desdobramento daquilo que pretendia ser, inicialmente, um suporte pedagógico para professores, como alternativa à ruptura com o modelo das visitas guiadas, e que se transformou em um programa elaborado como espaço de intervenção, para a formação e a interlocução política entre professores.

#### 4.1. Um caminho mais longo de trabalho com professores

A experiência no MASP não foi minha primeira oportunidade de trabalho com professores em museus. Durante a 29ª Bienal de São Paulo, em 2010, realizei inúmeras visitas com esse público. Mas foi como educador do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP), entre 2012 e 2015, que pude participar de modo mais contínuo de uma prática de formação de professores, no programa *Contatos com a arte*.

Embora tivesse uma programação bastante diversificada, um dos eixos do qual estive mais próximo era o das visitas para professores seguidas das chamadas “experiências poéticas”, nas quais apresentávamos as experimentações e atividades de ateliê que aplicaríamos com as escolas. Assim, os professores poderiam absorver essas referências e trabalhá-las segundo seus interesses e possibilidades. Professores eram ali entendidos como pesquisadores (cf. TUBENCHLAK, 2017), de modo que as visitas dos seus estudantes ao museu não eram o único horizonte dessa programação, embora, em geral, a presença deles fosse assídua.

Era comum reencontrarmos e voltarmos a trabalhar com os mesmos professores ao longo de meses e anos. Construía-se ali um tipo de afeto e de conversa que se estendia no tempo. Eles retornavam ao Museu e nos traziam relatos de como traduziram ou transcriam as propostas desenvolvidas no MAM em suas salas de aula e também sobre outras soluções e propostas criadas com os estudantes. Esse convívio mais alargado nos permitia aprofundar as propostas e acompanhar o desenvolvimento dos professores ao longo dos encontros<sup>100</sup>. Quanto mais contínua a interlocução com esses professores, mais tornava-se claro como eles se aproximavam ou se distanciavam dos discursos da arte segundo seus próprios objetivos e leituras de mundo, criando e mobilizando suas ferramentas para melhor contribuir com o aprendizado de seus estudantes. Como afirmou Rancière a respeito dos espectadores emancipados,

A emancipação [...] começa quando se questiona a oposição entre olhar e atuar, quando se compreende que as evidências que estruturam assim as relações entre dizer, ver e de fazer pertencem, elas mesmas, às estruturas de dominação e de subjetivação. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma o que se transforma com essa *distribuição*

---

<sup>100</sup> A educadora formadora Diana Tubenclak concentrava a elaboração do programa, mas ela desenhava a programação de modo que todos os educadores do MAM pudessem participar e contribuir para a construção de cada ação. Com isso, convivendo com esses professores e participando dessas atividades no tempo, nós também amadurecíamos como educadores.

*das posições.* O espectador também atua, como o aluno ou o aprendiz. Observa, seleciona, compara, interpreta. [...] Assim, são, a uma só vez, espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto. (RANCIÈRE, 2010, p.17)

Gradativamente, eu entendia que era preciso revisar os discursos comuns, que eu mesmo trazia comigo, sobre as fragilidades e as privações do trabalho escolar, sobretudo para professores de arte. Ao longo de minha formação como mediador em diversas instituições, encontrei muitas vezes uma narrativa que afirmava o trabalho de educação nos Museus a partir da diferença em relação à escola. São, de fato, trabalhos diferentes. No entanto, refiro-me a uma diferenciação pautada na ideia de que a escola é somente um espaço de reprodução de desigualdades e escassez de recursos. Penso que muitas vezes se constrói, nas instituições culturais, um discurso sobre a educação formal que entende a realidade escolar como um contexto de total privação, o que replica para a prática educacional desses museus o mesmo *ethos* de distinção que fundamenta e valida os modos de produção simbólica do campo da arte.

Em geral, os mediadores de museus se formam para o trabalho já em contexto profissional, diretamente nas instituições culturais e já em contato com os públicos, sobretudo o público escolar. Nessa formação, constrói-se uma narrativa muito implicada e positiva dos próprios modos de trabalho, herdados do imaginário moderno que concebe a arte dentro de uma lógica de distinção, e, paralelamente, desenvolve-se uma visão muito negativa das condições e possibilidades de atuação dos professores – talvez para afirmar intimamente a importância da mediação cultural nos museus. Essa oposição inaugura uma ideia de mediação que se acomoda no desconhecimento do contexto de atuação e das motivações de quem vem do contexto escolar.

Quando saí do MAM e fui para o MASP em 2015, interessava-me sobremaneira pela tensão entre o Museu e o espaço público, dada pela diversidade de usos do vão. Eu levava comigo a ideia de que o trabalho com professores ou com quaisquer outros públicos deveria, em primeiro lugar, refletir a polifonia do entorno e, do mesmo modo, criar condições para que os desejos, os saberes e a experiência cultural desses públicos pudessem saltar. O que parecia necessário era reequacionar ou embaralhar a relação entre propositores e participantes; desierarquizar a relação entre mediadores do museu e professores da escola, tal como foi proposto nos debates do seminário *Políticas da mediação*.

Também acreditava que as escolas guardavam uma grande vantagem em relação aos museus. O tempo e a continuidade do trabalho dos professores é uma grande diferença em relação ao trabalho realizado com escolas nos museus. Esse tempo alargado de contato lhes permite conhecer, construir afetos, destacar e responder às experiências culturais de

cada comunidade escolar. Assim, são esses professores as pessoas que tem a melhor condição de construir sentido para a conexão entre museu e escola e de escolher o que buscam quando propõem essa conexão. Assim, a discursividade corrente sobre a escola e a docência precisa ser revista por quem planeja um trabalho focado nesse público.

Cada vez mais, os professores são tratados como incapazes de lidar de forma responsável e competente com o exercício da profissão, em especial no que se refere à tomada de decisões que envolvem a organização curricular e o planejamento de ensino, o que, não raro, leva ao esgotamento da capacidade de realização de um trabalho autoral, por meio do qual se reconhecem. É necessário que tal situação seja paulatinamente superada, dando espaço para a real valorização de suas plenas capacidades para organizar e gerir sua atuação com autonomia, ainda que sempre relativa, e de forma competente. (MATTAR, 2016, p. )

Nesse sentido, a tarefa da mediação entre museu e escola seria fomentar o diálogo e a equidade na relação com professores. Não podemos mais pensar que o museu guarda uma experiência cultural plena versus uma experiência cultural escassa e de privação, seja ela da escola ou de quaisquer outras institucionalidades que não a museológica. E, para isso, é preciso retroceder em algumas certezas, redistribuir as posições, embaralhar os lugares de enunciação.

Essas ideias demandaram uma construção lenta, de aproximadamente um ano, para ganhar a forma dos atuais programas focados em professores no MASP, porque precisaram acomodar-se entre outras frentes de atuação e dentro de uma nova configuração de relação entre mediação e curadoria. Isso exigiu muito investimento libidinal, testes e disposição. Empresto as palavras de Lilian L'Abatte Kelian, proferidas no seminário *Políticas da mediação: playgrounds*, em 2016, sobre o que seria produzir inteligência institucional, para criar e acomodar outros formatos de trabalho, tendo em vista a consolidação de modelos mais inventivos e horizontais:

A gente é muito viciado no que já existe. E quando a gente é desse grupo crítico, assim, que quer avançar mais do que qualquer coisa que a gente consegue ver, a gente se apegando a uma crítica que é tão pesada e não consegue andar com ela. Sei lá, "escola é o espaço da reprodução da desigualdade", então e agora? Não dá pra ter a escola com isso. Vamos ter que construir um outro significado para a escola ou defender o fim da escola. [...] mas uma vez que não estamos defendendo a educação não escolar, precisamos imaginar uma outra escola. E acho que a arte pode fazer muito sobre isso. Agora... tem um espaço da imaginação que ficou abandonado... que é o espaço das instituições. Ninguém tem paixão de pensar como podem funcionar esses mecanismos. Ninguém tem paixão de recriar os formatos de encontro. [...] E aí a gente fica preso nessas estruturas. Mas não é porque elas são estruturas que elas nos prendem. É porque nós não estamos refletindo sobre elas e imaginando alternativas. (MASP, 2016)

## 4.2. Um passo para trás, dois para frente

Em meados de 2016, assumi o planejamento do trabalho com professores no MASP, reportando-me à curadoria de mediação e programas públicos. Na prática, embora a execução dessas atividades fosse concentrada em mim, debatíamos muito entre todos os mediadores, e com a curadora Luiza Proença<sup>101</sup>, imaginando como dar sustentação e firmar conceitualmente o trabalho com professores.

Com o fim das visitas guiadas, foi necessário desenvolver algumas políticas e mecanismos de comunicação com o público específico dos professores. Como eles poderiam se preparar para assumir o planejamento de suas visitas? A primeira ação realizada foi tentar trazer professores da rede municipal para os programas públicos, fossem eles seminários, palestras ou cursos, a fim de proporcionar uma aproximação com os marcos conceituais dos ciclos expositivos. Para isso, foi preciso pensar em como esse convite chegaria a eles. Nós tentamos criar uma comunicação direta com a Secretaria Municipal de Educação (SME) e as diretorias de ensino, de modo a garantir uma capilaridade para as divulgações do MASP na rede de professores municipais<sup>102</sup>. Assim, os nossos convites seriam compartilhados com todas as escolas municipais.

A partir da relação iniciada com a SME, foi realizada uma primeira atividade de contato direto com os professores da rede municipal. Havia na SME um departamento responsável pelas chamadas Salas de Leitura. São aproximadamente 510 salas de leitura nas escolas da rede, com professores ou bibliotecários, que são as únicas pessoas da rede que têm uma formação mensal externa, organizada pela SME, paga como horas trabalhadas.

Em dezembro de 2016, articulamos uma atividade integrada a essa formação, para a qual organizamos uma palestra sobre a história do Museu e o projeto de mediação do

---

<sup>101</sup> Todo o trabalho desenvolvido com professores foi implementado em intenso diálogo com Proença e de modo transversal com os projetos de outros mediadores, especialmente com Horrana dos Santos, responsável pelo cursos do MASP Escola, Leonardo Matsuei, que acompanhou e documentou muitos encontros do MASP Professores, e Pedro Andrada, que participou de modo muito ativo da criação e consolidação de parcerias com as instituições de origem dos convidados do MASP Professores de 2017.

<sup>102</sup> Naquele momento, optamos por construir uma relação mais direta apenas com a rede municipal, para conseguir dimensionar o impacto disso em nossas ações, afinal, nossa capacidade de resposta à demanda dos públicos era limitada.

MASP, feita por mim, e uma visita livre às exposições. Recebemos 532 pessoas, em dois grupos (cf. MASP, 2016).

Esse encontro foi articulado em diálogo com os professores Diogo Marciano e Sheila Coelho, responsáveis pelas formações para professores e bibliotecários das Salas de Leitura. Com eles, descobrimos o Leituraço, um projeto de aquisição e fomento da leitura de literaturas periféricas para as escolas. Como veremos adiante, a descoberta do Leituraço se desdobrou em outra programação, no MASP Professores.

Além desse esforço de relação com a SME, criamos alguns mecanismos internos para tentar aproximar o público de professores para além do planejamento de suas visitas, dos agendamentos, a fim de envolvê-los no cotidiano do museu de modo mais contínuo. No final de 2016, foram aprovadas as bolsas integrais para professores nos cursos de curta e média duração do MASP Escola.

Tínhamos a prática de, ao final do curso, fazer uma conversa apenas com os professores bolsistas, para entender as suas motivações e ouvi-los sobre os cursos. Assim, também aprenderíamos sobre como os professores acolhem e traduzem aquilo que aprenderam no Museu para seus contextos de atuação. Aquela professora de Itanhaém, que nos contou sobre suas motivações para buscar um curso de arte ameríndia no MASP, aliás, era uma professora bolsista.

