BIENAL DO MERCOSUL
ENSAIOS DE GEOPOÉTICA

Pedagogia no campo expandido

Org. Pablo Helguera e Mônica Hoff

FUNDAÇÃO BIENAL DO MERCOSUL

Catalogação Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul (NDP – Núcleo de Documentação e Pesquisa)

Pedagogia no campo expandido / Organização: Pablo Helguera e Mônica Hoff; tradução de Camila Pasquetti, Camila Schenkel, Carina Alvarez, Gabriela Petit, Francesco Settineri, Martin Heuser e Nick Rands. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

440 p.: 21 x 29,7 cm – (8ª Bienal do Mercosul)

Textos em português, espanhol e inglês.

978-85-99501-24-5

1. Arte contemporânea. 2. Pedagogia. 3. Participação 4. Mediação 5. Transpedagogia. 6. Performance. 7. 8ª Bienal do Mercosul. 8. Pablo Helguera. 9. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

CDU 73:37

Sumário

Introdução: Pedagogia no Campo Expandido 5
Pablo Helguera

TRANSPEDAGOGIA

Transpedagogia 11
Pablo Helguera

Transpedagogia: arte contemporânea e os veículos educativos 13
Diálogo Preliminar, por Pablo Helguera

ARTE COMO PRÁTICA SOCIAL

Educação para uma arte socialmente engajada 35
Pablo Helguera

O que há de "social" na prática social?: experimentos comparativos em performance 45
Shannon Jackson

Coro de Queixas de Teutônia 57

ARTE E INTERPRETAÇÃO

O peso do conto: a narratividade como ferramenta de mediação 65
Pablo Helguera

A Arte de ensinar no Museu 69
Rika Burham e Elliott Kai-Kee

A respeito de uma futura carta relativa a um estado de espírito mais benéfico para o educador do museu 79
Amir Parsa

Aprendendo com imagens e conversas no "Entre-espaço" 85
Wendy Woon

[em] Curso: um lugar onde linhas vibram 89
Rafael Silveira (Rafa Éis)

ARTE COMO CONHECIMENTO DO MUNDO

Entrevista com Jerome Bruner 479
por Pablo Helguera

Entrevista com Alicia Herrero 479
por Pablo Helguera

Colablablab 479
Hope Ginsburg

NOTAS SOBRE UMA BIENAL: A 8ª BIENAL DO MERCOSUL EM PERSPECTIVA

Curadoria Pedagógica, metodologias artísticas, formação e permanência: a virada educativa da Bienal do Mercosul 479
Mônica Hoff

Ensaios de múltiplas vozes: Notas de campo 479
Jessica Gogan e Luiz Guilherme Vergara

A Casa M 479
José Roca, Paola Santoscoy e Fernanda Albuquerque

Depoimentos 479

Pedagogía en el campo expandido 479
versión en español

Pedagogy in the expanded field 479
English version

Sobre os autores | Sobre los autores | About the authors 479

Introdução
Pedagogia no Campo Expandido

Pablo Helguera

A presente publicação tem como objetivo oferecer uma compilação das diferentes áreas de enfoque do Projeto Pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul, incluindo textos, testemunhos e documentos relacionados às diversas atividades que o compõem. Realiza-se tanto com a finalidade de servir como crônica desta edição da Bienal como para funcionar como uma antologia de referência sobre a relação entre a pedagogia e a arte contemporânea.

Todo aquele que está familiarizado com o mundo das bienais sabe que o aspecto pedagógico destas é geralmente limitado, ou praticado com relutância. Como eventos eminentemente internacionais, as bienais que seguem o modelo de Veneza tendem a favorecer o público em trânsito (Veneza praticamente carece de público local) e principalmente a comunidade artística internacional, para muitos dos quais o processo de mediação representa pouco menos que um estorvo para se vivenciar a obra de forma direta.

Em contraste, a Bienal do Mercosul é um caso excepcional, tanto pelo seu compromisso com a pedagogia quanto pela sua íntima relação com o público local. Desde seu início, o programa de formação de mediadores desta bienal tem tido a dupla função de escola, gerando uma disposição única para o campo da mediação na cidade de Porto Alegre. O modelo pedagógico foi ampliado na 6ª Bienal do Mercosul, quando seu diretor artístico Gabriel Pérez-Barreiro convidou o artista Luis Camnitzer a assumir o posto novamente criado de curador pedagógico. Nesta edição, Camnitzer, que ao longo de sua carreira tem refletido profundamente sobre o paralelo entre a arte e a educação, buscou tornar visível o processo de aprendizagem como ato criativo, estabelecendo o paralelo entre fazer arte e gerar conhecimento. A 7ª Bienal, dirigida por Victoria Noorthorn e Camilo Yáñez, trouxe para a curadoria pedagógica a artista argentina Marina de Caro. De Caro deu ênfase especial à realização de projetos de natureza participativa em diversas localidades do estado do Rio Grande do Sul.

No modelo curatorial concebido por José Roca para a oitava edição desta Bienal, pela primeira vez se propôs a participação do curador pedagógico como membro da equipe curatorial, permitindo com que o componente pedagógico não ficasse relegado exclusivamente à interpretação das obras ou que existisse como um programa paralelo de atividades, mas que estivesse completamente integrado ao processo de conceitualização e seleção dos artistas e obras.

Estas condições idôneas, aliadas à enorme disponibilidade da equipe pedagógica e da equipe de produção da Bienal do Mercosul, apresentavam uma oportunidade única para realizar uma série de experiências de expansão do modelo pedagógico.

Quando José Roca me convidou para fazer parte da equipe curatorial desta Bienal, eu estava passando por um período de reflexão sobre como a pedagogia pode servir de ferramenta para a implementação e compreensão daquela série de obras que atualmente se denomina "social practice", ou arte de prática social. Nos últimos anos, possivelmente como resultado da influência da estática relacional

e da crítica institucional, muitos artistas concebem sua obra como um grupo de atividades que podem incluir a realização de trabalhos em colaboração, ações no âmbito público, investigações, narrativas didáticas ou mesmo a apropriação da linguagem institucional do museu. Dentro do grupo de artistas na 8ª Bienal do Mercosul, pode-se encontrar vários tipos de estratégias mais ou menos vinculadas com estes processos de comunicação e interpretação da pedagogia e/ou da prática social. A obra da artista argentina Alicia Herrero se baseia no diálogo como obra; o artista espanhol Paco Cao se vale da retórica didática do documentário e da exposição para fabricar cenários complexos sobre identidade cultural; o coletivo Slavs and Tatars utiliza as publicações e os programas públicos como meio para difundir suas ideias; o grupo Center for Land Use Interpretation funciona como uma entidade essencialmente educativa que difunde e problematiza a informação sobre as características geoeconômicas e geopolíticas da paisagem norte-americana, etc.

Além da possibilidade de convidar artistas cuja obra incorpora ativamente elementos da pedagogia, o tema da 8ª Bienal, "Ensaios de geopoética", a meu ver, oferecia também um convite para literalizar a noção de expansão do campo de ação da pedagogia. De modo que, parafraseando o famoso termo de Rosalind Krauss "Sculpture in the Expanded Field", e pensando no termo "reterritorialização" de Deleuze e Guattari, propus a ideia de se imaginar a pedagogia como um território que possui diferentes regiões. Uma delas, a mais conhecida, situa-se no âmbito da interpretação ou da educação como instrumento para entender a arte; a segunda é a fusão de arte e educação (como a prática artística dos artistas mencionados anteriormente), e a terceira é a arte como instrumento da educação, a qual denominei, na falta de um termo melhor, arte como conhecimento do mundo.

A interpretação ou mediação da arte é uma área eminentemente dialógica que, no entanto, na prática tradicional tende a ser exercida como solilóquio; isto quer dizer que ainda que as investigações sobre a aprendizagem indiquem de forma contundente que uma pessoa aprende melhor ao conversar e intercambiar reflexões pessoais, a tendência é tratar uma visita guiada como a narração de uma fábula ou a recitação de dados. Esta tendência é natural, posto que a ativação de um grupo através da conversação é uma tarefa extremamente difícil que requer prática e destreza; contudo, ignorar a necessidade do diálogo equivale a negar o potencial de reflexão e conhecimento individual. No programa de mediação, deu-se ênfase a essas estratégias indutivas e dialógicas, utilizando-se inclusive as ideias da pedagogia crítica de Paulo Freire e as dinâmicas de grupo de Augusto Boal com a finalidade de se traçar uma linha direta com a rica tradição pedagógica do Brasil. Neste volume se incluem, portanto, alguns textos que foram utilizados como recurso para os participantes no curso de mediação.

Uma das estratégias dialógicas mais importantes, e provavelmente o projeto mais ambicioso desta bienal, foi a criação da Casa M, concebida como um centro dedicado à comunidade artística local onde se puderam dar cabo às vozes locais bem como às visitantes. Através de um programa de diálogos, conferências, oficinas, performances e outras atividades sociais, a Casa M funcionou como contraponto local, intermediando o internacional e o regional, ou como um espaço interlocutor entre os temas de que tratou a Bienal. Tivemos muita sorte, ou talvez tenhamos recebido como obra do destino o fato de que a casa que no fim foi selecionada para este propósito tenha sido aquela onde viveu a artista Cristina Balbão, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Àquilo que às vezes denominei transpedagogia, ou arte como educação, se manifestou possivelmente de maneira mais direta no projeto do coletivo finlandês Ykon, apresentado dentro da exposição Geopoéticas. Ykon utiliza os recursos pedagógicos do jogo para convidar o público a resolver os problemas do mundo em um processo participativo que responde aos processos de diálogo e acordo entre cúpulas mundiais. Este tipo de obra se vale da arte para convidar o participante a ingressar em um mundo lúdico onde é possível se libertar da realidade de forma temporal, desta vez utilizando dinâmicas com um rigor

pedagógico que permite com que a experiência não seja meramente uma vivência dispersa, mas que – possivelmente sem que os próprios participantes percebam – seja uma experiência construtiva, geradora e satisfatória para todos os membros do grupo. De forma semelhante, vários projetos do componente Cadernos de Viagem desta Bienal envolveram colaborações com comunidades locais que adquiriram em alguns momentos uma fusão no âmbito da educação e da arte.

Com relação à terceira área de ênfase – a arte como conhecimento de mundo – se buscou a ideia de expandir os públicos que tradicionalmente assistem a uma bienal. No âmbito escolar, por exemplo, percebi desde o início das investigações para este projeto que professores de diversas disciplinas de fora da arte olhavam a Bienal com interesse, mas com pouca clareza a respeito de como integrar seu conteúdo ao seu programa escolar. Com esse objetivo, realizou-se uma série de guias para professores abarcando diversas disciplinas diretamente vinculadas a temas da Bienal (geografia, história, literatura, etc.) que apresentavam a obra não apenas como objeto de estudo para se valorizar como tal, mas também como uma janela para se poder adquirir uma compreensão de temas de relevância nestes outros âmbitos. Uma aproximação semelhante se deu nas diferentes oficinas oferecidas nas diversas sedes da exposição na Bienal, incluindo oficinas sobre geografia ou história, estudando-se as ideias de geógrafos influentes como Milton Santos, por exemplo.

Finalmente, um componente fundamental – e a meu ver, urgente – que se buscou enfatizar no projeto pedagógico desta Bienal é o tema da avaliação. Os projetos de caráter cíclico como são os das bienais costumam ter o defeito de carecer de reflexão suficiente sobre o passado; como resultado, cada nova edição reinventa o desnecessário e tende a cair nos mesmos desafios já vividos por edições anteriores. De maneira que, com o objetivo de ajudar no processo de reflexão para o futuro, convidei dois educadores de destaque no Brasil, Luiz Guilherme Vergara e Jessica Gogan, que exerceram a função de observadores do próprio processo do projeto pedagógico desta Bienal, produzindo um projeto de documentação e avaliação da mesma, o qual se pode consultar de forma parcial neste volume. Minha esperança é a de que a reunião destas experiências, reflexões e testemunhos possam servir como pauta não apenas para as edições de futuras bienais, mas também como base para se apreciar o enorme potencial que possui a disciplina da pedagogia no campo da prática artística.

Brooklyn, 12 de outubro de 2011.

Transpedagogia

Transpedagogia

Pablo Helguera

No livro *Education for Socially Engaged Art*, discuto sobre a Arte Socialmente Engajada (SEA[1]) primariamente através das lentes da pedagogia. Por isso, é particularmente relevante reconhecer que uma parte substancial dos projetos de SEA pode ser descrita de forma explícita como pedagógicos. Em 2006, propus o termo "Transpedagogia" para tratar de projetos feitos por artistas e coletivos que misturam processos educacionais e a criação de arte, em trabalhos que oferecem uma experiência que claramente é diferente das academias de arte convencionais ou da educação de arte formal.[2] O termo surgiu da necessidade de descrever um denominador comum do trabalho de vários artistas que fugiam das definições normais usadas em relação à arte participativa.

Em contraste com a disciplina da educação da arte, que, tradicionalmente, está focada na interpretação da arte ou em ensinar habilidades para criar arte, na Transpedagogia, o processo pedagógico é o núcleo do trabalho de arte. Esse trabalho cria seu próprio ambiente autônomo; na maioria das vezes, fora de qualquer estrutura acadêmica ou institucional.

É importante separar, conforme foi feito nas seções anteriores, as práticas simbólicas de educação e as práticas que propõem um novo pensamento na educação através da arte, apenas na teoria, e não na prática.

A educação na forma de projetos de arte pode parecer contraditória pela visão estrita da pedagogia. Muitas vezes eles têm como objetivo democratizar os observadores, tornando-os parceiros, participantes ou colaboradores na construção do trabalho, e ainda assim continuam retendo a opacidade do significado comum em vocabulários de arte contemporânea. Explicar-se é contra a natureza de uma obra de arte, e ainda assim isso é exatamente o que os educadores fazem em aulas ou cursos – criando assim a colisão dos objetivos disciplinares. Em outras palavras os artistas, curadores e críticos empregam de forma liberal o termo "pedagogia" quando falam desses tipos de projeto, mas relutam em submeter o trabalho às estruturas avaliadoras padrão da ciência da educação. Onde essa dicotomia é aceita nós nos contentamos com a mimese ou simulacros – fingimos que usamos educação ou pedagogia, mas na verdade não o fazemos – voltando para a diferenciação do simbólico e uma ação real. Quando um projeto de arte apresenta-se como uma escola ou oficina, devemos perguntar o que, especificamente, está sendo ensinado ou aprendido, e de que forma. Mas, controversamente, se se pretende que a experiência seja uma simulação ou ilustração da educação, é inapropriado discuti-la como um projeto educacional real.

Em segundo lugar, é necessário perguntar se um projeto dessa natureza oferece uma nova abordagem pedagógica para a arte. Se um projeto pedagógico tiver como objetivo criticar as noções convencionais de pedagogia, como é frequentemente declarado ou desejado, devemos perguntar em quais termos essa crítica está sendo articulada. Isso é particularmente importante, pois os artistas muitas vezes trabalham a partir de uma série de ideias erradas a respeito da educação, que impedem o desenvolvimento de contribuições realmente críticas e pensadas.

1 Sigla de Socially Engaged Art

2 Ver Helguera, "Notes Toward a Transpedagogy," em Art, Architecture and Pedagogy: Experiments in Learning, Ken Erlich, Editor. Los Angeles: Viralnet.net, 2010.

O campo de educação tem o infortúnio, talvez merecido, de ser representado nas tendências atuais como sendo restritivo, controlador e homogeneizador. E é verdade que existem muitos lugares onde as formas de educação antigas ainda operam, onde a história da arte é uma recitação, onde piadas biográficas são apresentadas como provas para revelar o significado de uma obra e onde os educadores parecem ser condescendentes, tratando seu público de forma paternal ou infantil. Esse é o tipo de educação que o pensador Ivan Illich criticou em seu livro de 1971 "Deschooling Society". Nele, Illich argumenta a favor de um desmembramento radical do sistema escolar em todas as suas formas institucionalizadas, que ele considera como um regime opressivo. Quarenta anos depois de sua publicação, ironicamente, o que era uma ideia progressista de esquerda passou a atrair a simpatia de neoliberais e da direita conservadora. O desmembramento de estruturas de educação hoje em dia é associado com os princípios de desregulamentação e de um mercado livre, uma negação da responsabilidade cívica para fornecer estruturas de aprendizado para aqueles que precisam mais delas e um reforço do elitismo. Transformar a educação em um processo autoseletivo na arte contemporânea apenas reforça as tendências elitistas do mundo das artes.

Na verdade, a educação hoje em dia é estimulada pelas ideias progressivas discutidas acima, que variam desde a pedagogia crítica e do aprendizado baseado em pesquisas até a exploração da criatividade no princípio da infância. Por isso, é importante compreender as estruturas existentes de educação e aprender como inovar com elas. Por exemplo, criticar o sistema antigo de memorização de internatos seria o equivalente, hoje em dia, no mundo das artes, a montar um ataque violento a um movimento de arte do século XIX; um projeto que oferece uma alternativa a um modelo antigo está no diálogo com o passado, e não com o futuro.

Assim que nós deixarmos de lado essas armadilhas comuns na adoção da educação por SEA, encontraremos uma miríade de projetos de arte que se envolvem com a pedagogia de forma profunda e criativa, propondo objetivos potencialmente animadores.

Eu considero essa certa fascinação da arte contemporânea com a educação como uma "pedagogia no campo ampliado", para adaptar a famosa descrição de Rosalind Krauss da escultura pós-moderna. No campo ampliado da pedagogia em arte, a prática da educação não é mais restrita às suas atividades tradicionais, que são o ensino (para artistas), conhecimento (para historiadores da arte e curadores) e interpretação (para o público em geral). A pedagogia tradicional não reconhece três coisas: primeiro, a realização criativa do ato de educar; segundo, o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva de conhecimento; e, terceiro, o fato de que o conhecimento sobre arte não termina no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender o mundo.

Organizações como o *Center for Land Use Interpretation*, de Los Angeles, tratam da prática da arte, educação e pesquisa, usam formatos e processos como veículos pedagógicos. O próprio distanciamento que alguns coletivos têm da arte e o obscurecimento dos limites entre as matérias indica uma forma emergente de criação artística, na qual a arte não está direcionada a si mesma, e sim focada no processo de troca social. Essa é uma nova visão positiva e poderosa da educação, que só pode acontecer na arte, pois depende de padrões únicos da arte como realização, experiência e exploração de ambiguidade.

Transpedagogia: a arte contemporânea e os veículos de educação

Diálogo Preliminar, por Pablo Helguera

1. Muitos projetos artísticos que envolvem a pedagogia como um meio parecem ser uma reação/resposta à Educação institucionalizada – particularmente à educação museal – servindo como uma forma de crítica institucional. Você concorda com essa afirmação? Se sim, quais são os aspectos concretos das metodologias pedagógicas que estão sendo criticadas?

Mark Allen (artista, Diretor e Fundador, Machine Project)
Eu não vejo artistas que trabalham nessa área apresentando uma crítica institucional a programas educativos de museus. Eu vejo o surgimento desses programas pedagógicos como uma consequência natural do campo vastamente expandido de investigação buscado pelos artistas nos últimos vinte anos. Com outros materiais e disciplinas vêm outros tipos de metodologias e a experimentação com a pedagogia perece ser parte disso. No caso do meu trabalho no *Machine Project*, eu o vejo baseado no seguinte conjunto de propostas:

1. A pedagogia como um local de prazer e jogos

2. Uma rejeição do modelo de educação pública cada vez mais baseado na padronização do conhecimento

3. O uso de um contexto artístico como um espaço discursivo para todos os tipos de conhecimento

4. Educação e aprendizagem como uma parte central e participativa da vida social de uma comunidade

Tom Finkelpearl (Diretor Executivo, Queens Museum of Art)
Me desculpem pelas grandes generalizações nesta resposta! No contexto norte-americano, eu não acho que projetos artístico-pedagógicos sejam necessariamente criados como um reação à educação institucional, e eu certamente não acho que eles sejam criados como uma reação à educação museal. Eu afirmaria que, começando no final da década de 1960 muitos artistas estavam buscando alternativas ao mundo da arte comercial, à sociedade de consumo, e ao crescente hiper-individualismo nos EUA e alguns encontraram inspiração na pedagogia radical. No final dos anos setenta autores como Paulo Freire começaram a visitar vários ateliês de artistas. Mas houve tensões entre os projetos estritamente educacionais e a arte desde o início. Por exemplo, é instrutivo observar como as motivações de Allan Kaprow eram diferentes das de Herbert Kohl quando eles colaboraram em um projeto no sistema de escolas públicas de Berkeley am 1969 – *Project Other Ways*. A partir dos relatos que eu li, os objetivos de Kohl eram diretamente pedagógicos – abrir mentes, elevar a consciência crítica e política, etc. – enquanto que os de Kaprow eram mais orientados à criação de relações e experiências sem um objetivo político ou social específico. Pode-se dizer que Kaprow estava criando um tipo de crítica implícita à educação convencional, mas de maneira substancialmente diferente da de Kohl, que era um educador e crítico conhecido das práticas de educação institucionais. É claro que projetos de

arte educacionais frequentemente acabam sendo financiados por departamentos de educação de museus, e com frequência há atritos com relação à técnica e à motivação, mas eu não acho que os artistas se propuseram a criticar essas práticas.

Claire Bishop (Professora Associada, Departamento de História da Arte, CUNY Graduate Center, Nova York, e Professora Visitante, Departamento de Curadoria de Arte Contemporânea, Royal College of Art, Londres)
A pesquisa que eu realizei mostrou que os impulsos em formatos pedagógicos na arte contemporânea são extremamente variados. Alguns respondem a mudanças na pedagogia institucionalizada, mas outros respondem às exigências de uma situação local, ao trabalho através de (e a compensação pelas) suas próprias experiências educativas, a ser um auto-didata (essa é uma motivação particularmente forte)... juntamente com outras motivações que envolvem a 'escultura social' e repensar o engajamento do público.

Dominic Willsdon (Curador de Programas Educacionais e Públicos, SFMoMA)
Essa categoria de práticas artísticas que adotam certas formas e estratégias da educação – vamos chamá-la de arte-como-educação. Curadores da educação em museus estão programando mais e mais projetos de arte-como-educação. Seriam esses projetos uma crítica à Educação Museal? Não, eu não acho. Ou, pelo menos, apenas no sentido de delimitar uma categoria.

Curadores de Educação estão tentando redefinir o âmbito daquilo que eles fazem. O seu papel tradicional de mediadores entre o conhecimento legitimado e um público em geral imaginado está se dissolvendo (agora que a História da Arte não é mais a única, ou mesmo a principal, base de conhecimento tanto para as novas práticas artísticas quanto para o encontro do público com a arte, e o público em geral é mais visivelmente fragmentado). Eles se vêem como responsáveis pelo trabalho, não de mediar, mas de criar plataformas, ocasiões, situações para que uma experiência educacional (ou uma experiência de educação) aconteça. Espaços de arte institucionais tornaram-se alguns dos mais visíveis, até mesmo espetaculares, locais para a educação informal e para a perspectiva educacional pública.

Os museus são espaços altamente regulamentados, mas a sua agenda educacional é, atualmente, relativamente improvisada. Se é mesmo para existir uma única nova função educativa em museus, eu não acho que ela já tenha surgido. A prática atual de se programar projetos de artistas que tomem a forma de educação é, para os Curadores de Educação, uma forma de tentar encontrar os contornos de um novo papel.

Esse projetos são possíveis, em termos institucionais porque eles se assemelham a Programas de Educação e Programas Públicos; por causa da relativa autonomia que vem junto do status secundário dos Curadores de Educação; porque eles tendem a não envolver os artistas mais conhecidos; eles não se baseiam em objetos, e estão por essa razão totalmente fora do sistema museu-colecionador-galerista. Se há um instante de Crítica Institucional, ela poderia estar voltada contra esse sistema.

Para a Educação Museal isso pode ser menos uma questão de Crítica Institucional e mais uma questão de Escultura no Campo Expandido [Spulpture in the Expanded Field]. Muito vagamente, isso é algo como a Educação em Campo Expandido. Eu consigo quase imaginar uma grade de pesquisa/não-pesquisa, ensino/não-ensino.

O objeto da crítica é (ou pelo menos eu acho que pode ser) a educação em geral. Eu acho que existe uma analogia com a Mídia-Arte. Assim como os artistas midiáticos [media artists] se utilizaram do espaço artístico (institucional, discursivo) para explorar a experiência cinemática, televisual e online a uma distância crítica do cinema, da televisão e da Web, outros artistas exploraram a experiência educacional a uma distância crítica das estruturas e práticas estabelecidas das instituições educacionais.

Um questão que está faltando no nosso questionário é a questão do que a educação em geral poderia aprender com a arte-como-educação. Na maioria dos contextos

contemporâneos a educação é instrumentalizada. Ela é tratada como treinamento. Podem haver alguns poucos contextos (e as instituições de arte podem ser um deles) nos quais seria possível trabalhar contra esse estado de coisas, e examinar a contribuição da prática da arte ao entendimento das possibilidades atuais e dos limites da educação como um veículo de esperança social.

Bernardo Ortiz (artista)
Se eu tivesse que responder rapidamente eu diria que a "educação institucionalizada" é na verdade responsável por usar a pedagogia como um meio. Ela instrumentaliza as práticas pedagógicas de modo que elas se tornam meras ferramentas que podem ser usadas e largadas sem se pensar muito sobre elas; transformando desse modo as possibilidades críticas dessas práticas em algo que é normalmente chamado de *edutenimento* [*edudainment*].

Há algo implícito na palavra meio, acho eu, que deveria ser evitada. A maneira como um meio tenta desaparecer da imagem que ele apresenta. Isso certamente não é algo novo. Mas é uma coisa que vale a pena ser repetida já que os museus têm o péssimo hábito de tornar-se invisível.

Eu estou pensando sobre as implicações de se tratar a pedagogia como um meio – especificamente em um ambiente de museu. Ela se tornaria invisível? Ela ajudaria a criar a ilusão de que o museu é transparente? Tornar-se-ia ela apenas um novo conjunto de ferramentas para substituir as antigas, mas deixando a estrutura intacta – ou protegê-la ainda mais?

Perguntas retóricas, sem dúvida. Talvez o problema esteja na palavra *meio*. Ela cria a ilusão de alguma forma de praticalidade, como se fosse uma questão de tecnologia, algo usado e depois colocado de lado. Mas a pedagogia deveria ser considerada pelo que ela é: uma prática. Há ferramentas pedagógicas, é claro, mas o que se faz com elas não é uma mera mediação – é uma ação política. Eu penso sobre o meu próprio contexto, de novo. A maneira como certas práticas, que podem parecer puramente acadêmicas em outros lugares, lá podem ser uma maneira de se fazer política: a tradução, por exemplo, ou a investigação histórica, etc. O fato de que elas parecem ser puramente acadêmicas em outros lugares é sintomático do funcionamento interno do controle institucional.

Um quadro mais preciso deve ser construído em torno das práticas pedagógicas. Um que considere não apenas a informação que flui através das ferramentas da pedagogia, mas que incorpora as questões de como ela flui e o que ela faz com aquele fluxo. Desse modo, o poder performativo, e desse modo a vertente crítica, da pedagogia podem ser aproveitados.

Jessica Gogan (Curadora de Projetos Especiais, Warhol Museum, Pittsburgh)
Obrigada pela oportunidade de refletir sobre tudo isso. É interessante que pra mim, eu me vi lutando um pouco com as perguntas. Talvez por que ao mesmo tempo em que eu estou preocupada em situar e explorar a arte e as práticas educacionais dentro dessa área, eu me vejo mais atraída e acho que em última análise é mais útil explorar simultaneamente esse trabalho em um contexto contemporâneo maior. Por exemplo, vendo esse trabalho dentro de paradigmas emergentes e paralelos práticos em diversas áreas como a saúde, direitos humanos, geografia sócio-política e educação – que enfatizam um engajamento amplificado com o paciente-indivíduo-estudante-cidadão em seu próprio contexto. Parece ser importante para qualquer investigação crítica refletir sobre os fundamentos das práticas das artes emergentes e das práticas educacionais e seus paralelos e possibilidades dentro de uma maior complexidade sistêmica. Assim, refletindo sobre a primeira pergunta, eu prefiro sugerir que as mudanças atuais na arte e na prática educacional sejam parte de um *continuum* maior de crítica institucional em geral, de noções e possibilidades de autoria, e de contextos e abordagens formalistas. Em muitas esferas ao longo do século XX, seja na educação, na economia ou nas práticas artísticas, há uma mudança de foco saindo dos fatos, produtos, ou objetos de arte e do criador individual, para o processo, a experiência e a co-autoria. Em um contexto artístico que se inicia com os construtivistas (artistas e teóricos da educação) e particularmente desde a década de

1960, muitos trabalhos artísticos apontam para um envolvimento com os processos de mapeamento e para uma mudança do objeto para o espaço, a prática e a relacionalidade. De uma maneira semelhante, os dadaístas e os artistas dos anos 60 se rebelaram contra a alienação entre a arte e a vida, eu acho que as mudanças atuais na prática podem também ser vistas nesse contexto. Por mais que contrastem com com o radicalismo dos anos 60, as práticas atuais abarcam uma consciência mais ética, e, como Bourriaud sugere, se opõem menos a abordagens mais apropriadas, pela descoberta de "novos agrupamentos, relações possíveis entre unidades distintas e alianças entre parceiros diferentes."[1]

Eu devo também observar que eu entendo que "projetos artísticos que incorporam a pedagogia como um meio" significam projetos artísticos que usam práticas participativas que enfatizam a experiência, os encontros ou a relacionalidade frequentemente com intenções éticas e sócio-culturais específicas. A crítica contida nessas práticas parece se esforçar para enfatizar uma mudança da forma como nós entendemos o conhecimento para uma noção de conhecimento-criação como um processo participativo em si mesmo.

A este respeito, uma das minhas maiores preocupações em situar e avaliar esse trabalho é a de nós estamos apenas começando a articulá-lo e em muitos casos não temos a informação e o conhecimento críticos para compreender essas práticas. Os formatos críticos e de apresentação atuais parecem inadequados para realmente capturar e criticar as práticas e os trabalhos que enfatizam a experiência e o processo. Aqui frequentemente nos falta uma mais rica exploração da dimensão empírica da arte, a natureza do processo participativo e do impacto sócio-cultural que é uma parte essencial da proposta artística da obra. Nós precisamos das ferramentas e dos formatos para reunir novos conhecimentos sobre esse trabalho para enfim começar a situá-lo.

1 Nicholas Bourriaud, *Relational Aesthetics* (Simon Pleasance & Fronza Woods with the participation of Mathieu Copeland, Trans.). Dijon: Les Presses du réel, 2002, p. 45.

Sofia Olascoaga (Chefe de Departamento, Programas Educacionais e Públicos, Museo Carrillo Gil, Cidade do México)

Carolina Alba (Museo Carrillo Gil, Cidade do México)

Há uma busca mais ampla na prática artística que dá motivação à incorporação do pensamento pedagógico, que se refere à necessidade de uma posição crítica com relação à prática baseada no ateliê/objeto e dos parâmetros para a distribuição da arte relacionados a ela, e que se coloca em uma relação direta com comunidades específicas, trabalhos dialógicos ou socialmente engajados. Essas práticas talvez não estejam sempre reagindo especificamente à educação museal, mas a aspectos mais complexos e amplos da produção, distribuição e consumo da arte, questionando o papel do artista e sua necessidade de participar em sua própria comunidade.

Na história recente do México, desde o início da década de 1990, há vários exemplos de projetos iniciados por artistas que surgiram como uma reação à falta de programas acadêmicos que oferecessem uma estrutura institucional para as práticas contemporâneas, especialmente para o ensino especializado da arte. Espaços como La Quiñonera, Temístocles 44, La Panadería, criados para satisfazer uma necessidade muito simples de diálogo, crítica e pontos de encontro para as práticas contemporâneas relacionadas a instalações e performances, que não tinham espaços para exposições, crítica e socialização. Nos anos seguintes, outros projetos coletivos foram iniciados em resposta à ausência de programas educacionais para artistas emergentes. Tanto de forma completamente independente quanto parcialmente apoiados por instituições, eles encarnam as preocupações dos artistas que os criaram.

Os exemplos a seguir podem ser mais semelhantes a espaços organizados por artistas do que às práticas que se utilizam da pedagogia como um meio; no entanto, eles colocam as preocupações pedagógicas no centro e devem ser integrados pela prática artística e o desenvolvimento em um contexto local onde a especificidade da educação museal, programas acadêmicos e o ensino da arte parecem estar menos claramente institucionalizados como campos de conhecimento e prática:

ESAY em Merida, Yucatán, criado por Monica Castillo e um grupo de artistas/estudiosos imersos em uma profunda reflexão e um longo processo criativo de elaboração de programas teóricos e práticos para escolas de arte. La Curtiduría e TAGA, por Demián Flores em Oaxaca, inspirado e apoiado pelos projetos anteriores IAGO, MACO e CASA de Francisco Toledo. O Seminario de Medios Múltiplos, do artista José Miguel González Casanova, e um espaço educacional *in-process* dos artistas Yoshua Okon e Eduardo Abaroa, entre outros.

Wendy Woon (Vice-Diretora de Eduação, The Museum of Modern Art, Nova York)

Eu acho que os projetos são motivados por intenções variadas e não simplesmente uma crítica à educação museal. Com frequência eles derivam de uma crítica institucional da interpretação tradicional da arte, que embora muitas vezes atribuída à educação museal, na maioria das vezes resulta das restrições mais acadêmicas da teoria e da história da arte, que fortemente influenciam a maneira como algumas pessoas interpretam a arte através de publicações e exposições em museus. A crítica está frequentemente preocupada com as limitações da interpretação a serviço da produção de conhecimento acadêmico, ao invés de leituras mais diversificadas e facetadas das práticas dos artistas atuais.

Como a maioria dos educadores de museus, os artistas entendem que o público tem um papel ativo, e não passivo/receptivo na construção de significados com a arte. Essa citação de Duchamp fala disso:

O ato criativo não é realizado apenas pelo artista. O espectador põe a obra em contato com o mundo exterior, decifrando e interpretando as suas qualificações interiores. E assim contribui com o ato criativo.

A educação museal sofre com a percepção de que ela segue os métodos e práticas tradicionais da sala de aula. Embora o campo da educação museal seja ainda novo, grande parte das práticas de educação museal contemporâneas, informadas pela teoria construtivista, enfatiza uma compreensão mais sutil e fugidia de como o espectador cria significados com a arte ao invés da transmissão passiva de conhecimento, do objeto para o espectador, algo que se parece mais com os modelos históricos de pensamento da arte tradicional. De muitas formas, os artistas e os educadores dos museus estão alinhados nessa compreensão da complexidade e da natureza participativa da interpretação. Os aspectos performativos da educação museal e da criação de trabalhos artísticos também estão conectados. Eu acho que a melhor educação museal é a que é informada pelas práticas dos artistas.

Alguns projetos de arte pedagógica parecem utópicos e com frequência formalizam práticas informais que os artistas usam para fomentar o desenvolvimento de seu trabalho – clubes do livro, grupos de discussão, pesquisa interdisciplinar e intercâmbio.

As questões maiores que eu tenho a respeito de alguns projetos artísticos que enfatizam a pedagogia giram em torno do papel da participação da "audiência" e da qualidade do convite. Se o convite for institucional, por que este grupo seleto de pessoas ao invés de outro, e o que isso nos diz sobre os valores do artista ou da instituição?

Muitas instituições e organizações menores sem fins lucrativos têm convidado artistas para se envolver diretamente com o público por diversas razões – porque o artista está interessado em trabalhar com públicos específicos, porque a instituição tem uma missão maior de desenvolver públicos que estão mal representados, como aqueles que não participavam dos museus anteriormente, e grupos que não se vêem representados nas coleções ou no quadro de funcionários. A composição dos artistas expositores era uma preocupação típica da década de 1990. As políticas de identidade refletidas na prática curatorial da época também impulsionaram muitos desses projetos artísticos com audiências sub-representadas.

Alguns dos projetos são mais focados no envolvimento direto através da troca e da criação artística com audiências variadas, reconhecendo que a produção da arte é tanto um processo quanto um produto, e que a interpretação não é deixada apenas para a autoridade do artista, críticos ou historiadores de arte.

As questões éticas maiores que surgem são: seria a audiência simplesmente a forragem para se desenvolver o projeto? Em essência, estaria ela sendo usada para criar o projeto artístico? Existem benefícios aparentes para os participantes e seriam eles o que os participantes perceberiam como benefícios ou seria isso uma noção idealizada do "bem" que a arte deveria fazer? Autoria? O respeito pelos participantes pesa muito para mim em muitos desses projetos. Essas questões surgem porque o artista funciona dentro de um "mundo da arte" extremamente bem definido. Outra questão é a dos projetos que sugerem um senso de "democracia" mas que na verdade apenas imitam o elitismo da academia.

Sally Tallant (Chefe de Programas, Serpentine Gallery, Londres)
Eu concordo com esta afirmação até certo ponto. A área que mais comumente tem sido adotada, pelo menos em termos de estrutura, são os programas públicos. Artistas recentes e projetos curatoriais como as séries *Park Nights* e *Marathon* da Serpentine Gallery, *Night School at the Museum* (Anton Vidolke), *Manifesta6* (escola de arte não realizada), e as próprias palestras que têm sido um ferramenta de longa data para artistas como Robert Morris, Marthe Rosler, Maria Pask e Mark Leckey. Nessas situações pode-se dizer que a palestra é um formato de performance e se relaciona mais à história da performance do que à história da pedagogia.

Em termos das metodologias que estão sendo criticadas, uma definição se torna mais complicada. A educação tem desempenhado um papel nas instituições onde as práticas não-tradicionais encontram um espaço. A performance, as práticas baseadas no uso do tempo [*time-based*] e as baseadas em eventos [*event-based*], comissões colaborativas e relacionadas ao local [*site-related*] assim como trabalhos que requerem negociação contextual ou atualização, foram todas facilitadas por esses programas. Desse modo, ao invés de oferecer uma crítica eu vejo isso como algo que produz um tipo diferente de conhecimento e experiência. O novo institucionalismo proposto no início da década de 1990 faz com que as hierarquias tradicionais dos departamentos entrem em crise e agora é mais fácil desenvolver linhas de programação que utilizam os espaços e conhecimentos de todos os departamentos.

Janna Graham (Curadora do Projeto Educacional, Serpentine Gallery, Londres)
Eu não acho de maneira alguma que essas iniciativas sejam uma resposta à educação museal. A ênfase na pedagogia parece estar mais de acordo com os gestos utópicos que dão continuidade ao projeto da vanguarda de se destruir as barreiras entre a arte e a vida. Isso combinado com uma exaustão geral com o nível ao qual as instituições de arte e educação (sejam elas museus, bienais, ou escolas de arte) se tornaram cada vez mais corporativas e orientadas para o espetáculo. Não completamente satisfeitos com o relacional oferecido em termos de uma economia de experiência, ou simplesmente uma 'estética' os artistas, como eles já fizeram muitas vezes no passado, estão procurando formas alternativas de praticar a arte com outros.

Houve também um retorno à pedagogia em muitos contextos teóricos que coincidiram com essa mudança no trabalho artístico: Gayatri Spivak nos últimos anos tem publicado trabalhos sobre a sua pedagogia de alfabetização depois de muitos anos de silêncio sobre o assunto, *O Mestre Ignorante,* de Ranciere, foi traduzido para o inglês e se tornou um texto importante nas listas de leitura, e as pessoas recomeçaram ou começaram a ler Freire pela primeira vez...

Eu concordo com Sally quando ela diz que a relações deles com a educação museal é mais como um mimetismo em termos de forma, por exemplo, ao adotar modelos de programas públicos (e às vezes o programa menos desenvolvido na nossa área, isto é, a palestra), etc. mas isso também é parasítico. Por exemplo, os contextos artísticos fornecem financiamento e contextos para reunir públicos que são úteis se você está interessado em envolver as pessoas no trabalho. A diferença entre isso e a crítica institucional é que eles não têm na instituição um objeto de crítica mas estão talvez um pouco mais interessados no desenvolvimento de um conjunto de ferramentas de leitura crítica para o mundo.

Tania Bruguera (artista)
No meu caso, com o projeto *Arte de Conducta*, eu abordei a Educação como um material que funciona no âmbito do – e como – espaço político. Eu não estava tão interessada na área específica da educação museal mas na importância política do meio em si e na sua dinâmica na sociedade em geral. A maneira como eu trabalhei nisso foi lidando com a relação entre a arte e a política e montando um espaço possível para o desenvolvimento de um diálogo sobre isso. Eu trabalhei na aprendizagem como a expressão visível de uma experiência. Eu não usei a crença no processo de aprendizado como uma forma de comunicação dos conceitos gerais do conhecimento ou referências mas na construção do aprendizado como um resultado da experiência reflexiva. No nosso caso isso foi feito através da criação de obras de arte que geraram essas discussões. Era mais como um sistema no qual se colocava em prática (com todas as regras envolvidas nesse compromisso) ferramentas que deveriam ser utilizadas na sua capacidade simbólica. Eu nunca esqueci que nós estávamos lidando com a educação como uma ferramenta política. A educação era a metodologia e o assunto mas o objetivo nunca foi o de transformar a educação, mas de buscar resultados políticos através dela. Era uma estratégia na qual eu peguei a ferramenta do poder para criar poder. Agora que o projeto terminou, eu posso dizer que a sua manifestação foi a criação de uma escola de arte política. O elemento principal que eu estava criticando em termos de educação era a transição falsa (traçando um paralelo com o proto-capitalismo de Cuba) que afetava o papel social da arte, que estava confortavelmente assumindo uma colaboração cúmplice e servil entre a estrutura de poder e o artista. Eu sempre esperei que o trabalho não se tornasse educação como mera referência à forma. Isso é algo com o qual eu me preocupo um pouco por causa do recente florescimento de projetos artísticos ligados à educação. A educação não pode apenas ser vista como uma série de combinações sensatas mas como uma maneira de se mudar (ou pelo menos ser uma referência ou um ponto de vista) a vida de alguém por um longo período.

Se há uma coisa na qual eu estou trabalhando em termos de educação é no desejo de explorar o efeito de uma idéia: Revolução.

No meu caso eu não estou tão interessada na arte – como – educação mas na educação como arte. Eu estou interessada em explorar as maneiras pelas quais as coisas tornam-se artísticas. Eu estou interessada em compreender o que transforma um momento em arte, um momento que vem do mundo da política.

A arte política sempre assume o seu lado educacional, por que ela quer atingir um resultado.

A educação também era o desejo de se criar um contexto para se experienciar o trabalho e seu conjunto de regras.

2. O que deve ser aprendido pelas instituições com os projetos pedagógicos instigados pelos artistas?

Claire Bishop
A pensar de forma independente e imaginativa sobre um contexto e seu público. A última coisa que nós precisamos é de instituições imitando os projetos pedagógicos de artistas como uma simples substituição pela cópia dos formatos do ensino da arte. O que os artistas podem ensinar às instituições seria pelo exemplo apenas: como pensar de forma realmente inovadora e elaborar novas regras para o jogo, ou até mesmo jogos completamente novos.

Qiu Zhijie (artista)
Projetos pedagógicos realizados por instituições como museus e escolas disseminam valores que são geralmente aceitos pelo público. Esses valores são reconhecidos e estabelecidos em um processo de seleção e negociação entre muitos valores conflitantes, e aquilo o que é selecionado é sempre aquilo que é mais facilmente aceito pelo público. Colocando isso de outra forma, esses valores são tão facilmente aceitos que eles são quase óbvios e auto-explicativos. Por outro lado, os valores defendidos pelos projetos pedagógicos implementados por artistas podem incluir aqueles que não são aceitos pelo público. Eles podem até mesmo estar em conflito com aqueles

disseminados pelas instituições. Não deveria haver valores óbvios/auto-explicativos em projetos artísticos, mas subversões experimentais de tais valores. Se essas subversões puderem ser abrangentes e cobrir todos os aspectos, elas podem trazer confusão para a sociedade. Mas valores naturalmente modificados também irão trazer outras maneiras de se disseminar valores. Entretanto, experimentar com algumas maneiras não convencionais de se disseminar valores irá ajudar a evitar a "ilusão auto-explicativa" dos valores aceitos pela maioria.

Tania Bruguera
A arte e a educação funcionam em contexto e são sensíveis ao tempo e à informação. Uma vez que uma instituição está pronta para "aprender" com um projeto pedagógico instigado pelo artista, isso significa que a capacidade de provocação desse projeto expirou. Ao invés de tentar aprender com projetos artísticos pedagógicos, que geralmente significam a cópia de um modelo e não a adaptação de suas intenções, a instituição deveria se preparar para ser parte da criação de um espaço e tempo para a crítica (auto-crítica, em alguns casos) e ao invés disso propor a criação de momentos. Algumas instituições simplesmente não conseguem fazer nada disso. Elas estão focando principalmente em não ameaçar e a geração e justificação de seus gastos que são muitas vezes baseados em um senso estável e popular de prestígio, graças a uma ideia falsa de sucesso que, até agora, não implica auto-crítica ou dúvida. Além disso, a necessidade de a instituição ter e pré-definir (para a instituição) resultados concretos, satisfatórios e visíveis (verdades) que devem ser executados como prometido antes que o projeto se inicie, é para mim uma das lutas mais importantes quando um artista é contratado para trabalhar com a instituição nessas propostas.

Para fazê-lo, a instituição deveria se tornar também uma audiência e perder o seu papel poderoso de especialista e nunca esquecer que a educação é uma ferramenta política. Talvez a discussão não devesse ser sobre qual forma o artista irá oferecer à instituição mas sobre a discussão política na qual eles estarão entrando se o fizerem. A educação gira em torno da formação ideológica, da construção de um modelo para o processamento de questões, da ética do conhecimento. Estariam os museus interessados em uma relação entre a ética e o desejo? Estariam os museus interessados em criar um sistema através do qual as pessoas analisam enquanto fazem? Estariam os museus interessados nisso ou apenas em usar essa ferramenta para gerar mais prestígio? Ou seria a educação apenas utilizada para se transferir informação sobre obras de arte específicas ao invés de criar um senso de criatividade no receptor?

Bernardo Ortiz
Pode-se pensar sobre a palavra *performance* que eu introduzi na minha resposta anterior. Todos os atos pedagógicos são performativos. Eles não apenas apresentam um discurso, eles o reapresentam. O expressam. Reconhecer essa dimensão performativa da pedagogia pode levar uma instituição a se dar conta de que ela também tem uma dimensão performativa no sentido de que todos os que interagem com uma instituição (seus executivos, funcionários, o público, os críticos, etc.) estão envolvidos em algum tipo (muito sério) de *role-playing*. O fato disso ser um jogo não o torna falso ou inofensivo. Ao contrário: se uma instituição se dá conta de que está jogando um jogo (muito sério), ela pode ser mais crítica de si mesma.

Talvez isso esteja chegando perto desse novo quadro que eu sugeri. Eu estou pensando sobre um breve ensaio que eu li há alguns meses. Nele um filósofo, Giorgio Agamben, propõe a importância do restabelecimento da dimensão crítica do jogo, a sua capacidade de desfazer o poder. Ele chama isso de "Profanação", e valoriza a maneira como ela vai além do processo de secularização, desnudando não apenas o culto de valor de algo mas tornando-o literalmente impotente através do jogo. Projetos pedagógicos instigados por artistas poderiam fazer exatamente isso com as instituições. Ao alterar a forma como parte da instituição funciona, o todo poderia se dar conta de que ele é, afinal, um jogo (muito sério), e consequentemente encontraria modos diferentes de o jogar. Ao fazê-lo, as relações de poder se modificam, os papéis são invertidos,

e a estabilidade da instituição é performativamente, e não apenas discursivamente, desafiada.

Mark Allen
Já que as práticas artísticas se sobrepõem com a programação educacional, é claro que a divisão entre os departamentos curatoriais e os departamentos educacionais das instituições é artificial e reforça certas hierarquias de valor para diferentes formas de produção cultural. Projetos pedagógicos instigados por artistas tendem a enfatizar o modo discursivo ao invés da validação e canonização que tipifica o modo clássico do museu. Eles abrem o museu para outros tipos de prática.

Jessica Gogan
Como na minha resposta à primeira pergunta eu entendo "pedagógicos" como projetos artísticos que usam as práticas participativas que enfatizam a experiência, os encontros ou a relacionalidade, muitas vezes com intenções éticas e sócio-culturais específicas. O que é criticamente importante é situar a prática artística, a intenção e "a obra de arte"[2] no contexto maior de uma construção de conhecimento. O aprendizado é e deveria ser um aprender "com" ou um "ser com"[3] como o aprendizado existencial de Freire sugere. Nesse sentido o artista é aprendiz e participante juntamente com a/o instituição-espectador-cidadão. As práticas artísticas criativas e o pensamento material podem desafiar e abrir a prática institucional, possibilitando ao museu ser um local criativo e ético. Simultaneamente, o trabalho do artista pode ser enriquecido por um maior entendimento dos espectadores-aprendizes-cidadãos, por outras práticas emergentes de diversas áreas, e também da educação.

2 Em *Art as Experience*, John Dewey notou a difença entre uma obra de arte e a obra de arte (uma distinção útil na exploração desse tipo de trabalho, tanto artístico quanto institucional): "... a primeira é física e potencial; [a obra de arte] é ativa e experiente. Ela é o que o produto faz, o seu funcionamento." John Dewey, *Art as Experience*, New York: Perigee, 1934/80. p.162

3 Paulo Freire, *Education for Crtical Consciouness* London/New York: Continuum, 1974/2007. p 102.

Ao mesmo tempo em que os artistas reinventam as suas práticas, os museus devem fazer o mesmo, para evitar que se tornem um "sepulcro de obras de arte" no século XXI, relembrando a crítica de Theodor Adorno.[4] Como valiosos barômetros de gosto e locais para a cultura material simbólica, os museus de arte têm uma oportunidade única junto a artistas e diferentes indivíduos de apresentar um papel mais dinâmico de mediação, como instigador, organizador, palco, e ponto de observação, onde as complexidades de hoje podem ser tanto realizadas quanto criticadas. Parece essencial que tanto os artistas quanto os museus de arte respondam ao contexto pós-moderno-consciente do século XXI, onde não é mais possível fazer ou apresentar a arte sem participar na sua criação, desafiando ou reforçando as taxonomias e as ideologias.

Do ponto de vista institucional essas práticas artísticas emergentes desafiam a própria essência do trabalho nos museus. Até que ponto é viável a redefinição do trabalho do museu de arte inspirado pelas práticas artísticas, éticas e sócio-culturais emergentes? Como seria um museu que fosse tão investido em coletar experiências quanto ele o é em coletar objetos?

Sofia Olascoaga | Carolina Alba
Para quais motivos, necessidades, preocupações e interesses os artistas respondem?

Para quais motivos, necessidades, preocupações e interesses as instituições respondem? Com o quê elas se envolvem, e como?

Quais são as formas que essas respostas tomam, e como elas formam as relações e a comunicação estabelecida no âmbito dos projetos e seus participantes?

Aspectos que devem ser aprendidos:

- Preocupações subjetivas que criam formas particulares de diálogo e conexão com a audiência como

4 Theodor W. Adorno, "Valery Proust Museum," in: *Prisms*. (Samuel and Shiery Weber, Trans.). London: Neville Spearman, 1967, pp. 173-186; citado no livro de Douglas Crimp, *On the Museum's Ruins*. Cambridge/London: MIT Press, 1993, p. 44.

colaboradores de um-para-um, onde disposições hierárquicas são subvertidas e diferem radicalmente do relacionamento criado por qualquer instituição e um indivíduo, e as implicações políticas envolvidas.

▪ Processo conceptual e criativo multi-camadas, orgânico, horizontal, complexo, de trabalho sensível e em rede.

▪ Construção de comunidades, identidade baseada em grupos ao invés de uma implantação vertical, hierárquica e paternalista.

▪ Um potencial criativo que responda ao significado sucinto, ao invés de responder a uma preocupação mais política, geral e sistêmica.

▪ Um potencial crítico que incorpore e abranja valores para além das zonas de conforto do politicamente correto, e que enfatize a presença do abjeto cultural.

Wendy Woon
A minha esperança é a de que com sérias considerações essas práticas possam iniciar o diálogo sobre a relação entre a arte, a interpretação e o espectador, e evoluir para uma noção dos aspectos públicos de "criar, exibir e interpretar" obras de arte e o papel dos curadores, críticos, teóricos, artistas e educadores dos museus.

Sally Tallant
Muitas vezes, quando um projeto é instigado por artistas, um conjunto de questões diferentes é colocado – mais na linha de "Como devemos realizar isso?" em oposição ao "Por quê estamos (ou deveríamos estar) fazendo isso?" Também o apoio da equipe de curadores em toda a instituição pode significar que o trabalho recebe maior visibilidade e é posicionado como uma atividade fundamental da instituição ao invés de anexado a projetos educativos, como muitas vezes ocorre.

Janna Graham
Se estiverem prestando atenção, as instituições também aprendem que as hierarquias disciplinares e departamentais são questionadas por essas práticas já que elas exigem um conjunto maior de habilidades interdisciplinares (muitas vezes valorizando aquelas associadas com os educadores).