Em 2017, o Museu recebeu 93 professores bolsistas (cf. MASP, 2017). Em termos orçamentários, que não posso precisar, isso significa que o Museu abdicou de uma receita maior do que a de um curso semestral com lotação máxima de alunos pagantes. Assim, penso que a oferta de bolsas foi um passo importante para reforçar, nas planilhas da gestão, uma preocupação com o público de professores, que é, no Brasil, uma categoria desvalorizada, com baixos salários. Este foi um modo de dar a ver, internamente, que os altos valores que o Museu cobra pelos cursos, bem como pelas publicações e ingressos, não contempla esse público.

Essas políticas institucionais – as bolsas para os cursos, a tentativa de aproximar os professores dos demais programas, a associação com a SME para difundir a programação e articular formações conjuntas que contassem como hora trabalhada –, não configuram todo o trabalho de mediação com professores no MASP. Mas é preciso ressaltar que foram mecanismos importantes para inaugurar esse trabalho em 2016, inscrevendo esse público de modo objetivo no campo de ação de outras áreas de um museu, como os núcleos de comunicação e administrativos. Em outras palavras, elas foram importantes para abrir espaço para essa frente de mediação na instituição.

No mesmo ano, decidimos testar ações que pudessem funcionar como alternativa para os professores que precisassem de suporte pedagógico para desenvolver os seus próprios planejamentos de visitas. Iniciamos então uma programação de visitas para professores. De imediato, as visitas foram estruturadas para apresentar cada exposição e, em seguida, abrir uma conversa sobre as possíveis abordagens e ações que cada professor poderia realizar com seus estudantes na exposição. Algumas variáveis eram frequentes nessas conversas: as variações da abordagem, do tempo total das visitas e dos modos de circular na exposição segundo faixa etária; a visita como continuidade de um trabalho já iniciado na escola; a interdisciplinaridade dos debates propostos pela exposição; a possibilidade de realizar um trabalho de caráter artístico no próprio museu ou nas aulas seguintes; a dificuldade objetiva de organizar uma saída da escola. Com esse programa, o MASP recebeu 142 pessoas em 2016, em 12 visitas, e 298 pessoas em 2017, em 31 visitas e uma aula pública construída em parceria com o Instituto Pólis.

E essas visitas seguiam, sem que conseguíssemos mensurar como, de fato, elas contribuía para os grupos que visitavam o Museu, já que éramos poucos mediadores e que eu era o único de fato responsável por esse trabalho. Essa é, na minha avaliação, um dos grandes problemas do modelo pedagógico implementado no MASP, no qual foram feitas grandes apostas sem que se avaliasse as condições de atuação dos próprios mediadores, deixando passar, com isso, a chance de conhecer de perto e de produzir conhecimento sobre o trabalho que esses professores têm desenvolvido nas visitas com seus estudantes.

Atentos e frustrados com as limitações desse modelo de trabalho das visitas com professores, mas também por acreditar que elas poderiam ter outra função que não apenas a de oferecer um suporte pedagógico, fizemos a escolha de testar outra forma e função para essas visitas. Isso porque nessas visitas, enquanto discutíamos sobre as exposições, olhávamos para as obras, fazíamos leituras de imagem e imaginávamos desdobramentos possíveis em sala de aula, porém nós não discutíamos o porquê daquelas exposições, ou sobre como elas poderiam incitar proximidade ou recusa nos grupos de estudantes, a partir de outras entradas e interesses deles. Não discutíamos sobre as motivações que levavam aqueles professores à aquele espaço específico, o que nos parecia superficial se considerássemos a natureza dos debates propostos pelos ciclos expositivos. Como distender, tal como propunha a curadoria, os modos como olhamos, falamos e nos aproximamos de conteúdos ditos artísticos?

Já sabíamos, em 2016, que o MASP realizaria um ciclo chamado *Histórias da sexualidade* em 2017 e *Histórias afro-atlânticas* em 2018. Seriam exposições que mobilizariam alguns dos temas na ordem do dia do debate em educação. Como veremos adiante, movimentos como o *Escola sem partido* ganhavam proporção no país, e havia também um levante conservador que, como se comprovaria no contexto de *Histórias da sexualidade*, atingia diretamente a possibilidade de trabalho, no âmbito da educação e da cultura, com pautas dessa natureza. Como, então, construir um modo de trabalho com professores que pudesse contribuir de outros modos, para além de instrumentalizá-los para planejarem suas próprias visitas? Como ir além dos conteúdos para discutir uma educação das vontades, que contribuísse para uma reflexão mais profunda entre aqueles debates, aquelas exposições, e os seus contextos de atuação?

Interessado nisso, propus à curadoria um teste, que foi aprovado: substituir o formato de visita por rodas de conversa nas exposições sobre as pautas que fundamentaram o programa do Museu e que, por sua natureza, talvez convidassem professores com outros tipos de disposição para o encontro. Outra ideia era ter à frente dessas conversas outras pessoas, que representassem e tivessem maior trânsito teórico e pedagógico com essas pautas específicas.

Aquele era o último mês da gestão de Fernando Haddad na prefeitura, e a nova gestão já anunciava o corte de diversas secretarias e projetos. Dois deles, em especial, eram muito alinhados com as pautas eleitas para os próximos ciclos expositivos do MASP. Sabíamos que os educadores envolvidos nesses projetos municipais estavam articulando diferentes frentes de mobilização na cidade, em defesa da continuidade do trabalho.

Por isso, optamos por emprestar o espaço do Museu à publicização dessa mobilização, na forma das rodas de conversa. Com isso, não só contribuiríamos com eles, mas também qualificariamos a conversa com uma sorte de problemas que não salta do discurso curatorial ou da combinação das imagens artísticas em primeiro lugar, mas de uma experiência de transformação política que envolve os participantes por um outro viés.

Para a primeira roda de conversa, convidamos o educador Marcel Schiele, ex-coordenador do Projeto de Reinserção Social Transcidadania<sup>103</sup>. Nós entramos em contato

---

<sup>103</sup> O Programa Transcidadania é um programa de educação para travestis e transexuais que visa a colocação profissional, reintegração social e resgate da cidadania para essa população, majoritariamente em situação de vulnerabilidade social. O Programa escolariza, ajuda as estudantes a se inserirem profissionalmente e oferece bolsas de estudo como assistência social e estudantil. Com muitos prêmios e um amplo reconhecimento, o programa foi continuado pela atual gestão da prefeitura, em partes graças à mobilização da comunidade travesti e transexual e dos seus educadores.

com a coordenação pedagógica do projeto para convidar os coordenadores a participarem da conversa. Ele era o único do grupo que poderia participar. Marcel e eu já tínhamos trabalhado juntos na 29ª Bienal de São Paulo, e eu acompanhava de longe o seu engajamento na implementação do edital de Cultura Periférica, na produção de jornais sobre cultura na zona leste de São Paulo e também na coordenação do Transcidadania.

Na roda de conversa, que contou com aproximadamente 20 participantes, Marcel apresentou alguns dos fundamentos do projeto, as dificuldades cotidianas que os professores encontravam com esse público, formado dentro de outros códigos de sobrevivência e sociabilidade. A conversa foi por um caminho generoso com os participantes, que era o de recolher as experiências dos professores com a população T. Notamos que todos identificavam um problema comum às escolas, que é o da falta de vocabulário e de recursos para acolher essas pessoas, permitindo-lhes, além de uma formação de conteúdos, terem também uma rede de apoio, tal como o faz o projeto Transcidadania.

A segunda roda de conversa foi realizada com a artista, pesquisadora e educadora Juliana dos Santos, que à época trabalhava no Núcleo de Educação Étnico-Racial da SME, formando professores para implementarem estratégias de educação antirracista em suas escolas. Na época, Juliana desenvolvia uma pesquisa na Unesp sobre a implementação da Lei 10.639/03, que insere de modo transversal o ensino de história da África, das diásporas negras e a cultura afro-brasileira no currículo escolar.

Juliana propôs uma conversa sobre as dificuldades de legitimar esse debate no âmbito escolar, dada a falta de repertório teórico, de trânsito político e de reconhecimento dos modos como as relações étnico-raciais se dão no interior das próprias comunidades escolares. Essa era uma das principais razões pelas quais o trabalho do Núcleo não adentrava apenas a apropriação de conteúdos, mas focava-se também na continuidade da formação, permitindo aos professores uma visão mais implicada e mais ampla de como o racismo estrutural condiciona e se reproduz por meio das relações escolares.

Essas duas rodas de conversa foram um marco importante para o trabalho com professores no MASP. Com elas, compreendi que os encontros com professores poderiam ir muito além de um compartilhamento de planejamentos pedagógicos, correspondendo assim de modo mais profundo àquilo que a programação artística do Museu nos permitia explorar. E isso ia ao encontro dos planos que nós já tínhamos entre nós, mediadores, e com a curadoria de mediação daquele momento, que era o de nos implicarmos politicamente e de modo mais direto com os públicos, embaralhando os lugares de enunciação e fazendo

do museu uma ferramenta politicamente útil para outras agendas, que não as da autorreprodução do campo da arte.

Naquelas duas rodas de conversa, recebemos professores mobilizados pelo debate, em primeiro lugar. Eles foram ao museu presentificar o apoio aos educadores Marcel e Juliana, sabendo da conexão entre esses temas e os programas artísticos já anunciados pelo MASP para os próximos anos. Por isso, penso que o ponto forte dessas rodas era a solidariedade política manifesta entre esses professores e educadores.

Nos meses seguintes, seguimos também com o modelo anterior das visitas. Essa era uma atividade muito nova e não havia ainda condições para avaliarmos a sua contribuição para os professores que iriam, de fato, visitar o Museu com os seus grupos. Mesmo assim, o nosso desejo de construir um trabalho mais experimental e crítico com os professores ganhou fôlego e cobrou espaço.

#### **4.3. MASP Professores: arte, educação e esfera pública**

No capítulo anterior, apresentei dois projetos colaborativos, a fim de refletir sobre novos moldes para a relação entre museus e comunidades escolares. Procurei evidenciar também que um formato colaborativo exige vontade política e investimento em estruturas de trabalho efetivamente horizontais, flexíveis, por meio das quais haja disposição institucional para incorporar outras vozes e a admitir o trabalho com os públicos como pesquisa e como meio. No MASP, infelizmente, e ao menos até o momento, essa proposta sofreu um desinvestimento. Reconhecer essa limitação foi, além de uma frustração, um marco importante para impulsionar o trabalho com professores.

Nosso desejo era criar um trabalho por meio do qual os professores pudessem participar da definição dos modelos de trabalho e também dos conteúdos, em consonância com os ciclos expositivos. A princípio, desejávamos criar algo como um grupo de estudos aberto, para criar um vocabulário comum sobre problemas interseccionais dos campos da educação, da arte e da política. E essa ideia de grupo de estudos exigiria, imaginávamos, um trabalho de longo prazo e em pequena escala. Esse grupo poderia se desenvolver em paralelo às visitas para professores e à implementação das políticas específicas para esse público.

Contudo, naquele mesmo ano, os programas públicos – seminários, palestras, cursos – se consolidaram como formato de interesse da curadoria no MASP, demarcando assim um caminho de trabalho mais *afirmativo*, nos termos de Mörsch, ainda que com a presença marcante de temas sociais. Em uma estrutura do tamanho do MASP, esse formato *afirmativo* realmente é mais conveniente do que modelos mais horizontais, porque com eles já se sabe exatamente onde se quer chegar. O formato de auditório dos cursos, seminários e palestras permite que o Museu defina sozinho as agendas e conteúdos, e determine os limites da atuação de cada trabalhador do Museu envolvido. Pode-se, sim, garantir diversidade e representatividade de grupos minorizados, por exemplo, à frente de programas mais *afirmativos*, mas a forma é fundamentalmente a mesma: poucos falam, muitos escutam.

Essa tornava-se a tônica do projeto pedagógico do MASP. Disso decorre que os recursos orçamentários e as nossas dinâmicas de trabalho se organizavam em visível desigualdade de investimento, o que também teve efeito negativo na visibilidade dos programas públicos e de mediação. Exemplo disso é que os seminários sobre mediação se diluíram e que, nesse intervalo de três anos entre 2016 e 2019, falas sobre interação com os públicos dos museus ou sobre temas do universo educacional perderam seus lugares nos seminários. Tornou-se claro, aos poucos, que, apesar da intersecção formal entre as áreas de mediação e curadoria, os modos de trabalho dessas duas áreas eram muito diferentes. Com efeito, a diretoria artística do Museu não parecia convencida ou interessada em modelos de trabalho mais participativos. Isso jamais foi dito de modo claro, o que nos colocava em tensão interna na mediação. No entanto, esse é um dado sintomático de uma gestão que, apesar de se beneficiar de uma discursividade progressista, não estava preparada ou interessada em modos efetivamente mais horizontais de trabalho. Assim, o formato de grupo de estudos, intimista, mas que se desdobraria em espaços de proposição de programações para quem participasse, não se consolidou<sup>104</sup>.

Assim, para consolidar um trabalho com professores que resguardasse nosso desejo de experimentar outros tipos de conversa, foi preciso retroceder para uma estrutura de programação mais fechada, construída de modo não colaborativo. Isso quer dizer que foi necessário pensarmos em um programa formalmente mais *afirmativo*, que inscrevesse as nossas ideias no planejamento anual e nos orçamentos, garantindo-nos condições de

---

<sup>104</sup> Esse relato revela dados de uma experiência de trabalho que, necessariamente, passa pelo afeto e pelo recorte que a memória me possibilita. Contudo, registros sobre esses projetos originais, como a Frente de Professores no MASP, podem ser encontrados nos relatórios bimestrais e anuais da área, disponíveis no Centro de Documentação do MASP.

realização. Com um planejamento a ser executado em longo prazo, conseguiríamos testar o alcance da proposta, experimentar estratégias de comunicação e disputar espaço na instituição. Ou seja, recuamos para podermos prosseguir, assumindo essa contradição interna no trabalho com professores.

Para construir um trabalho contínuo e de longo prazo com professores precisaríamos criar, então, um programa em que pudéssemos discutir com reserva com liberdade propositiva, sem tentar integrar este trabalho tão diretamente às pesquisas curatoriais. Felizmente, a natureza política do programa expositivo do Museu nos dava a possibilidade de estimular conversas sobre uma amplitude de temas com os professores, ainda que retrocedêssemos na tentativa de criar modelos mais horizontais.

Um dos fundamentos do programa original de mediação, proposto por Luiza Proença, era o de manter a conexão entre as ideias originais de Lina Bo, nas origens do Museu, com a pedagogia crítica de Paulo Freire<sup>105</sup>. Por isso, depois de muito, muito tempo investido nas discussões entre nós, chegamos a um formato final que nomeamos como MASP Professores: encontros sobre arte, educação e esfera pública. Nesse programa, a conexão entre esses campos assumia como horizonte a formação de uma consciência crítica e de um espaço de discussão para professores.

O MASP Professores foi pensado para contemplar apresentações no auditório do Museu e também grupos de trabalho, criando assim situações mais intimistas de discussão, tal como aconteceu no seminário original de mediação em 2015. O programa reuniria, entre os convidados, pessoas do campo da arte, da educação e dos movimentos sociais ou das políticas públicas. Seriam encontros focados em temas transversais, tendo como fim a formação e a interlocução política entre professores, tal como foi realizado nas rodas de conversa com Marcel Schiele e Juliana dos Santos.

Elegemos, para o ano de 2017, uma agenda de cinco encontros, interseccionando os temas já trabalhados ou ainda por vir na programação artística do MASP: direito à cidade; pedagogia crítica e descolonização do currículo; cultura e educação indígenas; cultura afro-brasileira e educação antirracista; gênero e sexualidade. Assumimos termos como “educação antirracista” e “descolonização do currículo”, em consonância com a agenda expositiva do museu, e conceitos como “pedagogia crítica”, de Paulo Freire, para atrair pessoas interessadas nesse tipo de abordagem e para projetar uma posição institucional

---

<sup>105</sup> Ver: Oliveira, 2015.

contra a agenda de retrocessos na educação em curso, encabeçada sobretudo pela nova onda conservadora e pelo movimento em torno do projeto *Escola sem partido*.

É importante situarmos em que termos essa onda conservadora atravessava as nossas preocupações. Com o *Escola sem partido* e outros movimentos de ataque às conquistas educacionais brasileiras ganhando grande visibilidade, sentimos necessidade de firmar um diálogo embasado com pensadores ou organizações que estivessem à frente dessa luta no campo progressista, que tomassem publicamente uma posição em defesa da liberdade docente e contra as práticas de perseguição e criminalização da educação e da cultura propagadas por esses movimentos. Esse era um modo, também, de atuar em rede, visibilizando outras frentes de resistência com maior alcance e capilaridade que um museu. Entendíamos que, com essas associações, faríamos um trabalho publicamente útil, urgente, e que receberíamos professores vivamente interessados em se fortalecer politicamente e em contribuir com suas experiências e ideias.

Essas ideias encontram pontos de convergência com a noção de comunidade pedagógica de bell hooks, para quem “é crucial que os pensadores críticos dispostos a mudar nossas práticas de ensino conversem entre si, colaborem com uma discussão que transponha fronteiras e criem um espaço para a intervenção” (HOOKS, 2017, p. 123). Nesse sentido, o MASP Professores poderia resultar em uma somatória de teorias de arte e educação, conversas entre museu e escola e a prática política como modo de criação, aprendizagem e resistência.

Decidimos buscar a ajuda da ONG Ação Educativa para fundamentar o programa de trabalho com professores com outros vocabulários e experiências<sup>106</sup>. Com essa ajuda, conseguiríamos nomear as mudanças por meio das quais um museu com uma agenda decolonial poderia ser um espaço de intervenção.

Naquele momento, a ONG Ação Educativa tinha acabado de lançar um livro de referência para o combate ao *Escola sem Partido*, contribuindo para muitas frentes de mobilização contra esse movimento. A interpretação da ONG era que esse projeto visava reduzir a contribuição da escola na formação cidadã e que ele escondia uma agenda de

---

<sup>106</sup> Essa conversa entre MASP e Ação Educativa já havia se iniciado com uma parceria temporária entre nós e a coordenadora das oficinas culturais da ONG na Fundação Casa, Fernanda Amaru. Essa parceria anterior se consolidou nas visitas e oficinas realizadas pelos mediadores Pedro Andrada e Leonardo Matsuhei com as internas de uma unidade da Fundação focada em adolescentes gestantes ou que são mães e que vivem encarceradas com os seus filhos. Esse trabalho aconteceu durante a exposição *Histórias da infância*, em 2016.

criminalização docente e de privatização de recursos da educação pública. Segundo o professor Roberto Catelli Jr., esse movimento tentava limitar a atuação dos professores a:

[...] informar e fazer com que o aluno conheça os conteúdos das disciplinas em uma perspectiva mais técnica. Como o professor não pode emitir opinião, supõe-se, então, que os conteúdos devem estar organizados com uma narrativa específica que evite polêmica em uma lógica bem mais instrucional. [...] creio que [...] exista uma disputa por projetos de sociedade e por recursos públicos a serem distribuídos para agentes privados que vão colocar em prática determinadas propostas de organização da educação. O resultado disso veremos em breve. Aguarde! Não vai demorar muito! (CATELLI JR., 2016, p.91)

Não à toa, a agenda de retrocessos desses movimentos, para além de mobilizar o pânico moral como argumento político, flerta com uma série de projetos de políticas públicas que afetam diretamente o lugar da arte, da cultura e das agendas descoloniais na educação, como a reforma do Ensino Médio e a nova Base Nacional Curricular Comum.

A tensão e a hiper-exposição dos professores gerada por movimentos como o *Escola sem partido* informam o quão importante é construir fundamentos para entendermos como essas ideias se insinuam e penetram no universo escolar. Elas se firmam pelo “uso de termos que não têm uma definição precisa [marxismo cultural; doutrinação ideológica; ideologia de gênero] para indicar uma ameaça abstrata que coloca em suspeita todos os professores e todo o sistema escolar” (PENNA, 2016, p. 95.). A permanência de certos debates na escola representam, assim, um campo central de disputa entre os espectros políticos.

Para que professores possam manter-se firmes, tendo como pano de fundo de seu cotidiano esse novo assombro, é preciso que eles tenham muita clareza de seus propósitos com a educação e um amplo repertório cultural e político. Se estiverem interessados em uma “educação da vontade, não de conteúdos” (LAFUENTE, 2014, p. 274), professores que “prezam pela pluralidade de ideias e [que] não se negam a discutir todas as questões que permeiam a realidade dos alunos” (PENNA, 2016, p. 100) precisam preparar-se para “capacitá-los a compreender a sociedade em que vivem e atuar sobre ela” (PENNA, 2016, p.100).

Na conversa com a equipe da Ação Educativa, levantamos várias referências de pesquisadores que poderiam contribuir para os temas dos encontros programados para 2017. Com essa conversa institucional, definimos a participação de três pessoas da coordenação da Ação Educativa ao longo do ano e que as divulgações do programa seriam

também compartilhadas pela rede de professores que a ONG alcança, de modo a construir uma maior capilaridade para o programa<sup>107</sup>.

Tentamos também construir uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação, a fim de que os certificados dos encontros pudessem impactar na evolução da carreira funcional dos professores da rede. Contudo, não conseguimos construir uma programação a tempo de submeter o programa ao edital do CEUFOR, órgão municipal que, naquela gestão, reconhecia projetos e experiências de formação docente. Frente a isso, optamos por abrir novas inscrições a cada edição do programa e a certificar a participação em cada encontro, tentando construir uma relação de médio e longo prazo com os professores e criar uma assiduidade, impactando, ainda que de modo mais tímido, na pontuação da carreira.

Os encontros do MASP Professores de 2017 se dividiram entre palestras matinais e grupos de trabalho vespertinos, com a divisão dos participantes em rodas de conversa. Todas as palestras foram registradas e estão disponíveis no site do Museu e todos os grupos de trabalho contaram com uma relatoria crítica. Esses relatos críticos nunca foram editados ou publicados, mas podem ser encontrados como material bruto entre os registros do programa no Centro de Documentação do MASP. Em geral, esses relatos críticos foram produzidos por professores ou educadores convidados de outras instituições.

Adiante, apresento um recorte da programação elaborada para os quatro primeiros MASP Professores: encontros sobre arte, educação e esfera pública, realizados entre março e setembro de 2017. Esse programa se ampliou e teve oito encontros em 2018, dialogando de modo mais concreto com o ciclo expositivo vigente. Opto por apresentar aqui um recorte dos primeiros quatro encontros, para mostrar como algumas das considerações anteriores ganharam forma.

O primeiro encontro ganhou o título de *Avenida Paulista: Direito à cidade*<sup>108</sup>. A ideia da programação era difundir conceitos do debate sobre direito à cidade<sup>109</sup>. Tais conceitos

---

<sup>107</sup> A ONG Ação Educativa é uma das maiores ONGs na área da educação no Brasil, com anos de experiência acumulada e amplo reconhecimento. Assim, a parceria era estratégia, já que ajudaria as comunicações dos encontros a chegarem mais longe e que também nos ajudaria a acessar redes de atuação que o Museu não alcança.