3. De que forma as metodologias pedagógicas que têm por objetivo a compreensão das reações do público podem beneficiar a prática da arte (caso isso aconteça)?

Mark Allen
Pode a arte como pedagogia tornar-se de alguma forma auto-reflexiva? É possível que essas práticas ofereçam educação e crítica à educação simultaneamente? Eu estou interessado em projetos que mantenham aspirações utópicas ao mesmo tempo em que atuem dentro da esfera da possibilidade e da praticidade imediatas.

Qiu Zhijie
Projetos pedagógicos realizados por artistas têm uma capacidade interpretativa astuta da reação e participação de seu receptor. Qualquer reação do receptor, incluindo a rejeição, pode ser interpretada como um bom resultado. É difícil dizer se esses projetos pedagógicos têm um objetivo claro. Nesse sentido, instituições como os museus deveriam se precaver diante de projetos pedagógicos realizados por artistas. Por outro lado, os artistas deveriam repensar e reavaliar essa interpretação, que deixa muito espaço para interpretação. Eles deveriam tentar estabelecer certas diretrizes de referência cruzada. Só assim eles poderiam utilizar a vantagem de que seus projetos são experimentais e semelhantes a jogos, e oferecer novas ideias para métodos pedagógicos que já existem no sistema. Para mim, a possibilidade de realizar isso no mundo de hoje é muito pequena.

Tania Bruguera
Que o público não é um mero acidente mas a sua razão de ser.

Que o conhecimento e o seu efeito têm datas de validade.

Que o tempo é necessário para a transformação social.

Que a criatividade não é um objetivo mas uma ferramenta.

Que a utopia é um estágio acessível da realidade e não a sua fatalidade.

Que todos querem entender.

Bernardo Ortiz
A importância do jogo e da dimensão performativa da pedagogia deve ir nos dois sentidos. Eu detesto a ideia de que a arte, apenas por que ela é chamada de 'arte', é automaticamente um meio de transformação, como se houvesse uma propriedade mágica inscrita nessa palavra. Ao mesmo tempo em que desafia a estabilidade do institucional, o jogo também questiona o papel do artista e a sua relação com o público. Se o que se quer dizer com entendimento dos espectadores e o estudo das suas reações é algum tipo de tarefa administrativa realizada por meio de estatísticas e coletas de dados, não há muito para ser aprendido. Mas se isso significa deixar que a interação implícita em uma performance pedagógica transforme a obra, então o que foi dito sobre o institucional seria também verdade para o artista. Nesse sentido a prática pedagógica torna-se uma posição política. Ela é enraizada no pensamento e no discurso mas implica uma verdadeira transformação dos espaços e indivíduos.

Sofia Olascoaga | Carolina Alba
▪ Projetar uma estrutura que possa auxiliar na articulação da continuidade.

▪ Exercitar a localização to papel do mediador e da sua função para além do espetáculo.

▪ Incorporar participantes de forma ativada.

▪ Questionar o papel do artista na sociedade e a sua posição a diante do mapeamento social complexo.

▪ Estabelecer objetivos que possam ajudar a guiar o processo artístico até determinados fins (ou não).

▪ Entretanto, a partir dessa perspectiva, as práticas artísticas podem ainda considerar a importância do posicionamento subjetivo, e da busca subversiva, por uma construção mais complexa de significado que evite o risco de se tornarem programas instrumentalizados de coletividade.

4. A pedagogia convencional estabeleceu metas e parâmetros para o seu público. Quais são os benefícios/armadilhas no estabelecimento de uma estrutura similar nos projetos artísticos que se envolvem com práticas similares?

Grant Kester (Professor Associado de História da Arte e Coordenador, Ph.D. Program in Art History, Theory and Criticism na Universidade da Califórnia, San Diego)
Nós precisaríamos começar problematizando o termo "pedagogia", ou pelo menos chegando a uma definição do termo. Eu gostaria de sugerir que a pedagogia "convencional" tem pouca relevância para a maioria das práticas da arte contemporânea, especialmente aquelas que envolvem o intercâmbio e aprendizado colaborativos (Catedra Arte de Conducta, de Tania Bruguera, em Cuba, o trabalho do Mapa Teatro em Bogotá, o Rural Studio em Alabama, Temescal Amity Works em Oakland, Can Masdeu em Barcelona, etc.). Uma fonte mais relevante de influência, inspiração e diferenciação viria da tradição da pedagogia "radical" ou "crítica" que cresceu a partir dos escritos de Paulo Freire (com proponentes dos USA, incluindo Bell Hooks, Henry Giroux e Peter McLaren), assim como o trabalho de Ivan Illich e Augusto Boal. Nessa tradição a pedagogia convencional se identifica com a educação do tipo "negócio bancário" no qual o professor possui uma sabedoria a priori que é "depositada" nas consciências dos alunos. Uma pedagogia radical envolveria formas de participação que desestabilizariam a hierarquia entre o professor e o aluno (ou artista/público, para os nossos propósitos). Isso também levaria a uma inter-relação entre a pedagogia experimental e o discurso do pragmatismo (Mead e, principalmente, Dewey). Há também outras tradições de pedagogia alternativa nas artes que se estendem até Joseph Beuys, a "Universidade Livre" situacionista, a Black Mountain School, Vkhutemas, etc.

Qiu Zhijie
Os artistas aprenderam o modelo de estabelecimento de metas para grupos específicos de pessoas com a tradição de receber comissões, então é claro que é importante para eles estudar grupos específicos de pessoas.

De modo similar, qualquer projeto pedagógico específico também se baseia no estudo de um grupo específico de pessoas. Além disso, enquanto a pedagogia desenvolvida por artistas visa um grupo específico de pessoas, ela ao mesmo tempo define a sua meta em direção a um futuro imaginado ou a um grupo diferente de audiências. Isto é, um artista define o seu objetivo em direção a uma audiência específica mas também vai além disso; parâmetros e métodos específicos deveriam também ser adequados às observações e estudos de escopo mais amplo. Isso é algo que fica além da pedagogia convencional sistematizada e bem definida. Projetos pedagógicos sistematizados em geral estabelecem objetivos concretos, com normas de avaliação específicas, e assim ignoram os níveis simbólicos.

Tania Bruguera
Se por pedagogia nós estamos nos referindo a um processo de aprendizagem para adquirir um conhecimento palpável / compreensão das coisas, então os principais benefícios são:

- As possibilidades de se apresentar a arte para a sociedade como algo útil em termos práticos, e que ela compreenda a ideia de um resultado tangível, onde o sensível vê através do comportamento.
- A dimensão política das ações sociais.
- A necessidade de se construir a ideia de um ser humano melhor.
- Prefigurar o que se pode fazer com o conhecimento, a arte tornando-se o lugar onde se podem propor usos para esse conhecimento.

Mas a armadilha será se as pessoas pensarem sobre a arte como uma estrutura, um estilo, e não também como um lugar para se encontrar conhecimento, e se houver uma abordagem mimética das estruturas de poder tradicionais envolvidas no processo de aprendizado. Outra armadilha poderia ser a criação de grupos homogêneos onde o conhecimento seja uma área cinzenta e o encontro da comunidade por meio de referências em comum. Esquecendo o importante papel do *outsider*, do *desistente* [drop-out], daqueles não têm memória ou não conseguem concentrar-se, daqueles que não compreendem. E a principal para mim seria a perda da condição dupla e simultânea de observador e participante; fazer algo e ao mesmo tempo criticá-lo.

Mark Allen
As práticas artísticas que se dedicam à pedagogia tendem a ser mais experimentais, digressivas e menos orientadas para os resultados. Raramente há um currículo específico do mesmo modo como nos programas educacionais formais. Na realidade, muitas escolas de arte não usam o sistema de pontuação tradicional (A-F), pois ela parece inadequada para a medida de avaliação.

Na Machine a nossa programação é baseada nos prazeres intrínsecos da aprendizagem e da informação, ao invés de objetivos extrínsecos pré-determinados da habilidade ou da aquisição de conhecimento. Nós estamos investidos na educação pelo conhecimento em si mesmo, e não pelo que pode ser feito com o conhecimento. Isso é semelhante à tradição do modelo das artes liberais, exceto que esse compromisso com a educação permite uma certa fluidez na duração e na profundidade da pesquisa, e adicionalmente, carece de uma estrutura para a validação institucional.

Como uma prática aberta, é permitido que os objetivos e parâmetros da prática permaneçam emergentes. Aprender sobre o quê os objetivos e parâmetros podem ser é um dos muitos tópicos a serem explorados. Isso abre o espaço para que novas trajetórias e métodos de investigação sejam desenvolvidos de formas que simplesmente não são mencionadas pela academia tradicional.

Claire Bishop
O meu instinto me diz que impor objetivos aos projetos artísticos pedagógicos (resultados de aprendizagem, critérios de avaliação, etc.) seria uma sentença de morte. No entanto, muitos deles podem gerar frustração entre os educadores institucionalizados: o uso aparentemente superficial de formatos pedagógicos (seminários, palestras,

salas de leitura, etc.); uma confusão ambígua entre estudantes e espectadores; uma falta de objetivos, resultados ou especialização claramente definidos (frequentemente derivados do fato de que o artista é um auto-didata). Adicione a isso os acordos que se seguem quando a educação (um processo essencialmente fechado) é feita para atender às exigências da acessibilidade aberta e supostamente 'universal' da arte, e você começa a suspeitar que – apesar das tendências predominantes – a educação e a arte têm cada vez menos em comum.

Tom Finkelpearl
Os tipos de objetivos estabelecidos pelos departamentos de educação devem ser evitados em projetos de arte educacionais. A avaliação e critérios estão se tornando uma força destrutiva nos museus americanos – o mesmo tipo de mentalidade que nos trouxe o "nenhuma criança deixada para trás". Em certos casos nós estivemos interessados em criar mapas de redes sociais para avaliar projetos patrocinados pelo Queens Museum – mas esses mapas eram projetos sociais que incluíam a arte. Nós nunca estabelecemos "metas e parâmetros para os espectadores" em projetos artísticos. Não me interprete mal, eu não sou tão contra a "instrumentalização" como muitos críticos o são, mas eu sou realmente contra os tipos de avaliação que tenho visto impostas aos museus por funcionários públicos tecnocratas responsáveis pelas subvenções nas fundações.

Wendy Woon
Eu acho que as metas e parâmetros podem ser complicados para esses projetos e tornar-se internamente focadas demais e limitantes. Entretanto, eu considero que a discussão sobre as expectativas razoáveis e considerações éticas poderia ser muito útil se feita antes, durante e depois dos projetos como uma forma de desenvolver a nossa compreensão a respeito dessas práticas emergentes.

Serpentine Gallery – Janna Graham
Eu acho que é triste quando projetos artísticos adotam as estratégias da pedagogia tradicional. É muito mais interessante quando eles abordam histórias pedagógicas críticas.

5. Como podemos caracterizar o tipo de participação que acontece em trabalhos com um componente pedagógico central?

Claire Bishop
Sem submeter o trabalho a modos tediosos e burocratizados de critérios de avaliação padronizados, isso não é possível. E enquanto esse trabalho existir em um espaço limítrofe – comparável às formas híbridas de arte e terapia de Lígia Clark – está tudo bem.

Sofia Olascoaga | Carolina Alba
- Do mesmo modo como alguém que busca uma construção de sentido baseada no diálogo. Isso estimula a construção coletiva do conhecimento. Como participação ativa e construtiva, envolvendo uma distribuição ativa e transformadora de conhecimento, em oposição à sua acumulação.
- Como uma criação artística que é vital, conectada à necessidade de relações subjetivas potenciais com o mundo e não como uma prática instrumentalizada ou um padrão pré-determinado de consumo de informação e produtos culturais.

Dominic Willsdon
Eu gostaria de incluir nessa categoria (da arte-como-educação) trabalhos que não são participativos. Eu não penso sobre isso como um subconjunto de arte participativa ou de Prática Social, ou como tendo uma conexão necessária com a Estética Relacional.

Qiu Zhijie
O que caracteriza a participação na arte contemporânea é a ausência temporária de autoridade. Nem o modo de interpretação do artista, nem o o modo ideal de participação definido por ele são considerados a única voz autorizada. Há sempre espaço para outras interpretações.

Tania Bruguera
Na verdade, se é arte, ela deveria propor de forma precisa um novo modo de participação, um modo que não seja

claro para qualquer um e que seja criado em meio a interações. A confusão é um elemento útil por que ela oferece a possibilidade não-temida de participação e mudança. Isto é onde muita arte política falhou, na minha opinião, no momento em que reconheceram o lado educacional dos gestos políticos elas se apropriaram de expressões literais de aprendizagem ao invés de criar novas maneiras de se envolver, maneiras cuja distribuição de poder fosse negociada, onde as pessoas tivessem que repensar o seu lugar, onde a política fosse representada pelos participantes. É importante que o projeto planeje parar em diversas ocasiões (especialmente quando ele for bem sucedido) para recriar certo caos ou um tipo de desorganização das suas estruturas para que novas distribuições possam reaparecer assim como uma nova rotação das possibilidades que devem ser aceitas e o espaço para se validar novas propostas. O processo de aprendizagem, se usado na arte, não deveria ser apropriado para justificar um senso de veracidade.

Também no uso da educação na arte deve-se negociar a localização das estratégias desestabilizadoras utilizadas na arte.

Há uma diferença fundamental entre a educação e a arte. A educação gira em torno da transmissão de elementos de consenso; a arte é o rompimento deles. A educação é a transmissão e a memorização de elementos que nos tornam um coletivo baseado em um senso de veracidade que foi previamente decidido, antes mesmo da transmissão da informação. A arte é um espaço que leva a uma nova organização de significados e que às vezes é realizada através do caos ou através do confronto com um senso estabelecido de verdade. A diferença é que mesmo que ambas sejam atividades ideológicas, a educação tem o objetivo claro de construir uma identidade definida relacionada à sua função em sociedade e às expectativas com o papel do indivíduo e do coletivo. De alguma forma a única coisa que eu vejo como uma semelhança entre a arte e a educação é o fato de ambas serem procedimentos para convencer as pessoas sobre algo que nós acreditamos (informação ou ideias). Na educação, a demanda por criatividade e a demanda por confronto com a norma parecem ser mais como um processo de treinamento onde o estudante aprende a se comportar e a criar uma estrutura para lidar com isso, de preferência a criar um sistema para introduzir (e impor) o seu ponto de vista. A educação oferece uma plataforma comum para o entendimento, um mundo de referências comuns que nos torna fundamentalmente iguais (em um nível muito básico). Na arte se é forçado a entrar no mundo do artista e é a sua responsabilidade como público encontrar pontos em comum com ele (e tornar-se um igual).

Parece ser possível que uma disciplina se aproprie de elementos de outra, mas deve ficar claro que as expectativas são diferentes. O ideal seria fazer com que todas as expectativas se encontrassem em um ponto central onde o coletivo reconheça a legitimidade dos outros pontos de vista; onde o caminho para se acumular conhecimento e o caminho para se criar conhecimento se encontrem.

Existe uma diferença entre a empolgação com o "novo" na educação e na arte. Na educação o novo está relacionado com a empolgação que ocorre no momento em que se encontra algo que é compreendido, que nós fomos capazes de compreender. Na arte o novo é a descoberta daquilo que nós não sabemos, daquilo que nós não compreendemos (e, às vezes, a descoberta de que nós não temos a certeza de que realmente queremos compreender).

Mark Allen
Eu não acho que o modo de participação pode ser caracterizado de qualquer modo específico. As atividades que incluem um componente pedagógico podem variar desde palestras únicas até workshops práticos, grupos de discussão ou "escolas" de longa duração, voluntários trabalhando em projetos de larga escala ou se envolvendo em um projeto prático.

Muitas pessoas com quem eu conversei nessa área expressaram interesse na aprendizagem lateral que pode acontecer entre os participantes, e na maneira como o conhecimento é vagamente compartilhado em rede ao invés de ser absorvido de cima para baixo. Esses trabalhos

funcionam com frequência dentro de uma estrutura social entre pares [peer-to-peer], na qual os papéis de professor e aluno são frequentemente invertidos.

Eu questiono se muitas das atividades são qualitativamente diferentes daquilo que poderia estar acontecendo em um programa educacional inovador. Em vez disso, essas ações são caracterizadas pelo uso de uma estrutura diferente para falar sobre o que está acontecendo. O contexto social do espaço de arte cria um significado diferente do que em uma faculdade; isso é semelhante ao que Bourriaud discute em *Relational Aesthetics*.

Grant Kester
Toda a arte é pedagógica, na medida em que ela procura informar, inspirar ou iluminar o espectador. A questão é: como essa experiência é promulgada ou produzida para o público? O significado original de pedagogia é literalmente "conduzir a criança". Aqui reside uma das tensões fundamentais da vanguarda modernista, baseada na oposição entre a dominação e a subordinação, a cegueira e o *insight*, a ignorância e a revelação. O espectador infantil (possuidor de uma consciência subdesenvolvida) é conduzido pelo artista para captar a plena complexidade do mundo sensual ou natural, da identidade, etc. É importante ter em mente a presença central e continuada de Friedrich Schiller (mais recentemente através de Ranciere) na teoria da arte em geral. Com Schiller nós encontramos um aparato judicial que posiciona o espectador filisteu (a 'plebe' que é incapaz de propriamente apreciar a arte avançada) como ímpio e imoral (escravo das seduções fáceis dos romances e histórias de fantasmas), e a arte como o instrumento para a sua salvação. O artista, possuindo a habilidade divina de transcender a influência debilitante da literatura popular banal e de uma sociedade cada vez mais materialista, consegue sanar a ignorância cega das massas através do processo de "educação estética". A obra de arte nos treina para interações sociais para as quais nós ainda não estamos preparados na vida real, habituando-nos à indecidibilidade de todo o conhecimento. Para Schiller, qualquer mudança social ou política é adiada para um futuro idealizado, onde a estética terá finalmente completado a sua missão civilizadora.

Serpentine Gallery
Isso muda de acordo com o contexto e conteúdo específicos, de modo que é difícil generalizar.

6. De que forma a relação que se estabeleceu entre a arte da performance e a pedagogia performativa foi útil e de maneira ela foi não o foi na compreensão dessa prática?

Mark Allen
Eu não sei, mas adoraria ouvir mais sobre isso dos outros participantes.

Sofia Olascoaga | Carolina Alba
Como um relacionamento que poderia ser útil para entender ambas as práticas se ele tiver ligações recíprocas. Por outro lado, a pedagogia performativa pode contribuir para a arte da performance por meio da inclusão da consideração de metodologias e dinâmicas que dão espaço para uma abordagem mais experimental para a construção individual e coletiva de conhecimento, posições subjetivas e críticas com relação ao nosso meio ambiente e processos vitais. Por outro lado, a arte da performance como processo artístico pode desenvolver o foco nisso de um ponto de vista individual que valorize a criação de significância subjetiva para além das convenções, papéis e funcionalidade efetiva na sociedade.

Serpentine Gallery
As histórias da performance têm tido enorme influência no desenvolvimento da programação. A natureza colaborativa e *time-based* dessas intervenções exigem uma abordagem da produção que inerentemente perturba o status quo da instituição e essa relação agonista produz a possibilidade de ruptura, mudança e reinvenção.

Nicola Lees (Curador de Programas Públicos, Serpentine Gallery, Londres)
O programa *Serpentine Park Nights* e a série *Marathon* têm historicamente se focado nas práticas interdisciplinares convidando alguns dos principais acadêmicos,

filósofos, arquitetos, dramaturgos, poetas, diretores de teatro e atores para participar tanto nos projetos liderados por artistas quanto nos projetos colaborativos – talvez seguindo uma antiga tradição londrina, quer dizer, as exposições do Independent Group, a discussão no ICA e *This is Tomorrow* nas galerias Whitechapel, criando novas histórias para além desse domínio.

7. Qual é a diferença das abordagens que usam a arte como veículo para o ensino da arte versus as que usam estratégias artísticas para criar uma melhor compreensão das questões de fora da arte (sociais, políticas, etc.)?

Wendy Woon
Eu acho que o "ensino" é uma ideia ultrapassada nos museus. Eu acho que facilitar as experiências que ajudam o público a fazer conexões entre a arte e a vida (social, política, histórica, contextos pessoais), buscando novas perspectivas por meio do intercâmbio, provocando reações emocionais, criativas ou intelectuais para além das zonas de conforto e fomentando a tolerância da ambiguidade seria uma abordagem mais relevante e que mantém o respeito pelo público.

Tania Bruguera
É útil usar a arte como um veículo para o ensino da arte se você acredita que a arte é uma experiência em si mesma. Se você acredita que a arte – não importando o que qualquer outra pessoa fale sobre ela – é sempre sobre a arte.

Eu defendo mais o ensino da não-arte (questões fora da arte) servindo os interessas da arte. O ensino da filosofia, engenharia, etnografia, sociologia, direito, ciências, etc., prepara melhor o artista para quando ele tiver que usar essas referências. Então ele realmente saberá do que está falando e terá um espectro maior e abordagens atualizadas para as questões, linguagens e estratégias daquelas disciplinas. Além disso, desse modo nós podemos evitar um futuro de temas artísticos que sejam quase totalmente auto-referentes (se eu quiser ser realmente fatalista).

Usar estratégias artísticas para se compreender questões de fora da arte dá a sensação de liberdade que pode ser necessária para se perder o medo, para sentir-se fortalecido e alterar as dimensões das coisas.

8. Como pode a pedagogia, através do trabalho dos artistas, contribuir para reinventar as práticas das galerias e dos museus?

Sally Tallant
A noção de galeria como um 'museu vivo' proposta por Alexander Dorner, ou 'palácio divertido' (Cedric Price) propõe o espaço da galeria e do museu como um espaço que engloba a experiência e o aprendizado. Discussões curatoriais recentes concentraram-se no 'novo institucionalismo'. Caracterizado pela abertura e diálogo, e levando a trabalhos baseados em eventos e processos, ele utiliza algumas das estratégias inerentes à maneira como muitos artistas contemporâneos trabalham. Desde a década de 1990 muitos artistas e curadores adotaram a ideia da criação de plataformas flexíveis para a apresentação de trabalhos, ampliando a instituição e suas funções e absorvendo a crítica institucional proposta nos anos setenta. A 'nova instituição' dá igual ênfase a todos os programas e cria espaços e modos de exibição que refletem isso, incluindo arquivos, salas de leitura, programas de residência, palestras e eventos, assim como exposições.

As implicações para a galeria como plataforma para a experimentação e laboratório de aprendizagem têm sido adotadas tanto por curadores quanto por artistas, e a educação e o aprendizado estão no centro desse processo de reinvenção. O que o novo institucionalismo requer é uma abordagem integrada à programação e a integração das equipes de programação de forma que a educação, exposições, desempenho, e programas públicos sejam concebidos como parte de um programa de atividade ao invés de uma departamentalização mais tradicional e territorial dessas áreas de trabalho. Essa abordagem interdisciplinar envolve um quadro amplo de prazos e a flexibilidade para se trabalhar no cruzamentos das linhas de programação.

Janna Graham
Eu diria que isso depende da pedagogia que eles estão empregando. A Pedagogia – ou Educação – fica em uma espécie de encruzilhada. Por um lado ela pode ser usada para perturbar a distinção muito rígida do desempenho entre a 'instituição de arte' e o 'mundo', convidando uma gama muito maior de pessoas a se envolver, e dificultando dinâmicas mais reificadas entre as instituições, e aquelas que acontecem o lugar entre os funcionários das instituições de arte (ou seja, em direção à democratização da cultura), ou para centralizar as instituições culturais, seus conhecimentos e sua capacidade de oferecer conhecimento especializado e produtos de experiência (isto é, em direção à Democracia Cultural).

Tania Bruguera
Depende da quantidade de controle que o museu quer ter, a ideia que eles têm a respeito da situação demográfica do seu público e de qual é a missão da instituição (pois a pedagogia tem sempre uma missão). A pedagogia trata da autoridade e da autenticidade, assim como os museus, mas enquanto a pedagogia trata da ética e do desejo, o museu trata da apreciação, de um tipo que não deve ser relacionado às questões morais. Enquanto a educação trata do fornecimento do conhecimento que poderia e seria usado na vida diária (uso prático), o ponto de vista do museu sobre a utilidade do modelo artístico não é tão claro (nem mesmo quando as obras expostas são de fato úteis). Enquanto a educação quer criar um conceito de cidadania / ser social (papel ativo esperado) o museu quer criar um conceito de espectadores (dos quais é tradicionalmente esperado que tenham um papel passivo).

9. No domínio do ativismo, de que maneiras os projetos artísticos/pedagógicos podem causar impacto no público de um modo que o simples ativismo não é capaz? Por quê é importante manter essas práticas dentro da esfera das artes (se houver qualquer importância)?

Grant Kester
Essa é uma pergunta difícil de responder sem começar com uma discussão sobre a semântica. O quê exatamente é um "domínio" artístico? Será que isso se refere a um espaço físico? Um conjunto de instituições? Um sistema de discurso? Um modo particular de conhecimento? E o que é um "simples" ativismo? A ação recente na conferência sobre racismo da ONU em Genebra na qual manifestantes vestidos como palhaços jogaram seus narizes falsos em Mahmoud Ahmadinejad? Um membro do *Yes Men* fingindo ser um representante da Dow Chemicals aceitar responsabilidade pelo desastre em Bhopal em rede nacional de TV? O Clandestine Insurgent Clown Army? Os escraches do H.I.J.O.S e do Grupo Etcetera? Eu diria que nós estamos vivendo um momento em que as fronteiras entre a "arte" e "ativismo" (bem como muitas outras práticas culturais adjacentes ou paralelas, como o planejamento participativo, etnografia, trabalho social radical, e ciência ambiental) estão sendo renegociadas.

Tom Finkelpearl
Projetos artísticos/pedagógicos têm a possibilidade pouco usual de examinar a relação entre professores e alunos – que é um dos domínios mais controversos da arte cooperativa/interativa – e por isso um dos mais interessantes, na minha opinião. Eu não acho que é importante manter essa prática dentro de um "domínio artístico" já que esse tipo de dualismo tende a ser improdutivo.

Qiu Zhijie
Se nós pensarmos na criação como um tipo de trabalho que pode influenciar os modos de pensar, a educação é sem dúvida uma parte de tal trabalho. Outro objetivo da criação é a criação de sentimentos e modos de pensar. Um ativista-artista sempre irá incluir objetivos pedagógicos nessa criação; é a manifestação de sua natureza de ativista. Neste sentido, o componente pedagógico sempre é importante para a criação artística.

A missão de um ativista, pelo menos em seu estágio inicial, sempre será marginalizada pelo sistema social estabelecido. A criação artística tem a capacidade de

criar um debate e a sua natureza experimental é capaz de se libertar das restrições. Assim, a criação artística pode oferecer uma melhor maneira de se envolver com o ativismo. A sociedade tem a tendência de rejeitar o ativismo, mas com a ajuda da criação artística, de sua qualidade lúdica, por exemplo, mais pessoas podem se envolver com o ativismo. A expressão de ideias ativistas no domínio da arte deve ser aberta e estimulante, ao invés de uma declaração direta, a fim de evitar qualquer tipo de pré-rejeição.

Tania Bruguera

Novamente, é uma questão de ênfase, voz, o senso de clareza da mensagem e as maneiras como o ideológico é usado. Tem a ver também com a erosão da linguagem utilizada, assim como o modo como se quer entrar na discussão. Há muitas diferenças entre começar questionando, fornecendo informações, ou fazendo algo emocional. Depende também do que é esperado em termos de processamento de informação pelo público, se o objetivo for criar um efeito de curto ou longo prazo, se o desejo é ter uma reação imediata ao problema ou criar uma atmosfera para algo menos reativo e mais reflexivo. Eu acho que todas as opções (ativismo, arte, pedagogia) são estratégias e não fins em si mesmas. Elas são não apenas linguagens ou formas mas recursos adaptáveis para formar a consciência e maneiras de ativar a ação (tanto as reflexivas quanto as ações propriamente ditas). Elas todas lidam com a configuração de estados de espírito e um senso de apreciação de uma situação. Elas todas exigem algo de nós. A diferença entre essas ferramentas é o que cada uma exige: confronto (ativismo), institucionalização (pedagogia) ou negociação (arte). Outra diferença é quando se quer resultados (resultados concretos) e o com que rapidez, como o tempo é concebido em resposta a uma situação. Ativismo, educação e arte têm cada um o seu próprio ritmo por causa de sua recepção e técnicas de envolvimento. Outra diferença é o modo como se quer usar um senso de proximidade e trabalhar com um senso de critérios autorizados.

Mark Allen

As práticas artísticas envolvendo objetivos ativistas cobrem um espectro que vai desde as rigorosamente baseadas em resultados até as altamente especulativas e discursivas. Eu acho que a questão não é a de que há práticas específicas que deveriam ser mantidas dentro ou fora do domínio da arte, mas sim que o domínio da arte inclui muitos métodos para se analisar ou ativar essas práticas. Qualquer atividade em questão pode ser vista como ativismo ou estética dependendo do quão analítica for a estrutura que se pretende aplicar.

O fato de que a peça é vista como ativismo ou arte pode variar de acordo com o que você se considera: público ou participante. As pessoas que participam no trabalho podem considerá-lo ativismo, o público pode considerá-lo arte, tudo depende da posição do sujeito.

Eu sinto que é importante permitir que pelo menos alguns desses projetos existam no domínio das artes, que lhes proporciona um maior espaço para possibilidades quixotescas / poéticas / filosóficas fora da estrutura baseada nos resultados para a avaliação baseada em qualidades de eficácia política.

Carin Kuoni (Diretora de Programas Públicos, New School, Nova York)

Me parece incorreto distinguir entre domínios artísticos e ativistas como uma questão de princípio. Cada projeto, seja ele artístico ou ativista ou ambos, envolve condições, estratégias e noções diferentes de resultados ou objetivos, porém, sempre envolvendo uma manifestação pública. O valor político ou social do gesto artístico reside na sua proximidade e abertura que pode, entretanto, se dar às custas de um objetivo ou missão específica. Nas mãos de artistas e outros pensadores criativos, a especulação sobre missões específicas ou mais gerais podem se tornar uma tarefa muito mais inclusiva onde os visitantes/espectadores/participantes dos museus são diretamente chamados para contribuir com a sua própria imaginação e desejos. Esse sentido de comunidade temporal no qual cada participante pode inserir o seu próprio conjunto de prioridades pode ser uma das contribuições das intervenções artísticas

baseadas na pedagogia. O pertencimento não é definido em termos de objetivos políticos específicos mas em termos de uma participação potencial.

10. O quanto dessas práticas atuais é devido à crítica institucional e à estética relacional, e como elas contrastam?

Mark Allen

A crítica institucional central era um projeto sobre a revelação das estruturas de poder subjacentes e da ideologia embutida nas instituições culturais. Eu acho que atualmente as pessoas sabem bastante sobre as influências desagradáveis nos museus e estão menos interessadas em mencioná-las para outras pessoas. Dito isto, o nível de criticidade possuído pela maior parte do público tradicional como resultado do legado da crítica institucional permite que projetos pedagógicos de arte operem com um nível de criticidade auto-reflexiva que pode de outra forma ser difícil de discernir.

A estética relacional é mais valiosa na sua articulação do social como um material e local de investigação estética. E idéa da arte como um espaço aberto na produção cultural, um modelo para outras formas de vida, e a ideia de uma experiência coletiva e socializada de arte são aspectos da estética relacional que acabaram influenciando os projetos pedagógicos.

Outro texto influente seria *Fragments of an Anarchist Anthropology* de David Graeber.

Tom Finkelpearl

Pelo menos três do nosso grupo estão escrevendo livros que eu acho que irão cobrir esta questão!

Claire Bishop

Eu acho que as práticas artísticas de hoje estão apenas indiretamente preocupadas com a crítica institucional, a instituição, neste caso sendo a educação no sentido mais amplo (como produção de conhecimento, controle de informação) ao invés de museus de arte. O impulso é muito mais em direção à criação de uma dinâmica social coletiva. Se elas reagem à estética relacional, isso acontece na medida em que seus espaços participativos, de convivência, forem frequentemente esvaziados de conteúdo substancial. Hoje vemos um nível alto de conteúdo intelectual/didático e muito menos atenção à estética (ou seja, realização física).

Tania Bruguera

Eu estou mais interessada na para-instituição – a ideia de que se podem construir instituições paralelas, instituições que proponham e mostrem na sua operação outros sistemas em funcionamento. Eu estou interessada em uma estrutura temporária de ação onde a arte entre como uma ferramenta auto-reflexiva e auto-crítica e que vá sendo simultaneamente concebida e realizada, uma para-instituição que se vê de fora, do ponto de vista do público.

Arte como prática social

Educação para uma arte socialmente engajada

Pablo Helguera

Definições

O que significa "arte socialmente engajada"?

Como a terminologia utilizada nessa prática ainda não é bem definida, é necessário criar uma definição provisória do tipo de trabalho que será discutido.

Toda arte, quando criada para comunicar algo ou para ser experienciada por alguém, é social. No entanto, para se afirmar que toda arte é social, é preciso compreender a diferença entre a obra estática, como a pintura, e a interação social, que se autodeclara como uma arte socialmente engajada.

Podemos distinguir uma série de obras de arte, cuja experiência da própria criação é o elemento central. Uma pintura de ação é um registro das pinceladas gestuais que a produziram; porém, o ato de execução dessas pinceladas não é o objetivo principal de sua criação (caso contrário, a pintura não seria eternizada). A aquarela chinesa ou mandala, por outro lado, foca praticamente apenas no processo de criação, e seu eventual desaparecimento está relacionado à sua identidade efêmera. O conceitualismo introduziu o processo de reflexão como obra de arte, e a materialidade desta passa a ser opcional.

A arte socialmente engajada é, assim, abrangida pela tradição da arte de processo conceitual. No entanto, isso não significa que toda arte baseada em um processo seja também socialmente engajada. Se assim o fosse, uma escultura de Donald Judd se enquadraria na mesma categoria que, por exemplo, uma performance de Thomas Hirshhorn. O minimalismo, por sua vez, depende de processos que garantam a exclusão do artista da produção, eliminando o "comprometimento", elemento essencial da arte socialmente engajada.

Enquanto não há um acordo total sobre o que constitui uma interação significativa ou um engajamento social, o que caracteriza a arte socialmente engajada é sua dependência das relações sociais como um fator essencial à sua existência.

A arte socialmente engajada, como uma categoria da prática, é ainda um trabalho em construção. Todavia, em muitas descrições, esta abrange uma genealogia que remonta à vanguarda e se expande de maneira significativa durante o surgimento do pós-minimalismo.[1] Os movimentos sociais dos anos 1960 levaram a um maior comprometimento social na arte e ao surgimento da arte performática e das instalações artísticas, centrando-se no processo e na cidade específicos do local, cuja influência na prática artística socialmente engajada de hoje é ampla. Em décadas anteriores, a arte baseada na interação social era identificada como "estética relacional" e como arte "comunitária", "participativa", "colaborativa", "dialógica" e "pública", entre várias outras denominações. (Suas redefinições, como aquelas de outros tipos de arte, se

1 Neste livro, não foi possível (nem era nosso objetivo) traçar um histórico da arte socialmente engajada; no entanto, nosso foco estava, principalmente, na prática como se dá hoje e em como determinados artistas, movimentos e eventos conseguiram comunicá-la de maneira significativa.

originaram da necessidade de se esboçarem linhas entre gerações e libertar-se de bagagens históricas.) A "prática social" aparece com mais vigor em publicações, simpósios e exposições recentes, sendo o termo mais amplamente utilizado pela arte socialmente engajada.

Esse novo termo, pela primeira vez, exclui a referência explícita ao fazer arte. Seu antecessor imediato, a "estética relacional", mantém o conceito em seu princípio principal: a estética (que, ironicamente, faz referência a valores tradicionais; ou seja, a beleza, em vez de "arte"). A exclusão do termo "arte" coincide com o crescente desconforto global em relação a suas conotações. A "prática social" evita fazer alusões ao papel moderno do artista (como um visionário iluminado) e à sua versão pós-moderna (que é a do artista como um ser crítico e autoconsciente). Esse termo, pelo contrário, democratiza a construção, tornando o artista um indivíduo cuja peculiaridade é trabalhar com a sociedade com profissionalismo.

No intervalo das disciplinas

O termo "prática social" acaba por obscurecer a disciplina da qual a arte socialmente engajada se originou (ou seja, a arte). Dessa maneira, percebe-se um distanciamento crítico de outras formas de fazer arte (centradas e construídas essencialmente na personalidade do artista), inerente à arte socialmente engajada, a qual, por definição, depende do envolvimento de outros, além daquele que promove a obra de arte. Também, levanta-se a questão de se tal atividade pertence, de fato, ao campo da arte. Tal questão é importante, já que os estudantes de artes que são atraídos por essa forma de fazer arte descobrem-se frequentemente a questionar-se se não seria mais útil abandonar a arte de uma vez por todas e tornarem-se mobilizadores comunitários profissionais, ativistas, políticos, etnógrafos ou sociólogos. Na verdade, além de estar posicionada de maneira inexata entre e além dessas disciplinas e de minimizar o papel do artista individual, a arte socialmente engajada está especificamente em confronto com a infraestrutura do mercado capitalista do mundo da arte. Ela não se enquadra apropriadamente nas práticas de coleta da arte contemporânea, e o culto predominante ao artista individual é problemático para aqueles cujo objetivo é trabalhar coletivamente; normalmente, em projetos colaborativos com ideais democráticos. Muitos artistas buscam maneiras de renunciar não apenas ao fazer do objeto, mas também à autoria de modo geral, em uma espécie de prática artística "reservada", defendida pelo filósofo Stephen Wright, na qual o artista é um agente secreto no mundo real com uma agenda artística.[2]

Ainda, o posicionamento inexato da arte socialmente engajada, identificada como uma arte ainda localizada no intervalo entre formas de artes mais convencionais e disciplinas relacionadas à sociologia, política e outras, é exatamente o espaço que esta deveria ocupar. As ligações diretas da prática com a arte e a sociologia e seus conflitos com ambos devem ser abertamente declaradas e as tensões discutidas, mas não resolvidas. Os artistas socialmente engajados podem e devem desafiar o mercado artístico na tentativa de redefinir a noção de autoria, mas, para tanto, devem aceitar e afirmar sua existência no domínio da arte como artistas. E os artistas que são atuadores sociais devem aprender a não se importar com as acusações comuns de que não são artistas, mas sim antropólogos, sociólogos "amadores". A arte socialmente engajada trabalha na relação com sujeitos e problemas que, normalmente, pertencem a outras disciplinas, movendo-os temporariamente para um espaço de ambiguidade. E é justamente nesse deslocamento temporário dos sujeitos para o mundo do fazer arte que se obtêm insights para um determinado problema ou condição, tornando-os visíveis para outras disciplinas. Por essa razão, acredito que o melhor termo para esse tipo de prática seja aquele que tenho usado até agora como um descritor genérico; ou seja, "arte socialmente engajada" (ou SEA, *socially engaged art*). Esse termo

2 Consultar "Por un arte clandestino", uma conversa do autor com Stephen Wright em 2006, em: <http://pablohelguera.net/2006/04/por-un-arteclandestino-conversacion-con-stephen-wright-2006/. Wright later wrote a text based on this exchange>, <http://www.entrepreneur.com/tradejournals/article/153624936_2.html>.

surgiu em meados dos anos 1970, visto que reconhece inequivocamente uma conexão com a prática da arte.[3]

Prática real e simbólica

Para compreender a SEA, deve ser realizada uma importante distinção entre dois tipos de prática de arte: simbólica e real. Conforme será demonstrado, a SEA é uma prática real, e não simbólica.

Vejamos alguns exemplos:

- Digamos que um artista ou grupo de artistas cria uma "escola independente de artistas", propondo uma nova abordagem radical de ensino. Este é apresentado como um projeto de arte, mas também como uma escola funcional (exemplo relevante, dada a emergência recente por projetos semelhantes). A "escola", no entanto, em suas ofertas de cursos, se assemelha a uma faculdade da cidade normal, senão um pouco ortodoxa. No que se refere ao conteúdo e ao formato, os cursos não diferem em estrutura da maioria dos cursos de educação continuada. Além disso, as leituras e a carga horária encorajam a auto-seletividade devido aos caminhos pelos quais são conduzidas e às ofertas de amostragem que são típicas de um público mundial específico de arte; de maneira que os estudantes que frequentam os cursos não são adultos comuns, mas estudantes de arte ou inseridos no mundo da arte. Portanto, é cabível a discussão de se o projeto constitui uma abordagem radical para a educação, mas também não há o risco de este se abrir para um público além daquele pequeno núcleo de entendidos.

- Um artista organiza um comício político para tratar de um problema local. O projeto, que é mantido por um grupo de artistas locais em uma cidade de médio porte, não obteve êxito em atrair muitos habitantes locais. Apenas algumas pessoas apareceram, sendo que a maioria dessas trabalhava no centro de artes. O evento foi documentado em vídeo e apresentado como parte da exibição. Na verdade, um artista pode requerer a organização de um comício?

3 Daqui em diante, usarei esse termo para me referir ao tipo de obra de arte que é o tema deste livro.

Os exemplos anteriores são de obras cuja motivação foi política e social, mas que agiram através da *representação* de seus ideais ou problemas. São obras que foram criadas para lidar com problemas políticos e sociais em um nível simbólico, metafórico ou alegórico (por exemplo, uma pintura sobre questões sociais não é muito diferente de um projeto de arte pública, cuja pretensão é oferecer uma experiência social, porém de uma maneira simbólica, como aquelas descritas anteriormente). A obra não manipula a situação social de uma forma instrumental e estratégica a fim de alcançar um fim específico.

Essa distinção foi parcialmente baseada no trabalho de Jürgen Habermas, *A Teoria da ação comunicativa* (1981). Neste, Habermas supõe que a ação social (um ato construído pelas relações entre os indivíduos) é mais do que a mera manipulação de circunstâncias por um indivíduo para alcançar o objetivo desejado (ou seja, é mais do que apenas usar a razão estratégica e instrumental). Ele defende o que descreve como ação comunicativa, um tipo de ação social orientada para a comunicação e para o entendimento entre os indivíduos que pode ter um efeito duradouro nas esferas política e cultural como uma força realmente emancipatória.

A maioria dos artistas que produzem obras socialmente engajadas está interessada em criar um tipo de arte coletiva que impacte a esfera pública de maneira profunda e significativa, e não uma representação, como uma peça de teatral, sobre uma questão social. Certamente, muitos projetos de SEA estão em sintonia com os objetivos da democracia deliberativa e da ética do discurso, e a maioria acredita que a arte de qualquer tipo pode evitar tomar um posicionamento no que se refere a questões sociais e políticas. (O contra-argumento é que a arte é, em grande parte, uma prática simbólica e, portanto, seu impacto na sociedade não pode ser medido diretamente. Porém, novamente, essa arte hipotética e simbólica não seria considerada socialmente engajada, e sim seria localizada em outras categorias familiares, como instalações, vídeos, etc.) Pode-se dizer que a SEA, em sua maioria, é composta por ações e gestos simples que podem ser percebidos

como simbólicos. Por exemplo, a obra de Paul Ramirez-Jonas, *Key to the City* (2010) [Chave da cidade] gira em torno de um ato simbólico, que dar a uma pessoa uma chave como um símbolo da cidade. Embora a obra de Ramirez-Jonas contenha um ato simbólico, não se trata de uma prática simbólica, mas de uma ação comunicativa (ou prática "real"); ou seja, o ato simbólico faz parte de um gesto conceitual significativo.[4]

A diferença entre a prática simbólica e a real não é hierárquica. Sua importância está em permitir que haja certa distinção. Por exemplo, é essencial que se compreenda e identifique a diferença entre um projeto no qual estabeleço uma campanha de saúde para crianças em um país devastado pela guerra e um projeto no qual imagino uma campanha de saúde e produzo um material para esta no Photoshop. Tal produção pode resultar em um trabalho fascinante, mas seria uma ação simbólica, que dependeria de mecanismos de relações públicas e literárias para atingir a verossimilhança e a credibilidade.

Em síntese: a interação social ocupa uma parte central e inextricável em uma obra de arte socialmente engajada. A SEA é uma atividade híbrida e multidisciplinar que existe em algum lugar entre a arte e a não arte, e cuja condição pode ser permanentemente sem solução. A SEA depende da ação social real, e não daquela imaginada ou hipotética.

A seguir, abordaremos como a SEA pode reunir, envolver e, até mesmo, criticar um grupo específico de pessoas.

Comunidade

Nesta seção, consideraremos alguns dos elementos definidores dos relacionamentos em grupo da SEA. Entre estes, estão: a) a construção de uma comunidade ou grupo social temporário através de uma experiência coletiva; b) a construção de estruturas participativas com multicamadas; c) o papel da mídia social na construção da comunidade; d) o papel do tempo; e) suposições sobre o público.

4 O projeto de Paul Ramirez Jonas, produzido por Creative Time, ocorreu na cidade de Nova York no verão de 2010.

a. A construção de uma comunidade

"Comunidade" é uma palavra normalmente associada à SEA. Cada projeto da SEA tanto depende de uma comunidade para sua existência como são mecanismos de construção da comunidade, conforme acredita a maioria das pessoas. Mas que tipo de comunidade a SEA pretende criar? Os relacionamentos que os artistas estabelecem com as comunidades em que trabalham podem variar bastante. Os projetos da SEA normalmente não têm nada em comum.

Shannon Jackson compara e contrasta projetos de SEA em seu estudo *Social Works: Performing Art, Supporting Publics*. Ela justapõe o projeto de arte comunitária, Touchable Stories (com início em 1996), de Shannon Flattery, cujo objetivo é ajudar as "comunidades individuais a definirem sua própria voz", como afirma a artista, e o trabalho de Santiago Sierra, que paga a trabalhadores de grupos com menos recursos e marginalizados para executarem tarefas humilhantes.[5] Ambos os projetos são aceitos como SEA, embora não pudessem ser mais diferentes um do outro.

O projeto de arte comunitária típico (por exemplo, um projeto de mural infantil) pode atender ao objetivo de fortalecer a autoimagem de uma comunidade pela redução ou exclusão da criticidade em relação à forma e ao conteúdo do produto, frequentemente, oferecendo valores sociais positivos que "fazem sentir bem".[6] O trabalho de Sierra, no extremo oposto do espectro, explora os indivíduos com o objetivo de denunciar a exploração, um gesto conceitual eficiente que inclui abertamente a contradição ética de denunciar o que ainda é cometido. A comunidade de participantes de Sierra é financeiramente contratada. Eles participam a fim de receber o seu pagamento, e não por interesse por amor à arte.

5 Shannon Jackson, *Social Works: Performing Art*, Supporting Publics (London: Routledge, 2011), p. 43.

6 Não se pretende fazer uma crítica à arte comunitária, que, como todas as formas de arte, existe nas iterações mais e menos bem-sucedidas. Nem pretende ser uma crítica à prática de Sierra. Apresentam-se os exemplos simplesmente para ilustrar o espectro ao longo do qual operam a colaboração e a confrontação.

Para complicar ainda mais, digamos que a SEA torne-se bem-sucedida à medida que se constroem laços com a comunidade. Nessa lógica, o trabalho de Sierra não obteria êxito, diferentemente do projeto de mural infantil, que ajudaria a construir a comunidade. Esse pensamento não seria verdadeiro para os padrões mundiais de arte, que considera os gestos conceituais de Sierra, se questionáveis, mais sofisticados e relevantes para os debates sobre performance e arte do que o mural da comunidade habitual. Além disso, ainda será uma SEA com êxito se a comunidade adotada por uma obra de arte for um grupo racista? Isso aponta para questão mais abrangente e ainda sem solução: a SEA, por definição, possui objetivos definidos quando se trata de envolver uma comunidade?

Toda arte provoca a interação social; porém, no caso da SEA, é o processo em si – a produção do trabalho – que é social. A SEA, ainda, é caracterizada com frequência pela atuação de membros do público em papéis que vão além daquele do receptor passivo. Enquanto muitas obras de arte produzidas ao longo das últimas quatro décadas encorajaram a participação do observador (pontuações e instruções do grupo Fluxus, instalações de Felix Gonzalez-Torres e a maioria das obras associadas à estética relacional, como as refeições compartilhadas de Rirkrit Tiravanija), essa participação, em sua maioria, envolve a execução de uma ideia (seguir uma instrução do grupo Fluxus, por exemplo) ou a participação livre do trabalho em um ambiente social em um tempo indeterminado (como compartilhar uma refeição).

A SEA, como se manifesta hoje, mantém a mesma consciência dessas práticas, mas, com frequência, expande a profundidade das relações sociais, promovendo, algumas vezes, ideais, tais como: capacitação, criticidade e sustentabilidade, entre os participantes. Como a arte ativista e política inspirada pela política de identidade e feminista dos anos 1970, a SEA normalmente possui uma agenda aberta, mas sua ênfase está menos no ato do protesto, e mais em se tornar uma plataforma ou rede para a participação de outros, a fim de que os efeitos do projeto possam durar mais que do que sua apresentação efêmera.

A performance de Sierra e o projeto de mural infantil exemplificam os extremos da SEA, já que estes adotam estratégias de interação social de confrontação total e de harmonia total, respectivamente. Nenhum desses extremos levam facilmente, ou são o resultado de, a um diálogo criticamente autorreflexivo com uma comunidade engajada, que é, como tentarei mostrar, a busca principal da maioria dos trabalhos nessa prática.

Um fator da SEA que deve ser considerado é sua expansão para incluir participantes de fora dos círculos normais de arte e do mundo da arte. A maioria das artes participativas históricas (desde a vanguarda ao presente) foi organizada nos limites do ambiente artístico, seja uma galeria, museu ou evento, aos quais os visitantes chegam predispostos a terem uma experiência artística ou que já pertença a um conjunto de valores e interesses que os conectem à arte. Ao mesmo tempo que muitos projetos de SEA seguem essa mesma abordagem conservadora ou tradicional, os projetos mais ambiciosos e ousados se envolvem diretamente com a esfera pública – com as ruas, com o espaço social aberto, com a comunidade não artística, sendo uma tarefa com tantas variáveis que somente alguns artistas podem empreendê-la com sucesso.

Atualmente, a descrição talvez mais aceitável que a SEA comunitária criou está "emancipada"; ou seja, nas frequentemente citadas palavras de Jacques Rancière, "uma comunidade de narradores e tradutores".[7] Assim, presume-se que é desejo dos participantes se envolverem em um diálogo do qual possam extrair informações críticas e empíricas a fim de que possam seguir seus caminhos enriquecidos; talvez, até mesmo, reivindicando alguma propriedade pela experiência ou a possibilidade de reproduzi-la com outros.

Para compreender de que pode ser composto esse diálogo, é importante saber o que se entende por interação. Como a divisão entre a arte interna e externa e a definição

7 Jacques Rancière, *The Emancipated Spectator* (London: Verso, 2009), p. 22.

de comunidade, não há qualquer acordo geral sobre a compreensão do que seja participação, envolvimento ou colaboração. Conforme mencionado anteriormente, em algumas artes conceituais, o papel do participante é nominal. Ele ou ela podem ser um instrumento para a realização do trabalho (de Marcel Duchamp, por exemplo) ou um intérprete dirigido (em uma peça do grupo Fluxus). Há tantas formas de participação quanto projetos participativos, mas a interação nominal ou simbólica não pode ser equiparada à troca em profundidade e em longo prazo de ideias, experiências e colaborações, já que seus objetivos são diferentes. Permita-nos fornecer uma noção das possibilidades de realização de cada um desses para melhor compreender essas diferentes abordagens.

b. Estruturas participativas com multicamadas

A participação, por ser um termo geral, pode perder facilmente seu significado atrelado à arte. Eu estou participando simplesmente por entrar em uma galeria com exposições? Ou apenas estou participando quando estiver envolvido ativamente na realização da obra? Se eu estiver no meio da criação de uma obra de arte, mas eu recuso me envolver, estou participando ou não?

A participação apresenta o mesmo problema que a SEA, conforme discutido anteriormente. Toda arte, de maneira indiscutível, é participativa, porque requer a presença de um espectador. O simples ato de estar lá em frente a uma obra de arte é uma forma de participação. As condições de participação da SEA, muitas vezes, são mais específicas, e é importante compreendê-la no período de tempo em que esta ocorre.

Algumas das SEA oferecem ricas camadas de participação, que são manifestadas de acordo com o nível de envolvimento que um observador demonstra. Podemos estabelecer uma taxonomia bastante experimental:8

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

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

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

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

Normalmente, a participação nominal e a dirigida acontecem em um único encontro, enquanto a participação criativa e a colaborativa tendem a se desenvolver após longos períodos de tempo (desde um único dia a meses e anos).

Um trabalho que incorpora a participação em nível nominal ou dirigida não é necessariamente mais ou menos bem-sucedido ou conveniente do que um que incorpora a participação criativa ou colaborativa. No entanto, é importante que se tenha em mente suas distinções, devido a, pelo menos, três razões: em primeiro lugar, estas nos ajudam a delinear a variedade de objetivos possíveis em uma estrutura participativa; em segundo lugar, como mostraremos a seguir, através destas, pode-se criar um quadro útil de referências para avaliar a intenção de um trabalho em relação a sua realização; e, em terceiro lugar, considerar o grau de participação que um trabalho implica está intimamente relacionado a qualquer avaliação do caminho que este percorreu para construir uma experiência comunitária.