<sup>108</sup> O primeiro encontro aconteceu em 29 de abril de 2017 e levou o nome da exposição *Avenida Paulista*, em cartaz no MASP entre 17 de fevereiro e 28 de maio de 2017.

<sup>109</sup> Para isso, a palestra matinal de Henrique Botelho Frota concentrou-se em apresentar três diferentes interpretações sobre a ideia de *direito à cidade*, que se transformou e se ampliou ao longo das últimas décadas: ela inclui direitos fundamentais como moradia e saneamento; direito à cultura e

fomentariam, na nossa compreensão, outras chaves de conexão entre escola e aparelhos culturais ou entre escola e seu próprio território, entendendo tais relações a partir da ótica da participação e da ocupação do território urbano.

Escolhemos convidar pessoas que falassem a partir de outras redes culturais que não a dos grandes museus. Tentamos também incluir conversas sobre as ocupações das escolas pelos secundaristas em 2015, já que nessas ocupações a cultura teve um lugar central na programação das aulas que ali aconteciam, construídas em diálogo entre estudantes e sociedade civil. Essas programações inverteram a lógica segundo a qual os estudantes precisam se deslocar da escola para as instituições culturais para entrarem em contato com a cultura, e deram a ver a escola como um espaço de criação e difusão cultural.

A programação dividiu-se entre palestras matinais e grupos de trabalho vespertinos. Os grupos de trabalho eram uma oportunidade privilegiada para mapearmos a percepção dos professores sobre o que propúnhamos e para investigarmos as conexões entre o programa e o seu universo de atuação.

A artista Graziela Kunsch, uma das convidadas, falou sobre a experiência das ocupações das escolas, que ela documentou intensamente. No seu grupo de trabalho, ela pediu aos professores que, ocupando o palco do Grande Auditório do MASP, reorganizassem seus banquinhos de papelão como se reorganizassem, assim, a disposição das carterias de suas salas de aula. A ideia era discutir como essa organização dos corpos no espaço modifica as dinâmicas de poder e de enunciação e, paralelamente, investigar como se daria essa organização em grupo, mas sem liderança, refletindo a experiência de articulação estudantil nas aproximadamente 200 ocupações das escolas em 2015.

Em paralelo, o coordenador da Ação Educativa, Antonio Eleilson Leite, que organiza a Agenda Cultural da Periferia, falou sobre como se articula a rede de produção cultural nas periferias da cidade, a despeito e à revelia dos grandes aparelhos culturais do centro. Em seu grupo de trabalho, ele pediu que os professores interviessem sobre um grande mapa da cidade, apontando os espaços de produção cultural e de convívio no entorno de suas escolas.

Esse exercício foi bastante interessante porque, em primeiro lugar, permitiu que muitos professores que atuam nas mesmas regiões ampliassem seus repertórios sobre espaços de cultura de seus bairros – rodas de samba, saraus, pequenos centros culturais que oferecem

---

à ampla circulação e usufruto dos serviços na cidade; e direito à participação nos espaços de deliberação de políticas para a cidade.

oficinas e onde são feitas exposições – e, em segundo lugar, porque trouxe à luz a riqueza de experiências culturais já organizadas no arco das periferias da cidade. Com isso, implantava-se ali uma dúvida sobre o papel dos espaços culturais do centro para a formação do gosto, para construção de pertencimento em relação aos fatos da cultura musealizada e para uma apropriação efetiva da cidade pelos estudantes com os quais aqueles professores trabalhavam.

Com esse encontro, não queríamos apresentar a programação artística do Museu como um horizonte ou um repertório cultural a ser dominado pelos professores, mas como um recurso que pudesse contribuir para o seu trabalho, de modo que a distância entre museu e escola, ou entre escola e seu entorno fossem também um alimento para os seus planejamentos.

Para o segundo encontro, *A mão do povo brasileiro 1969-2016: descolonização e educação popular*<sup>110</sup>, resgatamos a parceria realizada com a Secretaria Municipal de Educação, quando recebemos professores e bibliotecárias das mais de 500 Salas de Leitura das escolas municipais em 2016. Nós convidamos os professores da rede municipal Diogo Marciano e Sheila Coelho, que trabalharam na SME durante a gestão Haddad (2013-2016), os mesmos que nos ajudaram a construir o encontro anterior com os professores e bibliotecários das Salas de Leitura.

Nesse encontro, a dupla falou sobre suas experiências na organização dos Leituraços<sup>111</sup> e na mudança das políticas de aquisição bibliográfica pelas Salas de Leitura das escolas municipais, de modo a permitir a aquisição de livros independentes e de autores de literatura periférica e a fomentar a leitura de autores não acolhidos pelas grandes editoras. Como grupo de trabalho, Sheila e Diogo propuseram um sarau, no Auditório do MASP, com algumas dessas obras, sabendo que muitos dos professores presentes participaram do Leituraço em suas escolas e que suas Salas de Leitura têm esse material.

No mesmo dia, Roberto Catelli Jr., coordenador do EJA da Ação Educativa e professor do SESI, fundamentou, a partir das obras de Paulo Freire, o que é pedagogia crítica e o que é educação popular. Em seu grupo de trabalho, Catelli apresentou um excerto da publicação *Por uma pedagogia da pergunta*, de Paulo Freire e Antonio Faundez, em que os autores debatem a importância de aprender a elaborar as perguntas como uma prática

---

<sup>110</sup> O encontro adotou o nome da exposição em cartaz entre 02 de setembro de 2016 e 22 de janeiro de 2017 e pode ser assistido na íntegra no site do Museu (MASP, 2017).

<sup>111</sup> Os Leituraços foram eventos concomitantes nas escolas da rede municipal, nas quais a comunidade escolar se reunia para ler obras de literatura periférica adquiridos recentemente pelas escolas. Os Leituraços aconteceram nas escolas municipais em 2016.

pedagógica mais urgente do que ensinar a construir respostas (cf. FAUNDEZ; FREIRE, 1985). O que Catelli defendia, objetivamente, era um retorno à leitura, às perguntas e às motivações de Paulo Freire. O grupo se sentou, leu e discutiu Paulo Freire parágrafo a parágrafo.

O segundo encontro, penso, representou um retorno às bases do pensamento sobre pedagogia crítica freiriana e aos materiais ou repertórios críticos produzidos no próprio universo das escolas públicas municipais, apresentando aos demais professores a experiência e os princípios por trás do Leituraço, ou ainda incitando a reflexão sobre como a pedagogia crítica atravessa ou pode atravessar a atuação em sala de aula.

O terceiro encontro, sobre cultura e educação indígenas, foi tema de um artigo publicado pela pesquisadora Ligia Marina de Almeida, doutoranda em artes cênicas da Universidade Estadual de Santa Catarina. Como Almeida destaca, o encontrou reuniu:

[...] a antropóloga Clarice Cohn, que abordou algumas experiências sobre como alguns povos originários, dentre eles os Xikrin, Guarani Mbyá e Tupinambá de Olivença, subvertem a arquitetura e pedagogia escolar “tradicional”; o ex-professor da rede de ensino do Estado de São Paulo João Branco, que desenvolve e partilha pesquisas acerca da experiência de mobilizações e lutas dos professores da região de Oaxaca no México e de propostas indígenas de educação nesse país; e a professora e liderança Guarani Mbyá da autodemarcada (e declarada porém não demarcada pelo Governo Federal) Terra Indígena Tenondé Porã, Jerá Poty, também integrante da Comissão Guarani Yvyrupa, que nos narrou, dentre outros profundos aprendizados, o porque optou pela saída da educação escolar formal (mesmo sendo professora de uma escola indígena) a favor de outros processos educacionais não-escolares e mais conectados à cosmologia guarani. (ALMEIDA, 2018, p. 81)

Cabe destacar que esse artigo foi um desdobramento da relatoria crítica de Almeida.

uma espécie de resposta presentificada ao chamado que vários povos indígenas vêm fazendo através de diversas ações dirigidas a não-indígenas, para refletirem e se posicionarem em relação às lutas que estes povos vêm travando a 517 anos contra a forma sócio-econômica colonial/capitalista/catequética. [...] O segundo motivo seria pela implementação da lei 11.645/2008, que instaura o ensino de História e Cultura Indígena e Afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país, lei esta fruto da luta de vários povos originários e do movimento negro e quilombola no país. (ALMEIDA, 2018, pp. 80-81)

Em seu artigo, Almeida resgata algumas das questões trabalhadas por Branco em seu grupo de trabalho:

o que fazer e como fazer para transformar as atuais condições de educação e de vida num sentido contrário ao que se vem desenhando pela atual conformação política-econômica de Estado e desta representação política que está no poder e que está, de forma galopante, sucateando a educação pública no país (PEC 241, projeto Escola sem Partido, Lei da Mordada,

Reforma do Ensino Médio, corte da verba de pesquisa, etc.) enquanto categoria docente de trabalhadores? (ALMEIDA, 2018, pp. 82-83)

Segundo Almeida, a orientação de Jerá Poty à resposta presentificada pelos professores, foi convidá-los a:

[...] trabalhar com as histórias e culturas indígenas em seus processos pedagógicos [...] mirando para as histórias das lutas dos povos originários durante esses 517 anos. Pelo que lutam? Como lutam? Aonde lutam? Quais os discursos e materiais áudio-literovisuais produzidos por esses povos acerca de suas lutas que estão a disposição? É possível contatar uma pessoa auto-declarada indígena para que ela mesma possa ensinar e propor vivências sobre suas visões de mundo, do tempo, da história e da cultura de próprio corpo e alma? (ALMEIDA, 2018, p. 83)

Almeida destaca que esse chamado de Jerá Poty pode ser entendido como uma “inspiração que nós, ‘povo da mercadoria’ [expressão da liderança Yanomami Davi Kopenawa, segundo Almeida], precisamos para que possamos empilhar nossas caixas em forma de barricadas, por outra pedagogia possível, por outros mundos possíveis” (ALMEIDA, 2018, p. 83).

As “caixas” são uma metáfora da autora para os museus, que, em sua leitura, se ocupam em guardar e categorizar objetos. Em barricadas, a “resposta presentificada” dos professores, além de difundir conhecimento e de fundar compromissos com a causa indígena e com a reflexão sobre a condição das escolas em geral, ajudam o museu a repensar o que fazer com nossas caixas, a “dispô-las em arranjos ainda não feitos” (ALMEIDA, 2018, p. 83). Em outras palavras, abrir-se para esse encontro ajuda não apenas a criar interlocução entre esses professores sobre os saberes e a luta dos povos indígenas, mas a produzir outros tipos de compromissos e arranjos internos no próprio museu, reconfigurando o seu alcance e a sua contribuição política.

Para o quarto encontro, o tema escolhido foi cultura afro-brasileira e educação antirracista<sup>112</sup>. Tentarei sintetizar alguns dos fundamentos para essa escolha terminológica, entendendo que, em meio à equipe de mediação majoritariamente branca, foi importante nos comprometermos a: 1) localizar, conhecer e difundir referências artísticas e teóricas negras; 2) trazer pessoas cujo trabalho seja uma referência para esse campo de pesquisa e militância, pessoas que já pesquisam cultura negra ou atuam com educação em uma perspectiva antirracista. O mais importante era trazer pessoas que constroem e que atuam em outras redes, de modo a reconhecer o seu espaço nessa luta e a fomentar um contato dos professores com pessoas, plataformas de militância, pesquisas e debates que vão muito

---

<sup>112</sup> O encontro aconteceu em 16 de setembro de 2017 e pode ser assistido na íntegra na página do Museu no Youtube (MASP, 2017).

além do Museu. Essas eram posições críticas em relação a nossa própria condição e limitação como propositores, além de um esforço que já tinha em vista o ano consecutivo, 2018, com o programa em torno das *Histórias afro-atlânticas*.

Pessoalmente, me constrangia a ideia de elaborar um programa de formação para professores sobre cultura negra sendo eu uma pessoa branca que, aliás, jamais teve contato, ao longo de toda a formação acadêmica em artes e filosofia, com qualquer autor que discutisse o tema, ou mesmo sobre a implementação da Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Por isso, a conversa com a ONG Ação Educativa foi um primeiro passo muito importante para começarmos a mapear algumas redes importantes para esse debate. Conversamos com educadoras e com os pesquisadores do Museu Afro Brasil, do Acervo África, com as artistas e educadoras do Manifesto Negro, com pesquisadoras da pós-graduação da Unesp, com contadoras de histórias de matrizes africanas, com artistas, curadores e com professores da rede municipal.

Se o racismo é um problema dos brancos, é tarefa dos brancos buscar repertórios e construir estratégias para enfrentar o pacto narcísico da branquitude (cf. BENTO, 2002), esse compromisso racial tácito e silencioso, que consiste em manter as hierarquias raciais, de modo a representar a norma e a se privilegiar material e simbolicamente dessa representação. Em um museu que pretende construir uma programação artística a partir de ideias decoloniais, seria importante que desenvolvêssemos abordagens interseccionais para o debate racial, entendendo-o não como tema, mas como elemento estrutural da formação social brasileira.

Para esse encontro, decidimos convidar Ednéia Gonçalves, educadora popular há 30 anos, assessora da ONG Ação Educativa e militante do Movimento Negro Unificado; Vitor da Trindade, neto do poeta e organizador do I Congresso Afro-Brasileiro de 1934, Solano Trindade, filho da professora e artista multilinguagens Raquel Trindade e músico intensamente envolvido com a programação do Teatro Popular Solano Trindade, em Embu das Artes; e Amanda Carneiro, pesquisadora de história social africana, educadora e curadora. Amanda, aliás, me substituiu no Museu, tendo assumido o MASP Professores em abril de 2018.

No encontro, Amanda Carneiro apresentou o histórico do projeto ÌRETÌ de Formação de Professores para a Cultura Negra. O projeto foi desenvolvido por Carneiro e pela artista, educadora e pesquisadora Giselda Perê entre 2013 e 2015, com subsídios do PROAC e em parceria com a rede estadual de ensino. Na apresentação, Amanda compartilhou conosco

como a atuação *in loco* nas escolas exigiu que elas construíssem uma base, para além dos conteúdos propriamente artísticos, que permitisse aos professores se localizarem nesse debate em relação às suas próprias histórias, memórias e à cor de suas peles, fossem elas negras ou não. Era preciso que eles se sensibilizassem também sobre como as relações raciais se dão dentro do próprio contexto escolar; não como um conteúdo abstrato, mas como um dado estrutural das relações sociais no Brasil. Isto quer dizer que as educadoras entendiam tratar-se de uma discussão que exige grande disponibilidade e vontade política para entender a sua atualidade nas relações escolares.

Para o grupo de trabalho vespertino, a pesquisadora propôs uma conversa na coleção do MASP, onde parte das peças da coleção de arte africana do Museu estava exposta. Em frente às obras, Amanda discutiu critérios para nos relacionarmos com a cultura material de matriz africana, que não atende aos mesmos pressupostos e não presume as mesmas lógicas produtivas e de circulação que aquilo que as teorias ocidentais da arte convencionaram chamar de *arte*.

Em paralelo a esse grupo de trabalho, Vitor da Trindade ensinou as batidas do funk e a sua conexão com outros ritmos de matriz africana, revelando assim uma camada política do gosto das juventudes brasileiras por esse ritmo de tão grande enraizamento nas culturas negras e periféricas. Pela manhã, antes disso, ele havia contado a história da sua conexão e de sua família com a artista Maria Auxiliadora, que entraria em exposição no MASP, e falou sobre como os elementos presentes nas narrativas, no vestuário e no imaginário da obra de Auxiliadora remontavam aos anos 1970 e ao movimento *Black is beautiful*.

O *Black is beautiful*, tal como nos contou Trindade, foi encabeçado por artistas negros estadunidenses. De modo muito manifesto, enquanto ele contava essa história, deu-se o único momento ao longo de todos esses encontros em que a quarta barreira do palco do auditório foi rompida. Isso porque Vitor reproduzia alguns trechos das canções e chamava o público a contribuir com outros nomes e palavras. Ou seja, havia uma identificação, uma conversa entre ele e as pessoas da plateia, de ordem intimista, que rompia com o rigor do auditório. Acredito que isso tenha acontecido porque a sua fala partia de um afeto muito evidente em relação ao que ele expunha, o que talvez levasse as pessoas nas cadeiras a se conectarem com as suas próprias histórias de vida também.

Finalmente, para exemplificar concretamente o que quero dizer com *formação e interlocução política entre professores*, transcrevo alguns trechos da fala de Edneia Gonçalves, livremente emprestados do vídeo desse encontro que está disponível no *Youtube*:

A gente sempre abre esse diálogo pelo fio da memória. E qualquer pessoa que conviva no espaço escolar tem uma história, uma manifestação, uma marca do racismo escolar. E essas marcas são muito profundas. Quando eu penso nas minhas marcas, que têm a ver com a minha identidade de mulher negra, pobre e paulistana, eu tenho um incentivo a mais para invadir espaços que não querem realmente que essa discussão aconteça e, sobretudo, para inventar possibilidades para articular os saberes da cultura negra com os outros saberes de outras culturas, como forma potente de transformar a ciência, a cultura e a educação brasileira. É desse lugar que falo. Da educadora, educadora popular, que acredita que o conhecimento não está pronto, mas faz parte das pessoas, lugares, territórios, e que é só em articulação com outras pessoas, lugares, territórios que eles têm sentido. [...] Hoje, discutir qualidade da educação tem a ver com discutir a qualidade da educação para as questões raciais. E no centro disso, está a discussão sobre a gestão democrática. Não tem como discutir educação para as relações étnico-raciais, sem pensar que é democraticamente que os povos que são silenciados lá fora poderão nos mostrar caminhos. Porque a escola não sabe fazer isso. A informação está lá fora. Tem que girar a chave. Está nas famílias, na presença negra nos territórios. E a percepção desses territórios negros, principalmente das periferias de São Paulo e do Brasil, ela não tem sido valorizada nem percebida na sua totalidade, no seu impacto sobre produção de conhecimento. (MASP, 2017)

Ouvindo-a falar sobre a escola, eu pensava no Museu. E ela seguiu:

O nome dessa mesa mexeu muito comigo: *Histórias Afro-Atlânticas* são várias na minha vida. [...] no ano passado eu estava em uma formação de professores, e nessa formação eu perguntei “como é a África e como a África aparece no seu trabalho”. Tinha educadores, gestores, professores. Eu ouvi coisas que me atormentam até hoje. Que o continente africano era um país, um país homogêneo na sua dor, no seu sofrimento, nas suas doenças, na sua corrupção e no seu pouco conhecimento e dependência das organizações humanitárias internacionais. Foi essa a África que me foi descrita e não é essa a África que eu conheço. A África que eu conheço é diversa. Tem de tudo. Cada passo é um show. Um pólo de construção, reconstrução de mundo, [...] de ciência, de cultura, de dignidade que nenhum professor conseguiu me descrever. Isso porque a Lei 10.639, na LDB, foi alterada em 2003. Isso me levou a uma história afro-atlântica que tem a ver com a autora desse trecho [projetado na tela], a dona Alda do Espírito Santo [...], uma grande heroína da independência de São Tomé e Príncipe, autora do hino nacional, primeira ministra da educação. Uma educadora que transformou mundos, inclusive o meu. [...] eu estava pisando em São Tomé pela primeira vez. [...] fui fazer a avaliação de uma política do Ministério de Relações Exteriores do país [...] e eu cheguei com todo o meu furor ancestral, falei “vou chegar chegando, abraçando todo mundo, beijando todo mundo”, [...] e cheguei respeitosamente com uma roupa tradicional que eu tinha acabado de arranjar. Ela me disse “Nossa, brasileira, o que você veio fazer aqui?”. Eu respondi “Vim trabalhar em um projeto de alfabetização de adultos” [...]. Ela virou pra mim com a cara mais calma do mundo e disse: “Eu tenho muito medo de você [...] porque você não sabe nada da África, mas você é preta. As pessoas daqui vão confiar em você. Não vão ver a sua ignorância, que é perigosa”. [...] A dona Alda começou a me explicar São Tomé, para que o trabalho que eu ia fazer com eles tivesse consequência. (MASP, 2017)

Com essa fala, Edneia Gonçalves compartilhou seu próprio processo de tomada de consciência da importância de entender o lugar da memória e de localizar como se dão as experiências de relação racial nos contextos de atuação pedagógica.

Esse encontro, com Vitor, Edneia e Amanda, foi fundamental para pensarmos a programação do ano seguinte, que foi também construída em intenso diálogo com os participantes, os professores mais assíduos do programa e com educadores que atuam em outros espaços. Decidimos interpretar, a partir das conversas iniciadas naquele dia, que o programa de 2018 deveria: 1) ampliar o repertório cultural sobre cultura negra; 2) criar condições para que os professores se localizassem em relação aos debates propostos, construindo uma consciência de sua própria condição histórica, branca, negra ou outro, e dos modos como suas escolas participam na reprodução do racismo; e 3) dar a ver que, muitas vezes, o gosto e a cultura já consumida e produzida por seus estudantes precisa ser considerada nos processos pedagógicos, construindo assim conexões entre aquilo que elas podem vislumbrar como arte ou cultura nas suas salas de aula e os saberes, afetos e contexto social de seus próprios estudantes.

Todos esses debates e cada um desses encontros, em sua complexidade, poderiam render muito material para estudo. Mas com o recorte que fiz aqui, quis reforçar a ideia de que esses encontros se construíram como instância de formação e interlocução política entre professores, embaralhando os lugares da plateia e do palco, com muitos professores, mas também com artistas, militantes e pessoas que trabalham com políticas que as afetam diretamente, apresentando-se e conduzindo as conversas nos grupos de trabalho. Interpreto que esse formato contribuiu e segue contribuindo para formar consciência crítica entre professores.

Um dado relevante sobre o programa é que ele criou uma assiduidade entre os participantes. Em 2017, o programa distribuiu 1.550 ingressos para 771 pessoas diferentes. Ou seja, muitas pessoas voltaram duas ou mais vezes. Em média, cada pessoa participou ao menos duas vezes. Além disso, foi possível cruzar os dados de inscrição com os demais programas, o que revelou que 400 pessoas participaram de outros programas públicos e de mediação do MASP, entre eles seminários, palestras, cursos e oficinas (cf. MASP, 2017). Esse dado revela que aquilo que lemos como uma presentificação da solidariedade política e como um interesse por participar dos debates propostos na programação resultou, de modo imediato, em uma presença mais contínua e interessada dos professores nos demais programas.

Isso teve um impacto sobre a programação do ano de 2018. Uma vez percebida essa permeabilidade dos professores em relação aos demais programas, decidiu-se manter uma estrutura mais, digamos, *afrentosa* no MASP Professores, sendo que programas como as palestras, mais focadas na coleção, poderiam contemplar o interesse objetivo de professores pela coleção ou por discussões mais circunscritas ao campo da arte.

Os caminhos que o trabalho com professores tomou no MASP é sintomático, por um lado, da disjunção entre os modos de trabalho da mediação e da curadoria. Não havia, como vimos, possibilidade de fazer um acompanhamento mais próximo das soluções e desdobramentos criados pelos professores como alternativas ao modelo das visitas guiadas. Do mesmo modo, modelos colaborativos não se firmaram como prática que permitisse às comunidades escolares a intervenção direta nas narrativas sobre a cultura criadas e veiculadas pelo Museu. Mesmo assim, o recuo na ideia de trabalhar dentro de uma lógica de participação permitiu, no contexto específico do MASP, que tivéssemos condições para potencializar aquilo de mais oportuno que a programação artística nos oferecia, tendo em vista o contexto cultural e político que já ganhava forma a partir de 2015. Isto é, percebemos que era possível fazer do Museu um espaço de visibilidade para experiências culturais, políticas e, no limite, humanas, para as quais a arte e os seus modos de fazer tanto podem contribuir.