8 Suzanne Lacy delineia estruturas participativas de outra forma em seu livro *Mapping the Terrain: New Genre Public Art* (Seattle: Bay Press, 1995), p. 178.

Além do grau de participação, também é importante reconhecer a predisposição em relação à participação que os indivíduos demonstrarão em um projeto específico. Em um trabalho social, os indivíduos ou as comunidades (normalmente referidas como "clientes") com os quais o assistente social interage são divididos em três grupos: aqueles que se envolvem ativamente e com vontade em uma atividade ou, ainda, *voluntariamente* (como "Flash mob", tipo de ação que será discutido a seguir); aqueles que são coagidos ou impelidos a se envolver ou *não voluntariamente* (por exemplo, uma turma de ensino médio que está colaborando em um projeto ativista); e, por fim, aqueles que se deparam com um projeto em um espaço público ou se envolvem em uma situação sem ter conhecimento de que se trata de um projeto de arte ou *involuntariamente.*[9] Ter consciência da predisposição voluntária, não voluntária ou involuntária dos participantes em um dado projeto nos permite elaborar uma abordagem com êxito em relação a um indivíduo ou uma comunidade, já que esta pode variar bastante dependendo das diferentes predisposições dos participantes. Por exemplo, se um participante está envolvido ativamente e com vontade como um voluntário, pode ser interesse do artista dar garantias a este que o encorajem a se envolver. Se um participante foi forçado a participar de um projeto por motivos externos, pode ser vantajoso para o artista reconhecer o fato e, se o objetivo é o envolvimento, tomar medidas para que a pessoa crie um maior senso de propriedade. No caso de participantes involuntários, o artista pode optar por esconder a ação destes ou informar-lhes de sua participação no projeto de arte em algum momento.

Instituições, como o Machine Project em Los Angeles, Mildred's Lane de Morgan J. Puett e Mark Dion na Pensilvânia ou Trade School de Caroline Woolard em Nova York, oferecem ambientes nos quais os visitantes desenvolvem gradualmente redes de relacionamentos que lhes permitem contribuir significativamente na construção de novas situações, tornando-se não apenas interlocutores, mas verdadeiros colaboradores em um empreendimento comum.

c. Participação virtual: Mídia social

Neste livro, não se tem a intenção de abranger o mundo on-line, mas pretende-se tratar da relação entre a sociabilidade virtual e a presencial. É relevante que o uso da "prática social" como um conceito seja redefinido em uma sintonia quase perfeita com a nova mídia social on-line. Esse paralelismo pode ser interpretado de várias formas. Talvez, a nova iteração da SEA tenha sido inspirada pela fluidez da comunicação de hoje ou, de outra forma, seja uma reação contra a natureza etérea dos encontros virtuais, uma afirmação do pessoal e do local. Há a possibilidade de que as formas recentes de SEA sejam uma resposta para a interconectividade do mundo de hoje e o resultado de um desejo em fazer essas conexões de maneira mais direta e menos dependente de uma interface virtual. De qualquer forma, as redes sociais provaram ser maneiras bastante eficazes para instigar a ação social.

Em um flash mob, um grupo de pessoas, normalmente de estranhos, se reúne de repente, direciona-se para um mesmo local através da comunicação de um líder por uma rede social on-line. Os flash mobs normalmente não se declaram como obras de arte, mas se enquadram perfeitamente na categoria de participação dirigida descrita anteriormente. Além disso, as redes sociais on-line demonstraram ser plataformas úteis para a organização de ações políticas planejadas com cuidado. Tem se falado muito recentemente sobre as maneiras com o Twitter e o Facebook ajudaram a reunir grandes grupos de pessoas em eventos ligados à Primavera Árabe de 2011, e a importância social dessas aglomerações não pode considerada meramente simbólica. Projetos de arte que, de forma bem mais modesta, oferecem um tempo e um espaço para a congregação e desenvolvimento de relações também podem ter um importante papel em ajudar os diversos grupos de pessoas – vizinhos, estudantes, um grupo de artistas – a encontrarem semelhanças nas atividades.

9 Consultar: John Pulin e colaboradores, *Strengths-Based Generalist Practice: A Collaborative Approach* (Belmont:Thomson Brooks/Cole, 2000), p. 15.

As redes sociais e outras plataformas on-line podem ser instrumentos bastante proveitosos para o trabalho contínuo iniciado por pessoas. As plataformas de aprendizagem on-line, como Blackboard e Haiku, fornecem espaços nos quais os membros da comunidade podem interagir e trocar informações sobre a produção de um projeto. Essas plataformas têm suas próprias idiossincrasias e maneiras, mas aplicam-se a maior parte das regras gerais da interação social.

c. Tempo e esforço

Se há algo em comum em toda abordagem pedagógica, esse é a necessidade de investir tempo para alcançar um objetivo. Algumas metas educacionais simplesmente não podem ser alcançadas caso não se pretenda investir tempo: você não consegue aprender um idioma em um dia; você não consegue se tornar um especialista em artes marciais em um workshop no final de semana. De acordo com Malcolm Gladwell, leva cerca de 10 mil horas para alguém se tornar especialista em qualquer coisa.[10] Um museu pode realizar um workshop de arte para uma escola, mas esta deve se comprometer por um período de tempo de, digamos, pelo menos, três horas caso se deseje que a experiência seja bem-sucedida. Até mesmo períodos de tempo curtos de envolvimento podem ser produtivos quando as metas estão claramente definidas: uma hora de debate na galeria de um museu para um público especializado não pode transformar visitantes em especialistas de arte, mas pode ser eficaz para despertar o interesse em determinado assunto e para realizar uma observação sobre um tipo de arte ou artista específico.

Muitos problemas nos projetos comunitários devem-se a metas não realistas em relação ao investimento de tempo esperado. Um projeto de SEA pode demandar muito tempo e esforço de um artista, apesar de as bienais e outros eventos de arte internacionais estabelecerem restrições de tempo, além da pressão pelo produto e pela gratificação quase imediata do mercado de arte. Essa pode ser talvez a única grande razão pela qual os projetos de SEA não tenham êxito. Um artista pode ser convidado para uma bienal com alguns meses de antecedência do evento para fazer uma colaboração em uma comunidade específica. Até a data, o artista terá formado um grupo de pessoas com os quais irá trabalhar (o que nem sempre é fácil ou possível). E há a possibilidade de que o tempo para desenvolvimento do projeto seja limitado e que haja pressão pelo resultado final. A maioria dos projetos de SEA é desenvolvida por artistas que trabalham em uma comunidade particular por um longo período de tempo e que têm um conhecimento profundo dos participantes. Esse também é o motivo pelo qual projetos de SEA, como as frutas exóticas, normalmente não têm a mesma qualidade quando "exportados" para outros locais para serem reproduzidos.

Raramente, os artistas ou curadores têm o luxo de despender um longo tempo em um local específico, obtendo resultados bastante enriquecedores. Um bom exemplo é o projeto em andamento de France Morin, *The Quiet in the Land*. Esta é uma série de projetos de SEA, que levaram anos para ser realizados. A determinação notável de Morin permitiu a esta (e a equipe de artistas) que se envolvesse com êxito com comunidades tão diferentes como os Shakers de Sabbathday Lake, Maine, e os monges, noviças, artesãos e estudantes de Luang Prabang, Laos. Morin age como uma catalisadora no desenvolvimento de projetos de artistas, movendo-se pelas regiões onde está interessada em trabalhar por longos anos antes de iniciar o trabalho para ganhar a confiança da comunidade. Seu interesse repousa em criar projetos que "ambicionem em ativar o 'espaço entre' grupos e indivíduos como uma zona de potencialidade, na qual as relações entre a arte contemporânea e a vida possam ser renegociadas". Os projetos de Morin são referências essenciais na compreensão de grandes demandas – de grande potencial – a artistas profundamente envolvidos em um ambiente social.

e. Questões relativas ao público

"Quem é o público?" Essa é a pergunta mais comum realizada pelos educadores sobre qualquer atividade pedagógica

10 Consultar o Capítulo 2 de Malcolm Gladwell, *Outliers* (New York: Little Brown & Co., 2008).

em seu planejamento. No campo da arte, pelo contrário, preestabelecer um público é visto por alguns como uma restrição aos impactos possíveis do trabalho, sendo este o motivo pelo qual muitos artistas relutam em dar uma resposta a essa pergunta quando se trata de seus trabalhos. As respostas mais comuns são: "Não pensei em nenhum público-alvo" ou "Meu público são todos aqueles que estiverem interessados".

Para alguns, a ideia de estabelecer um público para uma obra de arte em progresso é uma contradição. Se a obra de arte for nova, como pode já haver um público para esta? Nessa lógica, as novas ideias – e os novos tipos de arte – criam seus próprios públicos após realizadas. Eu, no entanto, consideraria que as ideias e as obras de arte possuem públicos implícitos, o que é verdadeiro especificamente para o caso da SEA, em que o público está relacionado ao trabalho.

No filme *Campo dos Sonhos* (1989), um fazendeiro de Iowa (interpretado por Kevin Costner) enquanto caminha por um milharal, ouve uma voz que diz: "Se você construir, ele virá". Ele imagina um campo de baseball e é fortemente impelido a construí-lo. A frase faz um jogo de linguagem na variante "construa, e eles virão" como se fosse um provérbio antigo de sabedoria, e não produzido pela caneta de um roteirista de Hollywood. A mensagem implícita é que construir vem primeiro, e o público vem depois. Mas o oposto também é verdadeiro. Nós construímos *porque* as audiências existem. Nós construímos porque buscamos alcançar os outros, e eles virão porque se reconhecem naquilo que construímos. Após a interação inicial, os espaços iniciam um processo de autoidentificação, propriedade e evolução baseado nos interesses e nas ideias do grupo. Estes não são espaços estáticos para observadores estáticos, mas comunidades sempre em constante evolução em crescimento ou em decomposição que se constroem, desenvolvem e, finalmente, se desmancham.

Vários sociólogos, principalmente David Berreby, argumentaram que como humanos estamos predispostos a expressar uma mentalidade tribal de "nós" versus "eles"; e cada afirmação que fazemos está orientada em relação a um conjunto de códigos sociais preexistentes que incluem ou excluem setores de pessoas.[11] O meio de arte contemporâneo é mais característico em relação à exclusão do que em relação à inclusão, porque a estrutura das interações sociais em seus limites é baseada em um repertório de códigos culturais ou senhas, que fornecem um status e um papel em dada conversa. As práticas radicais, contraculturais ou alternativas também empregam essas senhas excludentes a fim de manter uma distância do objetivo final.

Muitos projetos participativos que são abertos ao público geral, em teoria, de fato servem muito bem em públicos específicos. Pode-se dizer que o projeto de SEA opera em três registros: o primeiro é o círculo imediato de participantes e apoiadores; o segundo é o mundo da arte crítica, ao qual normalmente se recorre em busca de validação; e o terceiro é a sociedade em geral, englobando estruturas governamentais, a mídia e outras organizações ou sistemas que podem absorver e assimilar as ideias ou outros aspectos do projeto. Em alguns casos – em programas de residência, por exemplo – os Artistas visuais são contratados para trabalhar com um público pré-determinado. Ao mesmo tempo que essas iniciativas normalmente resultam em projetos de arte de êxito interessantes, estes correm o risco de limitar o suporte que poderia ser oferecido ao artista através da prescrição de parâmetros definidos para públicos e espaços, possivelmente tentando preencher quotas estabelecidas por financiadores. Os espaços e as instituições nessa situação normalmente se ficam entre a faca e o queijo, tentando vender um produto bastante hermético – uma arte de vanguarda autorreferencial – para comunidade (normalmente não artísticas) com interesses e preocupações bastante divergentes.

Os públicos nunca são os "outros"; eles sempre possuem um self bastante concreto. Ou seja, é impossível planejar uma experiência participativa sem tomar medidas para

11 David Berreby, *Us and Them: The Science of Identity*. Chicago: University of Chicago Press, 2008.

torná-la pública sem fazer suposições sobre quem participará desta. Eles leem a revista *Artforum*? Eles assistem ao CNN? Eles falam inglês? Eles moram em Idaho? Eles votam em partidos de esquerda? Quando nos organizamos e promovemos uma exibição ou criamos um programa público, nós tomamos decisões referentes a um público ou públicos hipotéticos, mesmo que intuitivamente. A sociolinguista Allan Bell cunhou o termo "design de audiência" em 1984, para se referir às formas como a mídia atende a diferentes tipos de públicos em "mudanças de estilo" no discurso.[12] Desde aquela época, a disciplina de sociolinguística definiu estruturas através das quais podemos reconhecer os falantes padrão costumam se comprometer com públicos em ambientes sociais e linguísticos através de variantes linguísticas sociais e de registro. Então, se uma organização artística deve ser pensada como um "falante", é possível imaginá-la operando – através de seus programas e atividades – em diversos registros sociais que podem ou não incluir uma "intelectualidade" artística, um público mais próximo à arte contemporânea com seus códigos e referências internos, e o público em geral.

A maioria dos curadores e artistas expressou desconfiança em relação à ideia de um público pré-concebido quando propus esse olhar a eles. Para estes, parecia algo redutor e propenso a erros. Eles achavam que identificar um certo grupo demográfico ou social como o público de um trabalho poderia significar simplificar sua individualidade e idiossincrasias, um pensamento que pode ter surgido de críticas do "essencialismo" no início dos anos 1980. Eu costumo inverter a questão: é possível *não* conceber um público para seu trabalho, para criar uma experiência que se pretende que seja pública sem o menor viés em direção a determinado tipo de interlocutor, seja um produtor de arroz em Laos ou um professor de filosofia na Columbia University? O debate pode se reduzir a própria prática artística e à afirmação comum dos artistas de que não possuem um observador em mente ao realizar seus trabalhos; em outras palavras, realizariam seus trabalhos para si próprios. O que normalmente não é questionado, no entanto, é como é criada a noção de self de alguém. É a construção de uma vasta coletividade de pessoas que influenciaram os pensamentos e os valores de alguém. E falar com o self de alguém é mais do que um exercício de solipsismo; é uma maneira de falar com uma parcela da civilização que está sintetizada em nosso pensamento. Correto afirmar que nenhum público pode ser construído com precisão. Todos são, na verdade, grupos fictícios que construímos com base em suposições de vieses. Não obstante, eles representam aquilo que temos que experienciar, e a experiência em uma variedade de campos provou que, quanto mais inexata for a construção do público, o trabalho será mais produtivo do que se trabalhássemos sem qualquer pressuposição.

O problema não está em decidir se se pretende ou não alcançar públicos grandes ou seletos, mas em compreender e definir para quais grupos desejamos falar e tomar medidas conscientes para alcançá-los de maneira metódica e construtiva. Por exemplo, um artista que busca encontrar um público pode não tirar proveito de métodos experimentais. Ele ou ela fariam um melhor uso do marketing tradicional. Para alcançar os resultados que desejam, os artistas devem ser claros consigo mesmos ao articularem os públicos para os quais desejam falar e compreenderem o contexto com o qual estão lidando.

12 Allan Bell, (1984) *Language Style as Audience Design.* In: Coupland, N. and A. Jaworski (1997, eds.) *Sociolinguistics: a Reader and Coursebook*, pp. 240–50. New York: St Mattin's Press Inc.

O que há de "social" na prática social?: experimentos comparativos em performance

Shannon Jackson

"No mais íntimo do meu coração eu sou um Minimalista com complexo de culpa."

Santiago Sierra[1]

"Touchable Stories *(Histórias Tangíveis) começaram em 1996 com a idéia de usar talentos de artistas contemporâneos para ajudar comunidades individuais a definir a sua própria voz e dar a ela expressão pública."*

Shannon Flattery, *Touchable Stories* website (itálicos no original)[2]

As citações acima vieram de dois artistas cujos trabalhos diferem enormemente. Entretanto o trabalho de ambos tem sido chamado de "prática social". Como mencionei recentemente, no número especial sobre Pesquisa de Performance do "Lexicon", prática social é um conceito que está ligado a um grande número de movimentos dentro do estudo da arte experimental e performance.[3] Essas ligações trazem à mente outros conceitos que compartilham algum parentesco com prática social: arte ativista, trabalho social, performance de protesto, etnografia de performance, arte comunitária, estética relacional, pesquisa de ação e outros conceitos que sinalizam uma mudança social na prática artística, assim como lembram a dimensão representacional das formações políticas e sociais. Entretanto, "prática social" também faz parte de uma história mais longa de conceitos que nem sempre desfrutaram de grande prestígio na história da estética. São eles: arte literal, arte funcionalista, arte embrutecida, arte social realista, arte vítima, arte consumível e conceitos relacionados, que têm sido cunhados para lamentar as capitulações à acessibilidade e inteligibilidade que podem ocorrer quando a prática artística e a prática social (estética e política) combinam. Como podemos nos conformar com esta diferença? Os instrumentos que avaliam a inovação estética diferem tanto assim dos que avaliam a inovação social?

As tensões e as oportunidades na condução de uma análise interdisciplinar da prática social, uma inter-disciplina que integra movimentos de estética experimental com as tradições da ciência social e teoria social, são regularmente sentidas no campo dos estudos de performance. O *website* interdisciplinar de estudos de performance fornece um fórum de perguntas bem pontuais sobre diferentes barômetros críticos. Por exemplo, a percepção social do artista visual na arte conceitual é comparável à percepção social do artista popular? Eles têm o mesmo compromisso com a contextualização histórica? Eles estão interessados de maneira similar ou diferente com relação ao meio de incorporação, voz, gesto e montagem coletiva? Da mesma forma, poderíamos perguntar se um interesse

1 Citado em Eckhard Schneider, *300 Tons*, em Schneider, *Santiago Sierra: 300 Tons and Previous Works* (Alemanha: KUB, 2003), 33.

2 *Touchable Stories*, www.touchablestories.org. Acesso em 7 de setembro, 2007.

3 Shannon Jackson, *Social Practice*, *Performance Research 11.3* (setembro de 2007), 113-18 .

em participar que é compartilhado fornece um elo entre um teórico de movimentos sociais e um teatrólogo de fórum boaliano. Eles têm os mesmos instrumentos para medir eficácia? Para entender a ação humana?

Alguém como eu, cujo primeiro livro examinou a reforma social nas performances culturais dos movimentos de assentamento e que agora está dando aulas regularmente em cursos de arte contemporânea experimental, é continuamente pressionada por tensões e questões interdisciplinares.[4] Muitas vezes elas me confundem. Ao explorar diferentes técnicas e efeitos dentro da categoria de "prática social", este capítulo procura explicitar algumas das contradições e desafios concorrentes entre o conhecimento interdisciplinar e a prática artística experimental, em estudos de performance. Em primeiro lugar, eu faço uma consideração sobre o debate contemporâneo e o passado, em teoria estética, relativa ao social na prática artística, defendendo a utilidade do termo "heteronomia" para o entendimento da arte experimental e das identidades sociais. Reflito então sobre como dois artistas, Santiago Sierra e Shannon Flattery de *Touchable Stories*, oferecem diferentes modelos de envolvimento com os legados e os debates da prática social.

A estética social e seus debates

O ensaio escrito pela crítica de artes visuais Claire Bishop *Antagonism and Relational Aesthetics* (O Antagonismo e a Estética Relacional), publicado em outubro de 2004, iniciou uma grande discussão no mundo da arte experimental, incluindo uma reação bem forte de um dos artistas que ela criticou Liam Gillick. A contínua reflexão de Bishop apareceu mais tarde na *Artforum* juntamente com uma variedade de reações explícitas e implícitas, naquela publicação e em outras.[5] As suas preocupações são sintomáticas do tipo de discurso e confusão que emergem todas as vezes em que uma discussão sobre sistemas políticos e estética está acontecendo, principalmente considerando como uma discussão assim provoca e é provocada por uma crise de categoria sobre a performance como uma forma estética e também social.

O ensaio *Outubro* de Bishop e o seu artigo na *Artforum* expressam-se de maneiras sutilmente diferentes, mas juntos eles criam contrastes entre diferentes paradigmas críticos e movimentos de prática artística. Geralmente, Bishop procura apoiar o que ela chama de possibilidades "antagônicas" de prática artística. Antagonismo é o termo que ela usa, na verdade, para argumentar a favor da necessidade de uma ação crítica e de uma resistência à inteligibilidade, necessárias, sob o ponto de vista dela, para a estética e, ainda sob o ponto de vista dela, neutralizadas quando a arte começa a caminhar para dentro do território social. Prática artística em que se procura criar um espaço harmônico de encontro inter subjetivo, ou seja, que nos faz "sentir bem", arrisca neutralizar a capacidade de reflexão crítica. Além disso, as práticas artísticas que procuram ajudar a curar doenças sociais, ou seja, aquelas que "fazem o bem" se arriscam a se tornar instrumentalizadas demais, neutralizando as complexidades formais e as possibilidades interrogativas de uma arte que fica debaixo do "guarda-chuva" de um objetivo social. À medida que os seus argumentos se revelam alguns artistas, como Rirkrit Tiravanija e Liam Gillick, acabam ficando no lado que faz se "sentir mal" da sua equação crítica. O notório uso do espaço da galeria de arte para preparação de comida e alegre circulação, por parte de Tiravanija, não deixa espaço para um antagonismo crítico. Ao mesmo tempo, o impulso de "fazer o bem" de outras práticas artísticas realizadas em Liverpool, Los Angeles, San Sebastian, Rotterdam e Istambul é criticado por seus gestos sem sentido crítico de "responsabilidade". As críticas de Bishop são mais pesadas com relação à Oda Projesi, um coletivo de artistas Turco que se mudou para um apartamento de três cômodos em Istambul e começou a visitar os seus vizinhos e convidá-los para visitas, patrocinando mais tarde oficinas de arte para as crianças, além de desfiles, jantares comunitários e

4 Shannon Jackson, *Lines of Activity: Performance, Domesticity, Hull-House Historiography* (Ann Arbor: University of Michigan, 2000).

5 Claire Bishop, *Antagonism and Rebtional Aesthetics*, October (outono de 2004), 51-79; Liam Gillick, *Contingent Factors: A Response to Claire Bishop*, *October 115* (Winter 2006), 95-107; e Claire Bishop, *The Social Turn: Collaboration and its Discontents*, *Artforum 44* (February 2006),178- 83.

outros eventos que procuraram criar um contexto de diálogo e intercâmbio. Certamente, a prática deles poderia ser chamada de um exemplo contemporâneo de trabalho de colonização. Ao mesmo tempo, outros artistas, como Santiago Sierra, Thomas Hirschorn, Francis Alys e Alexandra Mir, terminam se situando no lado antagonista "bom" de Bishop. Ela reconsidera a bem divulgada contribuição de Hirschorn para Documenta XI em 2002, *Bataille Nlonument*, uma peça que foi exibida num bar local e no gramado compartilhado por dois projetos de moradia em Norstadt, um subúrbio a milhas de distância da Documenta, em Kassel. Defendendo-o de acusações de apropriação do espaço local sem procurar se inteirar mais profundamente das políticas locais, Bishop coloca em primeiro plano o grau no qual as decisões e estruturas de Hirschorn criaram um espaço de desorientação para os espectadores da Documenta, não permitindo a formação de nenhuma noção de "identidade comunitária" e, simultaneamente, "readmitiu um grau de autonomia para a arte."[6]

Ao criar um instrumento crítico para fazer essas determinações, Bishop invoca Chantal Mouffe, cuja teoria social defende a necessidade de antagonismo dentro e entre setores sociais de grande escala. Bishop desta forma equaciona uma teoria (pós) socialista de antagonismo com o antagonismo sentido por um espectador ao se deparar com material artístico apropriadamente perturbador[7]. Ao colocar frente a frente arte antagonista e a não antagonista, Bishop procura destacar a extensão pela qual "julgamentos éticos" e um "conjunto generalizado de preceitos morais" governam os objetivos e a análise de tal trabalho ao invés dos critérios estéticos.[8] Além disso a missão social da arte social determina demais a sua estrutura, criando um desejo por funcionalidade e eficiência que neutraliza a capacidade da arte de se manter ao largo das prescrições instrumentalistas do social. Enquanto os argumentos de Bishop não são exatamente os mesmos – às vezes ela não gosta de arte que se sente bem e às vezes ela não gosta de arte que faz o bem – juntos, os ensaios reorganizam um léxico familiar para o entendimento (e julgamento) da prática social. Um instrumento crítico assim avalia o lugar de uma obra de arte em meio a um número de polarizações: 1) celebração social versus antagonismo; 2) legibilidade versus não legibilidade; 3) funcionalidade radical versus não funcionalidade radical; e 4) heteronomia artística versus autonomia artística. O que impulsiona o "descontentamento" de Bishop é que a "virada para o social" na prática artística traz o perigo de enfatizar os primeiros conceitos desta série de pares em detrimento dos domínios críticos, ilegíveis, inúteis e autônomos que a arte precisa habitar para que possa ser arte. Bishop desenha algumas linhas novas na areia de alguns debates bem antigos sobre a estética e a política. Ela condena a arte que usa referências que são facilmente consumíveis e acessíveis e que clama por objetivos sociais que aspiram a uma mudança social "efetiva" e que colabora para investir pesadamente numa "ética cristã da boa alma" para se envolver num "auto-sacrifício autoral" à comunidades e sociedades. Ao invés disso, ela acredita que "as melhores práticas colaborativas dos últimos dez anos abordam este puxão contraditório entre a autonomia e a intervenção social e se refletem sobre esta oposição recíproca na estrutura do trabalho e nas condições da sua recepção."[9]

Para mim, é difícil discordar do que diz a última sentença. Certamente, o fato de que Bishop, em outro lugar, defende as práticas artísticas que "tentam pensar a estética e o social/político *juntos*, em vez de subordiná-los ambos à ética" parece encaixar-se com o tipo de coincidência entre o social e o estético que eu estou perpetuamente procurando. Na verdade, eu imagino que muitos leitores deste volume declaram que estão numa busca igual. Então, de onde vêem estes julgamentos? Onde os conceitos de inteligibilidade e de ininteligibilidade ficaram polarizados? Por que o trabalho direcionado ao outro da arte social se

6 Bishop, *Antagonism and Relational Aesthetics*, 74, 75.

7 Chantal Mouffe, ed., *Deconstruction and Pragmatism* (Londres: Routledge, 1996).

8 Bishop, *The Social Turn*, 181.

9 *Ibid.*, 183.

configura como uma capitulação à "ética cristã da boa alma" (uma equação religiosa que é certamente o caminho mais rápido para o inferno, de acordo com os círculos críticos de ciências humanas)? Finalmente, o que significam as idéias de autonomia e heteronomia em todos esses debates estéticos sobre a prática social?

Eu imagino que a fotografia acima, do trabalho de Bishop, possa despertar curiosidade num estudante de estudos da performance, treinado nos campos dos movimentos sociais, ou noutro que trabalha com folclore ou ainda noutro que é experiente na prática de etnografia crítica. Todos poderiam considerar-se especialistas no "social" e todos poderiam considerar-se interessados em intervenções artísticas dentro do social. Ao mesmo tempo, tais estudantes podem estar menos inclinados a ver algo radicalmente recompensador nos artistas que fazem "sentir-se mal" que Bishop defende.

Permita-me por um momento tentar sugerir uma linha para debates como o que eu descrevi; fazendo isto, eu espero poder reorientar e revisar uma crítica de artes visuais como a de Bishop, mais ainda, mostrar como a linguagem social do campo das artes visuais oferece aos estudos da performance um certo tipo de tração crítica no entendimento da prática social como uma forma estendida.

Até mesmo o uso da frase "forma estendida" invoca um vocabulário estético, que tem tentado, por todo o decurso dos séculos XX e XXI compreender como as reivindicações do social alteraram os parâmetros convencionais do objeto de arte. É claro que as convenções da estética do século XIX defendiam que a arte alcançava a sua grandeza na medida em que as suas representações transcendiam o seu substrato material, ascendendo muito acima da sua matéria-prima e de seu aparato social de produção. Esta é uma maneira de moldar uma oposição estética inicial entre "autonomia" e "heteronomia." Tais conceitos têm uma etimologia variada, mas para os propósitos deste debate a etimologia que parece mais útil é aquela que alinha a autonomia com a "condição de ser auto governado" e a heteronomia com a "condição de ser governado por uma força exterior". A arte transcendental alcançou a autonomia por parecer existir, independentemente do seu material, ou seja, parecia existir de modo autônomo das condições da sua feitura. De muitas maneiras os debates sobre a estética do século XX giraram em torno de se, como e em que medida uma forma de arte poderia ter tal status e/ou obter tal efeito autônomo. Para alguns, a conquista da transcendência era apenas uma sublimação; a conquista da autonomia apenas o repúdio ao "controle externo" que estruturava perpetuamente toda a vida social, incluindo a vida social da estética. Os movimentos dos trabalhadores no início do século XX foram apenas alguns dos lugares onde o papel social da arte foi re-imaginado em termos heterônomos, na apropriação de formas vernaculares, a instituição do realismo social como uma estética progressista, ou a re-imaginação Construtivista da afinidade entre o labor artístico e o labor social.

Foi depois da Segunda Guerra Mundial, porém, ao ver como o uso estético fascista do vernáculo e o fortalecimento estalinista do realismo estético tinham racionalizado uma variedade de purgações, que Theodor Adorno questionou os efeitos sociais da assim chamada arte heterônoma. Em ensaios como *Commitment* (Compromisso) e *The Autonomy of Art* (A Autonomia da Arte) a figura mais merecedora de condenação, segundo Adorno, não era um celebrado herói ou mesmo os regimes fascista ou stalinista, mas (episódio que ficou famoso) o dramaturgo esquerdista de avant-garde Bertold Brecht.[10] Adorno criticou totalmente o "didatismo de Brecht" e argumentou que o desejo do teatrólogo de ser engajado socialmente embotou a sua eficácia[11]. O desejo de Brecht de ser útil tinha produzido uma instrumentalização da estética. Seu desejo de ser acessível tinha produzido uma legibilidade de enredo e personagem que apenas "trivializou" a política, simplificando-a a "posições boas e ruins".[12]

10 Theodor Adorno, *Commitment*, em Andrew Arato e Eike Gebhart, eds., *The Essential Frankfurt School Reader* (Nova Iorque: Continuum, 1982.), 300-18, e Adorno, *The Autonomy of Art*, em Brian O'Connor, ed., *The Adorno Reader* (Oxford: Blackwell 2000), 239-63.

11 Adorno, *Commitment*, 306.

12 *Ibid.*,308.

Na opinião de Adorno, todo o *oeuvre* de Brecht foi uma capitulação às "cruas exigências heteronômicas" do social que despiu completamente a estética da sua razão de ser. É importante notar que Adorno (e Brecht) eram ambos igualmente passíveis de críticas que argumentavam o oposto. Diferentemente de Adorno, Georg Lukács, assim como uma variedade de camaradas esquerdistas, não considerou o trabalho de Brecht "inteligível demais", pelo contrário, eles acharam que ele era "não inteligível o suficiente" para ser socialmente útil. Enquanto isso, Walter Benjamin argumentava que Brecht era o exemplo máximo de uma prática estética que era ao mesmo tempo socialmente engajada e formalmente inovadora, não uma instrumentalização da estética.

Apesar desta variação em interpretação, deve-se notar que a defesa de Adorno da autonomia foi feita em termos, de alguma forma, novos. Ele se preocupava com o quanto a demanda por arte socialmente inteligível racionalizava a capacidade de conclusão intelectual.

Hoje em dia, os rabugentos, que bombas não conseguem destruir, têm-se aliado com os filisteus que se levantam contra a alegada ininteligibilidade da nova arte… É por isso que hoje trabalhos autônomos ao invés de comprometidos devem ser incentivados na Alemanha. Trabalhos comprometidos se creditam muito rapidamente com todos os valores nobres e então os manipulam à vontade.[13]

Ao invés da celebração da estética transcendente, a autonomia estética foi crucial para preservar um espaço de crítica, um ponto de interrogação em meio à religiosidade, justiça e (quase) dualismo da arte "comprometida". "Mesmo na obra de arte mais sublimada existe um 'deveria ser diferente' escondido."[14] Esta vontade de ocupar um lugar de recusa era para Adorno o objetivo mais importante da prática estética. Isto significava um questionamento da pressão social para "acomodar o mundo", recusando convenções sociais de inteligibilidade e utilidade, por melhor intencionadas e moralmente justas que as suas causas parecessem. Apesar disso, grande parte do legado de Adorno em estética modernista foi celebrada ou repudiada, na metade final do século XX. A sua linguagem ecoa numa variedade de círculos de críticos. Questões a respeito de inteligibilidade e ininteligibilidade persistem em círculos que lidam com as preocupações modernistas na adoção pós-moderna da ambiguidade. Questões ao redor de autonomia e heteronomia persistem em círculos que lidam com a extensão da arte para dentro do espaço social. Finalmente, questões sobre a utilidade e a futilidade da arte persistem em círculos que lidam com a dimensão formal e social da prática artística social.

Tipos similares de preocupações têm impulsionado subseqüente experimentação em arte experimental do século XX. Marcel Duchamp fez fama ao entrar com uma abordagem política diferente para fazer uma pergunta similar sobre a autonomia do objeto de arte, instalando objetos do dia a dia em museus de arte para expor arte como um efeito produzido de modo heterônomo pelas convenções do museu. Talvez o movimento mais significativo que recebeu crédito e acusações de ter vaticinado a conversação sobre a arte social seja o Minimalismo e todas as variedades de extensões pós Minimalistas. Artistas como Donald Judd, Sol LeWitt, Tony Smith e Robert Morris foram anunciados como "pais" deste movimento e foram, é claro, as figuras mais reconhecidamente trucidadas no notório ensaio de Michael Fried de 1967 sobre a "teatralidade" Minimalista, *Art and Objecthood*. Empregando um redutivo vocabulário esculpido, que rejeitava o figurativo tanto quanto o abstrato para utilizar formas geométricas específicas como o cubo, a linha, o poliedro, o paralelepípedo e a repetição em série dessas formas, artistas minimalistas criaram tais "objetos específicos" em parte para expor as condições de visão para o espectador que os recebia. Como legiões de críticos notaram subsequentemente, o impulso de Fried de chamar tais técnicas de "teatrais" tinha a ver com o seu desconforto com tais formas autoconscientes de ação do espectador e com a duração da experiência que elas produziam. Por exemplo, "a sensibilidade literalista é teatral porque, para começar, ela é preocupada com as reais circunstâncias nas

13 *Ibid.*, 316, 317.

14 *Ibid.*, 317.

quais o espectador se depara com o trabalho literalista... a experiência da arte literalista é a de um objeto *numa situação*, que virtualmente, por definição, *inclui o espectador*."[15] Fried foi mais longe ao citar o escultor Morris a respeito de *Objetos específicos* para comentar sobre o desejo do artista de transformar a experiência estética numa experiência espacializada autoconsciente para o espectador:

O melhor trabalho novo tira os relacionamentos para fora de si e os transforma numa função do espaço, da luz e do campo de visão do espectador. O objeto é apenas uma das condições na mais nova estética. Ele é de alguma forma, mais reflexivo porque a consciência de cada um sobre si mesmo, existindo no mesmo espaço que o trabalho artístico, é mais forte do que em trabalhos anteriores, com seus inúmeros relacionamentos internos. Fica-se mais consciente do que antes que se está estabelecendo as próprias relações ao apreender o objeto de várias posições e sob várias condições de luz e contexto espacial.[16]

Enquanto Morris desejava tornar claro o grau até o qual tais situações descentralizavam o espectador, "Eu desejo enfatizar que as coisas estão num espaço com a gente, ao invés de... [que] se está num espaço rodeado de coisas" Fried recusava-se a aceitar a importância da distinção:

Repito, não há distinção clara ou sólida entre os dois estados de coisas: estamos, afinal, sempre cercados de coisas. Mas as coisas que são trabalhos literalistas de arte devem de alguma forma confrontar o espectador, elas devem, pode-se dizer, ser colocadas não apenas neste espaço, mas desta maneira... Eu penso que vale a pena mencionar que "toda a situação" significa exatamente isto: tudo isto, incluindo, mesmo, o corpo do espectador... Tudo conta não como parte do objeto, mas como parte da situação na qual o objeto está estabelecido e da qual a existência do objeto depende, pelo menos em parte.[17]

Embora Fried não use a palavra "heteronomia" no seu ensaio, o que impressiona é o seu grau de desconforto com as exigências que vêm de fora da "situação". Exigências que colocam demandas de uma ordem externa que só poderiam ser experimentadas como confrontação ou inconveniência ("desta *maneira*"). O "tudo" que "conta" saturava a experiência do espectador, provocando não apenas a consciência de um novo meio, (o *corpo* do espectador), mas como resultado, uma consciência do objeto como "dependente". A interdependência entre a arte e o espectador, entre um objeto e uma situação, deste modo não permitia uma experiência de autonomia estética. É interessante que, Fried como Adorno, e não diferentemente de Bishop, se voltaram para o teatro e para um vocabulário teatral para criticar os ônus e interdependências sociais da arte heterônoma.

Muito tem sido feito a partir do legado do Minimalismo à arte performática emergente. Enquanto que as suas técnicas se desviaram dramaticamente da forma redutiva do Minimalismo, a performance muitas vezes experimental, localizada em galerias de arte, compartilha o objetivo de produzir este tipo de autoconsciência do espectador num espaço maior. O reconhecimento da incorporação por parte do espectador se estendeu ao próprio objeto artístico e, no fim das contas, ao corpo do artista que desestruturou um pouco mais as fronteiras da prática da arte visual ao inserir o corpo do artista visual (por exemplo, Vito Acconci, Chris Burden, e Karen Finley). Enquanto ocasionalmente as preocupações formais por detrás desta extensão são esquecidas no sensacionalismo que cerca algumas performances e intervenções, muito da arte performática do final do século XX é entendida como experimentação pós Minimalista. A arte performática tem sido considerada como uma "quebra nas estruturas" da arte visual, o que não apenas declara um impulso geral de rebelião, mas também sugere que tal quebra expõe a estrutura, tornando os participantes conscientes do aparato de apoio de experiência estética por não permitir as suas obscuridades delimitadas.

Eu espero que, neste ponto, o leitor tenha entendido o meu interesse em revisar alguns episódios na história da estética do século XX. Histórias assim nos ajudam a navegar

15 Michael Fried, *Art and Objecthood*, *Artforum 5* (junho de 1967), 152.

16 *Ibid.*,153.

17 *Ibid.*, 154-5.

nas diferentes disciplinas que contribuem para esta conversa. Este tipo de experimentação na auto refletividade na prática artística e na crítica de arte, se desenvolveu nas mesmas décadas nas quais outros campos acadêmicos começaram a lidar com o aparato da produção e da escrita doutas. Embora muito diferentes nas suas políticas, gestos e estilos, os impulsos da etnografia crítica, de promoção do conhecimento situado e de auto refletividade na escrita crosscultural compartilharam de um desejo similar de entender as convenções pelas quais as nossas experiências, prazeres e ideias mais preciosos são feitos. Quando o século XX deu lugar ao século XXI, as práticas artísticas e o novo conhecimento em humanidades e ciências sociais lutaram com uma variedade de questões "sociais" que tornaram a necessidade desta autoconsciência particularmente urgente. Movimentos pelos direitos civis por todo o mundo, feminismos ocidentais e trans-nacionais e reflexão pós-colonial e anti orientalista sobre a representação da consciência do outro promoveu não apenas um maior conhecimento e novas maneiras de fazer arte, mas formas de prática que pediam ao participante que refletisse sobre *como* eles ficaram sabendo e prestar atenção para os conceitos assumidos e as convenções que os mantiveram sem ter conhecimento e sem experimentar de modo diferente. Em outras palavras, nas últimas décadas, a arte e o questionamento social tinham sido induzidos a reconhecer a sua heteronomia, a um nível que a sua prática e o seu pensamento eram "governados por regras externas", ou seja, contingentes e interdependentes com um mundo que eles não podiam fingir transcender. É em reconhecimento a este impulso compartilhado que estou muito interessada em tentar ver como podemos moldar a questão da "prática social", na estética, nas humanidades e nas ciências sociais, como uma busca heterogênea por um problema formal que compartilhamos.

Prática social: dois casos

Eu abri este capítulo com epigrafos de dois artistas que são "bem diferentes", mas ligados pela transformação social da sua prática estética. Santiago Sierra, um artista espanhol atualmente vivendo na Cidade do México, tem uma reputação internacional no mundo da arte contemporânea. Ele tem participado de festivais anuais e bienais e recebido importantes encomendas de uma grande variedade de organizações de arte em cidades cosmopolitas assim como em galerias e museus localmente engajados, na América Latina e na América do Sul. Shannon Flattery é a fundadora e diretora artística de *Touchable Stories*, um grupo comunitário de artistas baseado em Boston que cria instalações *site specific* plurianuais interativas de história oral, em espaços comunitários do bairro. Segundo os seus curadores, espectadores e críticos os dois artistas abordam problemas sociais de marginalização, principalmente da pobreza, trabalho, imigração, exílio, urbanização e injustiça ambiental. Entretanto, comparar um artista que se denomina "um Minimalista com complexo de culpa" com outro que procura dar a setores marginais da sociedade a oportunidade de "definir a sua própria voz", é comparar diferentes métodos artísticos de engajamento social, mesmo se os dois produzem uma conscientização de heteronomia artística e interdependência social. Como eu vou sugerir abaixo, Sierra produz tais efeitos através de uma estética de redução enquanto que Flattery o faz por uma estética de expansão. Enquanto a prática de Flattery exemplifica uma ética de etnografia crítica em seus métodos de colaboração extensiva e incorporação intermídia, os engajamentos sociais de Sierra são de alguma forma "anti-sociais", expondo as operações redutoras de iniqüidade social ao imitar as suas formas. Ao mesmo tempo, os dois artistas cultivam uma consciência nos espectadores sobre a sua relação sistêmica com as questões sociais abordadas e as estruturas duracionais, espaciais e incorporadas nas quais aquela abordagem ocorre.

Permita-me considerar primeiro a experiência de duração, como veio de experimentos Minimalistas e como tem sido retrabalhada por Sierra. A consciência duracional produzida pelo objeto Minimalista foi um efeito menosprezado no ensaio de Fried e celebrado por proponentes Minimalistas. Enquanto Fried condenou a "infinitude" da escultura Minimalista, Morris louvou a experimentação duracional a tal ponto que acabou colaborando com artistas de performance rimada e até mesmo adicionando outro ensaio assinado, *Notas sobre a Dança*, ao

seu trabalho de crítico. Neste ultimo ensaio, Morris enfatizou a natureza estrutural do tempo. A duração é menos uma coisa a ser manipulada do que uma estrutura a ser exposta; silêncios eram usados não tanto como "pontuações", mas "para fazer a própria duração palpável".[18] Sierra utiliza a duração de uma maneira que estende a técnica Minimalista e a desmascara. Considere, por exemplo, a peça dele de 1999 *Paid People*, (Pessoas Pagas) criada para o Museu Rufino Tamayo no México. Na ocasião, 465 pessoas foram contratadas para ficarem de pé sobre toda a extensão do piso do espaço principal de exposição do museu (cinco pessoas por metro quadrado). Enquanto a multidão de pessoas ficou de pé, esperando receber um pagamento mínimo por hora de trabalho por seu esforço, os espectadores vieram olhar os corpos tentando manterem-se parados enquanto ao mesmo tempo estavam conscientes da passagem do tempo. A estrutura básica da peça, portanto, aborda as convenções pelas quais o trabalho é organizado sob a frase "tempo e materiais." Numa estrutura em que o único material são os corpos de trabalhadores contratados, a noção de tempo como algo que se compra aparece mais espantosamente no campo de visão. Porém, isto também mostra o grau até o qual o interesse Minimalista na "palpabilidade do tempo" tem uma base de classe. A peça expôs o grau até o qual o tempo é já muito palpável para aqueles que vivem à mercê do relógio. Portanto, a peça não só admite a duração como uma influência estruturante no trabalho artístico, mas também expõe a duração como ela mesma é governada pelas regras externas do sistema trabalhista. Peças subseqüentes como *Eight People Paid to Remain Inside Cardboard Boxes* (Oito Pessoas Pagas Para Ficarem Dentro de Caixas de Papelão) (Guatemala City, 1999), *A Person Paid for 360 Continuous Working Hours* (Uma Pessoa Paga Por 360 Horas de Trabalho Contínuo) (can New York, 2000), ou *430 People Paid 30 Soles* (250 Pessoa Pagas Com 30 Soles) (Lima, 2001) reusaram uma estrutura básica similar, enquanto outros projetos como *250 cm Line Tattooed on Six Paid People* (Linha de 250 cm tatuada em Seis Pessoas Pagas) (Havana, 1999) ou *160 cm Line Tattooed on 4 People* (Linha de 160 cm Tatuada em 4 Pessoas) (Salamanca, 2000) aumentaram os desafios do intercâmbio em contratar pessoas para serem tatuadas. Certamente, na aberta reutilização de trabalho pago por parte de Sierra como base para as suas peças, o tempo emerge não apenas como uma força natural que o trabalho não transcende mais (como no Minimalismo), mas como uma força social heteronomicamente dependente das assimetrias da economia capitalista. A duração é mais palpável na medida em que é trocada por um salário.

A redução – alguns vão dizer certamente, a humanização replicada da prática de Sierra é quase o oposto do tipo de impulsos que re-humanizam presentes em peças de *Touchable Stories*. Enquanto as peças de Sierra transformam a "colaboração" numa relação de trabalho e pouco menciona das histórias dos seus participantes – e nunca os seus nomes – *Touchable Stories* conduz em torno de dezoito meses de pesquisa – fazendo reuniões com vizinhos, assistindo a encontros cívicos, organizando jantares comunitários e coletando centenas de horas de histórias orais para servirem como inspiração para uma exposição e como som usado numa instalação. O processo de morar entre as pessoas que se tenta representar dá apoio à criação de grandes instalações de *site specific* que são chamadas "labirintos vivos", colocadas em porões de igrejas, centros comunitários e antigos espaços comerciais doados por dois anos por indivíduos e grupos que vivem em bairros marginalizados de Dorchester, Central Square, e Allston, Massachusetts e, mais recentemente, em Richmond, California.[19] Em cada um desses "labirintos vivos", pequenos grupos se movem pelas instalações interativas, escutando as vozes de histórias orais gravadas enquanto abrem gavetas, giram maçanetas, puxam cortinas e se detêm sobre almofadas para encontrar histórias de migrações, realocações, elitização, violência e perda.

18 Robert Morris, *Notes on Dance*, *The Tulane Drama Review 10.2* (1965), 183.

19 Shannon Jackson, *Touchable Stories and the Performance of Infrastructural Memory*, em Della Pollock, ed., *Remembering: Oral History Performance* (Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2005),45-66.

Mesmo sendo esta ação muito diferente do trabalho de Sierra, poderíamos dizer que "duração" é ainda uma estrutura integral na prática de *Touchable Stories*. Porém, compreender os seus investimentos duracionais requer que olhemos em lugares diferentes. Certamente, "tempo" é uma palavra que emerge repetidamente em grande parte da documentação de *Touchable Stories*, mas a ênfase aqui é sobre a vontade do artista de gastar tempo em entender questões e mundos de grande complexidade. Aqui o compromisso duracional de compartilhar o tempo e o espaço é, de fato, a estrutura por debaixo da prática de *Touchable Stories*, uma disposição em comprometer tempo, na verdade, como Flattery faz, ao ponto de se mudar para um novo espaço de moradia por anos, para permitir-se mudar conceitos pré-determinados sobre questões e argumentos tanto quanto para criar uma colaboração com membros da comunidade que tem uma relação provisória de confiança. *Touchable Stories*, portanto compartilha uma ética de etnografia participativa como tantos dos seus praticantes teorizaram, se comprometendo ao ponto de gerar um conhecimento sensível ao longo do tempo. O interessante é que é este compromisso com o tempo e o espaço que um crítico como Bishop acha antiestético em grupos como *Oda Projesi* e outros "transformados em sociais" com os quais ela está "descontente"[20]. Adorno, também poderia ter achado este compromisso duracional uma capitulação às "cruéis exigências heterônomas" do social, mas me parece que o desafio aqui é permitir que a duração tenha um diferente tipo de palpabilidade estética.[21] Mesmo que a ética de participação de Flattery possa ser considerada análoga às práticas do etnógrafo, do trabalhador de assentamento ou do ativista, parece importante notar a especificidade do seu desejo de levá-lo a cabo sob a sua auto-identificação como artista. Enquanto a sua tentativa de conhecer outros com mais complexidade e intimidade pode ser interpretada por algumas pessoas como instrumentalização do processo artístico, nós podemos também notar a que grau esta forma de participação é "sem fim" de um modo diferente num projeto de *Touchable Stories*. As colaborações plurianuais parecem não terminar mesmo quando as instalações são desmontadas. Do mesmo modo que podemos analisar as estruturas experimentais de duração das performances de persistência de Marina Abramovic ou Linda Montano, poderíamos notar que o compromisso duracional de espaço e tempo compartilhados é uma *técnica* do artista social, que é um compromisso firmado e cujas consequências são previstas e, por força de um contrato social implícito, será recebido e incorporado pelo processo e suas estruturas. Ademais, esta experiência de duração é parte de um gesto maior de colaboração que não é apenas um "auto-sacrifício autoral" como Bishop diria, mas é também um experimento mais radical em desobrigação autoral às exigências externas de outros, que pode estar fazendo uma pergunta básica sobre até onde a confissão de heteronomia estética pode ser buscada.

Tipos similares de exercícios em reorientação seriam necessários para comparar outros elementos no trabalho de Sierra e *Touchable Stories*. Sierra trabalha com formas Minimalistas como o cubo, a linha e o paralelepípedo, mas os situa de modo diferente pela incorporação de trabalhadores contratados. Numa peça que parecia comentar sobre a forma Minimalista e o desejo de "fazer o bem", *90 cm Bread Cube* (Cubo de Pão de 90 cm), (2003) era um sólido cubo de pão assado em dimensões específicas e oferecido como caridade num abrigo para moradores de rua na Cidade do México. A documentação mostra as pessoas se reunindo para fatiar partes do cubo e colocá-las em pratos de papel, a geometria do cubo desfeita pelas exigências dos seus consumidores marginalizados. Sierra também trabalha com o desejo Minimalista de admitir a força da gravidade; certamente, o seu trabalho pode ser colocado numa genealogia direta com a ênfase Minimalista da escultura ao invés da pintura e da tendência naquele movimento de privilegiar trabalhos artísticos orientados para o plano baixo do piso ao invés do plano anti-gravitacional da parede. A orientação para o chão, sem um pedestal, foi vista como uma confissão do

20 Bishop, *The Social Turn*, 178.

21 Adorno, *Commitment*, 312.

relacionamento dos objetos de arte com a regra natural externa da gravidade, se opondo à tentativa da pintura de vencer a gravidade com ganchos, arames e molduras na parede. Em peças como *Object Measuring 600 x 57 x 52 cm Constructed to be Held Horizontally to a Wall* (Objeto Medindo 600x 57x52 cm Construido Para Ser Preso Horizontalmente Numa Parede) ou *24 Blocks of Concrete Constantly Moved During a Day's Work by Paid Workers,* (24 Blocos de Concreto Movidos Constantemente Durante Um Dia de Trabalho Por Trabalhadores Assalariados) Sierra evoca o impulso Minimalista na direção da admissão gravitacional herdada das instalações geométricas, grandes e pesadas de Donald Judd, Sol LeWitt, Richard Serra e outros.

Não obstante, o engajamento de Sierra com as políticas da gravidade é diferente. Certamente, ao contratar trabalhadores para mover formas Minimalistas grandes e pesadas, ele expõe o trabalho anti-gravitacional requerido para instalar uma intervenção estética gravitacional. Aqui, o gravitacional, como o duracional, tem uma base de classe, forçando um reconhecimento da longa história de classes que governa o gerenciamento social da gravidade. Como a duração, a gravidade foi sempre palpável para a classe historicamente contratada para fazer o trabalho mais pesado. Finalmente, podemos ver uma relação semelhante de reutilização e revisão quando se trata de outro conceito Minimalista: reprodução em série. Como um conceito que expõe o funcionamento constante do tempo e que usa a repetição para questionar o mito da originalidade, a reprodução em série de formas semelhantes aparece por todo o trabalho de Sierra. Mais uma vez, porém, o "constantemente movido" de repetições assim expõe a "serialidade" como que enredada nas formas repetitivas de trabalho às quais foi dado o status de "autoria", para começar.

Encontrar tais tipos de genealogias Minimalistas na prática de *Touchable Stories* requereria uma re-orientação e uma disposição para procurar em diferentes lugares por um engajamento com a gravidade, a serialidade, a futilidade e os limites do inteligível. Poderia começar com uma forma – uma coleção suspensa de potes de vidro – que se tornou um motivo recorrente em todos os projetos de *Touchable Stories*. Potes (colocados em série) ficam levemente pendurados em diferentes níveis ao alcance do olhar do espectador. Dentro os espectadores encontram fotografias em miniatura de edifícios antigos transferidas para folhas de papel transparente, geralmente iluminadas por uma luz no fundo que vem de uma parede próxima. Enquanto ouvem histórias sobre espaços do bairro que já foram demolidos, os visitantes ficam parados em frente aos potes, tomando-os para identificar as molduras das portas, letreiros e outras características que lhes informam que edifício desaparecido eles estão vendo. A instalação funciona em muitos níveis. Ela evoca os ritmos de encontro encontrados numa galeria ou museu, invocando o fluxo constante de pessoas se movendo de uma imagem a outra numa fila. Porém, as imagens são suspensas do teto, permitindo o movimento circular em torno da imagem como quando se olha para uma escultura. A suspensão anti-gravitacional do alto enfatiza o espaço vazio por debaixo e permite outro tipo de interação – toque, o cuidadoso ato de segurar o próprio objeto. Entretanto, esta suspensão formal inicia e é iniciada pelo conteúdo; o peso e imobilidade aparentes do edifício, são combatidos pela facilidade de seu desenraizamento; uma história social da urbanização erradicada tornada palpável por uma forma estética que se levanta facilmente, apresentada num pote de vidro que é ao mesmo tempo precioso e facilmente quebrável. Enquanto este tipo de serialidade é certamente sentimental, o efeito cumulativo cria uma consciência espacial elevada em vários níveis, permitindo que as fronteiras do objeto de arte se estendam para dentro do espaço do espectador – à maneira dele?" – enquanto provocando simultaneamente uma reflexão sobre a própria posição espacial do espectador numa história urbana mais longa, uma história da qual aquela posição espacial "depende."

Tendo oferecido alguns exemplos de leitura do trabalho de dois artistas muito "diferentes", é importante observar de que modo essas leituras poderiam ser "diferentes". Enfatizar este fato não é simplesmente se refugiar num relativismo generalizado como crítico, mas também colocar em primeiro plano os diferentes tipos de

precedentes e históricos de objetos que estruturam um encontro com a prática social. Tal variação parece afetar e afligir práticas que procuram pensar "estética e política juntas". Assim como Brecht se transformou numa figura que recebeu formas contraditórias de crítica, também os trabalhos de Sierra e *Touchable Stories* tiveram que agüentar todos os tipos de críticas, que vão de todas as posições dos pólos a que me referi acima: celebração social/antagonismo social, radicalmente disfuncional/radicalmente funcional, ininteligível/inteligível, autônomo/heterônomo. Para alguns, o fatiamento e distribuição do *90 cm Bread Cube* de Sierra foi uma tentativa de ser funcional; para outros foi uma paródia de tal gesto. O contraste levanta a questão de como podemos comparar tal refeição com os tipos de "jantares comunitários" que *Touchable Stories* patrocina como parte do seu processo. Para alguns, a exposição de potes de vidro de *Touchable Stories* transmite a história literal de um bairro de modo explícito demais. Para outros, a miniaturização e ausência de explicação não transmitem informação suficiente. Inteligível demais? Ininteligível demais? Para alguns, Sierra é um defensor dos pobres, para outros ele é apenas um cínico. Para alguns, *Touchable Stories* instrumentaliza a estética a serviço do progresso social. Para outros, o seu compromisso em manter um espaço estético por dois anos num lugar que poderia ser colocado para "uso real" apenas confirma a futilidade estética. Tais diferenças demonstram os parâmetros e instrumentos muito diferentes que os críticos e espectadores trazem para a prática social, numa forma excepcionalmente híbrida. Mas tais diferenças também podem ser o risco ocupacional do engajamento heterônomo. De minha parte, eu acho útil manter os olhos e o coração treinados nas maneiras especiais em que esta conjunção pode formar e transformar, as numerosas maneiras pelas quais a admissão de heteronomia pode ter simultaneamente precisão estética e efeitos sociais. Tal abordagem, porém, significa reconhecer o grau até o qual a arte e os seres humanos não "se governam". E significa decidir acreditar que uma consciência desta interdependência pode produzir formas estéticas inovadoras e também uma política social inovadora.

Texto extraído de:
JACKSON, Shannon. *What is the social in social practice?: comparanting experiments in performance.* In: DAVIS, Tracy C. Performance Studies. New York: Cambridge Press, 2008, pg. 136-150.

Coro de Queixas de Teutônia

O Projeto Coro de Queixas, da dupla finlandesa Tellervo Kalleinen e Oliver Kochta-Kalleinen consiste em reunir pessoas de diferentes origens e lugares para que expressem suas reclamações. Apresentamos aqui uma breve descrição do projeto por parte da dupla assim como o depoimento do músico que coordenou o projeto na cidade de Teutônia, Lucas Brolese, bem como a letra das queixas cantadas pelos habitantes do município.

Segundo os artistas, "tudo começou durante uma caminhada de Tellervo Kalleinen e Oliver Kochta-Kalleinen em um dia de inverno em Helsinque. Talvez por conta do frio daquele dia, acabaram discutindo sobre a possibilidade de transformar a enorme energia que as pessoas investem em reclamações em algo diferente. Possivelmente não diretamente em calor – mas em algo de qualquer forma poderoso. No vocabulário finlandês há a expressão "valituskuoro" que significa "Coro de Queixas" e é usada para descrever situações onde muitas pessoas reclamam simultaneamente. Kalleinen e Kochta-Kalleinen pensaram: "Não seria fantástico levar essa expressão ao pé da letra e organizar um Coro de Queixas de verdade?!"

Como reclamar é um fenômeno universal, o projeto poderia ser organizado em qualquer cidade do mundo. Kalleinen e Kochta-Kalleinen propuseram o projeto em diferentes eventos para os quais foram convidados como artistas, mas foi apenas depois que o Instituto Springhill de Birmingham se empolgou com a idéia que o primeiro Coro de Queixas se tornou uma realidade.Depois de Birmingham, o Coro se tornou um supreendente sucesso, e Kalleinen e Kochta-Kalleinen foram convidados a iniciar Coros de Queixas por todo o globo."[1]

No Brasil, o projeto foi apresentado pela primeira vez na 8ª Bienal do Mercosul, em Porto Alegre. Aqui, ele se chama Coro de Queixas de Teutônia[2], fazendo menção ao município onde foi realizado: Teutônia.

Depoimento de Lucas Brolese

Para iniciar o meu relato considero importante explanar um pouco sobre minha história relacionada à música e posteriormente ao trabalho em Teutônia. Nasci em Caxias do Sul em 1980, vindo de uma família parte de descendentes italianos, parte de descendentes portugueses. A apreciação musical esteve presente na minha infância. Em 1988 mudei com meus pais para Santa Cruz do Sul, lá iniciei meu aprendizado musical autodidata e, em meados de 1995, comecei a tocar contrabaixo em bandas de rock locais.

Em 1997, meus pais decidiram morar em Teutônia, um jovem e promissor município do ponto de vista agroindustrial. Quase fiquei deprimido, na verdade acho que fiquei deprimido. Em Santa Cruz, eu tinha um turma de amigos que gostava de arte e música e, em Teutônia, eu parecia não falar a mesma língua dos jovens da minha idade.

Estando lá e não tendo escolha o jeito foi me adaptar, e felizmente descobri que o município tinha uma tradição musical muito forte em virtude da colonização alemã. Apesar de na época não ser um apreciador da música folclórica alemã e, assim, não compartilhar do gosto musical local, descobri que havia aulas de canto, teoria musical e de diversos instrumentos de sopro subsidiadas

1 Disponível em http://www.complaintschoir.org/history.html

2 O registro videográfico do Coro de Queixas de Teutônia está disponível em http://www.youtube.com/watch?v=1Z28tiJuCWM.

pela prefeitura, no Centro Cultural 25 de Julho, onde atualmente coordeno as oficinas.

Comecei a estudar teoria musical e canto e, no ano seguinte, passei a dar aulas de guitarra e tocar em uma banda de rock local e, inclusive, foi nessa época que eu visitei a primeira edição da Bienal, com uma excursão de Teutônia. A partir daí, impulsionado pelas atividades profissionais que a cidade me proporcionava, resolvi estudar música formalmente fora de Teutônia e, então, concluí um curso técnico em regência e canto e após a graduação em música.

Em 2008, criei um espaço cultural alternativo com estúdio para ensaios, aulas, exposições e apresentações, onde atuavam profissionais da região. Um ano depois surgiu o convite para sediar nesse espaço a Oficina de Canções, com Rosario Bléfari, que fez parte do projeto de residências de artistas da 7ª edição da Bienal do Mercosul. Nessa época, eu também atuava em outras cidades, isso me possibilitou divulgar o projeto e garantir um público interessado e apto para as atividades propostas, a parceira foi um sucesso.

Em 2010, recebi a visita de Gabriela Silva, atual coordenadora operacional do projeto pedagógico da 8ª Bienal; ela, acompanhada de um curador, pareciam sondar a região para analisar a possibilidade de um novo projeto por aqui e visitamos espaços culturais em Teutônia e Estrela.

Em 2011, recebi a ligação de Gabriela falando sobre o trabalho da dupla Kochta-Kalleinen, pesquisei sobre o trabalho dos artistas, assisti aos vídeos e fiquei fascinado pela idéia e feliz por poder contemplar Teutônia com o registro desse projeto tão interessante.

A idéia de aproximar diferentes indivíduos de uma cultura local semelhante, para que juntos cantem suas queixas e assim evidenciem suas angústias, desejos e sonhos, possibilitando a visualização de um panorama cultural específico, me motivou muito e tornou-se uma proposta tentadora pois aprecio a cooperação na criação poética. Aceitei o convite e iniciei a divulgação, comuniquei os meus quase 70 possíveis cantores entre coralistas e alunos de canto e instrumento da região onde atuo, e fiquei na expectativa de que faltariam vagas na edição Teutoniense do Coro de Queixas.

Porém, um tempo depois, a produção da Fundação Bienal entrou em contato comigo dizendo que não havia chegado nenhuma queixa e isso me deixou preocupado com o andamento do projeto. Além disso, o período escolhido para o desenvolvimento do projeto era justamente o período de férias escolares e eu sabia que muitos bons cantores estariam viajando nessa época. Porém, estando em contato semanal com os possíveis participantes, mesmo que ainda não tivessem enviado as queixas, me davam certeza de que participariam, e da mesma forma que alguns sairiam em férias, outros estariam de férias em Teutônia nesse período. Assim fui tendo fé de que tudo correria bem.

Sugeri que a produção providenciasse legendas em português para o vídeos dos coros do mundo e que elaborassem um material explicando detalhadamente o que é a Bienal, arte contemporânea e arte conceitual, já que no contato com as pessoas percebi que muitos desconheciam o assunto. A realidade cultural da valorização da educação e das artes, infelizmente, não faz parte do país do futebol, e assim, mesmo quem tem a empatia pela arte no Brasil, acaba tendo seu acesso limitado, principalmente no interior. Apesar dessas conclusões que iam surgindo, aos poucos algumas queixas iam chegando por e-mail, nesse momento eu já estava me comunicando com Oliver que também parecia apreensivo com a falta de vontade de reclamar dos brasileiros.

Fui até a rádio que só toca bandinha e à Secretaria de Cultura do município. Entrei em contato por telefone com regentes dos tradicionais coros de Teutônia e com professores de música e de teatro da cidade. Todos achavam a ideia interessante mas não confirmavam a participação, mantendo a tensão da expectativa.

No dia 08 de julho, conheci Oliver pessoalmente, e conversamos por cerca de uma hora a respeito do funcionamento do projeto. Nesse momento já tínhamos, na minha opinião, um número adequado de queixas, mas, para ele, ainda eram poucas. As pessoas tinham dúvidas de como compor sua queixa, umas faziam versinhos rimados, outras enviaram quatro estrofes. Tive muitas dúvidas sobre o processo de composição, devo usar ou não as rimas? Queixas de crianças, todos cantam, ou só as crianças? Ao longo da conversa eu ia reeducando meu ouvido para o novo idioma que seria adotado durante nossa comunicação. Fui instruído a manter o sentido da frase o máximo possível, mesmo que não rimasse e todos deveriam cantar as queixas de todos. Isso me ajudou a organizar a adequação do texto das queixas facilitando o processo de composição.

As semanas que antecederam haviam sido de muita ansiedade para mim, mas foram finalmente amenizadas com o encontro dos aspirantes à queixosos no sábado do dia 09 de julho, um dia frio mas ensolarado. Lá estavam cerca de 40 pessoas dispostas a se engajar em um projeto que, como eu, ainda não sabiam exatamente no que resultaria.

Após a apresentação de Oliver e a minha fala, iniciei um aquecimento vocal para avaliar os cantores e assim analisar as possibilidades composicionais do grupo. Em seguida, Oliver coordenou o processo coletivo de coleta de novas queixas, a classificação das queixas e após a exposição dos resultados. Em duas horas estávamos com a matéria-prima para a composição e com os possíveis cantores para nosso coro. Tivemos também nesse dia a presença da RBS TV e da ZH fazendo a cobertura do evento e dando uma grande moral ao evento e ao grupo que se formava.

Cheguei em casa, aliviado, porém pensando em como musicar aquelas queixas sem forma poética nem rima e conseguir incluir vozes de crianças e de adultos, sendo que alguns inclusive nunca haviam cantado. Tive uma primeira ideia musical, uma harmonia e melodia de samba, e gravei para não esquecer. Após, fui tendo outras ideias e conseguindo visualizar uma suíte com três movimentos baseados naquelas queixas. Quando chegou na metade da semana eu tinha a ideia musical quase concluída, porém o arranjo e a escrita das melodias e texto ainda não tinham sido iniciados. Na noite que antecedeu o primeiro ensaio dormi menos de 4 horas.

Às 7 horas da manhã fui até a rádio, para o programa de maior audiência local, convidando pela última vez a comunidade para participar do Coro de Queixas e valeu a pena, conseguimos arrebanhar os dois únicos cantores tradicionais de coros de Teutônia, um casal com seus sessenta e poucos anos e que, bem humorados, se apresentaram no local, na hora marcada.

Nessa tarde fiz a classificação vocal dos cantores, muitos que estavam no *workshop* não continuaram participando. Não soube ao certo a que atribuir esse desânimo. Seria falta de sensibilidade artística? Falta de coragem de cantar um texto tão estranho? O que importa é que novos e decididos cantores chagavam ao nosso grupo. Apresentei a canção aos cantores no primeiro ensaio, na tarde do dia 16 de julho. Todos acharam divertido e surpreenderam-se com as queixas musicadas, mas acharam difícil de cantar.

À noite, após o balanço sobre o primeiro ensaio, fiz parte da mesa julgadora em um festival de canto que acontece há 23 anos, em uma sociedade de descendentes de imigrantes alemães, em Linha Clara, Teutônia. Oliver foi comigo, ficou encantado e curioso com a semelhança daquela comunidade no interior do sul do Brasil, com sua terra natal. Era uma legítima micronação. Oliver fotografou muito nessa noite, o prédio que eles costumam chamar de salão, em estilo enxaimel, abrigava umas 500 pessoas.

Oliver e eu fomos citados pelo vice-prefeito e ovacionados pela plateia, após ele bebeu cerveja no gargalo como se faz na Alemanha e comemos pinhão cozido, vendido na festa. Ele me contou que no dia anterior havia comprado uma espécie de castanha no mercado próximo ao hotel, que tentou comer mas não conseguiu – a castanha era o pinhão cru. Após quase 6 horas de entretenimento voltamos exaustos para o hotel.

No dia seguinte, um pouco mais descansado, consegui passar para o grupo a introdução da canção e a primeira parte. Pedi que músicos leitores de partitura levassem um instrumento e dividimos os naipes, no final ensaiamos com todo o grupo. O ensaio transcorreu bem mas eu comecei a achar que teríamos pouco tempo para obter um amadurecimento do resultado final.

Durante a semana, escrevi a peça em partitura, mas devido ao extenso texto, a letra ficava muito pequena. Oliver e Ricardo vieram até Estrela e trabalhamos em minha casa. Oliver sugeriu que eu escrevesse só a letra para os cantores, ao invés da melodia escrita em partitura com letra.

Demorei muito tempo para conseguir formatar o texto com a colagem da escrita musical, mas felizmente cheguei a um resultado satisfatório, adaptando arquivos dos gráficos do programa de edição de partituras e colando no editor de texto.

Uns dois dias antes do próximo ensaio, Oliver entrou em contato pedindo que eu substituísse algumas frases por achar construídas demais, e pediu também que eu adicionasse algumas que haviam ficado de fora. Nesse momento me dei conta que o prazo de três semanas para obter o resultado final era pouco tempo, porém era o que dispúnhamos. Assim, correndo contra o tempo, após muitas tentativas, adicionei duas novas estrofes no 3º movimento e consegui substituir os versos de modo que a frase textual não perdesse a naturalidade da fala do indivíduo queixando-se.

Enfim, o texto estava finalmente concluído e no ensaio da quarta-feira, dia 20 de julho, poderíamos finalmente passar toda a peça, acontece que muitos cantores não puderam comparecer. Eu já estava tenso com o prazo curto para finalizar a composição e o arranjo, e a falta dos cantores me preocupou ainda mais, pois isso poderia desmotivar o grupo e atrasar nosso prazo. Ensaiamos a passos lentos nessa noite e acabamos por não passar toda a canção.

Dois dias depois, na sexta do dia 22 de julho o coro estava completo novamente, então foi possível ensaiar toda a peça definindo detalhes da performance como diálogos e posicionamento. As melodias ainda não estavam bem afinadas e muitos cantores não articulavam bem as palavras, mas a gravação devia ser feita no dia seguinte.

No sábado ensolarado e de vento minuano de 23 de julho, fizemos um breve aquecimento e ensaiamos uma vez a peça do início ao fim. Após, nos deslocamos até o local da performance, que ficava a 100 metros do local dos ensaios. Alguns ainda um pouco inseguros, e todos ansiosos, nos posicionamos no local indicado por Oliver para a performance.

Já posicionados, eu me preocupava com a simetria do coro, a acústica, a expressão corporal, enquanto as mulheres reclamavam que o salto dos sapatos estava afundando na grama, e que elas não podiam se movimentar ou caíam, outros queixavam-se do sol. Queixas e mais queixas, o público começava a chegar ao local, o caminhão de bombeiros estava a postos, e então começamos a ladainha. Não pude ver a reação do público durante a performance, pois fico de costas para a platéia, mas os aplausos confirmaram a expectativa. Após, gravamos as cenas do Laguinho e antes da noite, gravamos no Salão do Grêmio Recreativo Teutoniense.

No domingo, dia 24, último dia de gravação, fomos até a rodoviária e lá ficamos boa parte da tarde, foi muito divertido e imaginei que aquele cenário, que faz parte da vida dos habitantes de Teutônia, ficaria interessante no filme. Após, fomos até o centro administrativo de Teutônia, lá ficava a faixa de segurança com o canteiro no meio. No início da noite fomos até a última locação, um cachorrão com paredes de plástico, muito exótico para Oliver e bem comum por aqui. Gravamos a parte do samba e confraternizamos.

Ao final de tudo, Oliver pediu que eu gravasse só com o violão em um local específico chamado Teutocar, ele não sabia onde era e já era noite. Encontramos o local e gravamos à luz de farol de carro, a cena da fachada de uma oficina mecânica. Ao chegar em casa, assisti a matéria quentinha da RBS no Tele Domingo e fui dormir com a sensação de alívio.

A partir da semana seguinte, foi como se eu saísse de um transe prazeroso e angustiante que passei durante 15 dias. Prazeroso pela possibilidade de falar de coisas tão sérias e pertinentes de uma forma bem humorada e musical, e angustiante por ter que cumprir um prazo curto fazendo um bom trabalho e mantendo um grupo de quarenta pessoas unidas com o mesmo espírito: de queixar-se com bom humor.

A partir daí pude recordar e avaliar melhor tudo o que havia acontecido e o que o Coro de Queixas representava para o meu trabalho e para Teutônia. Além de ser o primeiro da América Latina, também é o que foi concebido em um tempo recorde.

Em um momento de transição da minha carreira, esse trabalho muda minha perspectiva sobre a música e arte contemporânea, e o meu trabalho ganha novas perspectivas, com mais ânimo e irreverência. Oliver me autorizou a formar novos coros de queixa pela América Latina e estou disposto a fazê-lo.

Para os cantores do Coro de Queixas, a experiência ficará marcada na história de vida de cada um. Alguns nunca tinham ido à Bienal, outros nem tinham ouvido falar. Conheceram sobre arte, foram co-autores da obra, ampliaram sua capacidade de visão do mundo, deixaram preconceitos de lado e com muita coragem foram fiéis ao projeto e se divertiram muito. Fico feliz pela intervenção da arte na vida dessas pessoas, e pela coragem que elas tiveram em participar.

Para Teutônia, a peculiaridade de sua cultura ficará registrada nessa produção poética de grande importância, que possibilitará a gerações futuras assistir a esse registro histórico, divertido e de vanguarda, que revela os anseios dos cidadãos que lá viviam no início do século XXI.

As performances do dia 11 de setembro em frente à Casa M e no Cais do Porto, foram muito emocionantes e simbolizaram uma maturidade maior do coro, além da grande presença e apreciação do público ter nos surpreendido de forma tão positiva.

A produção da Fundação Bienal foi fundamental para o sucesso do Coro de Queixas, agradeço a todos e especialmente a dupla Kochta-Kalleinen, criadores do conceito que mobilizou nossas vidas no último semestre.

Nossas Queixas
Coro de Queixas de Teutônia
Queixas, queixas, queixas
Chucutre dá gases, não gosto de cercas
E o arroio Boa Vista está tão poluído
Filas me irritam, eu estou com bafo
Gosto da guria e ela nem sabe que eu existo
Eu não sei falar alemão, por isso sempre sou excluído
Quero estar cheirosa, mas tá frio pra tomar banho
Eu odeio desenho japonês
Não tenho a barba grande ainda
Quero mais ação e menos reunião
Acho tão idiota a ditadura da magreza
E quem foi que disse que beleza tem padrão
Meu vizinho tem uns cachorros bravos
Quando eles escapam pulo a cerca pra fugir
Lá na minha escola não tem aula de música
Mas pra compensar tem de religião
Minha namorada não diz que me ama
Eu odeio mesmo quem maltrata os animais
Não existem trens no Brasil
Os jovens não cantam mais em corais
E eu já rodei cinco vezes no exame de direção
Veio um caminhão da Alemanha
Pro Corpo de Bombeiros de Teutônia
Pena não passar dos 40 quilômetros por hora
Tem muito malandro nesse meu país
Do engravatado até o chinelão
A cerveja está cada vez pior
Por que é que o trem não para em Canabarro?
Mau humor é chato e quem se queixa à toa
Chefe lá da firma só quer ver a produção
Ficar velho dói, sou perna de pau
Tenho um vizinho que é ruim no acordeón
O governo constrói estádios, emergências tão lotadas
E os meus cachorros mijam fora do jornal
Minha vizinha odeia meus gatos
Skatistas sofrem preconceito
Por que o futebol atrai tanto o brasileiro?
Por que na cidade que canta e encanta
só tem espaço pra orquestra e corais?
Minha namorada usa o meu barbeador
Chatos ouvem tuntz lá na lagoa da Harmonia
Por que a polícia me para em toda blitz?
Já começo a achar que tenho cara de bandido
É chato quando o assento do vaso está gelado

O meu pai se queixa que está com dor de cabeça
As cadeias estão lotadas e o povo bobo paga por isso,
mas tem criminoso que não vai para a cadeia
Como a gasolina tá cara, isso é um verdadeiro roubo
De brinde eles te dão um pacote de erva mate
Me irrita a falta de educação
Se isso segue assim eu vou pro Afeganistão
Odeio racistas, roubaram meu o carro
Tô com TPM, professores ganham mal
Rádios de Teutônia só tocam bandinha
Tanta gente tem o mesmo nome que o meu
Alguns teutonienses chamam de importados
quem vem pra cá em busca de algum emprego
Faltam sinaleiras sonoras pra quem não pode enxergar
Minha mãe escolhe a minha roupa pra sair
Altos impostos sobre videogames,tenho a cabeça grande
Faltam jovens com um interesse em tocar tuba
Quero Coca-Cola em toda refeição
Meus pais só me deixam nos fins de semana
Eu odeio o inverno, passo tanto frio
Fico tão gripado e nem neva pra compensar
Queixas, queixas, queixas, queixas
Trinta mil habitantes e nenhum cinema na cidade
E o formato das nuvens no céu deveria ser mais nítido
Já estou chateado pois todos me chamam de pequeno
Eu ainda vou ver o Galvão engolir a própria língua
Meu professor de violão e vocal chega sempre atrasado
Esse lixo que jogam no chão poderá nos afogar
Nós pagamos o triplo por bons instrumentos importados
Eu odeio quem fica fazendo fofoca da vida alheia
Investimos em estádios, deixando de lado a educação
Acho que a TV Brasileira aliena o cidadão
Die Qualität der Holzschue ist nicht mehr die selbe so wie früher
Brasileiros conseguem deixar tudo pra última hora
Os meus filhos não param em casa, estão sempre lá na rua
Essas motos que passam e fazem um baita barulhão
Não consigo cantar afinado e não acho isso engraçado
Na escola não vemos assuntos que podem nos ser úteis
Os cantores locais não quiseram cantar no nosso coro
Queixas, queixas, queixas, queixas

Eu trabalho três meses do ano pra pagar impostos pro governo
Lá na escola tenho um colega que fica me chamando de boiola
Pago os meus impostos, mesmo assim eu tenho que pagar seguros e pedágios
E os atendentes de telemarketing ligam bem na hora da novela
Alô, eu gostaria de estar oferecendo um brinde para o senhor
Eu não aguento mais ouvir minha mãe dizer que eu não faço nada pra ajudar
Eu estou cansado de acordar com o cachorro do vizinho latindo sem parar
Tanta falcatrua no Planalto Central
Levam o dinheiro na cueca
Eu estou cansado de tocar no bar e ouvir
Sempre um choro para me pagar
Na democracia só quem sabe governar é quem está na oposição
A minha cama bate na parede, faz barulho para me entregar
Na minha cidade não tem um estúdio
pra fazer um som com minha banda
Minha mãe me disse para eu não correr, pois vou ficar suado e feder
Todo cara mala e tem muita gente
Um dia foi uma criança chata
Tem gente que gosta de falar um monte e monopoliza a conversa
Eu tenho tendência para engordar, não posso comer tudo o que eu tenho vontade
Queria poder andar na calçada com minha bengala e não cair num buraco
Queria ter tempo pra fazer tudo o que se gosta, estar junto de quem nos faz bem
Queria poder andar na calçada com minha bengala e não cair num buraco
Queixas, queixas, queixas, queixas

Arte e interpretação

O peso do conto: a narratividade como ferramenta de mediação[1]

Pablo Helguera

O Palácio Nacional da Cidade do México destaca-se por expor um grupo de murais, pintados por Diego Rivera, que narram a história do México. Quando eu era estudante e entrava no Palácio para observar os murais, os visitantes costumavam encontrar, na entrada, um grupo de guias 'informais', que insistentemente ofereciam seus serviços (em anos posteriores essa prática, infelizmente, foi formalizada e agora é possível contar com guias "oficiais"). As explicações oferecidas por esses guias concorriam entre si em colorido e em detalhes de duvidosa veracidade, uns mais elaborados do que os outros e entravam em confabulações que até o turista mais ingênuo veria com incredulidade. Eles chegavam a identificar personagens, ideias e eventos que pouco ou nada tinham a ver com as imagens pintadas por Rivera ou com a historia documentada do México. Embora as narrativas dos guias pudessem chegar até a mais pura fantasia, eles defendiam ferozmente sua especialidade quando da intervenção de qualquer guia "principiante." Lembro de ter trazido, em certa ocasião, alguns amigos turistas para ver os murais no Palácio. Quando um dos guias locais aproximou-se para oferecer seus serviços recusei cortesmente, explicando que eu conduziria a visita dos meus convidados. Ofendido e cético, o guia acompanhou de perto o nosso grupo escutando atentamente minha exposição e, aproveitando o final de cada frase, interrompia para questionar minhas descrições. A visita foi se convertendo em um pequeno dueto com minha voz falando das várias seções do mural e o contraponto das múltiplas reclamações do guia local.

Os murais de Rivera, por suas características expressamente ilustrativas, prestavam-se facilmente a serem lidos tendenciosamente como uma revista em quadrinhos pelos guias locais que, além disso, elaboravam encima deles toda uma variedade adicional de teorias e narrativas, certamente cada vez mais complexas conforme iam repetindo-as. Fabricavam suas historias aproveitando-se de uma combinação de dados dispersos que tinham à mão sobre os murais, junto com uma interpretação altamente pessoal dos fatos, e apresentavam sua narrativa com voz autoritária e definitiva.

Uma vez que os espaços culturais como os museus costumam ser também espaços turísticos, o papel do mediador se confunde frequentemente com o de guia turístico – um ofício essencialmente de prestação de serviço que trata o espectador como cliente e não como interlocutor; fornecendo dados e, por momentos, divertindo e animando.

O problema, obviamente, é que esse tipo de comunicação tem pouco ou nada a ver com a pedagogia. Desde o século XVIII, a pedagogia vem reconhecendo a importância da experiência pessoal como motor principal para a aprendizagem, assim como a necessidade de ativar o

1 Este texto foi escrito para o caderno de mediadores da 8ª Bienal do Mercosul

estudante para que ele chegue a assimilar o conhecimento. Entretanto, continua predominando a tendência, tanto em museus quanto em sítios arqueológicos e turísticos, em todo o mundo, de proporcionar ao público uma narrativa, uma historia ilustrada. O que nos leva a gravitar em direção a essa narratividade, e que efeitos – positivos ou negativos – isso têm em um processo educativo? Como é possível empregar recursos narrativos para mostrar a complexidade da obra em lugar de simplificá-la?

Neste breve texto procurarei descrever esse mesmo fenômeno narrativo em suas várias manifestações, algumas mais sofisticadas que outras, descrever como se manifesta na arte contemporânea, argumentar por que é necessário resistir a isso, e propor algumas formas para utilizar a narração como aliada e não como inimiga da interpretação. Com narratividade vou referir-me, neste artigo, a toda classe de ilação de dados que constituam, de uma forma ou de outra, uma pequena ilustração de eventos ou de fatos.

Costuma-se afirmar que somos seres narrativos, que nossa relação com o mundo se constrói através da lógica sequencial que podemos atribuir aos eventos descontinuados e complexos da realidade. Ao não poder encontrar traços de uma narrativa, nossa reação é de estranhamento, e inclusive de rejeição.

Esse impulso de atribuir narratividade às coisas, que se remonta aos mitos de origem da literatura antiga, é aplicável, da mesma forma, à arte contemporânea. Quando encontra uma obra de arte conceitual, ou uma pintura abstrata, o visitante adulto neófito costuma experimentar uma certa ansiedade: lhe é apresentado um objeto cujos referentes não são familiares para ele e por isso não consegue elaborar uma opinião, ou um sentimento a respeito. Ao carecer de um vocabulário para descrever ou justificar o objeto que encontra, o espectador costuma experimentar uma série de reações. As mais comuns são a vergonha, por sentir que ele deveria "saber" o que "significa" a obra, e o fato de não sabê-lo revela a sua "ignorância", e a indignação, por sentir que o autor da obra está provavelmente brincando de confundir ou de zombar dele.

Essa ansiedade costuma ser contagiosa, e o guia ou mediador acaba frequentemente sucumbindo a esse desconforto, seja de um individuo ou de um grupo. A tentação imediata é a de encontrar um eixo narrativo que opere como dispositivo para restaurar a aura de "familiaridade" da situação e que ajude a racionalizar o "enigma" visual. O desafio a ser enfrentado com o recurso da narrativa para esclarecer o conhecimento de uma obra é conseguir empregá-la adequadamente. Com a narrativa é possível cair facilmente no reducionismo, ora gerando a impressão de que uma obra pode ser "explicada" com uma historia ou a ideia da obra não ser mais do que o produto de uma série de anedotas que justificam sua existência e seu valor artístico.

Para isso, é importante primeiro entender os tipos de narrativa que podem emergir em uma visita guiada. De forma muito geral podem ser classificados em: 1. Dados biográficos do artista; 2. Dados sobre o momento artístico ou político em que a obra foi realizada; 3. Dados "curriculares" da obra (onde foi exposta anteriormente, a história da sua restauração, quando foi colecionada, etc.); 4. Dados relacionados à sua manufatura (materiais, o processo de sua criação, etc.); 5. Comentários, teorias, ou citações sobre essa obra, sejam do próprio artista, sejam de estudiosos da obra ou de outros.

A incorporação desses modelos de informação numa visita guiada, ainda que possam ser relevantes em certos momentos, mal utilizados resultam em oferecer uma explicação determinista do conteúdo de uma obra. Um exemplo é a maneira em que alguns interpretaram a trajetória da obra do pintor fotorrealista Chuck Close. Em 1988, Close sofreu um acidente na espinha dorsal que lhe provocou uma paralisia quase total. Numa visita guiada de sua obra, o erro consiste em recorrer à menção desse fato como se fosse explicativo do tipo de pintura que Close produziu nos anos posteriores da sua carreira (o argumento aparente disso é que a obra inicial de Close é de um fotorrealismo muito mais rigoroso do que no trabalho que faz atualmente). Em realidade, e contra a percepção geral, a evolução da forma de pintar de Close guarda muito

pouca relação com o evento físico que ocasionou sua paralisia, e inserir esse dado em uma visita guiada sugere uma causa-efeito que de fato impede ver a progresão natural de Close de uma forma de pintar a outra.

Isso não significa que a inserção da anedota numa visita guiada não seja útil ou necessária em alguns casos. Em determinadas obras, as circunstâncias anedóticas da realização das mesmas são inextricáveis da própria obra (por exemplo, várias das performances de Marina Abramovic, que diretamente fazem referência a momentos pessoais).

Outros tipos de informações, não apenas biográficas, costumam ser mencionadas por serem coloridas, atrativas, ou simplesmente divertidas, mas sem guardar relevância com a obra que está sendo interpretada.

Por isso, antes de inserir uma linha narrativa num exercício de mediação, o mediador deve pensar nas seguintes perguntas:

1. De que maneira esta informação ajuda a complementar ou contextualizar a experiência da obra que está sendo observada?

Como guia, é importante o mediador planejar com antecedência os pontos essenciais que se procura abranger na apresentação da obra e a forma em que esses pontos podem ser esclarecedores recorrendo a uma breve narração. Por exemplo, se falamos da obra do coletivo esloveno Irwin, cujo trabalho consiste em criar uma embaixada de um país imaginário que emite passaportes para quem os solicita, é relevante mencionar que na Nigéria vários indivíduos obtiveram o passaporte para utilizá-lo com fins migratórios e, em ocasiões, para cruzar fronteiras entre diversos países. O dado é ilustrativo do impacto real que essa obra provocou.

2. Em que momento é mais conveniente inserir esse dado ou anedota na apresentação?

O mediador deverá estar atento ao processo de análise da obra pela qual está transitando o grupo. É importante lembrar que os visitantes requerem de tempo para observar e fazer comentários sobre o que estão observando. Precipitar uma grande quantidade de informação sobre a obra imediatamente depois de começar o encontro com a mesma pode resultar contraproducente. Por esse motivo é pertinente inserir dinâmicas dialógicas, convidando a refletir sobre certos aspectos da obra e, gradualmente, na medida em que essa reflexão vai sendo desenvolvida, inserir dados pertinentes que ajudem a avançar na mesma.

3. Até que ponto está sendo proporcionada demasiada informação?

Tal vez a dificuldade mais comum entre os mediadores com conhecimento da história da arte está, não em conhecer a informação pertinente sobre uma obra, e sim em poder limitar essa informação àqueles pontos ou componentes que são os mais vitais. O mediador inexperto objetiva narrar tudo quanto sabe, enquanto o mediador experto objetiva apresentar apenas os aspectos mais relevantes para esse momento em particular. É importante lembrar que o público encontra-se em pé, em um espaço aberto, possivelmente com outras distrações, e a possibilidade de concentração total é limitada, pelo qual é conveniente não adentrar-se em detalhes demais ou em temas que tenham interesse demasiado especializado.

4. De que forma um dado é representativo ou relevante para compreender os temas mais amplos em relação à obra que está sendo interpretada?

Como mencionamos na seção referente à biografia, cada artista e cada obra costumam vir acompanhados de dados (históricos, biográficos, contextuais) que são irresistíveis de comunicar dado seu atrativo de curiosidade ou por outros motivos. Entretanto, há que assegurar-se de que esses dados ou informações efetivamente conduzirão a uma melhor compreensão da obra, e não vão existir, simplesmente, como dados curiosos que acabem substituindo as possíveis leituras da obra.

5. De que forma esse dado contribue para mostrar a complexidade da obra?

Como foi mencionado no ponto anterior, uma anedota tende ao reducionismo interpretativo. Por exemplo, ao citar a famosa frase de Duchamp, "o espectador é quem

completa a obra", poderia tomar-se literalmente como uma fórmula que explica o processo artístico completo de Duchamp; em realidade, dita frase precisa ser compreendida dentro de um contexto mais amplo no qual o artista mostra a consciência que tem do papel do espectador, mas não torna as mãos do espectador responsáveis pela fabricação da obra física. Ao citar fontes variadas sobre uma obra, é importante que o mediador: 1) especifique adequadamente o contexto dentro do qual a frase ou citação existe, e 2) possa oferecer aos visitantes várias perspectivas da mesma obra, por exemplo citando críticos, artistas ou indivíduos com pontos de vista discrepantes em torno a uma obra.

É importante enfatizar, nesses cinco exemplos (embora possivelmente fique subentendido) que essas inserções narrativas têm que operar dentro de um campo dialógico. Nele, o mediador constantemente deve tentar integrar os visitantes numa troca e numa reflexão sobre a obra, e com base em seus comentários e reflexões, ir oferecendo dados e outros tipos de informações para assim construir colaborativamente a interpretação da mesma.

* * *

A narratividade é um componente inevitável de qualquer visita guiada, portanto, saber dirigi-la de forma produtiva e generativa é fundamental. Como mencionei no início do artigo, nosso impulso humano é o de transformar toda ambiguidade em narrativa lógica, uma força de gravidade que nos puxa constantemente. O oficio do mediador é resistir a essa força que provém do público e que costuma ser expressa através de frases como "explique a história dessa obra", ou "o que isso significa?" ou "qual foi a intenção do artista?". O mediador deve trabalhar com essas perguntas para poder proporcionar dados pertinentes acompanhados de novas perguntas e comentários que ajudem o espectador a compreender que não existe uma simples explicação de uma obra, e sim uma diversidade de componentes – formais, históricos, contemporâneos– que, no seu conjunto, lhe outorgam seu significado. Nosso trabalho como mediadores não tem por que ir de encontro com o espírito animado do guia de turistas dos murais de Rivera; mas, em compensação, precisa estabelecer regras estritas para prevenir o derrame anedótico e a dramatização. Poder dosar essas forças através de comparações, de diálogos e de distância crítica é o que pode levar à verdadeira reflexão e compenetração com uma obra.

A Arte de ensinar no Museu

Rika Burnham e Elliott Kai-Kee

Uma turma está examinando uma pequena pintura de Rembrandt nas galerias do J. Paul Getty Museum, em Los Angeles. A educadora do museu convida o grupo de visitantes a olhar cada vez mais atentamente, guiando a turma tanto para compreensão da pintura em si quanto a respeito das nossas razões para estudá-la. A turma demonstra vários sentimentos, exceto passividade – na verdade, todos estão bastante animados. A pintura é *The Abduction of Europa* (1632), uma imagem que retrata em detalhes delicados uma história da mitologia grega: o sequestro da princesa fenícia Europa por Zeus disfarçado de touro branco.

Os visitantes compartilham suas observações, especulações, ideias. Ao final, a educadora do museu pede aos participantes que reflitam sobre o significado profundo da pintura, que digam a respeito do que afinal, trata a obra, após a longa discussão que tiveram. A experiência do grupo claramente ultrapassou o mero contar de uma única história. Um participante sugere que a obra de Rembrandt trata do destemor ao viajar para o desconhecido. Outro diz que se trata de uma narrativa sobre a alma que deixa este mundo em direção ao Reino dos Céus. Pouco antes do final da aula, as pessoas voltam a se aproximar da pintura e continuam suas discussões.

No mesmo museu, outro educador também conduz um grupo de estudantes através das galerias. Ele começa com uma estátua romana de Vênus, seguida de um busto francês em terracota de Madame Récamier, obra de Joseph Chinard. Para cada escultura ele pede aos alunos que se concentrem em apenas um detalhe: as mãos.

Os alunos são incentivados a observar e tomar notas dos gestos das figuras esculpidas, exatamente como fariam se estivessem examinando uma pessoa.

O tempo parece alongar-se à medida que a percepção se aguça. O educador escuta pacientemente enquanto os alunos começam a "ler" as esculturas como um todo, através da expressividade das mãos. O grupo continua até um misterioso retrato de Millet, a partir do qual os alunos discutem a natureza do amor e, em seguida, até a pintura de uma princesa russa, obra de Winterhalter, na qual o artifício de todos os detalhes torna-se repentinamente teatral, deslumbrante e encantador. No final, ninguém quer ir embora.

Como educadores de museu, ensinamos com muitos tipos de programas e o fazemos de várias maneiras. Todo educador de museu tem dons únicos que agrega à arte de ensinar através de obras de arte. As duas categorias acima descritas podem parecer, à primeira vista, bastante diferentes. A primeira educadora do museu permanece com uma única obra de arte ao longo de todo o período, constrói sua aula em torno das observações e ideias dos alunos e confia que, por meio de suas experiências haverá uma maior compreensão. O segundo educador inspira seus estudantes com confiança ao orientar suas observações de uma única característica comum a várias obras, para em seguida permitir que a ideia principal venha surgir. As duas turmas, no entanto, também se parecem em certos aspectos essenciais. Em ambos os casos, os alunos e o instrutor estão animados, concentrados, focados e ativos. Suas investigações estão fortemente centradas nas obras que examinam, e o grupo, conjuntamente, chega a uma percepção das obras de arte como um todo. No final, quando os participantes se reúnem em torno das obras de arte, ainda querendo continuar a experiência da descoberta, os instrutores sabem que seus

alunos compreenderam que o compromisso com uma obra de arte é o início e não o fim.

As oportunidades que os educadores de museu têm para ensinar e aprender são garantidas por nós, por meio de coleções de objetos aos cuidados das instituições em que trabalhamos, e pelos alunos e visitantes que convidamos a apreciar esses objetos. Essas obras de arte nos impõem a grande obrigação de dar-lhes vida ao mostrá-las àqueles que guiamos através das galerias. No fim das contas, é a nossa dedicada atenção que mantém as obras de arte vivas geração após geração.

Este ensaio é o resultado de nosso trabalho como educadores do museu. Tudo começou com uma discussão informal sobre o que constitui um bom ensino e o que podemos fazer para nos orientarmos e aos nossos colegas docentes sobre um ensino consistente e íntegro em nossos museus. Sabemos que é possível possibilitar aos visitantes uma maior compreensão das obras de arte, e que essas experiências podem ser transformadoras. Nossa prática de ensino se baseia na realidade do dia a dia do nosso trabalho e no sentido de possibilidades ilimitadas e nos ideais que compartilhamos.

Temos, ao longo de muitos anos, ensinado alunos de todas as idades em nossos museus – e temos ensinado a outras pessoas a respeito de como ensinar em museus. Partilhamos da convicção de que o ensino é mais eficaz quando guiado por princípios e metas. Esperamos definir aqui a fonte de um bom ensino, bem como descrever uma abordagem para o ensino suficientemente ampla para abranger todos os tipos de práticas de educação no museu, capaz de ser útil a uma série de programas de educação e de tipos de público. Também queremos incentivar a reflexão em outros praticantes sobre nossa própria forma de arte: por acreditarmos que o ensino no museu é realmente uma arte, uma experiência criativa.

O ensino em que acreditamos se esforça para tornar possível um determinado tipo de experiência com objetos de arte. O ensino de qualidade no museu compreende muitas habilidades que permitem aos instrutores envolver os visitantes, inspirando-os a olhar de perto e a compreender as obras de arte que estão vendo. É vital que conheçamos o nosso público e os acervos sobre os quais ensinamos. Devemos sempre ser capazes de fornecer informações precisas e pertinentes sobre a história da arte e outros contextos. Temos de ser bem versados em técnicas de aprendizado interativo. Todavia, temos de considerar tal conhecimento e tais técnicas não como fins em si mesmos, mas como ferramentas a serem utilizadas para o propósito maior de permitir a cada visitante ter uma experiência profunda e inconfundível com obras de arte específicas. Nenhum de nós é capaz de conseguir cumprir o objetivo de facilitar essa experiência transformadora para todos os visitantes em todas as aulas. No entanto, a ideia de manter essas experiências sempre em mente como nosso objetivo, dará à nossa prática consistência e direcionamento. Isso pode se tornar o centro de tudo o que fazemos.

Em *Art as Experience*[1], John Dewey discute como as experiências com a arte podem ser distintas da experiência comum pelo senso de inteireza e unidade, e caracterizadas por sua aproximação dos sentimentos de prazer e satisfação. Tais experiências são exemplos do que Dewey chama de "uma experiência", diferentemente do fluxo de experiências comuns. Com efeito, segundo Dewey, é a nossa experiência com a arte que mais bem exemplifica o que significa ter "uma experiência". Essas experiências deweyianas têm uma integração interna – um foco – que as une. Elas incluem "um movimento de antecipação e clímax, que finalmente chega à conclusão".

A teoria de Dewey descreve bem o tipo de experiências que queremos tornar possíveis aos visitantes de nossos museus. Desejamos que eles sintam que o tempo que passaram conosco em nossas galerias tenha proporcionado experiências especiais, diferentes e distintas de qualquer outra coisa que tenham vivenciado. Desejamos

1 Traduzido para o português por Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme sob o título de *A arte como experiência* (In: *Os Pensadores*, Abril Cultural, 1980).

que compreendam uma obra de arte, ou várias, de maneira satisfatória e profunda. Nas aulas acima descritas, os visitantes sentiram-se empenhados e focados por "uma experiência" de uma obra de arte que os transportou para fora de suas vidas normais.

Dewey também observa que as experiências de obras de arte se desdobram ao longo do tempo. O elemento de tempo, importante em todos os contatos estéticos, é claramente realçado no contexto do museu. Observar é mais do que apenas olhar, e olhar é mais do que ver de relance. "Uma experiência" de observação intensa e concentrada não "acaba" simplesmente, mas se desenvolve na direção de uma conclusão satisfatória. O que Dewey chama de "clímax" nos deixa em um estado de apreço intenso.

Desejamos, igualmente, que os visitantes que convidamos às nossas galerias façam descobertas, pensem por si mesmos e de forma criativa e se esforcem para dar sentido, por meio do estudo visual prolongado, às obras de arte sobre as quais sua atenção recai. Esperamos que saiam dos museus com a alegria de uma investigação que resultou em observações, pensamentos e sensações reunidos (mesmo que temporariamente), com o sentimento de terem atingido um grau de conhecimento e compreensão, e a impressão de algo realizado.

Os educadores de museu criam programas que convidam as pessoas a se reunirem em torno de obras de arte para apreciá-las com atenção e cuidado. Envolver a atenção do visitante é a nossa primeira tarefa. Mesmo que as obras de arte estejam montadas em pedestais, ou penduradas em molduras elaboradas, ou mesmo acompanhadas de textos explicativos – recursos planejados para direcionar a atenção para as obras –, a maioria dos visitantes casuais passa pouco mais do que alguns segundos com cada uma. Os ambientes dos museus são quase sempre belos, mas, muitas vezes, também são barulhentos e perturbadores. As razões pelas quais as pessoas vão a museus são variadas. Por que elas deveriam parar e observar os objetos?

Como educadores do museu, somos obrigados a criar uma estrutura de compromisso, uma maneira de convidar as pessoas a apreciar e entender as grandes obras. Implicitamente, prometemos aos visitantes que o nosso conhecimento os orientará na sua procura, e que, ao mesmo tempo, vamos respeitar o conhecimento e experiência de vida que eles trazem consigo. Nós mesmos também estamos sempre procurando aprender mais.

Temos de demonstrar nosso próprio comprometimento com a empreitada conjunta do olhar – a nossa crença de que olhar com os outros e falar sobre a arte também é uma experiência valiosa e significativa para nós. Nossos modos devem assegurar aos visitantes de que somos versados nas obras de nossas coleções e que temos a capacidade de reunir o público e as obras de arte de maneira significativa. Lado a lado, o instrutor e os alunos irão investigar as obras de arte. Cada um deve confiar no princípio de que sua compreensão irá aumentar como resultado da experiência.

Pedimos aos visitantes para se reunirem em torno de um objeto, criando uma espécie de espaço fechado no qual a experiência começa. Pedimos a eles que dediquem uma hora ao estudo de um número limitado de objetos, ou talvez de apenas um. A separação física do fluxo maior do museu permite ao grupo concentrar-se. Há um lugar para o silêncio, assim como para a palavra. Eles são convidados a olhar por um minuto. Fundamental para a experiência são os momentos de contemplação, de meditação silenciosa sobre as obras de arte. Pedimos aos visitantes que esqueçam seus assuntos cotidianos e se deixem absorver pelo mundo do objeto. Nosso foco pode ser estreito ou amplo. Nesse primeiro momento, os visitantes podem, mas não são, solicitados a fazer isso, relacionar suas reações intelectuais ou emocionais a qualquer coisa fora da obra de arte. Pedimos apenas que concedam algum tempo para olhar, considerar e estudar a obra de arte diante deles. Começamos em silêncio, como uma forma indireta de tomar nota do trabalho na sua totalidade. Cada participante tem aí a chance de formar suas primeiras impressões e ideias.

É a partir das experiências individuais que acontecerá o fluxo da experiência coletiva.

Pede-se à turma que está estudando Rembrandt a começar simplesmente olhando para o quadro, em silêncio. Um observador caminhando pela galeria veria vinte pessoas olhando tão atentamente que poderia pensar que estivessem assistindo a uma partida. Seus olhos se voltam da galeria para toda a parede, para a informação ao lado do porta-retrato e em seguida para a própria pintura. De repente, o quadro vividamente entra em foco, como se fosse o único objeto no ambiente. Após esse momento de silêncio, a instrutora solicita ideias e observações.

A segunda aula começa com um foco específico, um detalhe: as mãos da estátua romana de Vênus. Será que aquele detalhe sugere modéstia ou talvez simplesmente a surpresa de se deparar com algo inesperado? A instrutora incentiva todos a analisar a figura esculpida como se fosse uma pessoa do outro lado da sala. Nesse momento, ela sugere que, em virtude de vivermos no mundo, em virtude das observações e interações junto às pessoas que conhecemos, temos dentro de nós o conhecimento essencial para interpretar essa escultura e, em seguida, a próxima obra de arte que encontrarmos e assim por diante.

Em ambos os casos, o que pode parecer uma conversa é na verdade uma série de observações, uma investigação heterogênea. Começa com um convite aberto a pensamentos e observações. Os participantes expressam o que estão vendo e como eles estão interpretando o que veem. Essa discussão facilitada é diferente de uma palestra, que constrói a experiência para o público. Difere muito dos métodos de investigação pura, nos quais o modo básico de dissertação do professor são perguntas. Na investigação que encorajamos, o professor às vezes dá respostas. A conversa é um dar e receber; todos, professor e alunos, contribuem. O instrutor do museu reitera e reafirma as observações dos visitantes, com base na vontade de todos em conversar sobre os efeitos que as obras de arte têm e o que há de interessante nelas. Todos são convidados a compartilhar suas ideias; alguns veem coisas que outros não veem. Quase todo mundo tem uma opinião. Muitas vozes são melhores que uma. Todos devem se sentir bem-vindos a esta conversa, mas a meta do instrutor não é necessariamente que todos contribuam ativamente. O instrutor pode fazer perguntas, solicitar comentários, fazer uma declaração ou dar informações. Os participantes podem fazer perguntas ou meditar silenciosamente. Um vocabulário compartilhado é desenvolvido entre os membros do grupo. As pessoas começam a reagir às ideias umas das outras e a comentá-las. A conversa expande a experiência que cada um tem dos objetos, movida por um senso de descoberta.

O instrutor do museu cuidadosamente estimula a experiência do grupo ao encorajar e resumir as novas descobertas e observações. É importante notar que as observações surgem no que parece ser uma ordem aleatória. Não há roteiros a seguir, nenhum conjunto de perguntas pré-formulado. Não há dois indivíduos que vejam da mesma maneira, e nenhum grupo de pessoas observa obras de arte da mesma maneira. O instrutor manifesta o seu apreço por alguma percepção, ou motiva o participante a desenvolver seu raciocínio.

Às vezes uma observação leva a outra, ou abre uma nova área de pesquisa. Às vezes o instrutor pede aos participantes que aguardem para expressar considerações ou fazer perguntas, com intuito de concluir uma sugestão, observação ou ideia. Os vários pensamentos são como bolas no ar, manipuladas, pelo instrutor, que se move rápida e decisivamente para mantê-las ativas o máximo de tempo possível. O objetivo é seguir as observações, colocar frases descritivas em jogo, criar correntes de pensamento e responder a perguntas e comentários o tempo todo, desenvolvendo algumas ideias e guardando outras para serem revistas mais tarde. O instrutor do museu acompanha as complexas e diversas partes de uma conversa em desenvolvimento. Às vezes, as observações são ouvidas e acrescidas com ideias semelhantes de outras pessoas ou do instrutor, a fim de construir um argumento mais amplo sobre a obra de arte, ou sobre a própria arte. Uma conversa verdadeira emerge como resultado da sensibilidade e percepção do instrutor do museu. Isso requer prática, habilidade e trabalho preparatório que permitam

ao professor entender as ideias que surgem e fazer a discussão avançar. Em toda obra de arte, o significado muda; em cada turma, o diálogo é diferente. A ordem, bem como a forma, surge: é assim que se constrói o sentido.