A virada da programação artística do Museu, ainda que limitada a um modelo de proposição vertical, trouxe para perto pessoas interessadas em discutir a fundo aquilo que o Museu propõe e reconhece como agenda de interesse público. É claro que esse perfil de proposição pode mudar um dia<sup>113</sup>. Enquanto isso, as palavras e os debates se incrustam nos participantes, as pessoas passam a se (re)conhecer, o Museu empresta sua legitimidade a outras agendas e as redes com as quais o programa de mediação do MASP se associou se fortalecem. Do mesmo modo, o Museu melhora.

A implementação do MASP Professores é muito recente. A sua proposição não tinha, em oposição às visitas para professores, o objetivo imediato de contribuir com o planejamento pedagógico do trabalho dos professores. Assim, parece-me importante que se venha a investigar, no decorrer do tempo, quais desdobramentos esses encontros tiveram no trabalho desses professores: se foram desdobrados em projetos em suas comunidades escolares; se resultaram em outras redes de colaboração; se impactaram na evolução da carreira funcional desses professores; se representaram um marco em suas formações

---

<sup>113</sup> É importante sublinhar que dentro do MASP Professores, em 2019, já existem outros caminhos abertos pela nova equipe que possibilitam uma ampliação dos modos de participação pública na definição da programação. No mês de junho, abriu-se uma convocatória para professoras, exclusivamente mulheres, que poderão apresentar projetos pedagógicos que elas desenvolvam suas escolas, tendo o debate de gênero como fundamento. Alguns dos projetos submetidos serão selecionados para uma edição, prevista para outubro deste ano, que contemplará apresentações exclusivas de professoras da rede. A meu ver, a forma de convocatória pública exclusiva para professoras se beneficia do processo que tem sido construído com esse público desde 2017 e inaugura uma perspectiva de participação mais democrática para o programa, o que renova o meu voto de que modos mais participativos se consolidem na programação e de que as relações entre os modos de trabalho da curadoria e da mediação se complexifiquem e aprofundem no tempo.

políticas; ou mesmo se contribuíram para visitas pontuais ao MASP que eles puderam fazer com seus estudantes. Isso seria importante para entendermos se essas escolhas não representam, na prática, uma lacuna deixada pela ruptura com o modelo das visitas guiadas.

Penso que, para além dessa questão, que deixo em aberto, não é de se ignorar que algumas centenas de professores se reúnam em um museu, aos sábados, de modo contínuo, para debater justamente as agendas mais ameaçadas no campo da cultura e da educação. Para mim, isso é um sintoma de que esse público procura espaços de interlocução além dos muros de suas escolas, que se identificam com o programa atual do Museu e que se interessam pela relação entre arte e esfera pública, entre o museu e a rua. Por essa razão, a estrutura desses encontros me parecia, como me parece, mais adequada, tendo em vista a programação e os limites impostos a esse trabalho no Museu, sendo a compreensão e o enfrentamento das tensões políticas o território em que vislumbro maior capacidade de criação, agenciamento e protagonismo para professores.

## Considerações Finais

Como vimos, muitas contradições emergiram no contexto das experiências narradas, exigindo, algumas vezes, recuos e uma reelaboração das ações para que o trabalho com professores, com vista às comunidades escolares, pudesse ter continuidade e se firmar dentro do projeto pedagógico do MASP. Essas variáveis surgiam tanto da conversa com os públicos como, e sobretudo, no interior da própria instituição, dadas as relações de poder e subordinação que estruturam dinâmicas de trabalho em lugares como um museu. Como afirma Carmen Mörsch, atuar criticamente no interior das instituições artísticas presume enfrentamentos que se atualizam constantemente, o que nos lembra da natureza colonial dos museus e da nossa tarefa de subvertê-la.

Ao longo da escrita, tentei fazer com que aquilo que denominei como *outras agendas em mediação cultural* aparecesse de modo transversal. Em primeiro lugar, teorizar e produzir memória dos trabalhos de mediação é, talvez, a agenda menos dita, mas mais evidente desta pesquisa. Isso porque esta dissertação é endereçada aos meus pares, pesquisadores dos campos da mediação cultural, da arte e da educação. Eles, presumo, são os mais interessados nos modos de recepção da arte pelos públicos e nos espaços que podemos criar nos museus para que estes sejam mais potentes, menos elitistas e menos comprometidos com as dinâmicas de autorreferencialidade do campo da arte. Dediquei esses 27 meses de trabalho a transferir da minha experiência no Museu para a universidade todas essas reflexões, de modo a colocar as ideias para circular onde, por equanto, o pensamento crítico pode atuar de modo mais livre.

Como aponta Mörsch, mesmo as abordagens críticas em mediação cultural são, por vezes, apropriadas institucionalmente sem que, com isso, se reconheça o conhecimento que é produzido a partir da interlocução com os públicos nos museus. Nesse sentido, produzir memória das práticas de mediação que tentam ampliar os espaços de enunciação para os públicos é também um modo de demarcar ideias e conquistas. Existe uma dimensão autoral no trabalho de mediação, nutrida por uma miríade de saberes, que precisa ser reconhecida, em primeiro lugar, por seus próprios agentes. E isso demanda trabalho e compromisso político.

Muitas das escolhas realizadas durante a implementação do novo projeto pedagógico do MASP foram consideradas, à época, bastante radicais, especialmente a ruptura com o modelo das visitas guiadas. Assim, compartilhar a reflexão sobre essas escolhas e os dados que puderam ser coletados institucionalmente foi um modo de tentar

abrir e analisar essa experiência. Ali, havia condições para testar essa ruptura. Não ousou afirmar que essa é, *a priori*, uma escolha que fortalece sozinha o espaço da relação entre museu e escola, pelo contrário, a menos que haja um projeto consolidado para ampliar os modos de presença e protagonismo das comunidades escolares nos museus, sobretudo mediante a atuação dos professores.

No caso do MASP, a equipe pequena e a desproporção no interesse curatorial pela mediação ou pelos programas públicos fez com que, como vimos, as alternativas propostas à ruptura com o modelo das visitas guiadas se transformassem em um campo de disputa. Ainda que as ideias de colaboração fossem potentes – aliás, justamente por isso –, elas colocavam em xeque a autoridade e a verticalidade na produção de conteúdos pelo Museu. Por isso sofreram, especialmente no caso dos projetos colaborativos, um desinvestimento, que não posso determinar se resulta de uma falta de imaginação política ou de um descompromisso ético da gestão com os discursos difundidos pelo próprio Museu. Disso resultou que o trabalho com professores levou quase um ano para ganhar corpo, ao contrário dos demais programas, procurando assumir uma lógica de rede que está, todavia, submetida a um modelo *afirmativo*.

Por um lado, hoje entendo que o caminho construído nos programas de formação e interlocução com professores foi positivo, embora se tenha desviado da proposta de construí-lo participativamente. Manteve, mesmo assim, o compromisso de fazer do Museu um espaço de reverberação dos debates sobre educação na esfera pública e com a criação de um espaço de encontro e imaginação política. Sem uma equipe grande e com recursos para investir em modelos colaborativos, não haveria, no MASP, sustentação para uma agenda contruída em colaboração com professores. Assim, o modelo de programa público, em um auditório e com uma programação desenhada com antecedência suficiente para garantir espaço no planejamento anual e no orçamento, garantiu a continuidade do trabalho.

Por outro lado, imagino o quão potente seria um cenário em que as ações dos educativos dos museus pudessem ser construídas dentro de uma lógica colaborativa, com garantia de equipes maiores, que gozassem de recursos, autonomia criativa e condições para registrar e teorizar sobre esses processos. No MASP, em especial, penso que há recursos e tempo mais do que suficientes para que se revise essa proposta. O Museu segue trabalhando com temas decolônias, que exigem disposição institucional para não tratar a política apenas como um tema, mas como uma linguagem. Penso que, ali, uma revisão dos modos de trabalho potencializaria e legitimaria, por outro viés, as pautas políticas exploradas no programa expositivo.

Acredito que o esvaziamento do modelo das visitas guiadas não é um diagnóstico exclusivo da equipe que participou da transição do projeto pedagógico no MASP. Creio que muitos pares de outras instituições compartilham dessa percepção. Percebo, ademais, que muitos educativos estão experimentando outros modos de interlocução com comunidades escolares, paralelos ao modelo das visitas, sem necessariamente prescindir dos modos como já trabalhavam.

Nesse sentido, esta pesquisa poderia contribuir ao produzir dados que comprometem a ideia de que as escolas dependem da forma das visitas guiadas para construir pontes com os museus. Se estiverem sensíveis à variedade de motivações das comunidades escolares, os museus terão condições de avaliar quanto o seu trabalho com visitas atende também a uma demanda institucional por um controle dos corpos e quanto há disposição para modelos mais horizontais para a relação com as escolas, de modo que os interesses e saberes dos próprios mediadores e das escolas possam se sobressair às metas institucionais de visitação.

Esta pesquisa também se limitou a fazer um recorte específico do trabalho desenvolvido com as escolas no MASP. É importante lembrar que a ruptura com o modelo das visitas também permitiu a abertura de outras frentes de trabalho não voltadas para escolas, como as oficinas, os ciclos de cinema, ou as bolsas de pesquisa que, no MASP, fazem parte do programa de mediação. Não havia espaço neste pesquisa, contudo, para considerar todas essas variáveis, embora muitas delas compartilhem do interesse pela conexão com o entorno do Museu e por fazer da conversa com os públicos uma instância de pesquisa e criação de conhecimentos para interferir nas narrativas culturais veiculadas pelo Museu. Deixo aqui como sugestão de pesquisa para meus colegas.

O uso do formulário criado na própria instituição e aplicado aos professores que visitaram o MASP com seus grupos, em 2017, faz com que a análise sobre a recepção da ruptura com o modelo das visitas guiadas seja, a meu ver, limitada. Acredito que, se houvesse condições de aprofundar esse tema ao longo deste mestrado, os registros dos projetos realizados por professores em suas visitas teriam todo o seu potencial revelado, talvez contribuindo de modo mais consistente para o diagnóstico do esvaziamento do modelo das visitas guiadas por profissionais dos museus. Entrevistar professores, acompanhar visitas planejadas por eles e deslocar-se do museu para a escola seriam boas estratégias para entender como esse trabalho tem sido realizado. Melhor seria, é claro, se os próprios museus pudessem se implicar nesse trânsito como parte do trabalho. Deixo, assim, outra sugestão de continuidade para pesquisadores interessados.

Outras duas agendas, além da produção de memória, também atravessaram transversalmente esta pesquisa. A atenção constante aos modos de uso e às palavras de ordem manifestas no vão do MASP aparece de modo contínuo nas experiências aqui narradas. E esse interesse pela relação com o entorno, em minha visão, é uma agenda que extrapola, e muito, o contexto daquele museu, embora a dimensão de praça pública do vão e a atual programação artística do MASP intensifiquem essa relação. Seja na motivação por trás dos projetos de colaboração apresentados, seja na ideia de reverberar o aspecto político dos programas do Museu na interlocução com professores, há uma compreensão de que a programação de um museu é um modo de participação na esfera pública. Isso foi o que alimentou, nas ações apresentadas, o interesse contínuo por reconhecer e fomentar a experiência estética mais vibrante, a meu ver, que se tem construído naquele museu: as conexões entre o vão e a programação artística. Com todos os limites e contradições, é essa correlação que faz, por exemplo, algumas centenas de professores participarem dos encontros sobre arte, educação e esfera pública (MASP Professores), fazendo valer a ideia de que um museu pode ser um espaço de formação e solidariedade política para professores.