O que deve fazer o instrutor para se preparar? Parte da preparação do instrutor sempre é passar algum tempo com a obra de arte, examinando-a de perto, por longos períodos. A instrutora que ensina sobre a pintura de Rembrandt passa muitas horas na galeria, olhando para a pintura de todos os ângulos, de perto, de longe. Ela a vê, primeiramente, como sempre viu esta pintura: uma pequena obra exposta durante muitos anos nas galerias do Metropolitan Museum of Art. No Getty, a obra parece diferente, recentemente limpa e cintilante.

A instrutora então se convida, a vê-la como se fosse a primeira vez, do mesmo modo que alguém da turma poderia fazer. Ela se surpreende com aquele efeito, imaginando que fator reúne aqueles personagens envolvidos. A expressividade dos rostos e os gestos das mãos, tudo sugere uma história. Ela também percebe a forma que Rembrandt dá às cores primárias, o fantasmagórico fundo cinza, o modo como a ação é retirada da escuridão e exposta à luz. Ela faz um esboço, para pensar a estrutura da composição. A imagem da pintura implanta-se em sua mente: a descrição e os elementos da obra que contam a história.

Os participantes compreendem desde o início que Rembrandt está contando uma história. Percebem que o artista os orienta a ver através da elaboração de pequenos detalhes: as luzes brilhantes e os escuros sombrios, a gentil distribuição das cores primárias pelo misterioso cenário. A instrutora não revela aos alunos o título da pintura ou a história do rapto de Europa. Em vez disso, ela os encoraja a compreender o sentido da história por meio da inserção no mundo visual de Rembrandt, confiando no que eles podem ver e compreender através da própria observação. Ela assegura que irá revelar a eles, no final, as especificidades da narrativa e as informações relevantes da história da arte, mas pergunta: eles não podem confiar em Rembrandt, e nos seus próprios olhos, um pouco?

Os trabalhos preparatórios da instrutora continuam com a investigação. Ela lê os arquivos da curadoria do museu, consulta artigos e define os termos. A instrutora conversa com os colegas. O profundo conhecimento das obras de arte é uma parte importante do ensino na galeria. A informação junto à observação é a fonte das ideias. A educadora do museu homenageia os objetos e o público, reunindo-os em uma experiência guiada pela sabedoria.

Como a instrutora usa o conhecimento adquirido através da pesquisa da história da arte? Ela o utiliza para sugerir possibilidades, não para estabelecer interpretações conclusivas que irá impor aos seus alunos. Ela sugere as relações entre um trabalho e as circunstâncias de sua criação e recepção, fornecendo assim aos visitantes informações que indicam como e por que uma obra surgiu, como foi feita e como foi recebida em seu contexto artístico e social original, além de mostrar o que a obra de arte significou para o seu público ao longo do tempo.

A turma que observa a estátua de Vênus demora pouco tempo para propor várias explicações sobre a forma como ela usa as mãos para cobrir e ao mesmo tempo revelar o próprio corpo. Em resposta a uma sugestão de que aquele gesto pode significar modéstia, o instrutor pergunta: Por que Vênus, a deusa do amor e da beleza, deveria ser modesta? A questão claramente intriga os alunos, e a discussão de explicações possíveis torna-se animada e mais complexo. A esta altura, o instrutor informa ao alunos que a estátua é uma versão de uma estátua grega original feita por Praxíteles, no século IV aC, famosa em sua época como a primeira escultura em larga escala de Afrodite sem roupa. Seria possível que Praxíteles estivesse fazendo uma declaração surpreendente sobre a modéstia feminina? Ele poderia estar afirmando que essa conhecida emoção humana é tão poderosa que se estende até a deusas – e até mesmo à própria deusa do amor? O instrutor sugere outra possibilidade: Praxíteles talvez esteja se referindo à crença grega de que era perigoso para os mortais ver os seus deuses nus. Então, retoma ele, a estátua poderia estar apenas ilustrando o mito de que em uma viagem de Chipre para a Grécia, Afrodite parou na ilha de Cnido

– onde a estátua original foi erguida – para lavar a espuma de seu corpo. O que faz o grupo com essa informação? O grupo é atraído pela emoção da nova descoberta, e a discussão que se segue é animada.

Os alunos vão decidir por si mesmos qual significado adotar. O instrutor termina a consideração com sua própria pergunta: poderia o escultor ter em mente todas essas histórias e ideias ao decidir colocar as mãos da deusa estrategicamente cobrindo um corpo bonito e perigoso de se contemplar?

O instrutor utiliza informações da história da arte para aprofundar e enriquecer a experiência dos visitantes sobre a obra. Ele não fornece todas as informações à sua disposição desde o início, porque não quer que o grupo veja, a princípio, a escultura como um artefato da história: quer que os visitantes olhem para a presença física aqui e agora diante deles. Ele quer que suas informações da história da arte aumentem as possibilidades de interpretação, e, de fato, isso faz com que a discussão se amplie. O instrutor convida seus alunos a olhar cuidadosamente para si mesmos e, em seguida, enquanto apontam detalhes, fazem perguntas ou tropeçam sobre as raízes da ambigüidade, o instrutor incrementa ainda mais a experiência deles com as suas próprias observações, ou com as informações que fazem com que os alunos vejam mais e de forma diferente. O objetivo é estender a conversa, aprofundar o entendimento sobre a obra, em parte por fazer com que os alunos sintam que estão se aproximando dela ao compreender seu contexto histórico. Mas a informação histórica não serve para decidir entre interpretações rivais – para terminar a conversa –, como se o professor fosse defender uma única circunstância, ou, em resposta a uma pergunta sobre significado, confiar na autoridade de seu conhecimento para dizer: "Isto é o que Praxíteles quis dizer". Em vez disso, o uso habilidoso da informação alerta os alunos sobre as ambiguidades, e, em última análise, é essa consciência, e aceitação das complexidades de seu atendimento que enriquece a experiência.

A história da arte, por vezes, aumenta a nossa capacidade de compreender as obras de arte, e de interpretá-las, como descrito acima. Mas às vezes uma obra parece comunicar-se diretamente conosco. O que Rembrandt faz para mostrar-nos tão vivamente a experiência de ser raptado? O que Rembrandt sabe sobre nós ao dar forma à história do rapto de Europa? Nosso conhecimento pode formular uma hipótese sobre o significado do trabalho em si, mas um senso de urgência inerente à pintura também pode sugerir uma ideia poética sobre a busca de Rembrandt aos limites da experiência da alma e de suas paixões.

Então alguém faz uma pergunta crucial: Por que, afinal, essa mulher está montada em um touro? A instrutora diz que uma pergunta como esta é uma benção que pode aumentar nossa compreensão, nosso entendimento, e, naquele momento, decide contar a história do poeta romano Ovídio sobre como Zeus se apaixonou pela bela Europa, como a seduziu ao transformar-se em um belo touro que corria velozmente pela costa, assim atraindo-a para subir em suas costas para que ele a pudesse raptar e violentar. O grupo redireciona o debate e começa a perceber mais detalhes que explicam a história e revelam como sua narrativa torna a pintura ainda mais complexa. A turma examina o rosto de Europa e acha estranho ela não aparentar medo algum, olhando para trás, na direção da praia, e dando a entender que sabia o significado do que estava ocorrendo. Um estudante observa que aquele momento é primoroso. A turma percebe que a pintura incorpora um complexo de ideias que vai muito além do simples ato de contar histórias. É importante conhecer a história, mas conhecê-la não esgota o significado da pintura, nem a história é absolutamente aquilo do qual a pintura trata.

No ensino no museu, a importância da pesquisa da instrutora é que ela colhe interpretações possíveis.

A instrutora começa a formular ideias sobre a obra – o que é importante, o que é incomum ao seu respeito. A partir de sua própria investigação e experiência, ela desenvolve um juízo sobre o possível significado, ou significados, da obra. Dessas possibilidades, ela traça uma espécie de plano, uma estrutura de ideias que irá servir de suporte a uma exploração da obra de arte. A estrutura pode ser mais

ou menos elaborada, dependendo de quais obras de arte a turma irá examinar e a quantidade delas. A estrutura pode incluir uma direção inicial de pesquisa e uma seqüência de perguntas ou ideias que possam fazer com que a conversa siga determinadas direções. As ideias da educadora são apresentadas de forma aberta a mudanças. A instrutora deve ser encorajada a considerar tal plano como algo experimental, aberto e flexível.

A percepção coletiva que a instrutora tem sobre as possíveis interpretações da obra é um componente essencial do ensino em galerias, pois inevitavelmente irá, ainda que sutilmente, afetar o direcionamento da investigação dos visitantes. À medida que a investigação dos alunos aprofunda e amplia sua abrangência, o grupo testa continuamente as hipóteses que surgem em relação a novas observações. Esta é a parte mais delicada do empreendimento. Os instrutores de museu devem sempre ter um senso de direção, uma percepção do resultado possível do encontro de um grupo qualquer com determinada obra de arte; contudo, devem, igualmente, cultivar sua disponibilidade em ouvir e ceder ao que se revela nas conversas. As perguntas e observações do instrutor devem ser abertas, sem limitações. Com perguntas verdadeiramente abertas, incentivamos e favorecemos a participação em debates reveladores, e os comentários inesperados aumentam a tomada de consciência do grupo quanto ao que é possível. Perguntas capitais, entretanto – perguntas com respostas pré-determinadas – não levam, ao final, a lugar algum. Como educadores, devemos pensar em nós mesmos como sendo parte do grupo, aprendendo junto com todos os outros. Usamos nossas próprias hipóteses sobre o significado de uma obra para ajudar a orientar a experiência do grupo. A observação atenta e a concentração profunda permitem a todo espectador construir seu próprio significado, dentro dos limites traçado pela própria arte.

De seu próprio estudo da imagem, a professora passou a acreditar que o tema de *The Abudction of Europa* é a vida humana envolvida nos desígnios maiores dos deuses, o entrelaçamento dos destinos divino e mortal.

Mas quando alguém pergunta "por que esta mulher está montada em um touro?", a discussão muda de forma inesperada. Os alunos se concentram novamente na pintura e agora vêem Europa como uma heroína, enfrentando seu destino incerto com coragem e bravura. Se estivéssemos no lugar dela, dizem, estaríamos com medo. Mas ela não está. E assim a conversa muda de Zeus e suas ações para o significado universal daquela estranha viagem: Europa está em uma viagem misteriosa da vida para a morte? Rembrandt está investigando uma viagem para lugares desconhecidos, para o reino do divino? Europa representa todas as pessoas na mesma situação? A própria hipótese do instrutor desaparece e rende-se às sugestões e interpretações do grupo.

Olhar para uma obra de arte envolve uma série de ações: considerá-la como um todo, atentar aos detalhes, pensar e refletir sobre eles, parar para olhar de novo e assim por diante. Interpretação e compreensão se alternam com momentos de emoção. No final, tudo se une, com a experiência da obra de arte unificada em um todo expandido. Dewey escreve sobre como as emoções mantêm os elementos da experiência reunidos: "A emoção é a força motriz e vinculante"[2]. É, acima de tudo, através da emoção que envolvemos o nosso público. Aproveitamos o impeto da emoção ao encontrar-se com as obras de arte – interesse, gosto, aversão, perplexidade, curiosidade, paixão – e nos esforçamos para segurar a energia que a emoção suscita enquanto continuamos a explorar as obras de arte. As obras de arte que olhamos podem ser poderosas, encantadoras, assustadoras, tristes, belas. Os personagens e lugares dentro das cenas representadas ganham vida, e o espectador pode viver um pouco neles, comovido e arrebatado.

Enquanto examinam o retrato relativamente austero e simples de Louise-Antoinette Feuardent, os alunos se detêm para olhar a maneira como Millet pintou as mãos, a posição enigmática do anel no dedo médio, o jeito como ela descansa os braços, apoiando-os no vestido e a expressão em seu rosto. Alguém diz: "Ela é tão bonita". Por um momento, parece que não há nada mais a dizer.

2 *Ibid.*

A tarefa do educador do museu é delicada. Por um lado, a nossa meta é fazer com que as pessoas obtenham maior conhecimento e compreensão de uma obra, e, por outro, ligar essas pessoas à obra de um modo pessoal e direto. O envolvimento emocional é uma pré-condição necessária para o despertar das possibilidades poéticas de uma obra de arte. Sabemos que o encontro com obras de arte é tanto uma questão de coração como de mente, que a aprendizagem sobre as obras de arte é motivada e realizada em conjunto pela emoção e pelo intelecto.

Cada encontro com uma obra de arte termina de forma diferente, imprevisível. Como escreve Dewey, "nós temos uma experiência quando o material experimentado segue seu curso até a satisfação"[3]. "Uma experiência" de uma obra de arte nunca termina, mas no momento ou logo que os educadores estão em um museu com um grupo, nosso objetivo é oferecer uma experiência que atinge um ápice, um ponto no qual as observações e pensamentos do grupo se reúnam. Devemos perceber quando isso aconteceu. A experiência pode acabar gradualmente, com uma lenta e crescente avaliação de todos os recursos que um artista usou para obter determinado efeito. Pode terminar repentinamente, em um momento de descoberta, como se a cortina fosse puxada para o lado revelando a camada final de significado de uma obra. Pode terminar em uma frase. Ou pode acabar em silêncio e assombro.

Como o próprio processo de criação do artista, a experiência com uma obra de arte não é um processo habitual e previsível. Em ambas as turmas aqui descritas, cada grupo concentrou sua atenção na obra de arte agitando sua imaginação. Permitimos às nossas mentes vagar e especular; chegamos a um lugar de descanso e então recomeçamos, à medida que a obra se revelava gradualmente com o passar do tempo. Tentamos, examinando de um e de outro ponto de vista, seguir os rastros de nossas primeiras impressões, os comentários de outros participantes ou a hipótese de um erudito. Deslocamo-nos da vida do objeto para nossa própria vida interior – e voltamos, encaixando as peças de uma na outra. Retornamos a uma obra várias e seguidas vezes, porque, a cada vez que a examinamos, uma compreensão diferente se faz possível. Trabalhamos juntos neste processo criativo. Passamos esses momentos juntos por conta de nossa crença de que sairemos daqui com uma compreensão da obra de arte que não possuíamos no começo. Com nossas percepções e conhecimentos, contribuímos para uma experiência coletiva que permitiu a cada um de nós compreender e apreciar a obra de modo mais completo.

Um instrutor de museu que ensina, seja qual for seu tempo de experiência, sabe que os espectadores geralmente esperam ou anseiam chegar "ao que uma obra de arte significa", uma única interpretação com algum senso de solidez e finalidade. O instrutor reforça e conta com a confiança dos espectadores de que o significado é possível, ao mesmo tempo em que ensina que a interpretação das obras de arte inevitavelmente vai de encontro a complexidades e ambiguidades. Tecemos nossas conversas, acrescentamos conhecimentos às observações e desenvolvemos uma noção sobre possíveis significados. Chegamos a uma síntese e a um possível entendimento da obra que estamos estudando. Mas também chegamos à ideia mais ampla de que as obras sobrevivem e permanecem importantes porque seus significados mudam. Elas acumulam visões do passado e são afetadas pelos recursos que cada novo espectador traz consigo. Sempre começamos pelo objeto, mas o processo de estudar a arte no museu é um processo criativo que transforma os objetos em algo novo. Dewey foi tão longe ao ponto de dizer que, em certo sentido, a obra de arte não existe até tornar-se viva na experiência de quem a vê[4]. Como dissemos, devemos acrescentar que é somente nosso contínuo comprometimento com as obras que as mantém vivas.

Ensinar é o coração de nossa prática. Mas muitos de nós pensam que não temos tempo para elaborar e preparar uma aula de modo apropriado. Quando olhamos para nossos museus e para outros em toda a parte, percebemos que o ensino parece ter perdido sua base, ter se tornado mecânico e inseguro de seus propósitos. Propusemos uma prática com grandes ambições, experiências que transformem nossos visitantes.

Museus são locais de possibilidades. Mas as possibilidades somente se tornam reais quando os educadores usam habilmente o amplo conhecimento e compreensão que têm dos objetos de seus museus para inspirar, encorajar as pessoas a sonhar um pouco com eles e apropriarem-se deles. O que ensinamos é não apenas "como" olhar, ou para o que olhar, mas, por fim, as possibilidades do que a arte deve ser.

Ensinar em museus é uma arte complicada. Requer preparação, conhecimento e planejamento formidáveis. É motivado por amor e conhecimento das obras de arte, mas também pela apreciação das infinitas possibilidades de significado que se acumulam em torno delas. Requer flexibilidade, equilíbrio entre o desejo de compartilhar um conhecimento adquirido arduamente e a abertura para interpretações que vêm de lugares completamente novos. É uma arte delicada, necessitando da capacidade de mobilizar, seduzir e ouvir, de passar de um ponto de vista para outro, e ao mesmo tempo orientar, acumular e construir. É uma arte essencialmente comprometida com a expansão e o enriquecimento da experiência do visitante.

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

Texto extraído de:
BURNHAM, Rika; KAI-KEE, Elliott. *The Art of Theaching in the Museum*.
IN: Journal of Aesthetic Education, vol. 39, nº1, Spring 2005.

A respeito de uma futura carta relativa a um estado de espírito mais benéfico para o educador do Museu

Amir Parsa

(Na qual será fornecido um resumo de um estudo de caso esclarecedor, acompanhado de uma descrição dos componentes do estado de espírito citado)

Sentados em frente ao quadro *Broadway Boogie Woogie* de Mondrian. O educador acompanhado por um grupo de idosos e seus filhos e filhas de meia idade. Alguns com seus cônjuges e outros, até mesmo, acompanhados de seus cuidadores. No total, são em torno de 15 pessoas. Idosos com demência, ou perda da capacidade cognitiva, como alguns gostam de denominá-los. Um grupo diante de uma pintura, como já vimos inúmeras vezes. O educador: de um tom amigável e sorridente. E, após todos já estarem acomodados, informa-lhes que ali será o começo e que devem realizar uma observação cuidadosa e, só então, seguirem adiante, contando-lhe o que viram na pintura. "Que cores você observou?" – ele pergunta. "Que formas você reconheceu?".

Ele acredita que aquelas são perguntas óbvias e, de fato, o são. Mas não naquele dia (aquele dia se revelaria surpreendente e esclarecedor). Um dos visitantes – ainda recordo seu nome, até mesmo, seus cabelos, suas sobrancelhas e a forma como ele parou e sentou-se, ainda alerta (estranhamente, alerta!) –, Rob (apelido de Robert), um camarada de 90 anos (que mais tarde descobri), tranquilo e esboçando um doce sorriso em seu rosto, se manifesta: "Vejo triângulos, vejo círculos, vejo quadrados, retângulos… Vejo-os todos…"

O educador sorri, porém ele está atônito, sem saber como responder, provavelmente pensando no que dizer, porque a resposta está claramente errada: há apenas quadrados e retângulos no quadro *Broadway Boogie Woogie* de Mondrian, um trabalho concebido e finalizado em Nova Iorque, a cidade que o inspirou, entre 1942 e 1943. Uma situação complicada: o que fazer? Espantosamente, nenhuma atitude precisou ser tomada. Alguém partiu após aquele estranho (mas não problemático) período de silêncio, que seguiu a fala de Rob, e mais comentários sobre as cores, as linhas e outros aspectos da pintura foram surgindo. Continuamos, então, pois tudo havia voltado a seu curso normal…

Alguns minutos já haviam se passado, quando, novamente, Rob: "Você já esteve na Costa Rica?" Assim mesmo. De maneira não programada e repentina, sem qualquer relação com o conteúdo do que estava sendo discutido e trocado. Além disso, ele não se referia à Guatemala, ao México, ou a qualquer outro país na região, ou, ainda, a algum lugar exótico, mas, simplesmente, a Costa Rica.

O educador, ainda em frente a *Broadway Boogie Woogie,* sorri e diz: "Não, não… Tenho que confessar, nunca estive lá!" Bem, respondeu Rob, mas você deveria. (Lembro-me

sempre de como era marcante o "respeito" com que pronunciara o "deveria" e, devido a isso, recordava-me também de sua expressão e do senso de admiração que acompanhava sua afirmação.)

Prosseguimos. O grupo conversava, e, agora, outros já faziam alguns comentários perspicazes e desvendavam as técnicas usadas por Mondrian e sua composição em geral… e, então, Rob se manifestara novamente. Embora, dessa vez, sua abordagem estivesse, literalmente, próxima às redondezas. Ele disse: "Você já esteve no Brooklyn?".

Em meio a risadas, o educador responde: "Sim, já estive!" O grupo todo rompeu em gargalhadas. E Rob continuou, falando a respeito do Brooklyn hoje em dia, as luzes, as pessoas malucas, a velocidade, os parques, corredores, as novas escolas e a forma como as ruas mudaram, os pais modernos, e isso, e aquilo… Diferentes do Brooklyn que ele conhecera, o antigo Brooklyn que lá já habitara, mais lento, mais familiar, onde as pessoas se conheciam, onde havia menos velocidade, menos movimento, menos pessoas vindo e indo. A música que tocava, as danças, os bailes, os bons tempos. E Rob prosseguia de maneira agradável, enérgica e articulada. E, ao mesmo tempo, permitia que o leitor percebesse que estava se queixando de algumas coisas, mas que também estava trazendo algumas virtudes do novo Brooklyn, aquilo que estimava, e tudo que estava errado antes… Tudo isso era o Brooklyn, antes e agora, bom e ruim, e muitas outras coisas. Outros participavam e descreviam suas próprias experiências no Brooklyn e, depois, em outros lugares e lares que eles haviam conhecido.

Foi então que percebi o que estava acontecendo: É claro! A maravilhosa natureza das conexões! A percepção além dos primeiros elementos e uma espécie de "ir além". Isso era exatamente o que a obra *Broadway Boogie Woogie*, em sua tentativa de capturar a essência da cidade, em transmitir a essência sensorial de um lugar, convidava o espectador a fazer. E era isso que Rob havia (qual seria a palavra) apreendido?, sentido?, associado? Posso não ter encontrado a palavra certa, mas tenho certeza de que Rob (então, não: não fora mero acaso), em seu primeiro contato com a obra, de alguma forma, através de mecanismos da mente, fez uma conexão com as diversas sensações que traduzem os lugares em nossa memória e em nossas percepções. Exatamente devido às alterações cognitivas pelas quais sua mente passou foi que Rob conseguiu fazer certas conexões, as quais não somos capazes de fazer por meio de nossa maneira habitual de perceber o mundo ao redor de nós. Dessa maneira, não conseguimos dominar os hábitos de nossa mente (muito úteis, reconhecidamente), nossa "leitura" de uma obra. Primeiramente, vemos retângulos e quadrados, linhas retas, cores primárias e só então a possível representação de uma cidade.

Já discuti essa pintura com dezenas e dezenas de grupos e pude perceber que alguns participantes detectam, após observações cuidadosas e descrições detalhadas, a possibilidade de a obra estar de alguma forma relacionada à representação de uma cidade. A insinuação de um mapa, ruas, uma grade: tudo isso sempre foi sugerido sem qualquer lembrança ilustrativa, é claro, sem qualquer representação de objetos reconhecíveis, sem a ilusão de se estar "vendo" os monumentos e as pessoas da cidade. Na maioria dos grupos, através da conversa e de suas próprias deduções, sempre chegávamos à conclusão de que o quadro *Broadway Boogie Woogie* havia, com êxito, reunido forma, estilo e conteúdo de tal maneira que cada essência de um lugar havia sido transmitida: o ritmo, o fluxo de passantes, as luzes, o movimento. Ruas, carros, velocidade, interconectividade, caos (e ordem), as mesmas abstrações que as figuras e coisas reais se transformam nessa névoa de deslocamentos. Verticalidade, horizontalidade, grades e labirintos, a sensação de energia e a sensação paradoxal de humanidade perdida em um espaço confinado. A liberdade e a transmutação robótica: todas as sensações acompanham a pintura de uma maneira inimaginável pela maioria dos observadores até que estes a discutam.

O que se mostrou fascinante na leitura de Rob é o fato de que ele quase que imediatamente ignorou todas as etapas racionais e verbais. Na verdade, pulou essas fases e se conectou muito rapidamente à sensação do lugar, à sua essência. Uma conexão que permitiu que a discussão

fosse redimensionada, demonstrando-se reveladora. Não foi por mero acaso que Rob se referiu à Costa Rica e, certamente, também não o foi em relação ao Brooklyn. Cada comentário, em sua própria peculiaridade, representava uma lembrança pessoal, uma conexão feita com suas experiências em lugares, experiências e sensações em lugares, sobre as quais *Broadway Boogie Woogie* havia atuado como um catalisador imediato. Também, não foi por acaso que ele respondera ter visto "triângulos e círculos…", entre outras coisas, pois, a pergunta havia sido, para ele, um convite para "ver" as formas (e sons, entre outros) nessas experiências. Ele não estava enumerando formas em uma pintura, mas todas aquelas formas, cores e sentimentos que haviam sido suscitadas em sua mente. Na verdade, Rob nos revelava, não de maneira mágica ou mística, mas de forma completamente concreta, embora fascinante, o que significa "ver".

* * *

Sou, frequentemente, indagado em várias localidades sobre o que é necessário para ser um bom educador, mais especificamente, um educador de museu ou um arte-educador, aquele que trabalha com vários tipos de espectadores nos locais mais públicos. Essa pergunta está, normalmente, focada em quanta informação este precisa/deve fornecer, o conhecimento necessário, que sequência de perguntas este deve fazer, etc. Estas são indagações relevantes e, de fato, considerações importantes que devem ser levadas em conta na construção de uma experiência educacional interessante e informativa. Um olhar aproximado, instrução visual, domínio de técnicas baseadas em investigação, fornecer uma certa quantidade de informações, isso tudo é crucial ao mediar comentários e interpretações. Mas….mas: o que aquela experiência única com Rob nas galerias do Museu de Arte Moderna de Nova York naquele dia me mostrou – e porque acredito que este caso seja, particularmente, digno de atenção como um exemplo seu e um "exemplo exemplar" – que a necessidade de abertura, de uma certa atitude e abordagem, determinada adoção de uma atitude e disposição, *o cultivo de um estado de espírito*, talvez, seja a base da melhor e mais recompensadora experiência educacional. É o ingrediente mais importante e feito de componentes muito concretos. Essa disposição,a importância dessa "maneira de ser" e dessa "maneira de estar presente" constitui qualquer estratégia ou metodologia que seja colocada em ação durante o processo de aprendizagem. Uma maneira de ser que deve ser cultivada e encorajada. A interação com o grupo em frente ao quadro *Broadway Boogie Woogie* mais uma vez comprovou alguns dos ingredientes mais importantes desse estado de espírito:

a. Uma abertura genuína, em que se valorizam os comentários de todos os envolvidos; em que o educador, ciente de que nem todas as interpretações estão "certas" ou "corretas", acredita em seu valor, mesmo que para o redirecionamento e enriquecimento das discussões. Uma abertura que valoriza todas as reações e que estimula a participação a fim de facilitar o equilíbrio certo entre a quantidade de informações fornecidas e as interpretações pessoais que fluem. A isso, denomina-se o *imperativo da abertura*. Sem essa atitude global, Rob simplesmente não teria conseguido se expressar, e da maneira como o fez, com a mesma facilidade e leveza, sem escrúpulos ou hesitações. É a criação de um ambiente, a construção de um espaço onde a interação é possível.

b. Juntamente com essa abertura, há a necessidade de consciência de que todas as respostas vêm de algum lugar. Talvez, seja algo banal de se dizer, mas é importante reconhecer que todos os comentários nascem de perspectivas pessoais, experiências de vida, interações anteriores com a arte ou museus e, certamente, interações anteriores com situações de aprendizagem. Essa consciência, e a legitimação consequente de que houve uma resposta (embora não se esteja necessariamente legitimando o conteúdo da resposta), permite trocas, que, por sua vez, levam a oportunidades intensas de aprendizagem. Foram a curiosidade e a constante ativação dessa consciência da *fonte pessoal* que nos mantiveram em sintonia com o padrão das respostas de Rob, como esse padrão está conectado à obra que estamos explorando e o que foi revelador em sua interpretação conectiva.

c. Isso nos traz à importância crucial de se valorizar a aprendizagem por parte do educador. Embora esse ponto seja frequentemente abordado, este nem sempre é internalizado e, algumas vezes, torna-se um pouco banal e artificial. Estou convencido, entretanto, que os melhores educadores são aqueles que acreditam genuinamente que todas as interações e todas as situações contribuirão potencialmente para seu aprendizado e crescimento. Os educadores que se veem meramente como prestadores de um serviço estão em uma visível desvantagem em relação àqueles que se engajam apaixonadamente, com quem o *valor da aprendizagem* se identificará profundamente. Aqueles que acreditam que esta experiência particular neste dia particular também é uma oportunidade para eles, na qual podem ganhar uma nova perspectiva de uma obra, de uma percepção ou do trabalho de alterar/diferenciar um pensamento ou pura e simplesmente da natureza humana. Tudo isso através das conversas, discussões e histórias que são produzidas e compartilhadas. O educador deve se manter sempre alerta e curioso, fascinado pela humanidade, nos moldes do jornalista sempre curioso e do poeta eternamente encantado. Isso foi plenamente exibido no grupo de Rob, em que o educador, sem essa atitude global, pode simplesmente se frustrar com os comentários aparentemente sem fundamento ou, na melhor das hipóteses, rejeitar suas observações como se fossem apenas comentários supérfluos.

d. Simultaneamente, o conhecimento do valor das digressões e da contação de histórias também é de extrema importância. As *conexões de narrativas*, a ativação e perpetuação consciente de narrativas pessoais em conexão com os trabalhos e conversas disponíveis, estruturas moldadas para a aprendizagem. Na verdade, essa maneira de estar presente com as pessoas, praticada em nosso dia a dia a todo o tempo, não cria apenas um sentimento positivo de pertencimento como intérprete, mas auxilia na internalização de informações através de conexões com experiências pessoais relevantes. Não se está, de forma alguma, diminuindo a importância do trabalho ou comprometendo seu valor ou importância. Em vez disso, está-se permitindo que o trabalho se torne uma parte permanente da experiência do espectador, talvez, de maneiras que sejam mais significativas. É aí que as conexões não reveladas de Rob nos permitiram atingir o ponto no qual falamos sobre suas experiências (e, após, de todos) no Brooklyn, e onde, por sua vez, essas narrativas geraram conversas interessantes sobre o significado de um lugar e de um lar, sobre a natureza das transformações e alterações sociais.

e. De maneira notória, os componentes dessa disposição relativa à abertura repousam em uma posição hermenêutica particular de que os educadores, em minha opinião, devem abertamente entreter e proteger: uma posição teórica até então muito mais bem articulada na teoria literária do que na teoria da arte, em que a reação do leitor ou a reação do espectador ou, mais genericamente, a reação do público é privilegiada. (Ou, ainda, para se ser mais inclusivo e para integrar a panóplia de trabalhos que, agora, se enquadram em nossa bastante frágil categoria de "arte", "*reação do vivenciador*"). A natureza delicada desse tópico e os debates mais complexos em jogo impedem-nos de nos estendermos mais aqui, mas o que deve ser observado é: a valorização das reações dos espectadores ou vivenciadores de um trabalho de arte não significa apenas integrar histórias de pessoas, nem "fazê-las se sentirem bem" (todas as opiniões que ouvi e que foram colocadas com boa intenção), nem simplesmente desenvolver educação de qualquer tipo. É, porém, uma posição teórica vis-à-vis a própria natureza da obra de arte, que reduz a reivindicação exterior de uma entidade por uma autoridade singular na interpretação e dá lugar às reações daqueles que vivenciam a obra no centro do mesmo fato do fenômeno estético. Se tivéssemos começado nossa discussão assumindo que o trabalho de Mondrian precisa ser explicado e contextualizado a priori, nunca seríamos capazes de encorajar reações naturais, as quais, na verdade, permitiram que o programa se desdobrasse da maneira que pudemos observar. Fornecemos várias informações nos momentos apropriados e uma análise abrangente do trabalho, porém, sempre, despidos daquela postura associada à discussão do trabalho de arte em geral (e este em particular).

f. Por fim, nada disso seria possível se não estivéssemos confortáveis com o silêncio e sem cultivar a paciência. O educador estará perdido e à deriva se temer o silêncio e se estiver desprovido de paciência. A *paciência e a adoção do silêncio*, juntos, permitem conversações e trocas a fim de se tornarem experiências de aprendizagem intensas e proveitosas. Estes são, em sua essência, a base da base: as rochas em terra firme que fundamentam interações educacionais significativas.

* * *

Uma carta endereçada a qualquer educador de hoje em dia ou do futuro integraria essas questões e insistiria na obtenção da teoria através da prática, permitindo que esta última iluminasse suas construções teóricas. O imperativo da abertura, a consciência da fonte pessoal, a valorização da aprendizagem, a conexão de narrativas, a interpretação centrada no público e o cultivo da paciência são lições apreendidas da prática, que compõem uma base sólida para o acionamento de experiências educacionais significativas. Estes foram amplamente exibidos no exemplo ilustrado, que, ainda hoje, me encanta e comove e, o mais importante, serve para que lembremos da adoção de um estado de espírito apropriado para o educador. "Você já esteve em Costa Rica?" é uma pergunta que está arraigada em meus pensamentos como a primeira frase de uma grande experiência reveladora, na qual, por meio de conversações e trocas, fui contemplado com mais uma visão sobre os trabalhos da mente humana.

Dessa maneira, em uma re-escrita, eu faria o seguinte: daria início a uma possível carta endereçada aos meus caros colegas educadores, na qual explicaria como, há alguns anos, em uma galeria do Museu de Arte Moderna de Nova York, uma experiência em particular me tocou profundamente, levando-me às revelações mais inesperadas. Prosseguiria, integrando todo este texto à carta, mudando seu tom e, talvez, fazendo algumas reformulações. A segunda frase, por exemplo, poderia ser assim: "Estávamos sentados em frente ao quadro *Broadway Boogie Woogie de Mondrian*". E a terceira: "O educador está sentado com um grupo de idosos e seus filhos e filhas de meia idade". Acho que você me entendeu. Também, sei como começaria a carta. Na verdade, tenho certeza de como ela começaria. Certeza absoluta.

Caros colegas educadores (assim começaria):

Vocês já estiveram na Costa Rica?

Aprendendo com imagens e conversas no "Entre-Espaço"

Wendy Woon

Onde melhor aprender a escrever sobre o aprendizado em "entre-lugares" do que no metrô? Estes lugares de transição onde passamos o tempo que de alguma maneira parece impreenchível a menos que nos ocupemos com algum assunto importante.

Quando e como aprendemos é um assunto que preocupa não apenas educadores de museus mas muitos que ponderam o mistério do que acontece nesse espaço liminar entre o sujeito e o objeto – seja ele uma palavra no papel, a palavra falada ou um objeto de arte.

Fui recentemente convidada a fazer uma apresentação de cinco minutos sobre aprendizado. Enquanto considerava várias correntes teóricas recentes e pesquisas que influenciaram o meu pensamento e imaginava um impressionante PowerPoint cheio de imagens do cérebro e importantes citações, me dei conta que o que tem me feito pensar nos últimos tempos não tem sido tanto um livro ou uma aula específicos, mas sim conversas inesperadas nesses entre-lugares que imagino que seriam experiências de aprendizado importantes em conferências ou falas por parte de intelectuais influentes.

Na verdade, esses encontros inesperados e as subsequentes conexões e imagens que eles catalizaram tem um efeito muito mais poderoso ao provocar a reflexão.

Em algum lugar ao longo de meus cinquenta e poucos anos eu me permiti criar suposições sobre o aprendizado que desafiam os meus instintos. Eu havia esquecido que aprender é algo inesperado, não-linear, divertido e lida com a abertura ao desconhecido. E na maior parte do tempo isso não acontece isoladamente, mas sim em experiências de conversas mediadas.

Em museus costumamos assumir que o objeto ou o artista falam por si em uma conversa de mão única, e que os significados são fixados ou traduzidos apenas por especialistas. Isso pressupõe que as obras de arte significam exatamente o que eles intencionam ser no momento em que são criados, e que de alguma forma são fixados no tempo ao serem colocados dentro de uma limpa e branca caixa que é o espaço (de exposição).

Teste as suas hipóteses.

Duas conversas e um punhado de imagens. (uma história contada em 5 minutos)

Eu estava acomodada em minha poltrona do lado do corredor no caminho a uma conferência sobre o cérebro e a aprendizagem na era digital. Meu iPad e meu teclado estavam no bolso da poltrona prontos para entrar em ação assim que decolássemos e que fosse possível utilizar equipamentos eletrônicos com segurança. Eu tinha uma grande tarefa a realizar antes da aterrissagem.

Meu companheiro de janela estava no seu lugar e eu estava monitorando o corredor na esperança de que ninguém se sentasse entre nós nesse voo que iria durar seis horas. Então, eis que vejo este grande homem corpulento carregado de bolsas esfarrapadas e o par de patins mais desgastado que eu já vi na minha vida. As bolsas foram jogadas em compartimentos aqui e ali e o meu novo

colega de assento do meio, melhor descrito como parte Crocodilo Dundee e parte roqueiro de meia idade, tomou seu lugar junto com seus *rollers* gigantes que caíram pesadamente entre nós. Maior que a própria vida, ele ocupou não apenas o seu assento, mas também pareceu metamorfosear todo o espaço ao seu redor , e eu tinha certeza que a sua voz alcançaria os assentos da frente e de trás pelos corredores.

Sendo uma pessoa amigável e aparentemente gentil, eu sabia bem como me desvencilhar o mais rápido possível acomodando rapidamente meus fones de ouvido e começando a digitar a minha tarefa. Era importante terminar esse trabalho, pois dessa forma eu poderia me focar sem me distrair daquilo que eu esperava que fosse uma rica experiência de aprendizado na conferência. Mesmo com os fones de ouvido, eu ainda podia ouvir a sua conversa intensa e inesgotável com o meu vizinho de janela. Ele falava sobre atravessar o país em algum tipo específico de carro, depois cortá-lo e soldá-lo transformando-o numa escultura quando chegasse ao seu destino. Eu não pude deixar de ficar intrigado e pensar sobre esta perfeita alternativa para as restrições de estacionamento alternado do Brooklyn!

Enquanto trabalhava furiosamente, eu continuava a escutar a sua conversa, como um ruído por trás de uma sessão de gravação. Seus assuntos variavam e ficou claro pra mim que eu não estava apenas sentada ao lado de um personagem, mas ao lado de alguém curioso e interessado em tantas coisas e em tantas pessoas – e que considerava e investigava profundamente as questões, enquanto o ritmo de sua conversa era apimentado com frases interruptas seguidas de longas pausas e perguntas retóricas. Enquanto eu me esforçava para me concentrar, palavras como "Bauhaus" e "Museu de Arte Moderna" se sobressaiam na conversa e meu interesse aumentava.

Quatro horas depois eu já havia esgotado a minha tarefa e estava fechando o material. Tirei meus fones de ouvido e emergi novamente. Eu achei que talvez pudesse dar uma folga de presente para meu companheiro de janela conversando com esse cara que parecia reivindicar uma boa parte do braço da minha poltrona e meu espaço aéreo.

Não foi difícil começar uma conversa. Ele queria saber o que eu fazia no MoMA e a nossa conversa evoluiu para especulações sobre o fracasso da educação pública, minha preocupação de que a interpretação visual não era valorizada através da palavra escrita e minha esperança de que a era digital iria consequentemente mudar esses valores. Ele me disse que era biofísico e que ambas a arte e a ciência dependiam dos poderes da observação. Ele me contou uma história sobre Freeman Dyson perguntando a Albert Einstein sobre como ele tinha tido suas ideias. Einstein disse "Eu as vejo em imagens".

Sorri comigo mesma enquanto vinha à minha mente uma imagem de meu livro preferido de quando tinha dez anos de idade, *Odd Boy Out*, um livro sobre a vida de Einstein. É uma imagem de Einstein empurrando o seu filho em um carrinho de bebê enquanto olha para o céu e via as suas ideias ganharem forma.

"Às vezes ele empurra o carrinho de seu bebê pelas ruas de Zurique. Como um céu cheio de estrelas pela noite, a mente de Albert brilha com ideias iluminadas. E como as estrelas se juntam em imagens chamadas constelações, a mente de Albert imagina o espaço, o tempo, a energia e a matéria de uma maneira que ninguém havia visto antes."

Odd Boy Out: Young Albert Einstein, Don Brown

Conversamos sobre como o ensino baseado em testes que requerem a memorização de fatos não correspondia ao tipo de habilidade que precisamos para o futuro. A capacidade de visualizar, de levantar questões investigativas, imaginar, analisar, sintetizar e resolver problemas de maneiras inovadoras parece ser um teste de aprendizado muito melhor.

Ele perguntou em alto e bom tom: como uma pessoa poderia testar a capacidade de enxergar se as crianças que tinham programas de artes visuais aprendiam mais? E fez uma longa pausa enquanto eu imaginava visualizar o que isso poderia parecer. Depois desse voo, ele continuou a elucubrar sobre o assunto por e-mail. Quando descemos do avião, aprendi que no início de sua carreira, esse personagem havia pesquisado sobre um certo tipo de fungo (o qual ele havia me pedido para visualizar e descrever – e

eu imaginei algo parecido com uma samambaia, [quase!] enquanto ele percebia que os livros sempre erram ao descrevê-lo em forma de bola de futebol) e havia encontrado a cura para uma séria limitação.

A segunda conversa também foi uma dessas experiências ao acaso.

O MoMA abriu suas portas para uma conferência sobre arte e cuidados com a saúde e um jantar chique seguido da palestra de um escritor e médico que estava entre os mais vendidos na lista do *New York Times*. Apesar de eu não estar interessada nas pequenas conversas e no frango emborrachado do jantar, pude saboreá-lo ao pensar que talvez pudesse aprender com esse renomado palestrante. No entanto, lembro-me muito pouco a respeito daquilo que ele falou. Ao invés disso, foi o homem que sentou ao meu lado quem me causou um profundo impacto.

Como o palestrante, ele também era médico e ambos haviam estudado juntos. Ele se deleitava com a oportunidade de cumprimentar o palestrante – curiosamente sem nenhum sentimento de competitividade, mas sim com pura admiração pelas suas realizações. Ele me contou que havia sido muito ambicioso quando era um jovem doutor e que havia colocado a sua carreira na frente da sua vida e do seu tempo. Quando tinha por volta de trinta anos, foi diagnosticado com uma doença fatal que o fez repensar os seus valores. Ele tinha três filhos e decidiu que a coisa mais importante para ele era passar o tempo que lhe restava com cada um deles. Sua esposa não se adequou às suas mudanças e o relacionamento sofreu um abalo. Naquele tempo o meu filho de oito anos estava passando por grandes dificuldades na escola e nós estávamos prontos para encarar uma série de testes, o que estava pesando muito em meus pensamentos. O médico assegurou que o meu filho ficaria bem e que meninos eram diferentes e aprendiam de maneira diferente. Ele percebeu que seu filho também havia passado por desafios semelhantes e que tudo havia dado certo. De alguma maneira, ter trocado essa experiência acalmou a minha mente inquieta.

Ao falar sobre crianças, ele compartilhou comigo uma história sobre sua filha mais velha. Ela demonstrava grande interesse pela arte e ele decidiu que ela deveria ver a melhor coleção de arte moderna, então a trouxe para o MoMA quando ela tinha nove anos. Enquanto caminhavam pelas galerias, ela pediu que ele a explicasse sobre o que eles estavam vendo. Num primeiro momento, ele pode dar a ela algumas explicações, mas como o modernismo e abstração eram dominantes, ele se perdeu ao tentar explicar a arte dos tempos para a sua filha. Ele se perguntou por que era tão difícil explicar a ela sobre a expressão artística de nossa época. Naquele momento ele andava lendo um livro sobre medicina que trazia consigo na viagem. Passou pela sua cabeça que havia um paralelo entre a arte moderna e a medicina moderna. Ambas haviam se tornado incompreensíveis – ainda assim ambas lidavam com ideias semelhantes a respeito da luz, do espaço e do tempo. Na verdade, ele notou que Einstein havia desenvolvido a sua teoria da relatividade ao visualizar a si mesmo conduzindo um raio de luz através do espaço. Ele observou que os médicos pensam através de números e equações assim como os artistas pensam através de imagens e metáforas.

A fragmentação dos cubistas era como ver as coisas a partir de múltiplas perspectivas, e não diferia da visão de Einstein sobre os raios de luz – que não são fixos em um ponto no tempo. Os futuristas tentavam introduzir o elemento do tempo. Para a luz Fovista, a cor se torna livre da representação e passa a ser um elemento essencial da composição. Pollock experimentou a profundidade do espaço marcando o gesto e a velocidade na pintura com relação ao corpo. Não está certo de que você precisa disso? Este homem foi o sonho do educador de museu! Ele conectou os seus próprios interesses e experiências para dar sentido àquilo que estava vendo. Ele foi mais além ao escrever um Best Seller do *New York Times* sobre a relação entre a arte e a medicina. Ele me mandou o livro, que eu comecei a ler no metrô. O homem ao meu lado se virou e disse "esse é um livro maravilhoso."

Eu tinha certeza que iria compartilhar isso com o médico no meu e-mail de agradecimento. Ele faleceu no ano seguinte, e mesmo passados três anos eu continuo

pensando sobre a oportunidade daquele momento de aprendizado no qual eu voltarei a circular várias vezes.

Isso me fez pensar sobre a minhas primeiras experiências no MoMA. Eu era uma estudante canadense de arte em meus vinte anos. Eu havia encontrado o meu amor dos vinte anos, Picasso, na Biblioteca Pública de Niagara Falls. Em algum lugar no meio daquelas prateleiras eu o encontrei, junto a Gertrude Stein e Alice B. Toklas – os salões de arte e poesia que haviam tornado tolerável a minha vida na cidade pequena. Essa foi a minha primeira chance de ver um Picasso de verdade.

Três trabalhos que eu lembro bem haver visto neste primeiro encontro com o MoMA foram *Object*, de Meret Oppenheim (1936), uma xícara forrada, *The Palace at 4 a.m.*, de Giacometti (1932) e a *Guernica* de Picasso (1937) – o impressionante mural em escala real sobre os horrores da guerra. Cada um destes trabalhos ressoava na jovem artista que havia em mim. Tudo de alguma maneira inquietante, agora que penso sobre o assunto!

Talvez a minha melhor experiência de aprendizado tenha sido o dia em que meu filho nasceu, esperando e escutando – por aquele som que é o seu destino. Aquele momento profundo em que você se dá conta que você nunca mais estará sozinho sem pensar na responsabilidade que possui. Foi como se o mundo se partisse em dois, o mundo que eu pensei que conhecia tão bem, e algo muito mais rico e muito mais complexo houvesse se revelado. Eu considerei como nunca havia sabido disso antes.

Em um dia ensolarado de junho, uma semana depois que o meu filho nasceu, nós o levamos para dar uma volta na quadra em seu carrinho. Perto de um cruzamento um carro dobrou a esquina em alta velocidade e veio bruscamente em direção à calçada. Foi como se eu tivesse sido atingido por uma onda, minha mente entrou em curto-circuito – e eu entrei em um estado de alerta como nunca antes. Uma imagem do passado cauterizou em minha mente e eu fui oprimida pelo seu poder naquele momento. Era uma imagem do quadro *Guernica* – a figura da mulher gritando ao segurar a criança que está morrendo em seus braços. Apenas ali, naquele momento, é que eu de fato compreendi a imagem que havia visto vinte e tantos anos antes, com todas as células de meu corpo.

O aprendizado não acontece em linhas retas. E isso não acontece necessariamente frente a um trabalho de arte. Enquanto mediadores entre a arte e o público, os educadores devem lembrar que o sentido, assim como a arte, acontece sob uma certa luz, espaço e tempo e a partir de múltiplas perspectivas.

Duchamp acertou em cheio quando disse "…o ato criativo não é protagonizado apenas pelo artista; o espectador é quem faz a ligação entre o trabalho e o mundo externo ao decifrar e interpretar as suas qualidades internas, assim somando a sua contribuição ao ato criativo." É importante lembrar que o engajamento com a arte é um ato criativo para o espectador. O papel do mediador é o de dar espaço para essa criatividade, para continuamente testar os nossos pressupostos sobre como pode ser o aprendizado com a arte, e para abordar o processo de mediação com igual paixão pela arte e pelo indivíduo. Respeitar o processo criativo que ocorre entre eles. A chave é abordar a mediação enquanto uma iniciativa criativa. Tudo ocorre em imagens e conversas. Esteja aberto. Ouça. Engaje-se. Brinque. Imagine o que poderia ser.

[em] Curso: um lugar onde linhas vibram

Rafael Silveira (Rafa Éis)

Convidado a relatar minha experiência com formação de mediadores, logo pensei que não poderia deixar de tratar do que vivenciei no Curso de Formação de Mediadores da 8ª da Bienal de Artes Visuais do Mercosul[1]. Porém, alerto o leitor para o fato de a escrita ser insuficiente para abranger tudo o que passou pelos encontros ocorridos neste curso[2]. Seria impossível citar aqui todas as aulas, atividades, pesquisas, dinâmicas que aconteceram. Trago então um pequeno recorte, com momentos que não aconteceram de forma linear, mas, muitas vezes, se cruzaram: pequenos fragmentos do meio deste curso, que prolongaram seu movimento em mim e em tantas pessoas.

No esforço de tornar este relato claro e próximo do que foi esta experiência, divido o texto em dois momentos. Num primeiro momento, tento converter experiências em palavras, apresentando ao leitor alguns dos programas que compuseram este curso. Já em um segundo momento, me coloco a pensar as implicações, os desvios e os movimentos que estes encontros geraram – as grandes sutilezas que percebo não atravessarem apenas os mediadores, mas todos aqueles que mergulharam no projeto pedagógico desta Bienal. Movimentos que se prolongam no tempo e no espaço, para além do período de mostra.

1. [em] Curso

A distância posta em xeque: o surgimento da nuvem

Neste curso, atravessamos uma série de lugares desconhecidos. Lugares atuais e virtuais. Além dos participantes presenciais das aulas em Porto Alegre, contamos com mediadores de diversas cidades e estados brasileiros que realizaram o curso à distância. Este grupo de mediadores, que ficou conhecido como *a nuvem*, atuou ativamente nas aulas. Eu presencialmente no auditório do ICBNA, portando um laptop, me encontrava com o grupo no chat, emprestando minha voz àqueles que estavam presentes, mas com seus corpos distantes. Através da intensa participação da *nuvem*, criamos um ponto positivo sobre o fator distância: a conversa silenciosa. Enquanto os palestrantes falavam, produzíamos um diálogo que, sobreposto aos temas das aulas, tornava-se uma espécie de hipertexto coletivo. Surgia um tema com o qual alguém se identificava e logo compartilhava uma experiência; surgia algum termo que alguém desconhecia e logo um colega enviava um link (com imagens, vídeos ou textos) sobre o assunto em questão; surgia uma atividade na aula e logo pensávamos em uma maneira de realizá-la ignorando a distância. A aula crescia com a participação coletiva e silenciosa do grupo.

1 Realizado de maio a setembro de 2011, o curso contou com aulas presenciais realizadas no Auditório do Instituto Cultural Brasileiro Norte-Americano (ICBNA) e em espaços expositivos de Instituições Culturais de Porto Alegre. As aulas contaram com a participação de cerca de 300 pessoas, sendo que 50 destas o realizaram à distância através da transmissão simultânea das aulas pela internet. Todos os alunos, presenciais ou não, participavam de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), no qual desenvolvíamos fóruns, disponibilizávamos leituras, atividades, etc.

2 Utilizo aqui, e no decorrer do texto, a palavra *curso* não apenas como um programa de aulas e atividades sistematizadas com um fim específico, mas como algo que segue e que se movimenta em direções múltiplas, sem sabermos de antemão para onde este curso nos leva ou para onde levamos este curso. O movimento em sentido não pré-determinado é sua única condição de possibilidade.

Atravessando o curso e adentrando o período de mostra, *a nuvem* faz chover. Mediadores representantes de diversos territórios, culturas e sotaques chegam a Porto Alegre encontrando-se com os mediadores locais e compartilhando o mesmo espaço. Espaço esse que abriga proposições artísticas que discutem, justamente, noções como: nação (sua construção ou dissolução), conflitos territoriais, identidade, fronteira, migração, paisagem, etc. Além do belo encontro entre o projeto curatorial *Ensaios de Geopoética* e a equipe de mediadores de diferentes lugares, surgiram verdadeiros intercâmbios culturais, artísticos e pedagógicos. Um acontecimento que enriqueceu, visível e invisivelmente, o Projeto Pedagógico desta edição da Bienal Mercosul.

Caminhando sem mapa e mais de pertinho: Grupos de Discussão e Fletcheriando

Tenho percebido a importância de momentos que fogem ao controle do educador, seja qual for a natureza do espaço de educação. Não falo do tipo de descontrole no qual o educador simplesmente se faz ausente sem a proposição de momentos de aprendizagem, mas de uma ação que visa desfazer-se do controle sobre o processo criativo dos alunos, estimulando-os à criação. Possibilitar uma resposta que fuja ao enunciado proposto dobrando este em um novo enunciado. Fazer com que os alunos possam nos guiar por caminhos desconhecidos. Na intenção de criar estes tipos de momentos na formação dos mediadores, desenvolvemos dois pequenos programas experimentais, que foram inseridos já no decorrer do curso como atividades complementares. Embora concebidos e ministrados pela equipe da modalidade EAD (educação à distância), os encontros foram desenvolvidos presencialmente na Casa M[3].

Os *Grupos de Discussão em Arte* foram concebidos especialmente para os alunos sem formação em artes visuais e consistiram em uma série de encontros temáticos com discussões em arte. Iniciávamos com uma introdução ao tema, situando seu contexto, principais artistas e obras para depois colocarmos o debate em prática. Surgiram assim os grupos sobre: Duchamp e Wharhol, Arte Conceitual, Performance, Estética Relacional, Desenho e vídeo a partir de William Kentridge e, finalmente, Arte Contemporânea[4]. Assim, criamos uma breve e lacunar genealogia da arte contemporânea. Genealogia que contribuiu, a partir do olhar de diversas áreas do saber expressas nas diversas áreas de formação dos mediadores, para a compreensão das transformações pelas quais a arte passou, ou a pluralidade de concepções de arte que hoje denominamos contemporânea.

A atividade *Fletcheriando* foi uma surpresa em todos os sentidos. Me apropriei de um acontecimento impulsionado pelo professor e artista estado-unidense Harrell Fletcher: um singular seminário que desenvolvera com a ajuda de seus alunos na Universidade de Portland[5]. Fletcher nos conta, em um belo relato, o acontecimento que surgiu da tarefa que lançou aos seus alunos: convidar qualquer pessoa que estivesse disposta a compartilhar em público um tema qualquer, de seu próprio interesse, falando dez minutos sobre o assunto. Tal seminário envolveu uma grande multiplicidade de assuntos, apresentados por pessoas de perfis completamente distintos. Segundo Fletcher, *os assuntos apresentados pelos convidados incluíram: cuidados com a saúde, trajetos de ônibus, skate, mergulho, como lustrar móveis, redes sociais invisíveis, música na rua, etc*[6].

Fiquei pensando: o que aconteceria se realizássemos algo semelhante com os mediadores do curso? Uma atividade

3 Ação ativadora da 8ª Bienal do Mercosul, situada num antigo sobrado localizado na Rua Fernando Machado, 513, que pertenceu à artista e educadora Cristina Balbão. A casa abrigou, além dos programas descritos, cursos de formação para professores, programas com vizinhos, oficinas, performances, sessões de vídeo, exposições de curta duração, obras permanentes e conversas com artistas, curadores e críticos, apresentando-se como uma ação fundamental para o Projeto Pedagógico desta Bienal.

4 O grupo de discussão sobre arte contemporânea foi conduzido pelo artista e professor Rodrigo Nuñez.

5 HARRELL, Fletcher. Algumas idéias sobre arte e educação. In: BARREIRO, Gabriel Pérez e CAMNITZER, Luis. Educação para a arte/ Arte para a educação. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

6 *Idem*, p. 49.

na qual cada assunto pudesse nos levar a um lugar desconhecido sem que tivéssemos um mapa com o percurso que faríamos. Assim, lançamos a atividade Fletcheriando. A única regra era o tempo. Cada pessoa dispunha de sete minutos para falar sobre qualquer (qualquer mesmo!) tema de interesse, de maneira que não sabíamos qual seria este tema até o momento de cada fala. O curso da atividade foi belíssimo. Dentre os temas elencados: conservação de acervo fotográfico, kung-fu, a história do mangá, pintura, mitos populares, música e caixa de ressonância, literatura e educação, paixão por sandálias, viagem e transformação, performance, etc. Foi uma espécie de reunião sem pauta. Reunião com assuntos de extrema importância, pois cada um dos participantes tinha de escolher um entre uma infinidade de interesses ou experiências para compartilhar. Assim, cada assunto, aparentemente ordinário, era tratado com paixão, acompanhado por olhos que sorriam ao escutar algo tão importante para aquele que estava contando.

Acredito que outra das contribuições destes programas tenha sido justamente a proposição de um modelo de aula mais intimista e informal. Um modelo de aula que, por contar com um grupo pequeno de participantes, se aproxime do que seria um bate-papo entre amigos. Éramos transportados para um lugar que compunha a subjetividade de cada um, para logo depois sermos levados, por outra voz, a um lugar completamente distante e distinto. Uma viagem sem mapa.

A experiência e o diálogo compondo um lugar de aprendizagem: estratégias de mediação

Uma vez estava em meu quarto escrevendo no computador, a minha afilhada de cinco anos de idade abriu a porta e perguntou:

– Rafa, como você enxerga o que está no computador se você está sem óculos? – perguntou ela surpresa ao ver meus óculos sobre a escrivaninha. Em frente ao computador havia uma janela pela qual víamos um campo. Eu disse:

– Vem aqui Luísa. Está vendo pela janela? No meio do campo, lá longe, há algo cor de rosa. Você pode me dizer o que é aquilo? Ela disse:

– É uma flor, uma rosa muito bonita.

– Sem os óculos eu não consigo enxergar aquela flor, apenas uma mancha cor de rosa, mas eu consigo ver estas palavras no computador que estão aqui a minha frente. Eu preciso de óculos para ver o que está longe ou o que está perto?

– O que está longe.

Coloquei os óculos e disse:

– Realmente é uma bela flor!

Sempre fico me perguntando *que outros meios além da oralidade poderiam ser convertidos em potências pedagógicas em uma mediação?* Na conversa com minha afilhada, é claro que eu poderia simplesmente dizer: tenho miopia, preciso de óculos para ver o que está distante. Mas seria eu e não a Luisa fazendo suas conexões, observando, movimentando-se, pensando o motivo pelo qual eu estranhamente não utilizava óculos para ler (até porque muitas pessoas colocam óculos apenas para ler!). Havia um mistério naquilo!

Além dos encontros no auditório do ICBNA, algumas das aulas do curso foram ministradas em espaços expositivos de instituições culturais. Foi o caso das aulas de Rika Burnham, Pablo Helguera e Amir Parsa. Dentre estas atividades práticas, gostaria de chamar a atenção para uma aula na qual eu estava plenamente mergulhado: o encontro do dia 04 de agosto – Estratégias de Mediação – aula ministrada pelo grupo de arte-educadores do qual faço parte, o Coletivo E.

Em uma aula para mediadores a questão era: como falar aos alunos do curso, da maneira mais clara possível, que não há fórmulas ou receitas a serem seguidas para um trabalho educativo? Como desenvolver uma aula que fuja ao controle estimulando o improviso e a criação dos mediadores? Dentro deste pensamento surgiu a atividade *Caixa de Pandora*. Uma semana antes dessa aula, lançamos no AVA um fórum pedindo aos alunos que descrevessem uma situação da qual teriam medo ou receio de lidar no trabalho educativo junto ao público. Foram

sugeridas situações como: *mediação com grupo de pessoas com necessidades específicas, grupo disperso de crianças, mediação para grupo de "especialistas" em arte, grupo escolar que toca nas obras, grupo muito apático, etc.* Todas as situações foram colocadas em uma pequena caixa. Nos espaços de exposição do Museu de Arte do Rio Grande do Sul e da Fundação Iberê Camargo nós abrimos a caixa em uma atividade que foi atravessada pelo teatro e com forte referência em Augusto Boal. Do grupo de mediadores chamávamos três ou quatro pessoas para pegar, de maneira aleatória, um pequeno pedaço de papel dobrado e reproduzir cenicamente a situação nele descrita. As pessoas ficavam imóveis após a representação da situação de maneira que alguém do restante do grupo que apenas assistia, deixava o papel de espectador para atuar e interferir na cena propondo uma solução para o "problema" apresentado convertendo este em situação de aprendizagem. Não se tratava de dizer o que era possível ser feito em dada situação, mas de agir naquele momento. Assim para cada situação citada surgiram diferentes formas de solucioná-las. A pergunta "o que fazer?" passou a ser concebida em outra dimensão, pois através deste exercício, que ganhou materialidade a partir da criação e participação dos alunos, iniciamos uma construção coletiva de um repertório de ações. Desfez-se qualquer possibilidade de fórmula para lidar com a multiplicidade que é o público e a produção artística. Nos aproximamos do que eu chamo de *metodologia da sensibilidade*. A sensibilidade é o que norteia (ou desnorteia) os encontros com as obras de arte, com os grupos escolares e com os mais variados perfis de visitantes. É preciso sensibilidade e envolvimento para perceber e sentir as singularidades e multiplicidades que são os visitantes e as obras em exposição. Cada grupo demanda um caminho diferente, construído sempre de maneira colaborativa e singular.

Estes programas me soaram como exercícios de partilha, criação ou improviso. Um exercício no qual não pré-estabelecemos um lugar de chegada, um ponto a ser atingido, mas a inserção em um movimento o qual não sabíamos para onde iria nos levar.

Começando a perceber: Programa Vivências nas Escolas

A vivência na escola foi ação. Fazer. Experimentar um pouco a mediação e a invenção.[7]

Priscila Borba de Ávila

A gente foi sem muita pretensão de avançar neste trabalho [...] nós estávamos com medo de chegar nas crianças [...] já tinham nos falado que eram problemáticas, que não trabalhavam muito porque, enfim, a coordenação motora delas era difícil, a situação delas era difícil. E elas produziram muito! [...] um rapaz, o Jonathan, fez um trabalho fantástico![8]

Gabriel Bartz

O Programa Vivências nas Escolas[9], realizado ao final do curso, constituiu uma das experiências mais marcantes neste processo de invenção e mergulho no desconhecido. Os alunos foram convidados a desenvolver, em parceria com professores, uma atividade com turmas escolares. Os três encontros na escola (observação, execução da atividade e fechamento, além do planejamento em parceria com os professores) foram suficientes para que os alunos percebessem a importância do trabalho que estavam fazendo e a paixão que isto poderia despertar. Uma série de pré-concepções e mitos sobre o público escolar começaram a cair, dando lugar à experiência do encontro.

O relato de Gabriel Bartz exemplifica boa parte das vivências nas quais muitos mediadores planejaram as atividades sem muitas expectativas, devido a algumas generalizações que circulam sobre o ambiente escolar.

7 Relato escrito por Priscila Borba de Ávila e apresentado na aula do Curso de Formação de Mediadores em Porto Alegre no dia 01 de setembro de 2011. Atuou como mediadora nesta edição da Bienal.

8 Fala proferida por Gabriel Bartz no Curso de Formação de Mediadores da 8ª Bienal de Artes Visuais em Porto Alegre no dia 01 de setembro de 2011. Atuou como mediador nesta edição da Bienal.

9 O projeto Vivências nas Escolas surgiu através de proposição da SMED (Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre), visando oportunizar aos mediadores um contato próximo com a realidade da rede escolar de ensino do município. Nesta edição do Curso de Formação de Mediadores a vivência pôde ser desenvolvida, em escolas particulares, estaduais, do interior e outros estados, além, é claro, das escolas do município de Porto Alegre.

Resultado: os mediadores retornavam das escolas com relatos belíssimos. Nas escolas foram realizados coros de queixas pelos alunos[10], jogos que discutiam as noções de território, atividades sensíveis com grupos de pessoas com singularidades físicas ou cognitivas, enfim, participações entusiasmadas, trocas, produções de momentos de beleza. Presente no relato de diversos mediadores: a transformação de uma pré-concepção do que seria a escola, a experiência direta com os alunos e professores da rede de ensino em um trabalho colaborativo. A percepção de que o curso estava se direcionando para o trabalho efetivo com o público. Estava chegando o momento.

2. Um lugar onde linhas vibram

A linha nômade[11]

Em um texto chamado *Políticas*[12], Gilles Deleuze e Claire Parnet nos dizem que somos, indivíduos ou grupos, compostos por três espécies de linhas: uma linha sedentária, uma linha migrante e outra nômade: a linha sedentária, que seria *de segmentaridade dura, diz respeito a família-a profissão; o trabalho-as férias, escola-e depois o exército-e, depois a fábrica-e depois a aposentadoria [...] Segmentos que nos recortam em todos os sentidos.*[13] A segunda linha seria de natureza migrante: esta linha *diz respeito a segmentos bem mais flexíveis [...] conexões, atrações e repulsões que não coincidem com os segmentos, loucuras secretas, etc. Em suma devires que não tem o mesmo ritmo que nossa história*[14]. Esta linha seria o que se passa por baixo dos segmentos duros da primeira linha. Há ainda uma terceira espécie de linha, uma linha nômade: é *a linha de fuga e de maior declive [...]. Como se alguma coisa nos levasse, através dos segmentos, mas também através de nossos limiares, em direção de uma destinação desconhecida, não previsível, não preexistente.*[15]

Gostaria de chamar a atenção para a linha nômade ou linha de fuga. Esta linha que opera transformações na esfera da micro-política. Esfera na qual nossos pensamentos e ações escapam a determinados modelos e tornam-se singularidades mutáveis produzindo ecos no mundo. Ações que constituem novas formas de subjetividade. Práticas que produzem novas formas de resistência aos modos de subjetivação do capitalismo contemporâneo, os quais reduzem nossa existência a um estado de sobrevida através de uma série de mecanismos de modulação de existência. Em resposta a este poder visivelmente invisível que incide sobre nossas vidas, sobre nossos corpos e *sobre nossas maneiras de perceber, de sentir, de amar, de pensar, até mesmo de criar*,[16] atuaria o que passa nesta linha nômade.

A vibração da linha, o surgimento da música

O que temos que nos esforçar como mediadores é fazer com que as pessoas não saiam iguais, do jeito que entraram.

André Silva de Castro[17]

Aqui atribuirei à linha nômade da qual nos fala Deleuze uma propriedade que vem da música, ou antes, da física: a *vibração*. Com a possibilidade de vibração, tomemos esta linha como uma corda esticada, como uma corda de um instrumento musical. Um som é produzido quando um corpo vibra, fazendo assim com que o meio a sua volta também vibre. Tendo em vista esta associação entre a produção de som e a linha nômade, pensemos nos

10 Em referência ao Coro de Queixas, projeto dos artistas Oliver Kochta e Kalleinen, que compõe a mostra Cadernos de Viagem da 8ª Bienal do Mercosul.

11 Gostaria de esclarecer ao leitor que efetuo uma redução do estudo que Deleuze faz em torno das linhas, porém quis trazer uma breve introdução ao que o autor entende por micro-política na intenção de tornar mais claro o conceito de linha de fuga ou linha nômade.

12 DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998, p. 145.

13 *Idem*.

14 *Idem*, p. 145 e 146.

15 *Idem*.

16 PELBART, Peter Pál. Por um corpo Vivo: Cartografias biopolíticas. In: LOBOSQUE, Ana Marta (org.). Caderno de Saúde Mental. Seminário Universidade e reforma psiquiátrica: Interrogando a distância. Belo Horizonte: ESP-MG, 2009. V. 2. p. 25.

17 Fala proferida por André Silva de Castro no Curso de Formação de Mediadores da 8ª Bienal de Artes Visuais em Porto Alegre no dia 01 de setembro de 2011. Atuou como mediador nesta edição da Bienal.

ambientes de formação de mediadores e de ações educativas em exposições de arte. Nestes ambientes atravessados pela arte e pela educação nos tornamos música com nossos corpos vibrando e fazendo vibrar outros corpos. Alteramos ritmos de outros corpos e por ritmos de outros corpos somos alterados. Esta terceira linha parece ser uma linha movimentada em muitos sentidos que são atravessados pela música que surge entre a arte e a educação.

Neste curso, no conjunto de experiências propiciadas pelas aulas, discussões, vivências, diálogos, pesquisas e especialmente na relação que os mediadores desenvolvem entre si e com o público, senti a vibração desta linha. Senti esta linha vibrar em pessoas que experimentaram e experimentam uma nova configuração de si, sempre heterônoma: jovens artistas que revêem suas produções, educadores que passam a conceber a educação como ação poética ou pessoas de áreas distintas que criam linhas de fuga a fim de permanecer em contato com a arte e/ou com a educação. Em suma, pessoas que operam reviravoltas, muitas vezes irreversíveis, em suas vidas.

Gostaria de trazer do curso uma fala que me marcou profundamente. Linha que vibrou e fez o meu corpo vibrar. Obviamente não seria possível reproduzir com precisão o som que esta fala produziu com o conjunto de elementos que fizeram vibrar o meio. Tento atualizar apenas o tom desta vibração, ou melhor: tento escrever sua partitura:

[...] o que eu vim buscar aqui na Bienal com essa experiência, com o contato com a arte, com a crítica, o de fazer refletir e refletir, era me desemparedar[18]*! Hoje, eu me demiti. Foi lindo! Meu último dia de emprego, e agora nesta condição de desemparedado... e fazer pensar e fazer eu pensar. Eu espero... bah! Imagina se [eu] conseguir fazer pessoas se virarem! Essa é ideia! Espero que dê!* [19]

Gaston Santi Kremer

18 Referência ao trabalho *Pessoa paga para ser emparedada por 360 hs*, de 2000, do artista espanhol Santiago Sierra.

19 Proferida por Gaston Santi Kremer, *idem*.

Gaston expressa uma transformação, uma variação rítmica que atravessa a arte levando-a a uma forma de pensamento que não se encerra em si. O ato de "desemparedar-se" como a criação de uma linha de fuga em um movimento que parece ser condição para uma vida afirmativa. A sua fala, assim como a de André, anteriormente citada, expressa também não apenas uma vontade de fazer vibrar, mas uma vontade de vibrar em uma coletividade. Uma vontade de ecoar no mundo o tom de suas transformações. Uma vibração que quer se prolongar em variação contínua. Quando lembro do curso me vem este relato que me marcou justamente por ativar um sentimento que brotou em mim quando fui mediador na 6ª Bienal do Mercosul. Desde então, pulsante sem cessar.

A musicalidade da transformação

Se musicados e musicantes no curso; na ação educativa junto ao público, nos tornamos crianças, nos tornamos pobres, ricos, jovens, idosos, professores, alunos. Nos tornamos pessoas calmas e agitadas, nos tornamos artistas, montadores, obras de arte, curadores, críticos, pessoas cegas ou surdas. Em suma, transitamos. A música nos faz dançar o devir. A diferença atravessa nosso corpo. Nos tornamos quem somos quando diferimos de nós mesmos. *Tornar-se quem se é transformar-se, diferir de si mesmo, reinventar-se*[20] para dizer o que não poderia ser dito, pensar o que não era possível pensar, sentir o que não poderíamos sentir, escutar o que não poderia ser escutado, saborear o que não teria sabor. Para fazer com que a diferença emane do nosso corpo. Para fazer com que a diferença seja altamente contagiante, e para fazer que nosso corpo não tenha anticorpos contra este tipo de vírus.

Enmeio (para não dizer enfim)

Não se trata de pensar mais uma discussão entre a arte e o campo social ou a tríade educação-arte-política

20 ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: a vida como exercício de estilo. In: LINS, Daniel (org.). Nietzsche/Deleuze: arte, resistência. Simpósio Internacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007. p. 293.

discutindo suas pretensas causas e efeitos, mas de pensar o que passa lá, entre estes três domínios fazendo com que surjam singularidades. Escutar a música, tão presente neste Projeto Pedagógico, que se passa nas formações de mediadores e nas ações educativas em exposições de arte. Como diz um trecho da canção criada pelos mediadores ao final deste curso: *trazer o extraordinário para o cotidiano*[21]. Fazer surgir e inserir-se nesta musicalidade que acompanha o encontro entre arte, educação e política constitui um lugar nômade por natureza.

Uma vez tocada, esta linha não deixa de vibrar e de deixar-se vibrar. Em uma lógica do contágio, os mediadores seguem o curso. Seguem com encontros educativos com o público. Seguem na construção de uma vida estética – uma produção de beleza, uma produção plástica de si. Seguem tornando-se quem são em uma resposta política ao mundo das estabilidades, do pensamento binário e do modelo a ser seguido. Vivem reeducando (-se) – desfazendo modelos de pensamento, estimulando singularidades e multiplicidades. Estas pessoas compõem um povo habitante de território nômade – um lugar onde linhas vibram.

21 Criação coletiva de improviso. Curiosamente cantada sobre a melodia de *Metamorfose Ambulante* de Raul Seixas. A música foi criada por alunos do curso de formação de mediadores e Luis Gulherme Vergara sendo concebida como um *coro de esperanças*, em referência ao *Coro de Queixas*, projeto dos artistas Oliver Kochta e Kalleinen presente na mostra *Cadernos de Viagem*. Talvez seja agora o momento de um coro de experiências.

Referências bibliográficas:

DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

PELBART, Peter Pál. *Por um corpo Vivo: Cartografias biopolíticas.* In: LOBOSQUE, Ana Marta (org.). *Caderno de Saúde Mental. Seminário Universidade e reforma psiquiátrica: Interrogando a distância.* Belo Horizonte: ESP-MG, 2009. V. 2.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. *Tornar-se quem se é: a vida como exercício de estilo.* In: LINS, Daniel (org.). *Nietzsche/Deleuze: arte, resistência. Simpósio Internacional de Filosofia.* Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.

Arte como conhecimento do mundo

Entrevista com Jerome Bruner

por Pablo Helguera

Na preparação do *Ælia Media project*, o time de produtores da Ælia Media foram a Reggio Emilia para um retiro no qual foram discutidos alguns dos princípios pedagógicos desse sistema de aprendizagem. Lá nós tivemos a sorte de encontrar Jerome Bruner, um dos principais psicólogos do desenvolvimento no século XX, e um dos mais influentes pensadores da história da educação infantil. Aos 95 anos, ele continua um pesquisador ativo, publicando e dando palestras ao redor do mundo. O sistema Reggio tem sido de interesse para Bruner nos últimos vinte anos, que concordou em nos conceder uma entrevista sobre as contribuições para este sistema e a forma como pode ajudar no pensamento sobre as artes visuais. Essa entrevista foi feita no Hotel Posta em Reggio Emilia no dia 12 de julho de 2011. Estavam presentes Pablo Helguera, Wendy Woon (Diretor de Educação do MoMA em Nova York), Julia Draganovic e Claudia Loeffenholz.

Pablo Helguera: Como você vê o fato de que as artes visuais são uma diferença entre a abordagem do sistema Reggio Emilia e outros sistemas de educação infantil?

Jerome Bruner: A primeira resposta, a resposta honesta, deve ser a de que eles não fazem uma distinção entre a arte e outras formas de saber. Isto é, aquilo o que é característica de se saber alguma coisa, é sabê-la de diferentes maneiras. Por exemplo: como se coloca ordem em um grupo de crianças? Como levá-las a fazer alguma coisa juntas? Então, eles estavam brincando de 'gato e rato'. Você conhece a brincadeira?

PH: Hum, não.

JB: Você não conhece 'gato e rato'? Você não recebeu uma boa criação.

(Risos)

JB: O gato corre atrás do rato e o rato corre, ele tem que correr em um círculo e então ele deve voltar e se juntar ao grupo. Há uma discussão sobre como um grupo se forma para que você possa se juntar ao grupo. Pergunta: Isso forma um círculo de pessoas? Você corre em um círculo enquanto outra pessoa corre atrás de você, você retorna e o grupo o protege. É isso. Eu os vi trabalhando nesse tipo de questão. Eu os vi trabalhando no problema de como a luz, por exemplo, quando é mostrada em algo circular, faz pressão? Como se vai da luz para a pressão em um conjunto de coisas dentro de um círculo? E isso é essencialmente perguntar sobre as diferentes maneiras com as quais as coisas se expressam em um grupo. De modo que, por exemplo, um grupo pode se formar em um círculo, ele pode se formar em um quadrado ou o que quer que seja, você nomeia o problema, e o que é característico da abordagem aqui é que quando as crianças brincam de alguma coisa, fazer com que elas fiquem conscientes, "o que é que vocês estão fazendo? Como vocês poderiam pensar sobre isso? Como vocês poderiam se organizar de maneira diferente? Em suma, o principal é "o que é possível?" Não é apenas ensinar o que é, mas o que é possível. E eu acho que isso e mais o fato – isso é um dos principais elementos da educação aqui; O outro é a troca. Isso significa que quando eu faço uma pergunta eu espero que você me dê a melhor resposta e me responda e quando você me faz uma pergunta, eu respondo. De modo que a noção de diálogo e o fato de que o conhecimento é dialógico, de que existe resposta para uma pergunta mas de que também existem respostas alternativas para uma pergunta. Desse modo se presume que exista ordem no

mundo mas há diferentes tipos de ordem, diferentes possibilidades. As possibilidades são exploradas pelo intercâmbio. Se eu posso colocar dessa forma, eu acho que eu mencionei isso para você, é como o casamento entre adultos; você é oficialmente, "você é casado." Mas o que é um casamento? A resposta é "que pergunta interessante."

(Risos)

JB: […] Há uma forma de comunicação, uma forma de se observar os mundos possíveis, e para fazê-lo há um certo estado de espírito que é também dialógico e o diálogo é tremendamente importante. E o diálogo e o respeito pela maneira como outras pessoas conhecem as coisas. Os professores estão lá para ser parte do diálogo, eles também estão lá para dar um sentido de possibilidade. Você diz, "O que é, como descrevê-lo, qual é a palavra, 'currículo?'" E a resposta é currículo. O que não é parte do currículo? Para mim o que é importante é reconhecer o fato de que se é capaz de comunicar e de que há problemas nos quais a verdadeira tarefa é considerar as possibilidades. O que eu quero dizer é: que tipo de jogo deve ser feito? Quais são os tipos de jogos possíveis? Eles inventam jogos. Eles transformam atividades comuns em jogos. Mais ou menos como nós estamos fazendo agora mesmo, sabe?

PH: A ênfase na visualidade parece ser muito importante no sistema Reggio. Seria a visualidade dialógica? Deveria ela basear-se na linguagem verbal?

JB: De muitas maneiras, na cena final de *Hamlet* de Shakespeare, há uma parte maravilhosa na qual Hamlet e Ptolomeu estão juntos discutindo sobre o significado da fidelidade e da infidelidade no casamento e assim por diante. Eu não consigo lembrar se é Ptolomeu ou Hamlet que está em pé lá, falando sobre isso sem ver o mundo como ele é. Eu acho que é Hamlet que fala para Ptolomeu,

"Veja, lá longe há uma nuvem em forma de camelo."

"Não, as costas são como as de uma doninha."

"Hummmm... talvez. Eu estou vendo o que quer dizer."

E eles então falam sobre isso. No fim, essa é a maneira de Shakespeare de dizer que se você tem a intenção de interpretar o que acontece em Hamlet, não pode seguir apenas um caminho. Hamlet não é sobre uma coisa só. É sobre muitas coisas. E não é apenas verdade no drama mas deixe-me dar um exemplo que me foi dado pelo grande físico Niels Bohr. Eu acho que devo ter mencionado isso anteriormente, não tenho certeza. Um dia seu filho foi caminhar em uma loja *Five and Ten* [lojas que vendiam mercadorias a 5 e 10 centavos], viu um brinquedo e colocou-o no bolso. No dia seguinte ele foi até o seu pai e disse, mostrando o brinquedo, "eu peguei isso na loja ontem e não paguei." E o pai do menino olhou pra mim e disse, "Como eu devo considerar essa conversa com o menino? Sob o ponto de vista do amor? Ou sob o ponto de vista da justiça? Sob o ponto de vista da justiça ele é culpado. Sob o ponto de vista do amor, é maravilhoso que esse menino esteja me contando isso. Então deveria eu apenas puni-lo ou nós deveríamos falar sobre como todos somos tentados a pegar coisas, e qual é o problema de como se controlar, como se controlam esses impulsos?"

Você pode transformar esse diálogo em uma história engraçada, você pode torná-la um *molto silenzioso*. Mas o importante é que você a veja de diferentes maneiras e eu penso sobre a escola aqui, eles não têm uma crença específica da mesma maneira que eles têm jogos. Mas o importante é manter a conversa. Ser um professor é ser um parceiro tanto quanto um professor. Eu acho que isso é muito, muito importante. Então não importa se alguém desenha uma figura e alguém diz, "o que é isso?" e a criança diz, "oh, é um tigre," e então o outro diz, "bem, e o que o tigre está fazendo?" Então eles constroem um história em torno da possibilidade. Eu gostaria de defender a ideia de que em certo nível essa é a base da inteligência humana – considerar as possibilidades. Por outro lado, nós vivemos em uma sociedade que tem convenções bastante rígidas. Isto é um hotel. Isto não é um centro para simpósios e coisas do tipo. Por outro lado o que nós fazemos é torná-lo algo assim. Então, este quarto, por exemplo, é uma das salas de seminários mais famosas do mundo. Uma sala de seminários no Hotel Posta? E assim vai.

Eu deveria contar um pouquinho da minha história. Quando eu era muito jovem o MoMA foi inaugurado. Eu fui ao MoMA pela primeira vez e eu pensei, "Minha nossa! Isso é fantástico. O que é esse lugar?" E mais – há quanto tempo o MoMA existe?

PH: 1929. Noventa anos...

JB: Mas não foi em 1929 porque... Quando eu me mudei para o prédio novo... aquilo foi em 1929?

PH: Oh, você está... não não não. 1929 foi quando ele foi fundado. Você está se referindo ao prédio na 53rd Street que foi aberto nos nos trinta.

JB: Em algum lugar nos anos trinta então eu estava... eu tenho um irmão mais velho. Ele já morreu. Ele me levou ao MoMA. Eu havia estado em outros museus antes e não sabia exatamente o que eram, exceto que eu os adoro. Eu tinha a idéia estereotípica do que era Picasso. Eu não havia sonhado que havia um Picasso anterior *[indecifrável]* mas essa noção de um depósito de tentações, tentações de se olhar para o que é possível. Mas essa é a mesma maneira com a qual eu leciono a minha disciplina. Uma das razões pelas quais eu sou famoso é que alguns dos estudiosos mais geniais que dominam o mundo da psicologia são meus estudantes. (Risos). Eles [ainda] me enviam artigos para ler e a minha tarefa é mant[ê-los] atentos. Esse é um tipo engraçado de professor. Você deve ser solidário, solidário e exigente ao mesmo tempo. Talvez essas seja a natureza da espécie humana. Nós trazemos ordem para as pessoas, a ordem é em parte imposta […] mas ela é em parte imposta de dentro. Ao se juntar o interior ou o exterior para encontrar um modo de fazê-lo que não é apenas para o indivíduo mas para a comunidade quando a comunidade diz, "isso é a realidade! É isso!"

PH: Um coisa que vemos acontecendo atualmente é a crise no ensino da arte, no ensino da arte no nível superior.

JB: Oh, ensino da arte no nível superior?

PH: Aquele na qual nós usávamos o modelo da academia no qual os alunos aprendiam como pintar como no século XIX, que foi substituído pelo modelo da Bauhaus que enfatiza a técnica, a técnica em um sentido mais expandido.

JB: Bem, a técnica que era mais do que – a Bauhaus era mais do que técnica. A técnica era necessária para e expressão da imaginação humana. Ela tecnicalizou imaginação humana.

PH: Mas hoje esse modelo não parece funcionar mais e as escolas de arte não parecem ter um modelo e nós ainda não parecemos saber qual abordagem adotar no ensino da arte. E eu me pergunto se existe uma maneira de aprender com certas abordagens como o sistema Reggio e outros. Seria uma questão de se fomentar a criatividade? Ou fomentar certo tipo de pensamento criativo?

JB: Em primeiro lugar, deixe-os observar para ver o que eles pensam que a arte é.

Wendy Woon: Me parece que a brincadeira/jogo faz parte dos processos de muitos artistas...

JB: Ele deve ser lúdico. Mas aí você pergunta, "o que é brincar?" E brincar é sair de certas restrições para que a brincadeira seja todos os tipos de brincadeiras. […] O que é o modelo? O que é que eles estão tentando representar? representação, o que é essa coisa? […] Como então conseguimos escolas do fazer? Por que, basicamente, a pintura é tão pouco original? Nós falamos sobre originalidade mas eu penso mais sobre as imagens tradicionais?

PH: Eu estou interessado na arte como uma forma de aprendizado. É claro que você pode aprender com uma pintura aprendendo sobre a história e a informação e discutindo sobre elas mas eu sinto que a melhor maneira de se aprender é fazendo. Sempre que você se sente inspirado pela arte, o primeiro impulso que você tem é algo do tipo, "eu também quero fazer arte". Então, eu queria ouvir os seus pensamentos sobre o fazer artístico como uma forma de aprendizado. Que nós também pensamos que as crianças em Reggio o fazem tão naturalmente. Elas fazem essas instalações que se

parecem com instalações de artistas. Definitivamente tem alguma coisa acontecendo ali. E nós estamos apenas nos perguntando se isso é uma coisa inerente a todos nós, o desejo de criar?

JB: Criar, explorar o possível. Eu sempre retorno a isso. E isso é algo que o Reggio faz. Você assistiu as aulas. Eu nunca consigo prever o que vai acontecer em seguida. E é encantador. Eu gosto de ser surpreendido e eles obviamente gostam de ser surpreendidos. Eles se expressaram e descobriram outra coisa que é tremendamente importante: que se pode compartilhar surpresas. Você pode compartilhá-las falando sobre elas, não apenas falando sobre elas mas pegando um lápis e desenhando, pintando. E a única coisa com a qual eu gostaria que todos fossem cuidadosos é que não se insista demais nisso. Em pressionar as crianças.

PH: Como? Como se colocaria pressão demais?

JB: Tendo aulas. Essa é a lição de hoje: o que nós vamos fazer hoje é aprender como fazer bochechas arredondadas. Sem essa. Quem precisa disso?

(Risos)

Pensador, acadêmico – mas a academia é de certo modo baseada nessa ideia de transmissão do conhecimento –

WW: Mas há alguma esperança para a academia? Isso é o que eu gostaria de saber. Existe esperança por um tipo diferente de pensamento [sobre a arte]... ?

JB: Não é apenas para a o ensino da arte, mas para o ensino de qualquer disciplina. […] É uma coisa muito interessante. Sabe, recentemente foi a festa aniversário de 50 anos do meu livro *The Process of Education*, e a NYU fez um grande – [evento com] todo mundo....muito engraçado. (Risos). Mas o que é muito interessante para mim é em que medida, quando nós chegamos à questão do aprendizado pela descoberta em oposição ao "Vamos! Aprenda isto!", fazê-lo de tal maneira que eles aprendam por si mesmos, não que eles tenham que reinventar a física ou a matemática ou qualquer coisa do tipo mas que eles descubram um pouco de como ela é, e de como é a alternativa e de como é a possibilidade. Eu sempre retorno à palavra "possibilidade". Eu acho – se você falar com os meus filhos eles vão dizer 'Oh, ele está sempre falando disso.' Mas ela é incrivelmente verdadeira. Ela é verdadeira e não é verdadeira mas reconhecer, por exemplo, que quando se está trabalhando com um problema, sim, você pode ter essa coisa interessante de escolher um conjunto de números primos que não podem ser divididos de forma alguma. Eu lembro quando os meus filhos descobriram os números primos, eles tinham muitas coisas pra dizer, "Uau, um número primo, um número primo é uma coisa com a qual ninguém pode fazer coisa alguma. Ele mantém a sua independência." Que ideia mais política sobre os números primos – uma ideia política infantil sobre números primos. No entanto, de alguma forma – ela não é ruim. Ela é reaproveitada quando eu introduzo a noção de transferência.

Ela é necessária para a comunicação mas também pode ser usada de outro modo. Pode-se fazer isso? Pode-se fazer isso ensinando em uma escola? E eu digo "sim." Que a – por que nós temos o nosso sistema numérico? A noção de distâncias iguais entre 1 e 2, entre 1000 e 1001, é outra maneira de entendê-lo chamada Lei de Fechner, no sentido de que, a diferença – os números devem ser usados em termos do quanto deve ser adicionado a eles para se perceber que houve uma mudança. Então, quando se tem 1000 unidades você tem que adicionar mais do que 1 para perceber que o número aumentou e essa é a Lei de Weber-Fechner na qual o sistema numérico está de acordo com a proporcionalidade. E os números 1, 2, 3, 4, e 5 não são equidistantes. E quando você começa a pensar sobre os diferentes tipos de números você fica com a ideia de que a numeração é apenas uma das maneiras de se produzir ordem e magnitude, que há muitas e muitas maneiras de fazê-lo. Sabe? Então eu deveria introduzir algo sobre, digamos, bochechas. A redondeza das bochechas. Para ela eu dou um 5. Eu quero que essas coisas sejam parte da maneira como os professores pensam sobre o ensino de qualquer disciplina. Historicamente ou não.

WW: Isso é o que eu acho realmente interessante pois nós não consideramos o ensino como um ato criativo.

JB: Nós não consideramos o ensino como um ato criativo?

WW: E deveríamos!

JB: E deveríamos mesmo. Então, é aquela combinação estranha na qual nós queremos dar alguma coisa para aprender mas se deve aprendê-la de forma que se possa usá-la para além da informação recebida. Há um milhão de anos, quando isso começou a aparecer em meus pensamentos, eu escrevi um artigo chamado *Going Beyond the Information Given* [*Indo Além da Informação Recebida*]. E foi muito interessante. Os físicos adoraram o artigo, os psicólogos disseram "bem..." A psicologia é uma área muito conservadora – você é um psicólogo? Eu não sei se eles ainda me consideram um psicólogo ou não...

(Risos)

PH: Já Paulo Freire, de quem nós estávamos falando ontem, quer dizer, eu senti que as pessoas, que os estudantes deveriam apenas receber a informação – aqueles que estão prontos para –

JB: Falando sobre Paulo Freire?

PH: Paulo Freire – falando sobre um sistema baseado na ideia de que só se deve fornecer informação quando a pessoa já está pronta para fazer algo com ela. Quando a pessoa se dá conta de que ela precisa daquela informação, quando ela pede por ela.

JB: Isso é romântico demais! (Risos) Não leva em consideração a diversão. Muito da aprendizagem acontece apenas por causa da diversão. É interessante para mim – eu vou colocar isso de uma forma meio engraçada. Eu deveria contar que eu sou um marinheiro. Eu tenho uma grande distinção, como eu imagino que já mencionei no outro dia, de ser o único professor da história da Oxford University que navegou o seu próprio barco através do Oceano Atlântico para vir da América até Oxford para ocupar a minha cadeira. Todo mundo diz: "Não é incrível?" Mas o fato é que isso é bastante simples: você pega um livro sobre navegação, uma bússola e um barco, e navega.

PH: Uau. (Risos) Não parece tão simples pra mim.

JB: Cada parte disso tem uma técnica. Para mim foi muito interessante que eu cheguei a pensar sobre o fato de que do ponto de vista de um marinheiro – porque não se tem barcos no meio do mato ou coisa assim – o formato do mundo depende de saber onde o vento que irá levá-lo está; isso é o mesmo que dizer que você pode cruzar o Oceano Atlântico e ter um bom vento em uma rota ao norte ou você pode ir por uma rota ao sul mas se você navegar entre as duas talvez só fique lá e diga, "Cadê o vento?" Portanto esse é o tamanho do oceano, o significado de oceano do ponto de vista da navegação é diferente de como ele é apresentado em um livro de geografia para crianças. E eu quero fazer isso. Se você faz uma projeção, não uma projeção de Mercator mas uma projeção em termos de quanto tempo leva para cobrir a distância, e quanto mais tempo levar para cobrir a distância, maior será a representação e tudo mais. O mapa do Atlântico Norte é muito curto e no extremo norte então – *shshshsh* – e no extremo sul ele fica curto de novo. Por quê então não se ter diferentes modos de representar as coisas? Quer dizer, se Picasso tivesse conhecimento desses detalhes ele teria pintado o mundo dessa maneira também, eu tenho certeza; mas nós somos tão terrivelmente literais na maneira como ensinamos, tão convencionais, e os professores só agora estão começando a se dar conta da importância de se estimular a imaginação e alguns deles o fazem maravilhosamente bem.

Pablo: O que torna uma pessoa conectada à arte?

JB: A perspicácia pura e simples. O fato de que ela entra em um – que ela cria um mundo; é um significado emocional um pouco diferente. […] Sabe, havia uma noção que apareceu no século XIX que falava sobre a Gesamtkunstwerk, a obra de arte total. Foi uma coisa que os autores de óperas estavam tentando fazer. Alguns deles o fizeram muito mal […] e alguns sem ter nenhuma consciência disso e eu a levaria […] para um novo sistema para se conduzir uma forma de arte que não pode ser totalmente explicada de antemão pois nós não sabemos o que ela é antes de realizá-la! E então eu não quero dar uma definição de antemão, "E agora, meus queridos alunos,

sigam a definição e criem uma obra de arte." Eu também quero manter um pouco da espontaneidade, para depois mudar de posição, pois se aprende muito observando o que você fez, mesmo que você não soubesse que diabos estava fazendo no momento em que criava. E porque se deveria compreender as coisas de um modo tão racionalista? (Longa pausa) Eu poderia falar mais e mais. Vocês têm que pegar um trem... Eu cheguei a deixar alguma coisa suspensa no ar?

Entrevista com Alicia Herrero

por Pablo Helguera

Alicia Herrero é uma artista argentina cuja obra questiona os sistemas ideológicos e de mercado, bem como a forma como eles se interligam com a arte. Para realizar suas pesquisas e experiências, Herrero faz uso de uma grande variedade de estratégias conceituas, bem como de outras disciplinas, usando desde dispositivos acadêmicos, como simpósios e seminários, até protocolos de casas de leilões. Herrero descreve o projeto apresentado para a Bienal do Mercosul, "A viagem revolucionária!", como um "romance navegado" consistente em utilizar os rios navegáveis da América do Sul como infraestrutura para formar os capítulos de um livro. O espírito de Herrero nos seus projetos é eminentemente dialógico e, por isso, geralmente está estreitamente ligado à pedagogia. Nesta entrevista, procura-se indagar sobre o interesse da artista na questão da conversa e como esta tem se manifestado em seus vários projetos.

* * *

PH: Em vários dos seus projetos, o diálogo, a conversa, ou, antes, o que você tem chamado de "palcos conversacionais", desempenha um papel central. O que é que a motiva a utilizar a conversa como elemento central da sua prática?

AH: Uma das coisas que mais me motiva é o acontecimento potencial que envolve a criação desses "palcos conversacionais", formas possíveis de relacionar recursos da *performance*, do teatro, do simpósio, das assembleias populares, das mesas redondas ou do *talk* televisivo e, por isso, poder situá-los numa ubiquidade em relação às estratégias próprias da arte, a seus gêneros e dispositivos de visibilidade.

PH: Em seu projeto "Considerações sobre o Público", você utilizou toda uma variedade de dispositivos de apresentação e de diálogo abrangendo do teatro ao *talk show*. O que foi que a motivou, nessa ocasião em particular, a procurar essa multiplicidade de formatos? O que foi, para você, o que esses formatos potencializaram e que tipo de descobertas (se houve) fez ao realizar essa experiência?

AH: *Considerações sobre o Público, um Simpósio em Três Atos* (2010-2011) ocorre no contexto paradoxal de um presente no qual, curiosamente, enquanto vários estados sul-americanos estão comemorando seus 200 anos de independência colonial, ao mesmo tempo está acontecendo a maior crise sistêmica do capitalismo global, o que evidencia, mais uma vez, a dependência em relação ao estado financeiro. São os bancos os que parecem escrever o roteiro da história... Isto também pode ser aplicado ao poder acumulado pelas lógicas do capital no próprio sistema da arte, o que produz, neste campo, um claro desequilíbrio. CSP recorre a questionar a naturalização dessas lógicas de mercado ao mesmo tempo em que reinterroga as retóricas de liberdade usadas a partir do campo da arte.

O projeto propõe introduzir um debate e uma experiência sobre "a coisa pública", localizando-se nas fronteiras territoriais do discurso (da arte, acadêmico e político). Trata-se de um *performative talk* em três auditórios relevantes de

instituições públicas ícones da cidade de Buenos Aires: universidade, banco e parlamento. Eles foram o Ato 1 – no auditório do Centro Cultural Rojas, Universidade de Buenos Aires – que desafia relocalizações da arte e do conhecimento; o Ato 2 – na sede do Banco Nación Argentina, localizada na Praça de Mayo – para expor remapeamentos de arte e economia; e o Ato 3 – no auditório do Parlamento do Congresso Nacional – local de onde é possível desdobrar novas cartografias e perguntas sobre processos de emancipação. Soma-se a esses deslocamentos a integração incomum de diversos atores sociais que ativam e introduzem diversas perspectivas: analistas políticos, artistas, ativistas, pesquisadores do campo da filosofia, da arte e da sociologia, economistas, músicos, jornalistas, urbanistas, atores, produtores de vídeo.

O projeto potencializa três questões chaves. A primeira é a relativa a "encenar" o público revisando os conceitos de liberdade forjados pelas vanguardas históricas. Isso é possível em CSP, uma vez que, ao mesmo tempo em que produz sua existência nos limites dos palcos de visibilidade e os tópicos do campo da arte (raramente a questão do público é abordada pelos discursos deste campo), questiona suas políticas e as condições de produção, o que Walter Benjamin chama de "aparelho de produção". A segunda diz respeito aos palcos, o "espaço representacional do discurso e do debate". Em CSP, os auditórios públicos (universidade, banco, parlamento) oferecem uma multiplicidade expansiva para um debate sobre o público, mas também entra em cena com isso o enorme potencial de pesquisar os limites desses emblemáticos dispositivos: como eles produzem escuta e participação. Os auditórios são lidos também em sua dimensão representacional.

A terceira questão é a que torna possíveis as duas anteriores: o *performative talk*. Trata-se de uma forma conversacional que interrompe o esquema clássico de simpósio, propondo uma redistribuição dos processos artísticos ao mesmo tempo em que dificulta sua classificação. Amplia a ideia de teatro para o simpósio, e a de simpósio para o *talk* televisivo, incluindo em sua construção: um *regisseur*, mesas prévias de trabalho, atores que atuam como guias de introdução às instituições propostas, iluminação teatral, cartazes, música incidental ao vivo, a atuação de um moderador, um painel de especialistas nas temáticas apresentadas, encena o ato de debater mediante "arquibancadas participativas" com faculdades especiais, e constrói um roteiro *in situ* que tende a dinamizar os fluxos de participação ativa do público. Sua complexidade favorece situar a experiência numa estratégia heurística e numa multiplicidade perceptual proposta como processo de deslocamento contínuo. Nesse sentido, é interessante acrescentar aos antecedentes de CSP o projeto Chat, que começou em 2000 e foi apresentado no Museu Boijmans em 2001 (Roterdã), inaugurando a série Conversas, cujo *slogan* enuncia: "a explosão política de um corpo, um campo, uma instituição...", encenação de objetos em diálogo. Mas também *Magazine in Situ*, que, desde 2004, gerou diversas situações conversacionais em locais específicos, como navegar o canal de Beagle durante uma edição.

CSP, um Simpósio em Três Atos também é um vídeo de cada ato e uma publicação.

PH: Nessas experiências discursivas, que tipo de descobertas, revelações, ou experiências vivenciou que demonstrem: 1. alguma novidade sobre a maneira como utilizamos esse tipo de comunicação; 2. alguma novidade sobre a maneira como nos relacionamos com a arte?

AH: Houve algumas revelações. Por exemplo, os traços resultantes do uso de certas técnicas de mapeamento na criação de situações. Ainda que em outros projetos tenha recorrido a inventários, recatalogações, indicadores de mercado ou cartas hidrográficas, em *CSP, um Simpósio em Três Atos*, o que foi mapeado e desmapeado foi o "território em debate", os dispositivos e o instrumental com o que contamos para pôr em ato "a democracia". Uma dessas linhas foi des-cobrir tanto os auditórios-parlamentos oferecidos pela cidade quanto sua própria organização espacial; seu uso, como nossos corpos e comportamentos estão adestrados para isso. Para muitos participantes, era a primeira vez que ingressavam a esses palcos e tinham

contato direto com sua teatralidade, convenções e contexto histórico-político.

Os três atos apresentam entre si uma dramaturgia que se expressou na inclusão progressiva de mudanças formais até alterar completamente sua organização tipo. Cada ato esboçou sua própria estratégia de alteração do uso do espaço auditório e do conceito de simpósio. Houve mobilidade do equipamento padrão, arrastando, com isso, os corpos atuantes e seus papéis; as palavras proferidas ganhavam outra dimensão com o ingresso de cartazes, sons de instrumentos acústicos ao vivo, mudanças de luzes ou conversas prévias secretas a título de ensaio. Foi um processo que ofereceu pequenas crises (aquelas geradas geralmente pelos estados intermediários, o deslocamento dos espaços de pertencimento, dos campos, dos gêneros ou dos papéis), a aparição de menos autorregulação da fala, a superação de certo léxico institucionalizado e a concretização de novos mapeamentos coletivos do discurso. Potencializou um fato que transbordou os gêneros artísticos e a divisão do saber por campos, introduzindo claramente mais complexidade do exercício público do debate e do uso dos instrumentos críticos e das retóricas de liberdade utilizadas no campo da arte.

Colablablab

Hope Ginsburg

6 de outubro de 2011
Sponge HQ[1]
Richmond, VA

O Colablablab é um laboratório colaborativo sobre um laboratório; meus alunos de graduação e eu nos matriculamos em uma classe de Biologia 101, no Departamento de Biologia, e em um laboratório de biologia 101. Nossa aula é uma meta-aula, uma aula de arte sobre a transgressão de disciplinas, que fazem pouco caso das divisões entre especialistas e estudantes. O Colablablab originou-se na School of the Arts da Virginia Commonwealth University em Richmond, VA. Neste experimento com a ecologia curricular, os estudantes de arte cumprem os requisitos de sua educação científica geral; eles o fazem em conjunto, em contexto e com estudantes de fora da escola de artes. Os estudantes de biologia, que também são acolhidos no curso, cumprem os requisitos das ciências humanas e subvertem as metodologias da sua área de "casa".

O Colablablab acontece à noite na Sponge HQ, no último andar da galeria da universidade. O *Sponge* (2006-presente) iniciou-se como um trabalho artístico de Hope Ginsburg, baseado nos hábitos reprodutivos do seu homônimo (se uma esponja marinha é colocada dentro de um liquidificador, cada pedacinho irá crescer e se tornar uma esponja adulta), o projeto cresce através das ações de seus co-produtores. Os estudantes do Colablablab abrem a Sponge HQ para o público todas as quintas-feiras e todos os estudantes têm acesso a ela nos horários em que a galeria está aberta. Lá, simultaneamente com o trabalho em seus próprios projetos (que vão desde fazer tintura com plantas até produzir trabalhos de áudio que conectam revoadas de pássaros a patinadores em um jogo de *roller derby*), eles podem observar o interior de uma colmeia (que é equipada com um circuito fechado de câmera infravermelha para observar as abelhas), cuidar da educação de peixes e comedores de alga em um aquário com capacidade de noventa galões, alimentar as minhocas de uma composteira, massagear fibra de lã para fazer colchonetes de feltro (nós estamos desenvolvendo um projeto com sonecas radicais) ou trabalhar em qualquer número de trabalhos coletivos ou individuais. O Colablablab 2011 está em andamento, com um especialista em flores de lótus agendado para a semana que vem. O Colablablab 2010 realizou uma exposição na Sponge HQ, produziu uma performance na Reference Gallery em Richmond e acolheu dois eventos-refeições, "The Cellular Dinner" e "Evolutionary Feast". Nós também fizemos um estande para a feira de ciências na Flux Factory em Long Island City, NY, pela qual fomos premiados com o troféu de "O Mais Empiricamente Rebelde" ["The Most Empirically Rebellious"]. O *Colablablabook*, de autoria e design coletivos, está disponível no site Lulu.com. Por favor, visite o nosso site: spongespace.net/colablablab e venha passar algum tempo na nossa sede em Richmond, Virginia.

Academicamente, isto é um apêndice, no qual alguns exemplos da cultura do Colablablab foram compilados para vocês. Segue-se o excerto de um e-mail do planejamento do evento-refeição *Cellular Dinner*, no qual cada Colablablaborator foi responsável por uma tarefa baseada em alguma função específica de parte de uma célula animal. Cada "parte da célula" era identificada pela cor e

1 *HQ*: Sede, Escritório Central, Quartel General.

padrão de sua roupa, que foi pré-decidida. As coberturas das pizzas fora cuidadosamente colocadas para formar o modelo de uma célula animal. As pizzas foram preparadas a partir do zero e assadas em um forno a lenha construído por Katie Connor, o "núcleo da célula".

Olá a todos,

O nosso endereço é 2504 Brook Rd. Por favor chegue às 6. Se você puder dar carona para outros, responda para todos para as pessoas saberem.

Aqui estão as partes da célula e suas funções:

Núcleo (Kate e Olivia): O núcleo é o centro de controle da célula, que dita o que todas as outras organelas fazem. O núcleo também armazena o DNA.

Então nós iremos dizer o que cada um deverá fazer.

Nós vamos usar roupas douradas.

Retículo endoplasmático (duas pessoas): O retículo endoplasmático (RE) é onde a maioria das reações químicas acontecem. A célula produz lipídios e outras substâncias químicas, e às vezes tem ribossomos anexados.