Esse aspecto, aliás, precisa ser ressaltado. A presença contínua dos professores no MASP Professores, em correlação/conexão/convergência com a agenda expositiva do Museu, transborda um interesse desse público por usar o museu como recurso, como ferramenta, para se fortalecer nesse momento de crescente suspeita contra esses profissionais e de grandes esforços de precarização dos sistemas públicos de educação. As áreas da cultura e da educação são duas das mais afetadas pelo levante conservador que tem ocorrido no país nos últimos anos. Por isso, é nesse contexto que os modos de fazer, de narrar e de tornar público de um museu e da arte mais podem contribuir para que essa categoria se fortaleça, se comunique, se proteja e se projete. Em tempos de polarização, a tendência é o recuo. Mas o recuo, contudo, não cria espaços de possibilidade. É preciso então ousar e ousar, assumindo e qualificando a educação e a cultura como campos de experiência estética, ética e política capazes de mudar a realidade.

Não houve tempo nesta pesquisa para avaliar a continuidade da participação do público do MASP Professores e como essa agenda objetivamente interessada em pautas políticas do campo da educação reverberaram em suas práticas. O horizonte desse trabalho não era formar os professores apenas para fazerem suas visitas no MASP, mas esse poderia ser também um desdobramento. Assim, fica aqui mais uma possibilidade de continuidade para esta pesquisa, que pode aproximar-se ou não das sugestões anteriores.

Por fim, a última agenda proposta nesta pesquisa era criar espaços de participação na produção das narrativas culturais veiculadas nos museus a partir do trabalho com os públicos. No caso do MASP, em minha opinião, essa possibilidade se esvaziou. Talvez ela permaneça de modo controlado na forma dos seminários, mas este é um modelo *afirmativo* que, ao longo do tempo, acaba por, antes, legitimar as escolhas do Museu entre os pares já informados, endereçando-se a pessoas já comprometidas com debates específicos, entre elas muitos acadêmicos, artistas legitimados, curadores internacionais e, por vezes, pessoas engajadas em movimentos sociais. Na contramão disso, uma interferência a partir do trabalho com os públicos da mediação aconteceu no projeto de áudios com crianças, no contexto de *Histórias da infância*, mas também em algumas experiências de oficinas durante os programas expositivos consecutivos.

Há formas menos públicas de reformular os programas e narrativas veiculadas pelo museu a partir da conversa com os públicos. É o que aconteceu com o programa construído para o MASP Professores para 2018, que, em muitos sentidos, partiu das conversas geradas a partir do encontro de setembro de 2017, sobre educação antirracista e cultura negra. Mesmo assim, existe um componente nos modelos colaborativos que consolidaria uma instância de participação dos públicos, que seria importante para criar precedentes desse tipo nas instituições artísticas. Há outras esferas dos museus que precisam ser mais porosas, mais permeáveis. Por isso, a insinuação desse espaço de participação pública, em outra condição que não a de receptores, pode contribuir para que se imagine outros modos de construir e também para que se delibere sobre os programas e as políticas culturais de um museu. Reconheço que isso é algo muito difícil se consolidar em uma instituição privada. De todo modo, e diante dos limites da associação entre mediação e curadoria apresentados nesta pesquisa, deixo aqui uma questão importante. A conversa com os públicos pode contribuir, e muito, para as narrativas culturais veiculadas pelos museus e para os modos como se pesquisa, apresenta e amplia uma coleção. No entanto, como elas podem adentrar e contribuir para as esferas deliberativas dessas instituições? Isso porque, mesmo com todas as suas contradições, imagino que haja muitos enfrentamentos da curadoria com essas instâncias, para manter programas expositivos desse perfil em casos como o do MASP, por exemplo.

Por fim, penso que a escolha por falar sobre essas agendas era o que eu acreditava ser a maior contribuição para o campo que eu poderia tentar fazer, neste momento. Penso que o compromisso político com os professores neste momento histórico e a compreensão de que eles poderiam e deveriam ter condições de ocupar o espaço de protagonismo do trabalho entre museus e escolas seria, por si só, um tema de pesquisa. Do mesmo modo,

vejo no interior dos projetos de colaboração apresentados, dentre outros poucos mais, uma riqueza de experiências que também mereceriam maior aprofundamento. Por isso quis contemplá-las, com algum nível de detalhamento, mas cuidando para que as escolhas por trás dessas experiências se sobressaíssem ao mergulhar em cada uma delas.

O capítulo sobre os projetos colaborativos, em especial, foi o que me proporcionou maior prazer na escrita. Isso se deu, certamente, porque nesses projetos a conversa com os públicos era mais direta e mais autônoma. Foi assim que me formei como mediador, já trabalhando em exposições: no contato direto com os públicos, buscando potência no interior desse encontro. Essa potência é a razão pela qual eu sempre interpretei que a proposta de ruptura com o modelo das visitas foirecebida com desconfiança pelos colegas do campo. Eu acreditava que tal ruptura seria entendida, a priori, como uma precarização da área. Mas, em geral, as pessoas com as quais conversei sobre sabiam que a equipe de educadores do MASP ainda existia, cuidando de outros tipos de programas. O receio que eu que acreditava haver era, penso, porque com tal ruptura o contato direto com os estudantes talvez se perdesse. Vejo nisso um compromisso político, de pessoas que também veem potência na relação entre museu e escola. Mas não posso me furtar à conclusão de que é preciso duvidar das certezas por trás dos discursos sobre inclusão e acesso à cultura. Tampouco posso deixar de provocá-los, como tento fazer comigo mesmo, a buscar maior continuidade, experimentação e a desejar saber como o lado de lá, dos públicos, sobretudo dos nossos pares docentes, recebem o nosso trabalho, quais consequências são geradas desses encontros e em que outros formatos e finalidades esse encontro poderia se consolidar.

## Bibliografia

- ABBUD, Bruno. O grupo da mão invisível. Dois meses de conversas no WhatsApp do MBL. **Piauí**, São Paulo, 03 out. 2017. Disponível em: <<http://piaui.folha.uol.com.br/o-grupo-da-mao-invisivel/>>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- ACASO, María. Exponer la educación. Disponível em: <https://mariaacaso.es/educacion-disruptiva/exponer-la-educacion/> . Acesso em 01 de julho de 2019.
- AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: TOURINHO, I.; MARTINS, R. (Org.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 157-188.
- ALMEIDA, Ligia Marina. Desencaixar para descolonizar: aprender a aprender COM os povos originários da América Latina. IN: **Rascunhos** (revista), v.5, n.3 Edição Especial, Dezembro e 2019, pp.78-91.
- ARANTES, Otília. Os novos museus. In: **Revista Novos Estudos**, Cebrap, São Paulo, n. 31, p.161-169, 1991.
- ARAÚJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (Org.). **A memória do Pensamento Museológico Contemporâneo: documentos e depoimentos**. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995.
- BARDI, Pietro Maria. **Sodalício com Assis Chateaubriand**. São Paulo: MASP, 1982.
- \_\_\_\_\_. Um museu fora dos limites [*Musée Hors des Limites*]. In: **Boletim do Museu de Arte de São Paulo**. São Paulo, MASP, 2016, p.8-11.
- BENTO**, Maria Aparecida Silva. ***Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público***. (Tese de doutorado), São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, 2002.
- BREDARIOLLI, Rita Luciana B. A liberdade como método: um projeto moderno em ação “pioneira” de ensino de arte no Museu de Arte de São Paulo. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo, Perspectiva, 2014, p. 197-216.
- \_\_\_\_\_. **Das lembranças de Suzana Rodrigues: tópicos modernos de arte e educação**. Vitória: Edufes, 2007.
- BO, Lina. Explicações sobre o Museu de Arte. In: MASP. **Concreto e Cristal: o acervo do MASP nos cavaletes de Lina Bo Bardi**. São Paulo: MASP e Cobogó, 2015, p.135-6.
- \_\_\_\_\_. O Museu de Arte de São Paulo: função social dos museus. In: **Boletim do Museu de Arte de São Paulo**. São Paulo: MASP, 2016, p.12-14.
- BOTELHO, Isaura. As dimensões da cultura e o lugar das políticas culturais. In: **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol. 15, n. 2, p.73-83, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. São Paulo: Civilização Brasileira, 2015.

- CABAÑAS, Kaira M. Criatividade comum. In: **Históricas da loucura: desenhos do Juquery** (Brochura). São Paulo: MASP, 2015.
- CAMNITZER, Luis. O artista, o cientista e o mágico. In: **Revista Humboldt**, Kempten, n. 104, ano 52, p. 52-42, 2011.
- \_\_\_\_\_. O ensino de arte como fraude. In: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. (Org). **Agite antes de usar: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina**. São Paulo: SESC, 2018.
- CARREIRA, Denise (et al.). **Gênero e educação: Fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa; Cladem; Ecos; Geledés; Fundação Carlos Chagas, 2016.
- CATELLI JR., Roberto. A criminalização ideológica dos livros didáticos: a que serve?. In: AÇÃO EDUCATIVA Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p.83-91.
- CHAGAS, M. e BOGADO, D. **Memória das Olimpíadas: múltiplos olhares, organizados no âmbito do projeto Preservação da Memória das Olimpíadas: processos e ações**. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2017.
- CLIFFORD, James. Museus como zona de contato. Tradução de Valquíria Prates e Alexandre Barbosa de Souza. In: **Periódico Permanente**, n.6. 2016. Disponível em: <<http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/publicos-e-contrapublicos-versao-abreviada>>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- COLLUCCI, Cláudia; GRAGNANI, Juliana. Meninas formam coletivos feministas em escolas de ensino médio de SP. **Folha de S. Paulo**, 01 nov. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/11/1701071-meninas-formam-coletivos-feministas-em-escolas-de-ensino-medio-de-sp.shtml>>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- CONTRAFILÉ. **A batalha do vivo: grupo contrafilé, secundaristas de luta e amigos**. São Paulo: MASP; SESC SP, 2016.
- COUTINHO, Rejane Galvão. Mário de Andrade e os desenhos infantis. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 157-196.
- \_\_\_\_\_. O educador pesquisador e mediador: questões e vieses. In: **Pós: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG**, Belo Horizonte, v.3, p. 44-54, 2013.
- CUNHA, Guilherme Leite. Medio. Monitoro. Valorizo. In: **Revista Dazibao**, São Paulo, n.1, 19-31, 2013.
- CYPRIANO, Fabio. Bial ter 45% menos visitantes do que o esperado. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 9 nov. 2010. Disponível em: <<https://noticias.bol.uol.com.br/entretenimento/2010/11/09/bial-tera-45-menos-visitantes-do-que-o-esperado.jhtm>>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- DEUTSCH, Rosalyn. A arte de ser testemunha na esfera pública em tempos de guerra. Tradução de Jorge Menna Barreto. In: **Revista Concinnitas**, Rio de Janeiro, ano 10, vol. 2, n. 15, dez. 2009.
- FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

- FELDMAN, Ilana. Imagens apesar de tudo: problemas e polêmicas em torno da representação de “Shoah” e “O filho e Saul”. In: **Revista ARS**, São Paulo, v.14, n.18, 2016, pp. 135-153.
- FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. Tradução de Júlio Assis Simões. In: **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p.231-239, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/ Cortez Editores, 1989.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- \_\_\_\_\_. O que é a crítica? [*Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung*]. (Conferência proferida em 27 de maio de 1978) Tradução de Gabriela Lafetá Borges. **Bulletin de la Société Française de Philosophie**, Paris, vol. 82, n. 2, p. 35-68, avr/juin 1990. Disponível em: <<http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf>>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. Audioguia Oi da 31ª Bienal de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.31bienal.org.br/pt/mediation/811>>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- \_\_\_\_\_. **Relatório de gestão e contribuições à sociedade 2013-2014**. São Paulo, 2015. Disponível em: <[https://issuu.com/bienal/docs/bienal-relatorio\\_gestao\\_2013\\_2014\\_eaeb546ab363bb](https://issuu.com/bienal/docs/bienal-relatorio_gestao_2013_2014_eaeb546ab363bb)>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- GRAGNANI, Juliana. Imobilizados e em silêncio, estudantes fazem performance na Av. Paulista. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 06 dez. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1715678-imobilizados-e-em-silencio-estudantes-fazem-performace-na-av-paulista.shtml>>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**. Tradução de Denilson Luis Werle. São Paulo: Unesp, 2014.
- HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, Tomás (Org). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, pp.33-118.
- HARVEY, David; MARICATO, Ermínia; ŽIŽEK, Slavoj; DAVIS, Mike (et al). **Cidades rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo/Carta Maior, 2013.
- HEIDENREICH, Stephan. Against curating. **&&&Journal**, June 23, 2017. Disponível em: <<http://tripleampersand.org/against-curating/>> Acesso em: 11 de junho de 2019.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- KERNER, I. Tudo é interseccional? Sobre a relação entre racismo e sexismo. In: **Novos Estudos**, Cebrap, São Paulo, n. 93, p. 45-58, julho 2012.