Essas pessoas irão cortar os vegetais e outros ingredientes para colocar nas pizzas.

Elas irão usar seus chapéus favoritos e roupas roxas. [...]

– Katie Connor e Olivia Gibian, Colablablaborators, 2010

O e-mail abaixo, embora em um tom não tão metafórico, é um bom exemplo dos estudantes formando a sua própria comunidade prática.

Eu não tenho certeza da hora exata ainda (me parece que todos podem no domingo à noite) mas com o exame na segunda eu acho que essa seria uma boa hora para uma revisão da matéria! Eu acho que as coisas vão correr bem se todos trouxerem seus guias de estudo tão preenchidos o quanto possível (guias de estudo pendentes no "bb") e livros de biologia se vocês os tiverem, quanto mais estudos de antemão, mais esponjosa será a nossa revisão!!!

O endereço é 5 North Vine (ligado à home team grill saindo da rua principal) uma quadra para baixo da main art. Fica num portão preto sinistro numa parede. Seria legal se todos trouxessem uns trocos pra rachar uma pizza ou lanches etc etc etc …..... e se você estiver de carro pode ser guinchado se estacionar no terreno mas tem muito lugar pra estacionar na vine.

nos vemos no laboratório de biologia!

– Julie (757-718-3595)

– Julie Hundley, Colablablaborator, 2011

Notas sobre uma Bienal: a 8ª Bienal do Mercosul em perspectiva

Curadoria pedagógica, metodologias artísticas, formação e permanência:
a virada educativa da Bienal do Mercosul

Mônica Hoff[1]

"Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho."

Paulo Freire

"O mundo inteiro + a obra = o mundo inteiro."

Martin Creed

Há alguns anos seria impensável que a proposta educativa de uma mostra de arte fosse solicitada a um artista. Esse papel era designado a um educador. Ainda hoje, no sistema de ensino público brasileiro, quando são abertas vagas para a disciplina de artes, elas não podem ser ocupadas por um artista. Essa função cabe, mais uma vez, ao educador. Na formação universitária, "candidatos" à artistas frequentam o Instituto de Artes, educadores (de arte), a Faculdade de Educação. A separação entre educadores e artistas, como se pode perceber é, além de histórica, também geográfica. É "cada macaco no seu galho", como diz o ditado[2].

No campo artístico, a premissa de que a arte é um processo pedagógico por excelência tomou corpo e ocupou espaço de discussão, sobretudo, na última década com a explosão de iniciativas colaborativas propostas, principalmente, por artistas e com a criação da figura do curador pedagógico. Na educação (da arte), essa premissa é condição de existência e resiste (ou acompanha, como um apaixonado à pessoa amada) firmemente as transformações geradas no campo da arte. Muitos foram e são os movimentos no sentido de fazer um caber no outro, de gerar um casamento arranjado entre arte e educação. E parece que, quanto mais forçamos essa relação, mais ela se torna uma relação de dependência e, assim, de submissão.

No Brasil, o ensino da arte está presente no currículo escolar – aos trancos e barrancos, é verdade – há pouco mais de 30 anos. A campanha para sua permanência, no entanto é contínua e segue até hoje. A importância dessa presença é indiscutível, sabemos. Contudo, numa escala

1 Artista visual, especialista em Pedagogia da Arte pelo PPGEDU-UFRGS e pós-graduanda em Economia da Cultura pelo PPGE-UFRGS. Desde 2006, é responsável pela Coordenação Geral do Projeto Pedagógico da Bienal do Mercosul.

2 Ditado popular que se refere à limitação imposta pelas fronteiras. Em outras palavras, significa "cada pessoa no seu lugar".

"político-pedagógica" escolar, a disciplina de artes dificilmente entra no *top ten*. Seria responsabilidade da arte não ser suficientemente sedutora? Ou da educação, de não conseguir explorar a arte como ferramenta pedagógica potente? Ou, ainda, de um sistema que já não dá conta de cobrir demandas do seu público-alvo: professores e estudantes? A quem servimos? Para quem fazemos? A quem nos dirigimos? O que estamos fazendo?

Eu arriscaria dizer que a gênese do problema está na insistência em tratarmos a arte como disciplina e, portanto, muitas vezes, como coisa isolada. Se consideramos a arte um processo pedagógico é, pelo menos, estranho que ela adentre nossas vidas e faça parte da nossa formação, como disciplina com carga horária e avaliação bimestral.

Ao entendermos/definirmos a arte como disciplina, atribuímos a ela uma série de regras e normas inerentes a esta condição. Na tentativa de promover a abertura da educação através da experiência da arte, acabamos por encerrar a experiência artística num conceito sufocante e limitador. Neste sentido, transformar arte em disciplina foi, provavelmente, um dos grandes males que fizemos a nós mesmos na segunda metade do século XX. (Hoff 2010)

Como processo pedagógico, a arte está para além das imposições curriculares. Portanto, deveria gerar para si um ecossistema capaz de transbordar essas barreiras. Mas, é comumente engolida por um sem fim de exigências e demandas político-pedagógicas que, não raro, esquecem o seu real papel.

Um projeto pedagógico de uma Bienal de arte contemporânea envolve uma série de premissas, demandas e cobranças. É um verdadeiro quebra-cabeças. Forças muito diferentes o compõem. A Bienal do Mercosul, conhecida por sua preocupação e portanto, respeito para com a educação, realiza projetos pedagógicos desde a primeira edição do evento (1997). Durante as três primeiras bienais, ele esteve presente através do serviço de atendimento ao público visitante, que hoje chamamos de mediação, e da produção de materiais educativos para escolas e professores. Não havia, por certo, uma reflexão maior sobre o que se estava produzindo e as reais necessidades da comunidade local. E mais: cada nova edição da Bienal implicava num novo projeto pedagógico e, consequentemente, em nova equipe conceitual e operacional. Poucos registros ficaram dessas experiências e, na maioria das vezes, apenas na memória dos envolvidos.

Abro um breve parênteses para falar um pouco desse cenário local, onde nasceu e no qual se insere a Bienal do Mercosul. Porto Alegre é uma cidade brasileira de médio porte, com cerca de 1,5 milhão de habitantes e com um número relativamente pequeno de equipamentos culturais, sobretudo, voltados às artes visuais. Até o surgimento da Bienal do Mercosul não havia uma cultura de mediação da arte; tampouco havia mão-de-obra especializada voltada à concepção e construção de projetos de artes visuais – ou você era artista, ou era teórico ou educador; e era muito comum vermos artistas recém saídos da universidade partindo para outros lugares do Brasil e do mundo por falta de estrutura e incentivo local.

Em 2011, o mercado de arte segue sendo pequeno – conta-se numa mão o número de galerias que trabalham com arte contemporânea. Muitos são ainda os colegas que migram do bacharelado para a licenciatura, não por simpatia ao magistério, mas por completa falta de opção no mercado de trabalho. Certamente, esse cenário não é exclusividade de Porto Alegre, tampouco da Bienal do Mercosul. No entanto, foi sobre essa aridez cultural e condição de "centro excêntrico"[3] que, em meados dos anos 90, surgiu a Bienal de Artes Visuais do Mercosul, um tremendo transatlântico nunca antes conduzido, construído sobre um desejo coletivo – portanto, sem medidas – e exposto a muitas externalidades. A duras penas e muitas mãos, essa enorme nau seguiu seu curso e, em 2011, após muitas provações, adentrou a adolescência tendo como carro-chefe o seu projeto pedagógico.

3 A expressão faz referência a uma mostra, organizada por Marília Panitz e Gê Orthof, realizada em 2003, em Brasília, e que abordava a situação de periferia como questão conceitualmente potente.

Conforme mencionado anteriormente, o projeto pedagógico esteve presente em todas as Bienais e, em oito edições, podemos considerar dois saltos importantes e algumas sutilezas fundamentais. O primeiro salto, conceitual e estrutural, ocorreu em 2003, por ocasião da 4ª Bienal do Mercosul. Essa edição foi responsável por garantir um *locus* para a educação dentro do evento. O que quero dizer com isso é que, pela primeira vez, e ainda seguindo o modelo tradicional de correr paralelamente ao projeto curatorial, existia de fato uma proposta educativa – devidamente planejada, com marco teórico bem definido, com um olhar mais apurado sobre a comunidade escolar e a relação com o público. Ao localizar demandas e tentar dar conta de uma série de necessidades oriundas do campo educacional, o projeto pedagógico da 4ª Bienal foi responsável por assegurar a existência dos projetos pedagógicos das bienais seguintes[4].

O segundo grande salto, e o mais significativo até então, ocorreu em 2006-7, por ocasião da 6ª Bienal do Mercosul. É exatamente sobre esse momento e sua relação com as propostas pedagógicas das Bienais subsequentes que esse artigo trata.

A 6ª Bienal do Mercosul ficou conhecida com uma Bienal Pedagógica. Isso se deve, por um lado, à figura do curador pedagógico – função criada por Gabriel Perez-Barreiro, curador geral da mostra, em resposta a uma demanda identificada na trajetória da Bienal do Mercosul; e por outro, ao interesse e predisposição da instituição Bienal do Mercosul em se colocar não apenas como uma instituição que realiza bianualmente uma grande mostra de arte, mas como uma instituição de formação preocupada em atender as demandas do seu público primeiro, o escolar. Ou seja, além de um terreno propício, havia um desejo comum.

A figura do curador pedagógico representava, naquele momento, a criação de um espaço real de reflexão sobre as práticas que vinham sendo realizadas na Bienal do Mercosul nos anos anteriores e, principalmente, sobre como a comunidade recebia e respondia a essas práticas.

A curadoria pedagógica (ou um salto epistemológico)

A primeira vez que se ouviu algo a respeito de curadoria pedagógica no Brasil, foi em 1996 com o texto "Curadoria Educativa: Percepção Imaginativa / Consciência do Olhar", apresentado por Luiz Guilherme Vergara[5] no encontro da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas) do mesmo ano. Vergara se referia à curadoria educativa como uma estratégia que "tem como objetivo explorar a potência da arte como veículo de ação cultural". (Vergara 2011) E mais: apontava que "tornar a arte acessível a um público diversificado é torná-la ativa culturalmente" (Vergara 2011). É engraçado pensar que esse texto foi apresentado um ano antes da realização da primeira edição da Bienal do Mercosul (1997), e que a curadoria pedagógica entraria no processo do evento somente uma década depois. Já começamos atrasados. Vergara prenunciava, em 1996, o que hoje parece ser consenso e o que, de certa forma, Paulo Sérgio Duarte, curador geral da 5ª Bienal do Mercosul, apontou em 2005: que, no seu entendimento, "um projeto verdadeiramente educativo não pode estar apenas vinculado a uma mostra que acontece a cada dois anos e se encerra em dois ou três meses, mas deve alargar-se no tempo e ser uma ação continuada". Paulo Sérgio se referia naquele momento à necessidade de se pensar o projeto pedagógico como uma ação de caráter permanente, que sobrevive às mostras bianuais, e é realizado em parceria com outras instituições e a rede de ensino. Essa transformação acabou acontecendo após a 6ª Bienal do Mercosul. E, portanto, após a curadoria pedagógica ser implementada.

No Brasil, o termo curadoria educativa (ou pedagógica) é bastante controverso. Há os que simpatizam, como é o caso da última Bienal de São Paulo (2010), que aderiu

4 Até a 6ª Bienal do Mercosul, o projeto pedagógico era um processo totalmente vinculados às mostras bianuais. Desta forma, quando terminava uma bienal, terminava também o programa educativo, não havia continuidade.

5 Artista e educador brasileiro, Vergara foi Diretor da Divisão de Arte Educação do MAC-Niterói de 1996 a 2005 e Diretor Geral da mesma instituição de 2005 a 2008.

à função. E há aqueles que o vêem como "um termo pedante, mais um artifício para não tratar o que realmente importa, a educação", como é o caso de Ana Mae Barbosa (2008), importante educadora brasileira, principal referência em arte-educação no país.

Para a Bienal do Mercosul, a curadoria pedagógica garantiu um *locus* de reflexão sobre educação e a possibilidade de construção de um projeto pedagógico verdadeiramente eficiente, no sentido de abrir-se às demandas da comunidade, realizando um trabalho contínuo e permanente. Até então, o PP atuava um pouco às cegas, tateando entre um dado impreciso e uma intuição.

Em seu texto, Vergara refere-se a experiências específicas (de curadorias e percepções educativas) voltadas a um determinado processo expositivo, realizadas nos anos 90, em Nova Iorque. No caso da Bienal do Mercosul, quando falamos em curadoria pedagógica, referimo-nos a um complexo sistema de ações e estratégias que antecedem e transbordam a exposição.

Segundo Luis Camnitzer (2006), curador pedagógico da 6ª Bienal e, portanto, primeiro curador na história da Bienal do Mercosul, "La Bienal se autodefine como una institución de acción cultural en sesión permanente, dentro de la cual la exposición periódica (bianual en este momento), es solamente una de las actividades".[6]

Camnitzer propunha, naquele momento, que a Bienal do Mercosul se reinventasse e assumisse de fato seu papel formador. Papel esse que só se efetiva quando pensamos os processos a longo prazo e em constante diálogo com a comunidade. Só assim, é possível tornar a arte ativa culturalmente, como preconizou Vergara em 1996.

Idealmente, a curadoria geral de um projeto, seja ele o de uma mostra ou de uma Bienal, deveria ser sempre pedagógica. Na nossa república[7], o caráter pedagógico deveria ser condição inerente a um projeto curatorial. A exemplo da "virada social", a virada pedagógica poderia garantir um câmbio verdadeiramente epistemológico para o campo da arte. A rigor, se a arte é essencialmente um processo pedagógico, então toda curadoria é educativa. Pena que, no geral, isso só funciona como hipótese.

Na Bienal do Mercosul, a função do curador pedagógico materializou-se de diferentes formas nas três edições em que esteve presente: na 6ª Bienal, como "alguém que não influi na seleção dos artistas. (...) alguém que atua como um embaixador do público e observa o evento com os olhos do visitante" (Camnitzer, 2009, p. 15); na 7ª Bienal, como alguém que segue não participando na definição dos artistas das exposições, mas que propõe a participação de artistas diretamente no projeto pedagógico; alguém que tem liberdade para propor ações, estratégias e atividades autônomas, não necessariamente vinculadas ao projeto expositivo; e na 8ª Bienal, realizada agora em 2011, como alguém que participa da seleção dos artistas, da definição dos componentes expositivos e ativadores e é responsável conceitualmente por um dos projetos expositivos e pelas ações educativas.

Na 8ª Bienal, as propostas curatorial e pedagógica estão atreladas uma a outra, sendo difícil dizer onde começa uma e onde termina a outra. No momento em que isso acontece, já não estamos mais falando de uma relação causal do projeto pedagógico com a proposta curatorial, mas de uma espécie de relação condicional e de igualdade de valor – se o pedagógico sofre alterações, sejam elas mínimas ou grandes, repercutirão diretamente na ação curatorial e vice-versa.

Outro fator importante, e dessa vez comum a essas curadorias, é o fato de os três curadores serem artistas, condição que, inevitavelmente, reflete, pauta e delineia propostas pedagógicas. As metodologias empregadas são metodologias oriundas da prática nesse campo.

6 Minha tradução para o trecho citado: "A Bienal se autodefine como uma instituição de ação cultural em sessão permanente, na qual a exposição periódica (bianual nesse momento), é só uma das atvidades."

7 Fazendo aqui uma alusão do sistema das artes à ideia da república "ideal" de Platão.

Metodologias artísticas

"É possível realizar experiências produtivas que integrem o mundo artístico contemporâneo e o sistema educativo?"[8] (Rubinich 2009, p.184) Provavelmente, diremos que sim. Mas, volto a perguntar: é possível realizar experiências produtivas que integrem o mundo artístico contemporâneo e o sistema educativo sem que, na prática, um seja acessório do outro? Ou ainda, é possível que arte e educação sejam protagonistas em um mesmo processo? Qual a medida desse equilíbrio? Essa medida existe? Ela é necessária?

Historicamente, a relação entre arte e educação, sobretudo no Brasil, tem sido pautada por um investimento alto dos educadores em relação à arte e mínimo dos artistas em relação à educação. A relação dialógica, tão citada na contemporaneidade, não é tão recorrente como se menciona. Ainda há uma distância muito grande entre os interesses da arte e da educação. Os sistemas de um e de outro parecem responder a forças de atração distintas. E, nesse ponto, me pergunto sempre: qual é então o papel de um projeto pedagógico de uma bienal de arte contemporânea? Apresentar obras de arte à comunidade? Atender a centenas de milhares de pessoas que estão à procura de um "significado" para arte? Oferecer transporte para que essas pessoas tenham uma experiência estética num espaço expositivo? Elas precisam mesmo sair dos seus bairros, cidades e regiões para que isso aconteça? A experiência com a arte está mesmo vinculada à visita a um espaço expositivo?

Em 2009, por ocasião da 7ª Bienal do Mercosul, o projeto pedagógico buscou inverter essa ordem. Ao invés de concentrar suas ações nos espaços expositivos e, assim, condicionar a experiência estética à relação com os objetos de arte, ele foi integralmente descentralizado, atuando em colaboração direta com diferentes comunidades de Porto Alegre e cidades do interior do Rio Grande do Sul. Buscamos trabalhar, naquele momento, com o que chamamos de metodologias artísticas. Ao invés de uma "tradução" da arte a partir de ferramentas pedagógicas, optamos por trabalhar com propostas artísticas com forte capital educativo, fosse esse capital intencional por parte dos artistas, ou reconhecido como potente por parte da equipe do projeto.

Para tanto, foram convidados 14 artistas (totalizando 12 projetos) oriundos, principalmente, de países da América Latina. A partir do envio de material sobre as diferentes regiões do estado, cada artista selecionou uma região e partiu para uma primeira viagem de reconhecimento e investigação, voltando posteriormente para uma residência de um mês na cidade escolhida. Esse programa se chamou Artistas em Disponibilidade, começou com um mapa de nove cidades e, ao término, das residências contava com mais de vinte, dado o interesse das comunidades vizinhas. Os projetos eram bem diferentes entre si, mas compartilhavam uma ideia comum: colocar pessoas em contato com pessoas é, talvez, a ação mais poderosa que a arte pode gerar.

Em seu discurso "O museu virtual", apresentado no Congresso Anual do ICOM, em 2004, Suzanne Keene, professora de Estudos Museológicos e de Patrimônio no University College de Londres, ao comparar o museu tradicional ao museu do futuro e, assim, as dinâmicas museológicas tradicionais às contemporâneas, ressaltou a necessidade dessa virada de foco:

(...) o museu do futuro funcionará mais como um processo ou uma experiência que releva dos espaços das comunidades a que ele serve. Pois não se pode mais supor que as coleções são centrais para o papel do museu – mais do que isso, as pessoas é que o são.[9]

A proposição de Marina De Caro para a 7ª Bienal consistiu em uma revisão das ações desenvolvidas anteriormente no projeto pedagógico, priorizando aquelas que

8 Livre tradução para o trecho "Es posible lograr experiencias productivas que integren al mundo artístico contemporáneo y al sistema educativo?".

9 Citado por Meyric-Hughes, Henry. <A história e a importância da Bienal como instrumento de globalização>. In: Arte, Crítica e Mundialização, 2008, p. 31.

ofereciam forte potencial social. Sua plataforma de trabalho: as utopias. Segundo De Caro (2009, p. 04),

Entre la practica y la teoría, encontramos experiencias que desde hace años cultivan la escucha y el habla, el grito y el susurro, la poesía y el arte. Antes, en un espacio intimo, y ahora, multiplicados, marcamos en el mapa los lugares de encuentros, las micropolis, las ciudades independientes y experimentales[10].

O projeto pedagógico da 7ª Bienal, mais do que oferecer ferramentas à comunidade, procurou trabalhar em parceria com esta, intercambiando saberes e maneiras de fazer, trabalhando em total situação de colaboração. Em outras palavras, trocando ignorâncias e usando a arte como um meio para resolver problemas, demonstrando sua conexão com a proposta pedagógica de Luis Camnitzer.

Para De Caro, era fundamental pensar o projeto pedagógico e a própria Bienal não como um espaço, mas como um tempo de trabalho. Tempo esse regido por muitas vozes e forças, em situação completamente descentralizada, isto é, fora do âmbito da própria Bienal. Das formações para professores, transformadas nesta edição em Programa de Residências, às oficinas para estudantes e à própria experiência de mediação, a plataforma de trabalho proposta por De Caro tinha como eixo a descentralização das ações e a partilha de saberes, por isso era tão importante que os projetos de residência estivessem abertos a uma situação de colaboração.

Outro importante fator, constituinte do projeto de Marina, é a autonomia. O projeto pedagógico da 7ª Bienal funcionou de forma praticamente independente, contando com artistas, atividades e orçamento próprios e construído a partir de princípios que não obrigatoriamente precisavam referenciar o projeto curatorial enquanto proposta expositiva. Ele criou para si uma zona de autonomia artístico-pedagógica.

Quanto aos projetos de residências, iam desde aulas de ginástica e filosofia política, ministradas pelo artista e sociólogo argentino Diego Melero a estudantes de ensino médio e universitários; a uma espécie de Coleção (artística) Vecinal construída a partir de obras emprestadas pelos moradores de diferentes bairros de Caxias do Sul ao curador chileno Gonzalo Pedraza – Gonzalo e seus cocuradores bateram à porta de inúmeras pessoas munidos de uma simples e muito potente pergunta: "Você poderia me emprestar uma obra de arte?"; passando por um sistema de troca de desejos criado pelo francês Nicolas Floc'h que consistia em realizar colaborativamente, e em escala real, os desejos coletivos de três comunidades de Porto Alegre – uma escola localizada a 1h do centro da cidade, um grupo de adolescentes de um dos morros (favelas) mais perigosos da capital e uma comunidade autônoma responsável pela ocupação de um prédio abandonado localizado no centro de Porto Alegre. Os desejos: uma van para os estudantes da escola do Lami, um campo de futebol e uma banda para os adolescentes do Morro da Cruz e uma identidade visual para a Comunidade Autônoma Utopia e Luta; e chegando a uma aparentemente simples rede, proposta pelo artista brasileiro João Modé, feita de fios, linhas e assemelhados, construída coletivamente pela comunidade de quatro regiões fronteiriças localizadas no estado, gerando assim uma espécie de terceira margem nesses pontos onde o Brasil encontra o Uruguai e, onde há, portanto, um transbordamento cultural[11].

Estar em disponibilidade era condição para a realização deste projeto. Disponibilidade para ouvir, disponibilidade para mudar de caminho, disponibilidade para mudar de ideia, disponibilidade para as pessoas. O Artistas em Disponibilidade foi, certamente, um dos programas mais interessantes já realizados na Bienal do Mercosul.

10 Minha tradução para o trecho citado: "Entre a prática e a teoria, encontramos experiências que há muitos anos cultivam a escuta e a fala, o grito e o sussurro, a poesia e a arte. Antes, em um espaço íntimo, e agora, multiplicados, marcamos no mapa os lugares dos encontros, as micropolis, as cidades independentes e experimentais."

11 As publicações e vídeos resultantes do Programa de Residências Artistas em Disponibilidade podem ser encontrados no website da Bienal do Mercosul www.bienalmercosul.art.br

Ele conseguiu, a partir de um processo generoso de colaboração – generosidade é artigo de luxo nos dias de hoje –, atender a demandas presentes no campo (ampliado) da educação e da cultura. Após a sua realização ficou ainda mais evidente que a distância sentida pelos educadores em relação à arte é, sobretudo, uma responsabilidade do campo da arte que, numa preocupação constante em não deixar-se simplificar, acaba se fechando numa métrica muito particular construída em cima de alicerces bastante pesados que ainda priorizam, na sua maioria, a experiência objetual à relação humana, à comunicação e à participação.

Processo de descentralização

O Programa Artistas em Disponibilidade veio confirmar um importante processo iniciado ainda na 6ª Bienal, o de descentralização do projeto pedagógico. Com o intuito de mapear o cenário da educação da arte no interior do estado, foi organizado um grupo de trabalho formado por artistas e educadores dispostos e interessados em excursionar por diferentes regiões do Rio Grande do Sul, promovendo debates sobre arte contemporânea e realizando oficinas. Foram 52 encontros realizados em mais de 40 cidades. Sete mil professores. Feito inédito numa Bienal de Artes Visuais, inédito para a Secretaria de Estado da Educação e inédito para os próprios professores que, há vinte anos não participavam de formações e atualizações acerca desse outro transatlântico chamado arte. Sucesso absoluto. E foi criado também um problema transatlântico, afinal, o que vamos fazer com esses sete mil professores? Que tipo de relação é possível estabelecer? Como vamos fazê-lo? Que expectativas têm essas pessoas? Que desejos, vontades e interesses têm esses professores? Qual é o papel da Bienal nisso tudo?

O processo de descentralização das ações pedagógicas da Bienal do Mercosul começou assim, às cegas, num impulso, com o afã de resolver problemas que, de fato, não conhecíamos tão bem. Tradicionalmente, as Formações para professores eram realizadas apenas em Porto Alegre às vésperas da abertura da exposição, com o objetivo de apresentar temáticas, mostras, artistas e obras e indicar abordagens aos professores de artes. Logo, era impossível achar que sabíamos o que estávamos fazendo. Não sabíamos. Mas, de alguma forma, sabíamos que valeria o investimento. Quando se trata de educação, o mínimo retorno já é um retorno e tanto, e precisávamos entender como essa trama educacional, esse público primeiro da Bienal, se organizava em escala regional.

O resultado desse primeiro movimento de descentralização gerou no projeto a necessidade de repensar seu lugar e sua função. Havia um canal aberto com 7.000 professores (7.000 professores é 70x100, não é pouca coisa!). O que poderíamos, então, fazer com isso? Tínhamos que fazer algo com isso? Como? Por onde começar/continuar? Poucos professores sabem, mas o processo de permanência do projeto pedagógico, iniciado após o término da 6ª Bienal, se deve, e muito, a cada um deles.

Desde então, o projeto pedagógico vem tornando-se cada vez mais Freiriano, olhando principalmente para o mundo, para as pessoas e para processos ordinários desse mundo. O compromisso com a arte é menos um compromisso e mais uma modo de pensar e fazer. É menos matéria de proposição e mais condição inerente àquele que propõe. Isso se refletiu não apenas no Artistas em Disponibilidade, mas em dois outros programas que ocupam cadeiras especiais nesse processo de descentralização.

Mapas Práticos é um deles. Foi proposto por Marina De Caro em resposta ao Espaço Educativo[12] criado na 6ª Bienal. No pacote de questionamentos de De Caro ao tomar contato com o projeto pedagógico, um deles foi muito pontual: "Porto Alegre não tem artistas (e, consequentemente, ateliês de artistas)?" Eu, muito tranquilamente e curiosa com o objetivo da pergunta, respondi

12 O Espaço Educativo consistia em um espaço de pesquisa, diálogo e criação voltado ao público visitante, localizado no Cais do Porto, um dos locais ocupados pela Bienal do Mercosul. Nesse espaço eram realizadas oficinas, conversas, palestras, exposições, mostras de vídeo, entre outras atividades. Ele foi totalmente gerido por um grupo de oito coordenadores que, pensaram desde as oficinas, à sistemática das exposições, programação, etc.

que "Sim, obviamente; muitos, aliás.". Marina devolveu: "Por que, então, condicionar a experiência artística do visitante ao espaço da Bienal, um evento que ocorre a cada dois anos e dura pouco mais de dois meses?", e complementou: "Não seria mais interessante capitalizar esses artistas, ateliês, coletivos, galerias, grupos e espaços que Porto Alegre já tem propondo-lhes que ofereçam oficinas, palestras, cursos e o que mais tiverem interesse para os estudantes e professores que visitam a Bienal? Desta forma, o término da exposição não inviabilizará a experiência e as pessoas poderão se organizar e fazer suas escolhas e contatos sem a mediação da Bienal". Com essa proposição, De Caro não só abria os olhos para a comunidade, inserindo-a no processo como agente propositor, como fortalecia a criação de vínculos entre diferentes atores de um mesmo cenário.

Para tanto, foi realizado um mapeamento de propostas artísticas e educativas na cidade de Porto Alegre. Essas propostas geraram uma agenda, que foi disponibilizada no formato de um mapa distribuído nas escolas, universidades e no próprio espaço da Bienal. As oficinas ocorreram tanto em escolas, como em parques, museus e praças; e envolveram desde estudantes e professores, até o público visitante da Bienal, terceira idade e muitos curiosos.

Público Mediador é o outro programa. A minha proposta com esse artigo, reitero, não é apresentar as ações pedagógicas bem sucedidas da Bienal do Mercosul, longe disso, mas a partir de sutilezas percebidas em suas propostas, compartilhar alguns pontos de vista sobre a arte e a educação. Público Mediador foi uma ação bastante pequena, realizada nos últimos dias da exposição, mas com potencial de discussão que, certamente, ultrapassaria o limite das 7000 palavras permitidas a esse artigo. Logo, vou tentar evitar os detalhes. Consistiu em disponibilizar à comunidade a possibilidade de propor uma mediação sobre alguma obra, roteiro ou mostra da Bienal. Mais Freiriano, impossível! "Não há docência sem discência"[13], ele diria. Começou com a participação da costureira que havia feito as cortinas usadas na cenografia de uma das mostras. Dona Eny passou semanas no espaço da mostra, quando ainda estava em construção, costurando as enormes cortinas. Encerrado o seu trabalho, alguns dias antes da abertura da Bienal, partiu e nunca mais voltou. Até que a convidamos para que voltasse e falasse um pouco da sua experiência de passar tanto tempo construindo algo que seria determinante para a apresentação de uma exposição de arte, da qual ela tinha pouquíssima informação, mas uma responsabilidade de artista. Dona Eny nos mostrou não o que está por detrás do objeto de arte, mas o que ele não pode contar; relatou sobre uma experiência estética a partir da não-experiência com a obra de arte. Presenteou-nos com uma leitura da mostra que extravasa a sua possibilidade de existência como arte. Não seria esse o real papel de um projeto pedagógico – "compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho"[14]? (Freire 1995)

O papel formador (um processo endógeno)

A formação de público é uma das preocupações centrais dos museus e instituições culturais de todo o mundo. Não é diferente na "ex-cêntrica" Bienal do Mercosul. Os números são cada vez mais cheios de casas. As mostras estão cada vez mais abarrotadas de visitantes. E isso vem garantindo a realização e permanência de muitos projetos. Não é diferente na "agora instituição de ação cultural permanente" Bienal do Mercosul. No entanto, após 7,5 edições, já conseguimos visualizar melhor esse cenário e reconhecer onde e em que momento essa formação de fato se efetiva.

A Formação de mediadores[15] é uma das ações mais tradicionais da Bienal do Mercosul, está presente desde a primeira edição e tem como objetivo central preparar

13 O trecho faz alusão ao título do primeiro capítulo de *Pedagogia da Autonomia*, obra de Paulo Freire, publicada em 1996, p. 21)

14 Alusão da experiência estética vivida por Dona Eny com o processo de alfabetização criado por Paulo Freire, em que o pedagogo aponta que ler não implica apenas em juntar palavras, mas em contextualizar o que essas palavras estão dizendo.

15 Leia-se: monitores, guias, facilitadores ou educadores, depende do gosto, da coordenada geográfica, da base teórica.

pessoas para atuarem como mediadores, atendendo ao público que visita as mostras, público esse que é o principal alvo dessa entidade chamada "Formação de Público". Entretanto, já a algumas edições tem-se percebido que o público primeiro da Bienal não é apenas o escolar e/ou visitante das mostras, senão os próprios mediadores. São essas pessoas que têm uma experiência transformadora com a arte e que, mais do que ninguém, formam opinião a respeito. Ao considerarmos que são, em sua maioria, estudantes oriundos dos mais diferentes cursos universitários (das artes à medicina, passando pelo direito, pedagogia, biologia, engenharia, filosofia, música, arquitetura, comunicação e um sem fim de outras áreas de conhecimento), com pouco ou nenhum conhecimento sobre arte, que investem seu tempo em fazer um curso de três meses, duas vezes por semana, tendo contato direto com artistas, curadores e conceitos que são novos para eles, para fazer algo que eles não sabem muito bem o que é, mas que lhes exigirá quase que dedicação exclusiva, pois é um trabalho diário, dividindo espaço com pessoas que eles nunca viram antes, e tudo isso em prol dessa força maior chamada arte, não há como tirá-los da posição de público primeiro da Bienal do Mercosul. Cerca de 2000 estudantes atuam (e seguem atuando) como mediadores nas diferentes edições do evento. Dentre todos os números que constituem a Bienal do Mercosul esse é, com certeza, o mais precioso, pois é ele que gera boa parte dos demais.

Se a Bienal do Mercosul é realmente uma instituição de formação, isso se deve em grande parte a essa experiência. E mais do que gerar público para a própria Bienal, gera também mão-de-obra pra lá de qualificada para a cidade, uma vez que todos, críticos, artistas, educadores, historiadores, montadores, dirigentes, gestores, curadores, em algum momento das nossas vidas, fomos mediadores.

A permanência

As Bienais são conhecidas por seu carater temporário, ostentoso e fugaz. Para boa parte da população de Porto Alegre, a Bienal do Mercosul não é diferente. Vem a cada dois anos, monta um circo, gasta bastante dinheiro, apresenta obras que ninguém entende, põe tudo abaixo e vai embora. Embora pra onde, eu (me) pergunto? Que lugar é esse onde a Bienal do Mercosul se instala quando encerra cada uma de suas edições? Que relação ela estabelece com a comunidade a ponto de ainda ser questionada por não deixar nada para a cidade? O que ela deveria deixar para a cidade? Que tipo de "coisa" se espera que ela possa deixar para a cidade? De todas as possíveis, eu só consigo pensar em educação. É clichê, é barato, mas não há crescimento econômico sem educação, não há investimento cultural que se sustente sem levar em conta a educação. Lembremos que "(...) a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda." (Freire 1987)

Por sorte – ou destino, vai saber –, em 2007-08, devido ao salto ocasionado pela 6ª Bienal, a Fundação se reinventou como instituição e, tomando consciência do seu papel de formação, optou por fazer do seu projeto pedagógico um projeto de ação permanente, construído em parceria com a comunidade e em constante diálogo com professores, estudantes e demais agentes da rede de ensino local. Obviamente, essa não foi uma decisão fácil, mas entendida como necessária, e hoje pauta todos os passos da Bienal do Mercosul.

O movimento de colaboração e respeito existente entre os projetos curatorial e pedagógico das últimas três edições da Bienal reflete a postura da instituição em relação à sua missão com a educação.

ponto de chegada = ponto de partida

É sabido que uma bienal de artes visuais é um evento grandioso que movimenta um orçamento bastante generoso; orçamento esse que poderia dar conta de uma série de demandas públicas tidas como emergenciais. Assim, é impossível falar de um projeto pedagógico tendo como base apenas as prerrogativas educativas. Os pressupostos teóricos de um projeto como esse englobam muito mais do que conceitos oriundos dos campos da arte e da educação.

Há alguns anos, em conversa com o meu pai sobre o orçamento total de uma (edição da) Bienal do Mercosul, ele relatou que este era exatamente igual ao orçamento

anual (fora folha de pagamento) da cidade onde nasci e cresci, Butiá, e que, hoje, tem cerca de 20 mil habitantes, nenhum museu, nenhum centro cultural, algumas escolas e um histórico de pobreza e decrescimento gerados pela mineração desenfreada e desumana. A lembrança dessa conversa, aparentemente sem propósito maior, me acompanha em todos os passos e decisões tomados dentro do projeto pedagógico e é determinante na definição de muitos processos. Dois pesos, duas medidas: não posso conceber que se gaste com uma mostra de arte o que se gasta para manter um município de vinte mil habitantes. Dois pesos, duas medidas: não posso conceber que se gaste com um município de vinte mil habitantes apenas o que se gasta para realizar uma mostra de arte.

Em 2006, na primeira reunião que tive com Luis Camnitzer, lhe foi relatado o número esperado de estudantes a visitarem a 6ª Bienal, 200.000. Lembro-me de sair da sala no intervalo da reunião e perceber Luis um pouco desconfortável. Estava desconfortável com os números. Eu lhe disse, então, que não se preocupasse, que era possível e que, se não fosse, atenderíamos a metade desse contingente e isso não seria um problema. Luis foi gentil e fingiu estar aliviado com a notícia. Foram necessários alguns anos para que eu percebesse que o problema estava em isso não ser um problema.

Em 2008, ao iniciar o trabalho com Marina De Caro, após uma reunião em que lhe apresentamos as ações realizadas nas edições anteriores e, consequentemente, os números alcançados, Marina me olhou e disse: "Por que no Brasil vocês têm que fazer tudo grande: grandes mostras, muitos artistas, mil oficinas, centenas de milhares de visitantes? Não podemos fazer em uma escala de um para um?". Trabalhar com Marina foi incrível no sentido de aprender a fazer pequeno, a trabalhar numa escala, de fato, humana.

Um projeto pedagógico não é um constructo originário da relação de um conceito teórico com atividades práticas, resultando em números. Sempre que penso no projeto pedagógico da Bienal do Mercosul a paisagem vislumbrada é uma ação que excede os campos da arte e da educação, invadindo outros setores do nosso imenso universo das necessidades humanas: vai da geração de emprego às questões do transporte público, passando pelo saneamento básico, pela merenda escolar, pelo sistema prisional, pela má distribuição de renda, chegando ao setor da autoestima de estudantes e professores, até aterrissar no enigmático setor da arte contemporânea. É das coisas do mundo que falamos. Das coisas mesmas e em contraste com outras.

O projeto pedagógico da Bienal do Mercosul é construído todos os dias e a partir das metodologias dos seus participantes, professores, estudantes, colaboradores e curadores. As propostas de Luiz Camnitzer, Marina De Caro e Pablo Helguera seguem vivas e atuais. E não só se complementam como existem de fato quando em contato uma com a outra. O projeto de Luis, por exemplo, existe em sua potência máxima, principalmente, após a realização do projeto de Marina. O projeto de Marina evidencia não apenas as proposições educativas da 7ª Bienal, como antecipa processos da 8ª Bienal. E o projeto de Pablo recupera questões abordadas no projeto de Luis e realiza processos não finalizados por Marina. Mais que comparações, o que se estabelece é uma relação de diálogo e colaboração. Embora o projeto pedagógico da Bienal do Mercosul seja comumente vinculado às experiências bianuais e, assim, às propostas pedagógicas (curatoriais), o que lhe dá fôlego e força é esse fio sutil que as amarra entre si, garantindo espaço para se reinventar e seguir.

Ou [nos re]inventamos, ou estamos perdidos. Não foi assim que tão bem profetizou Simon Rodriguez[16]?

16 Simon Rodriguez (1769-1853) foi, com certeza, um dos pedagogos mais interessantes da história. Professor e mentor de Simon Bolívar, é de se suspeitar que Paulo Freire o tenha lido em algum momento da sua vida, dado o encontro de ideias que ocorre entre ambos. É citado nesse texto como um suspiro de esperança.

Referências Bibliográficas

Barbosa, Ana Mae. 2008 Educação em Museus: termos que revelam preconceitos. Revista Museu. Consulta feita em 28/05/2011.

Disponível em http://www.revistamuseu.com.br/18demaio/artigos.asp?id=16434

Camnitzer, Luis. 2006. Propuesta para el aspecto pedagógico de la Bienal del Mercosur 2007. Porto Alegre.

Camnitzer, Luis e Pérez-Barreiro, Gabriel (org.). 2009. Educação para a arte / Arte para a educação. Porto Alegre, Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

De caro, Marina (org.). 2009. Micropolis Experimentais: traduções da arte para a educação. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

Fidelis, Gaudêncio. 2005. Uma história concisa da Bienal do Mercosul. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

Freire, Paulo. 1995. Educação na cidade.São Paulo: Cortez.

_____. 1996. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

_____. 1987. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Hoff, Mônica. 2010. <Horizonte em expiral ou o oxímoro perfeito>. In Horizonte Expandido, André Severo e Maria Helena Bernardes (org.). Porto Alegre: Nau Produtora. pp.54-55.

Ladagga, Reinaldo. 2006. Estética de la emergencia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Meyric-Hughes, Henry. 2008. <A história e a importância da Bienal como instrumento de globalização>. In Arte, Crítica e Mundialização. Bertoli, Mariza e Stigger, Verônica (org.). São Paulo: IMESP. p.31.

Motta, Gabriela. 2007. Entre olhares e leituras: uma abordagem da Bienal do Mercosul. Porto Alegre: Zouk.

Rubinich, Lucas. 2009. <Las difíciles relaciones entre el arte y la educación>. In Micropolis Experimentais: traduções da arte para a educação. Marina De Caro (org.). Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul. p. 184.

Vergara, Luiz Guilherme. <Curadorias Educativas: Percepção Imaginativa / Consciência do Olhar>. 2011 [1996]. In Mediação: traçando o território – Caderno de Mediadores da 8ª Bienal do Mercosul. Pablo Helguera (org.). Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

Ensaios de múltiplas vozes: Notas de campo

Avaliação do Projeto Pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul [em processo]

Jessica Gogan e Luiz Guilherme Vergara

"Bernard Tschumi dizia em The Pleasure of Architecture: *se você quiser seguir a primeira regra da arquitetura, quebre-a. Algo parecido poderia ser dito da curadoria. Não há parâmetros aplicáveis a todos os casos, apenas intenções e anseios. É melhor ser conseqüente com o desenvolvimento do projeto do que consistente com um hipotético dever ser."*

José Roca, curador geral de 8ª Bienal do Mercosul[1]

"[...] a Bienal propõe a tentativa metafórica de "reterritorializar" – termo utilizado por Deleuze e Guattari para indicar os processos pelo quais se desconstrói uma velha ordem e se estabelece uma nova – o campo da pedagogia no âmbito das arte visuais. Da mesma forma, faze referencia ao influente ensaio de Rosalind Krauss, Scultpure in the Expanded Field *[A escultura no campo expandido], no qual é articulada a necessidade da prática artistica de quebrar os parâmetros expositivos convencionais. Vários anos depois, foi sugerido que esse campo expandido, "reterritorializado," da arte tivesse um caráter social, no qual a pedagogia ocupasse um lugar central como instrumento de comunicação, reflexão e, nos termos de Paulo Freire, conscientização."*

Pablo Helguera, curador pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul[2]

O registro da prática é o fio que vai tecendo a história do nosso processo. É através dele que ficamos para os outros […] mas não basta registrar e guardar para si o que foi pensado, é fundamental socializar os contéudos da reflexão de cada um para todos. É fundamental a oferta do entendimento individual para a construção do acervo coletivo. Como bem pontuava Paulo Freire, o registro da reflexão e sua socialização num grupo são "fundadores da consciência" […] e também instrumentos para a construção de conhecimento.

Madalena Freire[3]

Como acompanhar uma curadoria de uma bienal que busca quebrar regras e expandir em tempo e espaço as práticas artísticas, curatoriais e pedagógicas de uma forma orgânica e desenvolvida *com* o contexto? Como reconhecer processos de reterritorialização da pedagogia no campo das artes visuais e de um imaginário artístico no campo da pedagogia? Como avaliar e documentar um projeto pedagógico que toma como base uma prática de responder de forma "imaginativa, criativa e flexível ante uma obra, de acordo com o mesmo dinamismo que oferece a arte de hoje"[4]? Como documentar estas

1 In (duo) decálogo, *Ensaios de Geopoética,* Catálogo da 8ª Bienal do Mercosul, 2011, p. 18.

2 In Projeto Pedagógico: O campo expandido da pedagogia, *Ensaios de Geopoética*, Catalogo da 8ª Bienal do Mercosul, 2011, p. 558.

3 In *Educador, Educador, Educador*. São Paulo: Paz e Terra, 2008, p.55 & 60.

4 Pablo Helguera. Release no inicio do curso de formação de mediadores. 8ª Bienal Mercosul, 2011

experiências imaginativas, criativas e flexíveis no fluxo das conversas e poéticas sempre efêmeras, micros e invisíveis? Como o acontecimento artístico e pedagógico adquire uma dimensão geopoética?

Para dar conta deste desafio, optou-se avaliar e acompanhar este Projeto Pedagógico pela sua dimensão poética e política, quebrando modelos positivistas de avaliação, através de um convite à reflexão e coleta de vozes expressando diferentes motivações ao longo das experiências da 8ª Bienal. Propomos ouvir muito mais do que olhar, como se processa esta simbiose entre prática artística e pedagógica revelando um entendimento da avaliação e pesquisa como uma forma de cumplicidade – recriando, acompanhando e refletindo *com* as pessoas atuando no campo. Daí nossa proposta se desdobra em uma genealogia das motivações, buscando onde e como a irradiação dessas vozes atinge um campo de reverberações autônomas além dos galpões da mostra. Através desse processo de cartografias e enunciações que o dispositivo de avaliação se integra aos meios e fins do Projeto Pedagógico ampliado, como um campo de formação de novas subjetividades em toda a sua perspectiva rizomática de geopoética e (re)territorializações.

Esta perspectiva cúmplice usou também o trabalho inovador do psicólogo polonês Mihaly Csikzentmihalyi. Seu conceito de "flow" [fluxo] expressa a sensação que ele nota como síntese da psicologia da experiência optima.[5] Na pesquisa sobre o "flow" [fluxo], ele aponta características importantes que precisam estar presentes para conciliar estas experiências. Dentre estas, as mais importante são: a motivação intrínseca, construções com conhecimentos prévios e autonomia, acompanhando organicamente os resultados ("feedback" imediato). Uma outra pesquisa referencial é o trabalho de Harvard Project Zero, um núcleo de estudos sobre educação nos EUA afiliado à universidade de Harvard, que tenta identificar os indicadores e contextos de qualidade nos programas de arte educação em todo o país.[6] Além de fatores importantes que eles notaram, tais como aprendizagem participativa, ambiente e a qualidade dos materiais e profissionais, eles descobriam que o melhor indicador de qualidade é a própria busca de qualidade – que envolve vontade, motivação e uma reflexão séria sobre o processo. Em outras palavras, quanto mais se vê uma busca por qualidade, mais se encontra qualidade.

Então, a opção metodológica feita foi de transformar o dispositivo avaliador em um convite à reflexão através de uma ouvidoria, como uma câmera de ressonâncias dentro do processo. Desta forma, estas enunciações "refletem os modos com os quais os indivíduos estariam se vendo", re-alimentando vontades, expectativas e preocupações dos próprios sujeitos dos depoimentos. Esta coleta de exercícios de fala e escuta, revelou um campo interno, uma camada subterrânea de outras temporalidades anteriores à "mostra", rica de contaminações e de motivações. Assim, o dispositivo de avaliação também se contaminou como uma ouvidoria participativa buscando fortalecer de dentro para fora, de baixo para cima, um processo construtivista e fenomenológico de individualizações, de vozes que puderam expressar os rebatimentos entre conscientização, pertencimento e agenciamento. Esta ampliação de campo é capturada como microgeografia poética trazendo à tona uma polifonia impulsionada por uma vontade coletiva, não plenamente consciente, em sua dimensão orgânica, relacional e ética.

Além do acompanhamento geral e um foco especial no curso de formação de mediadores, nossa proposta

5 Mihály Csikzentmihályi. *Flow and the Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perenial, 1990; Mihály Csikzentmihályi & Kim Hermason "Instrinsic Motivation in Museums: What Makes a Visitor Want to Learn?" em John Falk e Lynn Dierking orgs. *Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda*. America Association of Museums: 1995. Também Ted Talk: http://www.ted.com/talks/lang/por_br/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow.html.

6 Harvard Project Zero Arts Education Study. Authors: Steve Seidel, Shari Tishman, Ellen Winner, Lois Hetland, & Patricia Palmer. *The Qualities of Quality: Excellence in Arts Education and How to Achieve It*. http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/arts-education/arts-classroom-instruction/Documents/Understanding-Excellence-in-Arts-Education.pdf. p. 8

de avaliação envolveu uma coleta de depoimentos dos indivíduos pertencentes aos diferentes níveis de protagonismos, atuantes na integração da curadoria, arte e Projeto Pedagógico da 8ª Bienal: 1) Equipe de curadoria, coordenação e produção do projeto pedagógico; 2) Casa M (o novo centro artístico e cultural inaugurado pela 8ª Bienal na cidade do Porto Alegre quatro meses antes da abertura da "mostra" Bienal); 3) Cadernos de Viagem (projeto de residências e iniciativas pedagógicas no estado do Rio Grande de Sul igualmente inaugurados também nesse mesmo período antes da mostra) 4) Mediadores (incluindo o curso da formação) e professores. De cada uma destas ativações foi selecionado um grupo de oito pessoas, número escolhido seguindo a 8ª edição da Bienal, mas também, provocando uma relação simbólica com o 8 do infinito. Ainda, relacionamos a coleta de oito falas por grupo como representantes de uma amostragem geradora de múltiplas vozes e reverberações do projeto curatorial e pedagógico. A coleta vem acontecendo em três momentos chaves da 8ª Bienal do Mercosul: em maio e junho, por ocasião da inauguração de Casa M, inicio do curso de mediadores e o andamento do projetos do Cadernos de Viagem; a segunda série de entrevistas ocorreu na véspera da abertura da "mostra" e fim do curso de formação de mediadores, em setembro; e a final, a terceira coleta, está prevista para o encerramento da Bienal, em novembro. Desta forma, é importante destacar que este ensaio é uma reflexão parcial sobre um processo artístico e pedagógico não concluído. No entanto, o que este documento reflete já é representativo para detectar as reverberações e ressonâncias que entrelaçam-se com uma serie de notas de campo, experiências e reflexões acumuladas por um intenso e rico caminho de seis meses de processo.

Nas próximas páginas seguem citações, notas do campo, relatos, observações das múltiplas vozes envolvidas nas irradiações e reverberações desta Bienal, compondo uma escrita polifônica de falas de artistas, curadores, mediadores, professores, coordenadores, produtores e participantes deste campo ampliado da educação. Este documento de reflexão e avaliação expressa um contato fenomenológico com um campo ampliado por multiplicação de vozes dos protagonistas e agentes do processo de educação-curadoria pedagógica territorializando práticas artísticas contemporâneas. Pode-se identificar neste conjunto de enunciações de dentro do campo em ativação, a emergência de uma atitude ética viva que qualifica e diferencia a proposta da geopoética como potência de devir na formação de um corpo coletivo (vibrátil[7]) de mediadores e vivências, resultando na latência de uma consciência encarnada por vários atores em seu próprio ato de expressão e compartilhamento.

Reverberações e Ressonâncias em processo

Pablo Helguera, curador pedagógico
Base e princípios para o projeto pedagógico (Notas e registros – Casa M, 11/set/2011)

"Como expandir o campo da pedagogia e arte contemporânea? ... A educação é uma maneira de interpretar a conexão entre arte e mundo.... a pedagogia é uma maneira de trabalhar...
Como mudar o lugar da educação nesta sociedade?
Como a arte contemporânea pode contribuir?
Como a sociedade pode receber?"

Renata Montechiare. Assistente de Pesquisa do Instituto MESA. (notas de campo, relatório de 18/out/2011, Porto Alegre)

Sobre o conceito e reverberação – Geopoética: o conceito que norteia a Bienal está na fala de todos os mediadores.

7 O termo Corpo Vibrátil é explorado por Suely Rolnik ao referir-se à obra de Lygia Clark em diferentes textos. Rolnik explora a dimensão relacional e transicional entre arte e vida, sujeito e mundo: "capacidade do nosso corpo de vibrar a música do mundo, composição de afetos que toca em nós ao vivo." Porém, utilizamos aqui como corpo coletivo que emerge de diferentes zonas de autonomia poética, instigado pelas mediações (reverberações) e compartilhamentos de vozes e vivências neste campo que se amplia pela mediação/educação. Suely Rolnik "Molda-se uma alma contemporânea: O vazio-pleno de Lygia Clark". In *The Experimental Exercise of Freedom: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel*, The Museum of Contemporary Art, Los Angeles, 1999. Recomenda-se também: ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007

Não tenho dúvidas quanto a isso. Numa avaliação um pouco mais ampla, entendo que a curadoria proporcionou esse entendimento. Mesmo o mais distraído enxerga esse conceito através da visitação dos espaços, até porque as obras falam muito claramente sobre o tema da "geografia", e conversando com outras pessoas sempre surgem assuntos relacionados às fronteiras, bandeira, idioma, território, etc. Um dos mediadores me disse que, na sua forma de ver, há um discurso muito claro sobre que tipo de conceitos geopolíticos se pretende desconstruir, percebeu uma linha de pensamento precisa no sentido de repensar fronteiras e usos do território, desfazer bandeiras, etc.

Maria Helena Gaidzinski – Coordenadora do Programa Educativo do Santander Cultural (Notas da entrevista, Casa M, 3/set/2011)

"Conceito de infinito no afeto de trocas: enviar e receber / correspondência e corresponder:
Troca/ transporte e viagem
Relações com as tradições do gaúcho – do chá .
Bairrismo gaúcho: receber o mundo inteiro / relação com a territorialidade.
Fazer UM NOVO PAÍS!!!!"