- LAFUENTE, Pablo. Arte, educação, classe. In: **Revista Urbânia**, São Paulo, n. 5, pp.274-275, 2014.
- LANDKAMMER, Nora. "Collaborating in migration societies: a minds-on assignments". In: MEESSEN, Yoeri; UNTEREGGER, Thea. **Manifesta Workbook: an art media resource**. Disponível em: <manifesta.workbook.org/landkammer.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- LEDA, Manuela Corrêa. Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade. In: **Temáticas**, Campinas, vol. 23, (45/46), p. 101-126, fev/dez 2015.
- LEON, Ethel. **IAC. Instituto de Arte Contemporânea: Escola de Desenho Industrial do MASP (1951-1953). Primeiros estudos**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- LOPES, Maria Margaret. A favor da desescolarização dos museus. IN: **Educação e sociedade** (revista), v. s/n n.40, p.p.443-455, 1991.
- LOURENÇO, Maria Cecilia F. **Operários da Modernidade**. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1995.
- LÖWY, Michel. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Org.). **Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- MATTAR, Sumaya. *Cartografia e autoria docente: a imaginação criadora nos processos de planejamento de ensino*. In: MATTAR, Sumaya; ROIPHE, Alberto (orgs.). **Arte e educação: ressonâncias e repercussões**. São Paulo: ECA USP, 2016.
- MIGLIACCIO, Luciano. Imagens da infância: reflexões a partir do acervo do MASP. In: **Histórias da infância** (Catálogo). São Paulo: MASP, 2016, p.56-65.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MOLINA, Camila. Corte de orçamento obriga Museu Afro Brasil a demitir. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 21 mar. 2015. Disponível em: <<https://cultura.estadao.com.br/noticias/artes.corte-de-orcamento-obriga-museu-afro-brasil-a-demitir,1655019>>. Acesso em: 10 de junho de 2019.
- \_\_\_\_\_. Pinacoteca do Estado vai cortar 15% do seu orçamento para 2015. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 24 mar. 2015. Disponível em: <<https://cultura.estadao.com.br/noticias/artes.pinacoteca-do-estado-vai-cortar-15-do-seu-orcamento-para-2015,1657047>>. Acesso em: 10 de junho de 2019.
- MONTERO, Javier Rodrigo. "Experiências de mediação crítica e trabalho em rede nos museus: das políticas de acesso às políticas em rede". Tradução de Lucas Oliveira. In: **Periódico Permanente**, São Paulo, n.6, 2016. Disponível em: <[http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/experiencias-de-mediacao-critica-e-trabalho-em-rede-nos-museus-das-politicas-de-acesso-as-politicas-em-rede#\\_ftn14](http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/experiencias-de-mediacao-critica-e-trabalho-em-rede-nos-museus-das-politicas-de-acesso-as-politicas-em-rede#_ftn14)>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- MÖRSCH, Carmen. "Na encruzilhada de quatro discursos. Mediação e educação na documenta 12: Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação". Tradução de Mônica Hoff. In: **Periódico Permanente**, Cidade, n. 6. 2016. Disponível em: <<http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/numa-encruzilhada-de-quatro-discursos-1-mediacao-e-educacao-na>>.

- documenta-12-entre-afirmação-reprodução-desconstrução-e-transformação-2>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- \_\_\_\_\_. Trabalhar na contradição. Tradução de Marcelo Backes. In: **Revista Humboldt**, Kempten, n. 104, ano 52, 2011.
- MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO. Conjunto de áudios da exposição Histórias da infância. São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://soundcloud.com/maspmuseu>>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- \_\_\_\_\_. Conjunto de áudios da exposição Histórias afro-atlânticas. São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://soundcloud.com/maspmuseu>>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- \_\_\_\_\_. Guerrilla Girls: Gráfica, 1986-2017 (catálogo). São Paulo: MASP, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Relatório anual de atividades de 2016**. São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://masp.org.br/uploads/about-governance-items/GRpHUVW9WjSSwaqQkn6BiSR3RKHZLvGM.pdf>>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- \_\_\_\_\_. **Relatório anual de atividades de 2017**. São Paulo, 2018. Disponível em: <<https://masp.org.br/uploads/about-governance-items/BNYPls0ZiAsWaFNEz4CP2xqq1XB5qVHK.pdf>>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- MUSEU LASAR SEGALL. Seminário Educação e Política na Ação Educativa. Disponível em: <http://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=37858> (Acesso em 01 de julho de 2019).
- OLIVA, Fernando. Mário de Andrade, Flávio de Carvalho, Mário Pedrosa e Suzana Rodrigues: pensamento moderno, autonomia e desenhos de crianças nas origens do MASP. In: **Histórias da infância** (Catálogo). São Paulo: MASP, 2016, p. 57-63.
- OLIVEIRA, Olívia de. Os antimuseus e antiescolas de Lina Bo Bardi e Paulo Freire”. In: **Concreto e Cristal: o acervo do MASP nos cavaletes de Lina Bo Bardi**. São Paulo: MASP e Cobogó, 2015, p. 85-91.
- PELLEGRINI, Marcelo. Ato de mulheres contra Cunha foga em racismo. **Carta Capital**, São Paulo, 12 nov. 2015. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/ato-de-mulheres-contracunha-foga-em-racismo-6625.html>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- PEDROSA, Adriano. Concreto e cristal: aprendendo com Lina. In: **Concreto e cristal: o acervo do MASP nos cavaletes de Lina Bo Bardi**. São Paulo: MASP e Cobogó, 2015, p. 14-21.
- \_\_\_\_\_. History, histórias. In: MASP: **Histórias afro-atlânticas** (Antologia). São Paulo: MASP, 2018, p. 8-10.
- \_\_\_\_\_. “Playgrounds: campos de jogo, terrenos de brincadeiras”. In: **Playgrounds 2016** (Catálogo). São Paulo: MASP, 2016.
- PEDROSA, Mário. Arte infantil (Introdução do catálogo da Exposição infantil do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, dezembro de 1952). In: ARANTES, Otília (org.) **Forma e percepção estética: textos escolhidos II**. São Paulo: Edusp, 1996, p. 63-70.

- PENNA, Fernando. “O ódio aos professores”. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (org). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, pp.93-100.
- PERES, Diana Tubenchlak. **Um pé em cada canoa: professores de artes entre museus e escolas**. (Dissertação de Mestrado), São Paulo: 2017.
- PRECIADO, Paul B. **Texto Yonqui: sexo, drogas e biopolítica**. Buenos Aires: Paidós, 2014.
- PROENÇA, Luiza. Mediação no MASP, mediação como jogo. In: **Playgrounds 2016** (Catálogo). São Paulo: MASP, 2016.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental Org./ Ed. 34, 2005.
- \_\_\_\_\_. **El espectador emancipado**. Tradução de Ariel Dillon. Buenos Aires: Manantial, 2010.
- \_\_\_\_\_. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- \_\_\_\_\_. **O ódio à democracia**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.
- RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ROCHA, Glauber. MAMB não é museu: é escola e “movimento” por uma arte que não seja desligada do homem. **Jornal da Bahia**, Salvador, 21 set. 1960.
- ROCKFELLER, Nelson A. Cidades da civilização. Discurso (re)inaugural proferido em 1950, no Museu de Arte de São Paulo. In: **Revista Habitat**, São Paulo, n.1, p.18, 1950.
- ROSSI, Marina. Mulheres protestam contra terceira vez em duas semanas. **El País Brasil**, São Paulo, Rio de Janeiro, 12 nov. 2015. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/12/politica/1447346906\\_965515.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/12/politica/1447346906_965515.html)>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- RUBINO, Silvana. Lina, leitora de Gramsci. In: **A mão do povo brasileiro, 1969-2016** (Catálogo). São Paulo: MASP, 2016, p. 64-70.
- RYDLEWSKI, Carlos. Como um grupo de empresários salvou o MASP. **Revista Exame**, São Paulo, 02 nov. 2017. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/revista-exame/um-museu-capitalista/>>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- SANTINI, Alexandre. **Cultura Viva Comunitária: políticas culturais no Brasil e na América Latina**. Rio de Janeiro: ANF Produções, 2017.
- SCHWARTZ, Roberto. Nacional por subtração. In: **Que horas são? Ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 29-48.
- SCHIMITT, Eva. Mediação artística enquanto arte? Arte enquanto mediação artística?. In: **Revista Humboldt**, Kempten, número 104, ano 52, p. 06-07, 2011.

- SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Programa Cultura é Currículo. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/>>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- SEMINÁRIO Histórias da infância (introdução). São Paulo: MASP, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mAIDHP5hufY>>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- SEMINÁRIO Histórias da infância (Conferência de encerramento com Luciano Migliaccio). São Paulo: MASP, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0gjb0wsTQcA>>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- SETA, Isabela. Crianças de dez anos descrevem obras em audioguia do MASP: ouça os relatos. **Folha de S. Paulo**, 26 de abril de 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2016/04/1764495-criancas-de-dez-anos-descrevem-obras-em-audioguia-do-masp-ouca-os-relatos.shtml>>. Acesso em: 01 de julho de 2019.
- SILVA, Gabriela Saenger. **Arte em partilha: práticas artísticas colaborativas e participativas na arte contemporânea**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- SUZUKI, Marcelo (Org.). **Tempos de grossura: o design no impasse**. São Paulo: Instituto Lina Bo e P. M. Bardi; Fundação Vilanova Artigas, 1994.
- TOTA, Antonio Pedro. **O amigo americano: Nelson Rockefeller e o Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2014.
- TURINO, Célio. **Ponto de cultura: O Brasil de baixo para cima**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.
- VARELA, Guilherme. **Plano Nacional de Cultura: direitos e políticas culturais no Brasil**. Rio de Janeiro: Azougue, 2014.
- WARNER, Michael. "Públicos e contrapúblicos". Tradução de Ethienne Nachtigall. In: **Periódico Permanente**, São Paulo, n. 6. 2016. Disponível em: <<http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/publicos-e-contrapublicos-versao-abreviada>>. Acesso em: 01 de julho de 2019.

### **Documentos consultados**

- Formulários de pesquisa aplicado a professores após as visitas ao MASP – já. A dez. de 2017;
- Excertos dos textos produzidos por estudantes participantes da oficina Gênero e Museu, 2016, disponível no Centro de Documentação do MASP e pastas do Acervo.