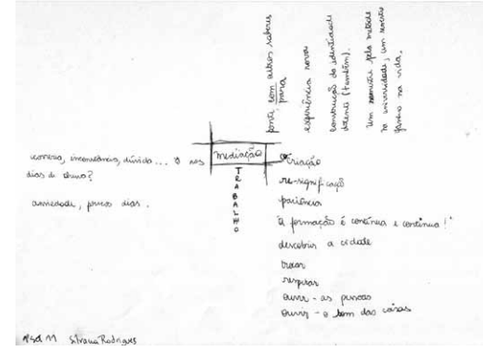
Esta interação entre vozes simultaneamente as mantem separadas e as retêm unidas, isto é, elas constituem como um único corpo social. É por esta razão que eu me refiro a sociedade como um corpo de múltiplas vozes e contrasto isso com a sociedade como um sujeito univocal de uma coleção de sujeitos individuais.

Fred Evans. *The Multi-Voiced Body*[8]

José Roca explora idéias e perspectivas para a arte de ativar e criar territórios, micronações, comunidades e zonas de autonomia poética. Mas, para isso, precisa aproximar artistas e curadores a um terceiro emergente grupo transdisciplinar de profissionais da educação, para reconhecer, explorar e interagir com as complexidades da vida e identidade no interior e nas fronteiras do Rio Grande do Sul e, daí, ativar *redes* de entrelaçamentos e trocas ou contaminações estéticas e culturais da América Latina. Fica bastante claro que esta proposição curatorial não seria tão acertada se não fosse amparada por um forte Projeto Pedagógico.

Se, por um lado, é reconhecida a construção cuidadosa ao longo de 16 anos de Bienal do Mercosul de um foco na educação, particularmente, nas duas ultimas edições, esta salto é redobrado. No entanto, ressalta-se na 8ª Bienal uma nova fronteira de investimento critico no papel da relação integrada entre curadoria e educação. Desta maneira, avalia-se como essencial a integração e atuação híbrida de Pablo Helguera, artista/educador, como curador pedagógico na equipe curatorial junto a José Roca, radicalizando as bases e anseios geopoéticos enquanto instrumento e métodos do Projeto Pedagógico. Esta medida integrada entre curadoria e educação fundamentalmente conduz toda a formação de educadores, mediadores e professores com um sentido de campo ampliado da pedagogia pela autonomia e participação – onde todos se tornam agentes "multiplicadores de idéias" expressando um dos objetivos do Projeto Pedagógico. Por que não acrescentar vozes? Juntos, enquanto corpo curatorial, elaboram estratégias que buscam quebrar os parâmetros expositivos convencionais. Os desafios das bienais, reconhece Pablo por sua vez, são exatamente localizados nas relações entre espaço de mediação e as coalizões de diferentes temporalidades. As vozes e anseios de Roca e Pablo são afinados no reconhecimento critico e estratégico de que a maioria das bienais concentram um investimento altíssimo em um tempo limitado de exibição e espetáculo com muitos artistas e obras, que se amparam, na maioria dos casos, em projetos pedagógicos convencionalmente estabelecidos por bases doutrinárias de valores estéticos hegemônicos. Roca e Pablo investem na integração curadoria e projeto pedagógico como estratégias de estender a espessura e densidade da Bienal no tempo e espaço.

8 EVANS, Fred. *The Multivoiced Body. Society and communication in the age of diversity.* New York: Columbia University Press, 2009. (p. 75). "This interplay among the voices simultaneously keeps them separate and holds them together, that is, constitutes them as a social body. It is for this reason that I refer to sciety as a multivoiced body and constrast it with society as a univocal subject of a collection of individula subjects.



Curso de Formação de Mediadores

Encontro: Formação dos mediadores (21/Junho) explorando palavras chaves para descrever os poesias possíveis da experiência de mediação e os desafios.

Palavras descrevendo uma experiência ótima

Troca – a palavra mais citada

Descobrir, descobrimento, olhar, alegria, escuta ativa, paz, relaxante, livre, contemplação; imersão (extasia); significação e apropriação(faz parte de mim); satisfação; entusiasmo; prazer; entusiasmo; troca; re-encantamento, entrelaçar-se, criação; diversão, silencio; bem-estar; transmissão de conhecimento; descoberta; envolvimento; confiança, compartilhar; Orgulho; comunicação e sentimentos; sintonia, realização (retorno positivo); satisfação, envolvimento, tranqüilidade, alegria, liberdade, afinidade, reflexão, domínio, curiosidade, diálogo, imersão, interesse, re-elaboração, divertimento, carinho.

Palavras descrevendo experiências negativas

Frustração – a palavra mais citada

Desinteresse, ansiedade, frustração, preso, incompetência, falta de fluidez, limitação de tempo, obrigação, desmotivação, impotência, comunicação ruim, estresse, falta de interesse, falta de respeito, desequilíbrio, ruim, insegurança, esquecimento, tensão, ausência, exaustão, tristeza, cansaço, despreparo, dispersão, incompreensão, apatia, insatisfação, desencontro, descontrole, dúvida, ruptura, distância, clausura, desrespeito, desmotivação, monólogo, pressa.

Gabriela Silva – Coordenação Operacional do Projeto Pedagógico (notas de entrevista, Casa M, 3/set/2011)

Avaliação positiva em relação ao curso de formação de mediadores: 300 pessoas formadas pelo curso de mediadores; (...)Pensando em processo pedagógico – as pessoas estimuladas como multiplicadoras de idéias.

Maria Aparecida Aliano (Cida) – Coordenadora de Políticas Culturais – Secretaria Municipal de Educação/ POA. (Texto enviado em 21/out/2011)

"Ratifico o já falado e destaco as interações dos mediadores com o público escolar. Muitos fatores contribuem para este bom desempenho dos mediadores nesta edição, mas, avalio que as Vivências nas Escolas sejam relevantes. Antes das Vivências nas Escolas, havia algumas reclamações das escolas sobre a maneira inadequada de alguns mediadores interagirem com os alunos e até mesmo alguns casos de atrito. Desde que foram realizadas as Vivências, esse tipo de problema diminuiu e, nesta edição, só tenho recebido elogios, em que os professores explicitam a adequação da mediação ao público, conforme suas especificidades.

Anaiara Letícia Ventura da Silva – Mediadora (avaliação setembro)

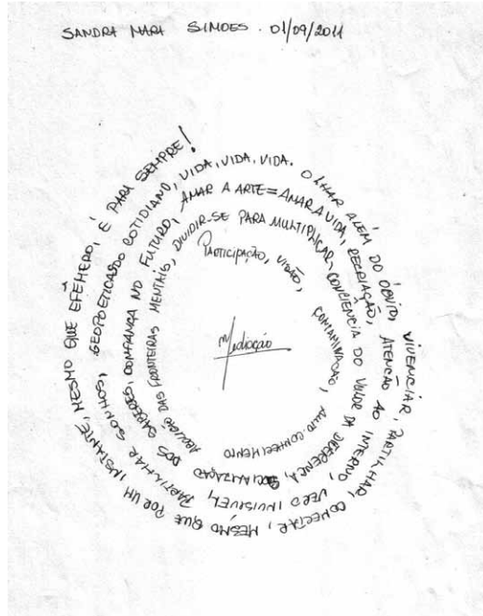
Entre as experiências que me impactaram, a primeira foi a de prática de mediação com Rika Burnham realizada em uma dos espaços expositivos do MARGS nos primeiros momentos do curso. Aquela experiência me sensibilizou profundamente no que diz respeito à forma de perceber o 'mediado', suas percepções e vivência com a obra, e me fez refletir sobre o que será ser mediadora, mais como uma facilitadora de relação entre obra e apreciador, do que qualquer outra coisa.

Um programa intensivo de formação de mediadores e professores foi elaborado e executado no período de três meses anteriores à abertura da mostra. As notas de

campo, entrevistas e observações realizadas junto aos mediadores registram as reverberações e ressonâncias deflagradas por essas oficinas.

A presença simbólica de exercícios de enunciação, fala e escuta, transita esta bienal da geopoética não somente nas importantes obras de Coco Fusco, Oliver Kochta e Tellervo Kalleinen com o Coral de Queixas, entre outros vídeos que politicamente apresentam falas de grupos e segmentos sociais sem voz. Esta ressonância e reverberação do poder e sentido de multiplicar vozes é inaugurada também no primeiro dia do curso de formação de mediadores com Rika Burnham e Pablo Helguera. No MARGS, em diferentes galerias, Rika e Pablo convidavam os mediadores para dois exercícios pautados na partilha de diferentes pontos de vista sobre uma obra, pelo diálogo, pela performance da escuta, levando-os ao reconhecimento de si próprio em relação ao outro pelas suas enunciações e articulações de suas percepções. A partir de então, durante três meses, os mediadores tiveram contato com apresentações de práticas pedagógicas de acolhimento e estratégias de interação com ênfase na multiplicação de vozes quebrando os silêncios ditatoriais dos espaços das artes visuais. Em todas as coletas de depoimentos e avaliações deste curso de formação foram ressaltadas a importância e singularidade em relação às edições anteriores da Bienal, deste enfoque na autonomia das experiências e estratégias interpretativas.

Os mediadores foram intensivamente preparados para o exercício pedagógico da autonomia da fruição poética, motivados para um transbordamento ainda maior junto às experiências artísticas nos campo e fronteiras ampliadas dos territórios de ativação urbana não convencionais. Nas avaliações dos mediadores sobre o curso de formação fica evidente a apreciação e afeto gerado por Rika Burnham e Amir Parsa. O sentido simbólico de ter voz, dar voz, ter fala e escuta, é ressaltado nesta avaliação como reverberações e ressonâncias da medida de entrelaçamento e unidade entre a curadoria geopoética e pedagogia da autonomia de Paulo Freire, ou participativa, possibilitando um empoderamento autoral das ações e mediações dos



educadores-artistas (como mediadores poéticos) na ativação existencial e política da experiência estética. O que justificaria uma equivalência conceitual qualitativa entre o Projeto Pedagógico e "o anseio" curatorial, ou vontade geopoética, por ativações de territórios ampliados de desterritorializações e reterritorializações por processos artísticos.

Paralelo à coleta de depoimentos, durante o curso de formação de mediadores, foi introduzida uma proposta de desenhos individuais como registros cartográficos dos envolvimentos e reflexões dentro de um processo de três meses de interações, oficinas e palestras. Os desenhos foram solicitados também em três momentos, conforme também as coletas de depoimentos. Estes mapas registram, de forma gráfica e livre, como cada mediador estava entendendo, se percebendo e projetando os sentidos que envolvem a proposta pedagógica para a mediação. Na segunda série de desenhos dos mapas, os mediadores puderam comparar através dessas cartografias os impactos

e transformações, principalmente afetivas e conceituais, do universo de esperanças, motivações e vontades envolvendo os horizontes de possibilidades da mediação. Uma terceira série de mapas será realizada ao final de novembro, juntamente com o período de encerramento da Bienal. Alguns exemplos são mostrados aqui.

Inaugurando Infraestruturas

Gabriela Silva – Coordenadora operacional do Projeto Pedagógico (notas de entrevista, Casa M, 3 / setembro)

O que vai acontecer depois desta Bienal?
40 cidades ativadas no interior do RGS;
150 – 200 pessoas envolvidas diretamente com os projetos;
como será a estrutura da próxima bienal? Tomando em conta o legado histórico das outras bienais;

A bienal tem uma origem estrutural muito quadrada; muito hierárquica; Desmembrando processos – tentando encaixar diferentes frentes. As pessoas ainda buscam colocar as coisas em caixinhas; Processos estruturais para absorverem outras relações precisam ser mais orgânicos , menos formais;

Monica Hoff, Coordenadora geral do Projeto Pedagógico (notas de entrevista, set/2011)

"Pra mim, o projeto pedagógico é feito de relações humanas mais do que qualquer outra coisa. A arte é uma ferramenta que está ali, que a gente usa, abusa, deseja, se apropria, mas ele é feito das relações humanas, das trocas de desejos entre essas pessoas (…), de pontos de fusão, de pontos de divergência e do que a gente pode estabelecer como uma rede com a comunidade, com a vizinhança."

Fernanda Albuquerque (Entrevista Casa M/maio):

(...) "a gente não está trabalhando para o dia 24, a gente tá trabalhando para o que a Casa pode vir a ser. A gente ainda não sabe o que ela vai ser. A gente tem um projeto lindão, no sentido de programação, de espaços, de públicos (…), ou seja, uma série de projetos e programas para a Casa, mas a gente não sabe o que ela vai ser. Ela não é o que ela é, ela é o uso que as pessoas fizerem dela."

Paula Krause, produção Casa M

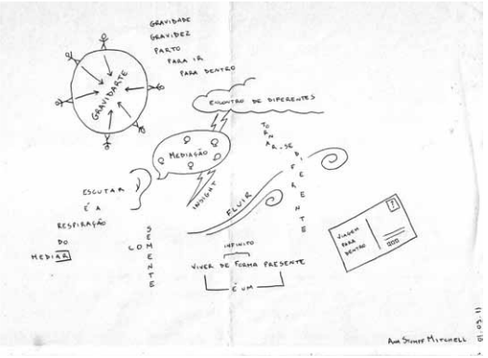
"Agora, a gente tem que ver como é que isso vai acontecer em POA. Eu não sei se vocês conhecem Porto Alegre, se vocês já passaram um tempo aqui, mas na minha opinião é um super desafio pro público de Porto Alegre. Não é um público fácil." [sobre Casa M]

Um dos elementos vitais da proposta curatorial foi a criação de infraestrutura para oferecer à cidade e região recursos que possam continuar após a onda da febre Bienal. O primeiro pensamento que vem em mente aqui é a iniciativa da Casa M, a qual ouvimos em toda a parte como uma das dimensões mais apreciadas e radicais desta Bienal, através de vozes expressando tanto desejos quanto questionamentos sobre a possibilidade de transformá-la em espaço permanente.

A temporalidade é uma tensão geradora ou limitante? O frenesi da Casa M com a programação, quase como se estivesse compensando ao máximo todo o tempo que ela pode não estar aberta no futuro. A convivência do espaço, a presença energizante dos mediadores, a ativação da vizinhança, se tornaram possíveis pelo gesto generoso curatorial de criar uma infraestrutura local. A questão se mantém mesmo com a permanência do espaço físico, mesmo que a energia muito humana e temporal seja sustentável. No entanto, as possibilidades geradas a partir dessa infraestrutura de suporte, do ponto de vista da comunidade, mesmo às vezes crítica, foram em geral bem apreciadas como maneira da Bienal "dar o braço" para a cena local artística. E ainda, outros viram a vantagem da Bienal como uma alavanca efetiva nas questões locais, agregando um selo de aprovação institucional nas negociações culturais onde "não sou eu apenas que está dizendo".

Ainda, talvez a contribuição na infraestrutura mais radical desta Bienial seja a formação humana. Roca afirma no "[duo] decálogo" que "a Bienal não é uma escola", sem dúvida tomando como referência o projeto curatorial proposto para a Bienal Européia – Manifesta 6 (cancelada)[9]

9 Ver notas sobre Escola de Arte http://manifesta.org/manifesta-6/



de uma Exposição como Escola, porém focando um tipo de escola temporária de pós-graduação em arte para artistas, curadores e pesquisadores. No entanto, a 8ª Bienal do Mercosul, embora possa não ser uma escola de arte, ela pode ser descrita definitivamente como uma escola pública de arte ou, certamente, uma escola radical de arte pública, considerando assim pela vitalidade do Projeto Pedagógico e a equipe de mediadores, no empenho por entrelaçar processos artísticos e pedagógicos a medida em que engajam diferentes públicos.

Uma compreensão da idéia de escola pública de arte, embora re-imaginada dentro de um contexto de aprendizagem formal, é também absorvida no trabalho da Casa M e em todo o estado. Se, por um lado, a conquista no que se refere à Casa M, como um lugar de convivências e trocas deslocado e complementar ao grande formato da mostra nos galpões, é celebrada por unanimidade como zona de autonomia poética para a integração entre projeto curatorial e pedagógico. Por outro, as iniciativas de formação de professores irradiam esta parceria curatorial-pedagógica para o interior chegando às fronteiras. Registra-se mais ainda o empoderamento das mediações radicalizando iniciativas conceituais transdisciplinares de colaboração e construção coletiva de visões da arte, geografia e história como exercício de uma consciência poética e critica no cotidiano local, regional e global. Novos sentidos de pertencimento mútuo entre Bienal e o estado do Rio Grande do Sul são ativados.

Este sentido de construção de recursos humanos é crítico para a proposta da Bienal, de estruturar um sentido de pertencimento e alimentar um investimento regional. Como uma das produtoras culturais Liane Strapazzon ressaltou, ela interpretava estas iniciativas e projetos como "plantando sementes". As diferentes demandas e desejos de alimentar estas sementes reside no legado criativo de riqueza poética e política que esta 8ª Bienal deixará.

Confluências curatoriais e pedagógicas: "Tema como ferramenta de ação" e "Reterritorialização da Pedagogia no campo das artes visuais"

Rafael Silveira, Coordenador da modalidade EAD do Curso de Formação de Mediadores (notas de entrevista. Casa M, 3/set)

"Contato com a transformação": Fenômeno arte/educação

Renata Montechiare. Assistente de pesquisa do Instituto MESA (Mediações, Encontros, Sociedade e Arte). (Notas de campo, reflexões de 16 a 19/out/2011, Porto Alegre)

Mediadores agrupados: desde a primeira visita a um dos espaços da Bienal percebi que os mediadores se agruparam a partir do seu local de trabalho. Os do Cidade Não Vista se somam e se confundem aos da Casa M por ser dali que partem suas atividades. Em geral, os mediadores não parecem circular pelos espaços, não pude perceber se há troca entre eles. Vi que há, ao contrário, um desejo de afirmação dos espaços: "Casa M é o melhor lugar"; "Santander tem a melhor equipe"; "Cais é a Bienal"; "Cidade Não Vista é a mediação mais experimental"; etc. Essas afirmações não parecem determinar uma rivalidade ao ponto de gerar disputas, mas demarcam territórios. Interessante porque Geopoética pode ser usada pra pensar também nestes termos.

Diana Kolker. Formação de Professores (texto enviado por email, dia 21/out)

"desejo que o curso se configure como espaço de encontro de educadores formais e não formais – que se criasse um espaço novo com educadores nômades...

Educadores como dimensão nômade – Utópicos – mas aconteceu

A proposta curatorial de Roca e Pablo identifica um desdobramento da Bienal entre mostra e ativação, como formas de dar amplitude e espessura poética, social e política ao tempo e lugar da bienal. Identificamos a partir da enunciação do manifesto da Bienal, o "(duo) decálogo" de Roca, uma primeira genealogia motriz e ativadora que embasa politicamente um anseio e vontade da curadoria voltado para a ampliação de campo. Por isso, também, a convergência entre geográfico, poético e ético – invoca um tema como ferramenta de ação. "Geopoética está em tudo", ecoam vozes da curadoria para a mediação. Da mesma forma, o projeto de "ação" se desdobrou em ativação como tema – por exemplo a temporalidade da Casa M inaugura um espaço de convivência. Para tanto, há que se desdobrar vontades em necessidade de realização de uma programação rica e ampla correndo com e contra o tempo de apoio da Bienal. Da mesma forma, o projeto de Mediadores Nômades – surge como fluxo de vontades coletivas em sinergia com as propostas curatoriais de zonas de autonomia poética, quebrando ou transbordando os limites das práticas dos mediadores restritos aos espaços específicos das mostras.

Como estes casos estariam encarnando, (re)territorializando a exteriorização de um campo ampliado de afetos da arte pela educação? Ou da educação pela forma mais radical da arte – ser poética, política e pedagógica? Desta forma o projeto pedagógico, se realiza através do compromisso com a multiplicação de vozes, em seus vários sentidos e agenciamentos. Mas, para tanto, precisa ser entendido transcendendo "a tríade entre interpretação-mediação-serviço" tradicional das propostas educativas, como comenta José Roca.

Assim, verificou-se na coleta de vozes, um convite à reflexão, o quanto a arte é amplificadora de uma vontade de compartilhamento pedagógico ou de diferentes saberes (poética e política de troca de saberes). Como também, o quanto da educação (estrutura instituinte de formação de atitudes, hábitos e subjetividades, em redes municipais e estaduais)está sendo encarnada, motivada e ativada por novas práticas artísticas.

"Potencializar Proximidade:" Cuidar e Aproximar

Márcia Wander, professora

(…) "tratando de alunos especiais, algumas vezes a gente pode vivenciar mediadores com pré-conceito, de não saber como lidar ou de ter uma preocupação de despejar muitas informações para um grupo que tem um outro jeito de receber essas informações. Então eu acho que tem, cada vez mais, acompanhando desde a primeira até agora, 7ª Bienal, prestes a acontecer a 8ª eu vejo um cuidado muito grande de provocar, de aproximar dessas partes. Porque nos anos que não tem Bienal a escola segue trabalhando, segue buscando os espaços de cultura e de arte na cidade."

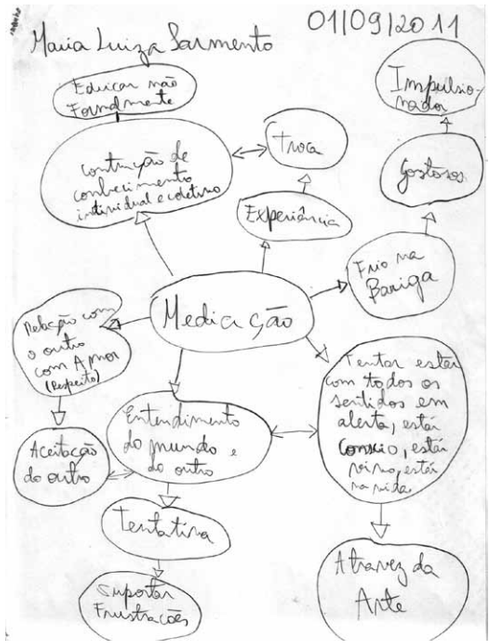
Ethiene Nachtigal, Coordenadora da produção do curso de mediadores e mediação

"Essa coisa do humano extrapolar tremendamente, a gente poder trabalhar com pessoas, com identidades diferentes e que essas pessoas possam despertar para coisas novas e despertar entre elas também. Os mediadores para mim são um público muito especial e eu vejo dentro dessa experiência como público também, como pessoas que estão vivendo uma experiência."

Marilia Schmitt Fernandes, Professora – Canoas (município da região metropolitana). Notas de depoimentos, Casa M, 3/setembro)

"A bienal vai se infiltrando: trago um aluno que depois traz os pais para a Bienal!
Reverberação – cidade não vista ... até nossa casa tem espaços não vistos.
Como encantar-se pelas coisas!
A Bienal está apontando para esse processo de mudança de olhar.
...."vida urgente"
Estou bienalizada e meus alunos também!!"

Um professor falou sobre a importância de potencializar a proximidade. Cada vez mais a Bienal esta construindo redes de aproximações na cidade e na região. Para ela,



falando das experiências junto aos mediadores, das vivências nas escolas, o cuidado aumenta com a proximidade. Os transbordamentos e ativações do tema da Bienal e a preparação dos mediadores desta edição pode ser abordado ou avaliado qualitativamente como reverberações e ressonâncias das expectativas e vontades curatoriais ou pedagógicas. Inúmeros casos de iniciativas dos mediadores e professores foram registrados cujas motivações de trocas e compartilhamento entre escolas eram inspiradas na mostra de Eugenio Dittborn.

A experiência de ouvidoria neste convite à reflexão buscou ao máximo cuidar dos indícios de motivações e esperanças expressos nas falas por todos os agentes diretos e indiretos das curadorias e mediações entrevistados. Nas entre falas, na atenção com os brilhos dos olhos, na intensidade dos ritmos das enunciações, os relatos encarnavam o surgimento de uma ética do cuidado com o encontro com a arte, e através da arte com um outro sujeito, um outro coletivo de vontades ainda não completamente conscientes. O cuidado com uma dimensão micro-geopoética dos encontros foi bem reconhecido como ponto de aproximação pedagógica e ética entre sujeitos de falas e escutas, onde multiplicam-se por compartilhamentos de vozes a possibilidade de acontecimentos memoráveis e "solidários" (homenagem a Milton Santos). As coletas de reflexões e vozes serviu também para detectar, alimentar e empoderar estas enunciações não ainda plenamente conscientes da emergência, mesmo que indicial, de uma ética e vontade coletiva que conduz os cuidados com as relações que qualificam o campo ampliado da educação para além do espaço das mostras – sujeitos de microcosmos-autopoiéticos.

Ressonâncias curatoriais: ZAP – "zonas poética autônomas" como uma dimensão pedagógica

Ana Stumpf Mitchell – mediadora (email 21/out/2011)

"Ensaios de Geopoética. Múltiplas e diversas tentativas de encontro com minha multiplicidade através da diversidade de vozes. Mediação que é medi[t]ação! Ação através do meio, do espaço. Fronteiras estabelecidas por rios, pela água de nossos corpos, pelo que flui. A cada novo grupo acolhido, uma nova orquestra, uma nova composição. E o mais divertido é que, através da arte, sou plenamente pesquisadora e amplamente geógrafa! A curiosidade – minha e dos visitantes – é o que nos guia a cada nova conversa. Nunca fui tão feliz num trabalho como agora. Nunca imaginei que estaria tão perto do meu sonho de criança como agora. O museu é ágora, com a nobre presença de mulheres, crianças e idosos. Como escolher as palavras mais adequadas para expressar tanta gratidão a tantas pessoas? Fazer o trabalho da melhor forma é o mínimo... e além de tudo é o máximo!
Fui trabalhar como mediadora porque havia desistido de ser professora e geógrafa. Que universo curioso, pois nunca me senti tão professora e tão geógrafa... E com que alegria. :)

Mediadores Nômades: Rompendo as fronteiras do cais.

Exemplo de iniciativa e reverberação do projeto pedagógico... toma como base uma prática de responder de forma imaginativa, criativa e flexível, a uma obra, de acordo com o mesmo dinamismo que oferece a arte de hoje".

Manifesto pela mediação nômade

Nós, os mediadores nômades, encontramos um no outro uma necessidade de transformação.
Nosso coro não se queixa, reivindica. Não queremos bandeiras, marcos, nem mesmo uma faca para dizer que o território é nosso. Queremos a liberdade de atravessar fronteiras sem passaporte nem carimbos.
Nós não enxergamos esta Bienal como um tecido já costurado, mas como um tear em constante atividade, e sentimos necessidade de sermos livres para cruzar essa malha mutante, escolhendo e sendo escolhidos na trajetória dos fios, seus nós e entrelaçamentos.
Realizar viagens interarmazéns para absorver outras linguagens e olhares, proporcio ao público um gole de cada rum, cachaça ou cerveja do caminho.
Queremos, assim, dinamizar a interação público-obra sem repetir palavras por repetir, mas no intuito de construir nossas almas e consequentemente a do público de forma mais universal.
Por isso, nos permitimos questionar até que ponto o projeto pedagógico pode ou deve ser pensado a partir da expografia? Sabemos que o espaço em si é um delimitador para a curadoria, pois existem algumas obras que poderiam estar na mesma mostra, mas encontram-se geograficamente distantes, e o diálogo que poderia surgir entre elas morre em silêncio.
Queremos, enfim, ativar diálogos entre obras de diferentes armazéns e colocá-las em um mesmo fio mediador, mas não necessariamente condutor, que possa percorrer todo o cais autonomamente.

ZAP foi um conceito curatorial traduzido para a mediação como território de enunciações pedestres, ao rés do chão, do corpo a corpo que se coletiva por convivências, na disposição de realizar o acontecimento de micro-zonas autônomas poéticas, nomádicas e passageiras, mas também memoráveis. Esta será a medida micro-geopoética do quanto da vontade falada é encarnada nas mediações como campo ampliado das trocas de saberes, amplificadas como polifonias das relações humanas, de novas vontades e autonomias no exercício vital de ampliação do sentido de identidade, mapeamento e fronteira.

Roca invoca mais um sentido de cuidado com o Projeto Pedagógico quando fala de uma relação aprender/ensinar com "arte, em si mesma, como uma instância de conhecimento que nem sempre passa pelo racional." Resta-nos mais uma vez, verificar na coleta de depoimentos, como o corpo de vozes dos agentes mediadores da Bienal respondem, reconhecem, ativam e cuidam desta instância da arte. A curadoria e o projeto pedagógico então são responsáveis pelo cuidado especial com a salvaguarda desta instância ou aqui referida como equivalentes micro ZAPs que precisam ser desdobradas como campo ampliado de educação. Da mesma forma, reconhecemos uma aproximação com o conceito de aprendizado existencial de Paulo Freire[10], introduzindo o que se encarna no respeito com as diversas temporalidades em jogo na construção coletiva e política da aquisição de linguagens pela arte. Estas instâncias de mediações e vivências de contato entre arte e vida são cuidadas pela sua possibilidade de amplitude existencial ou "momentos memoráveis de vida" (Roca, 2011). Propomos uma atenção especial sobre o cuidado com a geopoética que se reflete nas mediações como micro-ZAPs ao rés do chão, onde as mediações acontecem. Apontam-se neste processo referências pedagógicas, filosóficas e éticas que atuam na ressignificação ou empoderamentos das geografias humanas pela arte. As micro-ZAPs se multiplicam nas mediações por experiências nomádicas (ou desterritorializações), onde a autonomia poética e pedagógica não estão desvinculadas de um acontecimento solidário.

Outras referências teóricas poderiam ser resgatadas para compor esta breve abordagem de entrelaçamentos e emergências conceituais que envolve o Projeto Pedagógico, e principalmente o campo da formação a ativação dos mediadores, cuja emancipação e conquista se dá ao nível de micro-ZAPs. Pode-se então falar em

10 Freire, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1982.

acontecimento solidário (Milton Santos) e aprendizado existencial (Paulo Freire). Mas, também ente outras possíveis articulações teóricas, Hans-Georg Gadamer[11], como suporte para explorar o campo de encontro entre práticas artísticas e mediação como fluxo de temporalidades ou a própria atualidade e atualização da arte como "jogo, festa – rituais da compartilhamentos e a emergência de um acontecimento simbólico". Tema este apresentado no curso de mediadores como bases para os Percursos Relacionais. É desta conjugação reflexiva, que se identifica também uma aproximação pedagógica entre o campo de ativação da mediação e a emergência de um "corpo vibrátil" coletivo de multiplicação de vozes (conceito que percorre todo esse ensaio). É neste campo tecendo e tecido entre objetos-mundo e vida, que os mediadores em suas visitas nômades e promovendo leituras encarnadas e leitores móveis de uma geopoética em ação. Os mediadores nesta Bienal se tornam agentes de uma ampliação do conceito de 'corpo vibrátil' de Suely Rolnik[12] que aborda as passagens e inquietações da Lygia Clark na relação arte-subjetividade-corpo-vida e mundo.

"...corpo vibrátil de cada um. O corpo é a casa." Trata-se de um abrigo poético onde o habitar é equivalente do comunicar. Os movimentos do homem constroem esse abrigo celular habitável, partindo de um núcleo que se mistura aos outros.

Rumores ["Burburinhos"] & Conceitualismo artesanal

Considerando a abrangência das residências artísticas dos Cadernos de Viagem ao longo do estado do Rio Grande do Sul, fomos somente capazes de acompanhar dois projetos. Ambos bastante diferentes na maneira como as possibilidades de participação eram engajadas e abordadas. Cada um oferecia algumas idéias interessantes para o campo em desenvolvimento das práticas artísticas sociais. O trabalho do artista colombiano Mateo López frequentemente combina viagem, escrita e desenho, em um tipo de etnografia artística e poética. Ele fala muito eloqüentemente e despretensiosamente do seu processo artístico como um tipo de "conceitualismo artesanal". Sua passagem pela pequena Ilópolis, aproximadamente quatro horas de Porto Alegre, trabalhando engajado na comunidade Caminho dos Moinhos e no Museu do Pão, despertou tanto a curiosidade quanto a criatividade das pessoas, assim como consolidou pela relação com a Bienal, expectativas de visibilidade para as iniciativas voltadas ao turismo local, junto a campanha de restauros dos velhos moinhos.

Uma das participantes de sua oficina parecia insegura e comunicou a incerteza do que estava se passando "Eu não sabia o que ele queria". Suas palavras refletem um dos desafios entorno destes programas de residência artística de curta duração (um mês), equilibrando as necessidades de contextualizar o projeto com o potencial associado com as experiências e intenções artísticas. Suas palavras também denotam a importância de desconstruir, criticar e refletir sobre as múltiplas agendas em jogo – institucional, curatorial, artística e comunitárias. Os projetos podem se tornar vórtices onde o tempo para o desenvolvimento de relações é colocado em segundo plano para o curso temporal do trabalho que precisa ser feito. Um outro aspecto de sua fala, também aponta para um desafio presente neste tipo de projeto com bases em engajamentos que são menos orgânicos com a comunidade, que frequentemente tomam uma grande parte do tempo dos membros da comunidade preocupados em saber o que o estrangeiro quer, tornando difícil uma troca genuína.

No entanto, outros participantes apreciaram a novidade da experiência e alegremente comentaram sobre a agitação que a presença do artista causou, descrevendo-a como "burburinho" na vila. Um outro momento foi entusiasticamente descrito pela coordenadora do museu – ela descreve uma situação na qual o prefeito de Ilópolis e a secretária de educação e cultura se reúnem para atender ao apelo de uma professora perplexa mostrando os desenhos

11 GADAMER Hans-Georg. La Actualidad de lo Bello. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica. 1991

12 Rolnik, Suely. Molda-se uma alma contemporânea: o vazio-pleno de Lygia Clark. In *The Experimental Exercise of Freedom: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel*, The Museum of Contemporary Art, Los Angeles, 1999.

de dois de seus alunos que pareciam bastante provocantes, mas que ela não sabia o que fazer com os alunos. Eles decidiram chamar o "Mateo", como se fosse um artista doutor, ou médico especialista, para "diagnosticar" sobre o que fazer. A própria presença do artista com toda a sua essência nestes momentos, realmente importa. Uma simples atenção, reconhecimento de uma singularidade criativa, e sua validação ou legitimação, é tudo que se requer nestas situações. Mateo realizou várias oficinas e uma exposição na Casa do Moinho junto ao Museu do Pão, com seus desenhos e anotações dos ambientes das vilas localizadas no entorno de Ilópolis. Sua intenção original era de construir um grande forno coletivo em algum dos galpões do Cais, mas infelizmente essa idéia não se concretizou devido as restrições dos códigos de segurança pública do Corpo de Bombeiros. Ele expôs como alternativa os seus desenhos inspirados na arquitetura dos vários moinhos, alguns em condições precárias, outros sendo restaurados, que compõem a rota turística de tombamentos dos moinhos da região do trigo. Se juntaram a esses trabalhos uma série de pequenas estruturas geométricas tridimensionais realizadas através de dobraduras em papel.

O projeto Coro de Queixas da dupla finlandesa Oliver Kochta e Tellervo Kalleinen, realizado anteriormente em outras cidades do mundo em anos anteriores, foi proposto como projeto para Teutônia, uma pequena cidade localizada na região dos vales, no interior do estado, famosa por possuir 100 corais atuantes, considerada como uma escolha natural para essa proposta participativa. Todos foram surpreendidos quando souberam que nenhum desses corais se interessou nesta radical e original proposta de composição coletiva de um canto de queixas. O que se sucedeu, parece captar plenamente o espírito pedagógico, geopoético e criativamente participativo que inspira esta Bienal, quando 40 cantores de diferentes idades, e principalmente de diferentes trajetórias de vida, se uniram para escrever e cantar suas queixas, documentadas em vídeo e exposta na mostra do Cadernos de Viagem nos galpões do Cais, sendo ainda contemplada com duas performances do Coro por ocasião da abertura das exposições.

Um dos participantes, cego por décadas, comentou sobre esta experiência como a melhor coisa que ele fez desde que ficou cego. Uma outra mulher disse que o projeto mudou completamente sua visão da vida, e ainda uma outra, reconheceu que ela reclama muito. Este tipo de prática que inusitadamente combina arte e pedagogia, como um dos educadores/artistas e supervisor da mediação Rafael Silveira espontaneamente comentou, se referindo a alguns aspectos do curso dos mediadores, parece nos colocar "em contato com a transformação".

Talvez o mais radical aspecto da proposta do Coro de Queixas tenha sido o papel de Oliver Kochta, mais uma vez essencial, fundamentalmente presente, ainda neste caso, simbolicamente e literalmente por trás do palco. Nas duas performances do coro, uma na escadaria em frente a Casa M e outra no Cais do Porto, 11 de setembro, o artista se posicionava atrás do coro, entre os cantores, como apenas mais um entre eles. O que significava também que o grupo estava assumindo tal autonomia, que na primeira apresentação em Porto Alegre, quase que esqueceram de mencionar o seu nome na lista dos participantes ao final do concerto, sendo então bastante aplaudido. Aqui, práxis conceitual é um tipo de radical de não autoria, construindo possibilidades para a autonomia dos outros participantes.

Uma importante observação com relação a esses dois projetos é como cada um demonstra a importância crítica dos "colaboradores chaves" locais neste tipo de prática socialmente engajada.[13] Nestes projetos, Lucas Brolese e Marizângela Secco foram centrais como colaboradores chaves, aliados críticos e organizadores comunitários, que abriram suas relações sociais (network), compreenderam como os projetos poderiam beneficiar (todos) pela sua própria constituição, e se tornarem ativos mobilizadores de forças locais ao possibilitarem suas realizações.

13 Museums, Keyworkers and Lifelong Learning: shared practice in five countries, Buro fur Kulturvermittlung, Vienna, Austria, 2001, orgs. Gabriele Stoger e Annette Stannett, p. 14

Troca

Denis. Artista – editor / professor / mediador. (notas de entrevista. Casa M, 3 / setembro)

"... é muito legal ver a bienal ir a outras cidades! A Bienal em POA fica mais distante da própria cidade. ... Só acontece de dois em dois anos – a bienal não chega para algumas zonas periféricas – e de 2 em 2 anos fica um hiato. "Claro que se percebe uma construção, mas agora "estou em contato com registros de não atendimento a pessoas de grupo (sociais da periferia) / segmentos que não são da área das artes;

Maria Aparecida Aliano (Cida) – Coordenadora de Políticas Culturais – Secretaria Municipal de Educação/ POA. (notas de entrevista, Casa M, 3 / setembro)

Plano de Atividades bem sucedido:
Deslocamento de mediadores a diferentes regiões de Porto Alegre;
Conhecimento de outras realidades;
Escolas bem estruturadas;
Relação periferia x centro = aprendizado pelas diferenças

Uma das preciosidades estimulantes que envolve acompanhar e escutar este processo Bienal e também uma das questões que fica ressoando nisto tudo é sobre a noção de "troca". Ouvimos "troca de paradigmas" e desejos por "troca" de experiências, como sendo essencial e o mais prazeroso aspecto do processo de mediação; cada mediador abraçava as possibilidades poéticas abertas deste sentido humano de intercâmbio. Ainda, embora prazeroso e poético, existe a indagação desafiante sobre pluralismo por si mesmo. Uma preocupação sobre estas trocas através da arte e participação pode, ainda sim, não questionar as estruturas de poder, deixar sem atingir os pontos críticos, e inclusive até reforçá-los.

Com isso, não se quer sugerir que a criticalidade foi abstraída, pelo contrário, com o êxito da expansão pedagógica desta Bienal e seu desafio diante das fronteiras tradicionais do que se constitui arte e educação, novas expectativas

críticas e demandas são garantidas assim como um sentido Freireano de praxis transformativa que continuamente se situa dentro de uma auto-crítica internalizada assumida, onde "um bom ensino somente é possível se o método for explícito e se interroga em si mesmo."[14]

Devires em reverberações geopoéticas

Gabriela Silva – Coordenadora Operacional do Projeto Pedagógico

"A Bienal é como um vento!"
tem sido muito imprecisa – amplitude de tempo e espaço / desde abril".

Novos parâmetros para avaliação da 8ª Bienal:
"Espetáculo x processo ampliado / momento critico de avaliação e cruzamentos de valores."

Maria Adélia de Souza. Notas de uma homenagem a Milton Santos

Relações com proposta curatorial Geopoética: Formar comunidade com ênfase no local – cotidiano

"Fé no futuro do mundo construída pelos homens pobres e lentos do planeta."

(…) Contra a globalização "cínica!.

14 Camnitzer, Luis. Conceptualism in Latin American Art: Didactics of Liberation. Austin: University of Texas Press, 2007, p. 112

Convergência dos momentos: sistema técnico versos a interdependência solidária. O "acontecer do outro" – socialmente excluído…Momento de "cognicidade do planeta"..

união do mundo ao lugar: acontecer solidário – fazer político inovador, recuperar o sentido da terra…

…razão e emoção: dois caminhos para compreender o mundo contemporâneo…"

André Luiz da Rocha. Geógrafo – artes visuais: trabalha na formação pedagógica dos professores, viajando para o interior e na Casa M. (notas de entrevista, Casa M, 3/ set)

O trabalho em Livramento na formação de professores foi uma "Experiência Especial de identidade, fronteira – o objeto puro desta Bienal." …Existe um senso positivo – uma avaliação muito positiva.

"No interior, surgiram alguns registros sobre a falta de infra-estrutura (cultural para as artes)"

Ressalta-se na 8ª Bienal um exercício geopoético que habita o limiar de uma mudança radical das artes para o século XXI. O que vem à tona pela polifonia, pelo sentido de vontade de mundo e compartilhamento pela arte, é configurado neste ensaio como corpo vibrátil[15] coletivo que se realiza pelo entrelaçamento de múltiplas vozes, que é também de temporalidades múltiplas. Grifamos e percebemos neste processo de reflexão ainda aberto, inacabado, micro-geopoéticas através das quais se exterioriza o ainda não visível da passagem crítica entre o primado da cultura visual para os exercícios de polifonia de agenciamentos e multiplicação de vozes. Nesta virada emblemática, a territorialização se ensaia como laboratório geopoético, mas se configura ao rés do chão pela convergência entre projeto curatorial e pedagógico.

15 Esta conceituação de Corpo Vibrátil de Suely Rolnik, aqui é trabalhada com a noção de Fred Evans de Corpo de Múltiplas Vozes, daí a formulação "Corpo Vibrátil Coletivo se integra a visão desta coleta de falas, mas também o reconhecimento de reverberações e ressonâncias entre discurso e vontade curatorial, Projeto Pedagógico e todas as ativações que se multiplam como vitalidade e territorialização desta Bienal.

Porém, as ressonâncias e reverberações trazem e exigem novas escutas para a própria estrutura da bienal. Um outro lado das falas é velado e revelador simultaneamente como medida de compromisso ético com os encontros entre os agentes do projeto pedagógico e curatorial, tais como os Cadernos de Viagem, e as diferentes realidades locais. Outros ecos surgem dos silêncios históricos, ou dos silenciados, reverberando junto com as conquistas de uma pedagogia da autonomia e da participação. Não somente a alegria das vivências compartilhadas como agenciamentos de novas temporalidades, subjetividades e territorialidades, mas também, ansiedades e angústias dos mediadores diante do despertar de vontades e desejos dos desatendidos da cultura e cidadania, muitas vezes reprimidos. Em silêncio, progressivamente são sussurradas as expectativas por continuidade e sustentabilidade, principalmente, em relação ao destino da Casa M – ponto simbólico de encontro entre projeto curatorial, pedagógico e, ainda, do núcleo de documentação e pesquisa, "o coração e memória"da Bienal.

Neste sentido, a geopoética deixaria de ser apenas um projeto curatorial da 8ª edição da Bienal do Mercosul, mas a inauguração de uma reterritorialização processual ainda mais radical, pautada na capacidade da instituição de se tornar uma estrutura viva crítica e pedagógica, que acolhe para sua própria sustentabilidade, a flexibilidade e sensibilidade às reverberações e ressonâncias de novas bases e princípios da eclosão do fenômeno arte-educação para o século XXI.

A Casa M

José Roca, Paola Santoscoy e Fernanda Albuquerque

Se há alguma coisa com a qual sempre tive muito cuidado é a retórica triunfalista das apresentações em power-point nas quais os curadores ou organizadores de um evento mostram imagens de seus projetos e contam o quão maravilhoso e harmonioso ele foi, a quantidade de gente que assistiu, a incrível presença do público, a interação tão intensa que os visitantes tiveram com as obras, etc. O papel aguenta tudo, e o discurso sustentado em imagens ainda mais. Mas, muitas vezes, para aqueles que realmente estiveram lá, parece que está se falando de outro projeto: ocorreram mil problemas e brigas, o público não compareceu, as pessoas não interagiram. Tudo termina existindo em um campo de ficção que se instala no público a partir de uma apresentação enganosa e grandiloquente.

A Casa M surge da vontade do projeto curatorial de que os recursos de uma bienal, neste caso a de Porto Alegre, sirvam para criar infraestrutura local. No projeto original se chamava Casa Mercosul, mas durante o processo decidimos deixar apenas o M para dar ênfase à palavra "casa", ressaltando o caráter doméstico que tinha este espaço, no qual o expositivo (que o público associaria com "Mercosul" através da Bienal), não seria o dominante. De fato, o expositivo seria uma dimensão mínima deste espaço: sua ênfase seria a convivência.

A Casa M foi aberta para o público em maio de 2011, quatro meses antes da inauguração oficial da Bienal. Durante esse tempo, especialmente nas semanas prévias à abertura, entendi o significado prático do dito popular "ser vítima de seu próprio sucesso": sempre que ia trabalhar na Casa M, era quase impossível encontrar um espaço livre, pois todos os seus espaços, desde a sala/café, até a cozinha/mesa de reuniões, passando pela sala de leitura e o sótão de projeções, estavam ocupados por grupos diferentes: mediadores fazendo aulas especiais do curso de formação, curadores dando oficinas, artistas preparando uma lasanha, estudantes discutindo, público olhando um programa de vídeo. Às vezes o único espaço que estava livre era o terraço.

Todos sabem que o sucesso de um espaço não está no seu edifício (ainda que uma boa arquitetura e um bom desenho de mobiliário ajudem); está em sua programação. Tanto na qualidade do que se apresenta como na sua intensidade e caráter continuado. Sendo assim, destinamos recursos importantes do Projeto Educativo da Bienal para podermos oferecer uma programação de qualidade. Para tanto, foi fundamental a direção de Pablo Helguera, Curador Pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul, e sobretudo o apoio incondicional de Mônica Hoff, coordenadora do Projeto Pedagógico, quem desde o início se deu conta das possibilidades que o projeto tinha para articular as atividades educativas, tanto as que já existiam como as que podiam ser concebidas em função dele. Desenhamos vários programas, cada um com um caráter específico e com um público em mente. Montamos um conselho assessor com profissionais reconhecidos de disciplinas como o teatro, a música ou a literatura para evitar que ficássemos em um gueto do mundinho artístico, e ao mesmo tempo criar novos públicos, trazendo os interessados em música a eventos de arte, os de arte ao teatro, os de teatro à música, etc. Não há nada mais chato do que ver sempre as mesmas pessoas nas inaugurações: aqui se tratava de gerar outro público para o que fizemos, ou ao menos ampliá-lo.

Como disse anteriormente, um projeto como esse não se resolve apenas em metros quadrados. Mas isso não significa que um bom projeto arquitetônico não seja essencial. Eduardo Saurim e Lena Cavalheiro entenderam o espírito do projeto e desenharam um mobiliário modular que permitia uma grande versatilidade no uso do espaço. A casa é extremamente estreita (4,5m!!) e muito comprida, o que apresentava potenciais problemas de circulação e servidões que foram resolvidos de maneira prática. Os artistas Vitor Cesar, Daniel Acosta e Fernando Limberger realizaram projetos utilitários (a campainha, a biblioteca e o jardim, respectivamente), obras de arte que, por serem funcionais, conservaram seu espírito enigmático. A casa teve o ambiente familiar acolhedor que havíamos imaginado para ela.

Olhando criticamente, creio que o café não funcionou como ponto de encontro, apesar de termos proporcionado água, café, chá e internet sem fio gratuitamente. Nossa ideia era a de que os artistas e o público local, especialmente os vizinhos, viessem à Casa M simplesmente para ficar lá e conversar, como se faz em um café de bairro. Talvez, se tivéssemos um café comercial, isso teria funcionado, pois às vezes as pessoas não entram em um lugar sem algo específico em mente ou sem haver sido convidadas; em contraste, em um lugar onde se paga pelo café, uma pessoa sente o direito de entrar sem pedir permissão, pois este se converte de fato em um lugar público. A verdade é que demora bastante tempo para se conseguir fazer com que um lugar se torne um espaço cotidiano para uma comunidade.

A Bienal apoiou este projeto piloto por um ano. Gostaríamos que fosse permanente, mas as realidades econômicas e de gestão fazem com que sua continuidade seja difícil. Acreditamos que foi um projeto que excedeu as expectativas. Tomara que a comunidade que nos apoiou com a sua presença possa retomar o projeto e criar algo semelhante no futuro.

José Roca

Para mim, a bondade de um projeto como a Casa M enraíza, entre outras coisas, o fato de que sua natureza permite a imediatez na execução de ideias e projetos, coisa que uma estrutura maior, como a de um museu, raras vezes possa se dar ao luxo de fazer. Devido à sua escala e ao fato de que a ênfase de sua programação não está centrada no expositivo, seu programa pode responder com mais velocidade ao que sucede 'fora', isto é, pode, dentro de suas linhas de trabalho, incorporar de forma natural as discussões que aconteceram dentro da comunidade artística da cidade, da esfera pública, ou simplesmente questões relacionadas com notícias relevantes sobre política, economia, esportes, etc. Isso é algo que no âmbito expositivo se deglute mais e demora muito mais tempo para aparecer em uma mostra ou em uma publicação. No tempo em que vivi o funcionamento da Casa M, isso aconteceu de maneiras muito diversas: desde a organização, um combinado de temas que surgiam dentro de outras conversas ou apresentações, como a gastronomia ou a astronomia, passando por eventos que giravam em torno de festivais locais, até a incorporação ao programa de alguma conversa ou concerto com pessoas que estavam de passagem por Porto Alegre.

A ênfase multidisciplinar de sua programação e seu interesse em integrar as várias comunidades ao seu público habitual faz com que a Casa M funcione mais como um lugar de gestação de ideias, como um lugar para se estabelecer relações e onde se mostram processos de trabalho, do que apenas como um espaço para a apresentação de projetos acabados. E neste sentido, se trata de uma estrutura que permite o erro e a afetação, algo que dentro de uma instituição é um verdadeiro privilégio, pois fala da aposta em um diálogo crítico para dentro e para fora desta que avança na direção de experimentar formatos de produção e de divulgação da arte. A isso se soma a experiência 'caseira' do lugar, que em meu caso proporcionou um relacionamento próximo e cotidiano com tudo o que acontece lá.

Paola Santoscoy

Talvez a imagem que mais se aproxime da experiência da Casa M seja a de um laboratório. Uma espécie de investigação, por um lado, das possibilidades de presença e atuação da Bienal no contexto local, e por outro, da ideia de espaço cultural: do quanto é possível se valer de formatos mais independentes em um contexto institucional; das possibilidades de estimular cruzamentos e colaborações entre diferentes linguagens e áreas de conhecimento; da ênfase na reflexão e no processo artístico mais que em seu resultado; de modos alternativos de se aproximar e endereçar aos variados públicos; e, claro, da experiência de criar um espaço com jeito de casa, onde troca e convivência sejam aspectos centrais e estimulem uma relação mais doméstica – próxima, propositiva – com o lugar e a comunidade.

Passados cinco meses desde a abertura, a sensação de laboratório permanece. Em parte, pela própria dinâmica de programas como Combos e Duetos, que a cada edição ensaiam uma nova aproximação entre pessoas, experiências e linguagens, convidando os participantes a atuarem em um terreno menos conhecido e, por isso mesmo, mais arriscado e estimulante que o habitual. Em parte também, pela forma como cada Vitrine reconfigura a entrada da casa e sua ligação com a rua, propondo outras percepções sobre o lugar, ora com trabalhos que se relacionam mais com sua arquitetura, caso das obras de Tiago Giora e Rommulo Conceição, ora com projetos que se constroem a partir da relação com o entorno e a vizinhança, como na vitrine proposta por Helene Sacco. O cruzamento de disciplinas e o tom investigativo – mais que afirmativo – dos cursos e oficinas é outro elemento que aproxima a casa da noção de laboratório.

Mas talvez o aspecto mais importante nesse sentido seja o modo como o espaço vem sendo experimentado e apropriado não apenas pelo público, mas por aqueles que atuam no lugar: produtores, educadores, curadores, artistas, mediadores. Horta no terraço, ensaios de música no porão, cozinha transformada em ateliê de pães para crianças ou em sala de aula para grupos de universidades locais, sala de leitura acolhendo peça de teatro, jardim convertido em parque infantil, performances na escada e ateliê improvisando uma pista de dança são algumas das experiências que dão vida à Casa M e emprestam outros sentidos ao lugar.

Fernanda Albuquerque

Depoimentos

Conhecendo a Casa M, lembrei dos Centros Cívicos implantados nos bairros das cidades europeias, que estão abertos diariamente para qualquer pessoa que tenha interesse em frequentar, com atividades e cursos diferentes para público de diversas idades. Espaços assim fazem falta nas nossas cidades! Ontem, nossa filha de 2 anos e seis meses pediu para ir a Casa M... Queria brincar nas areias cor de rosa e encontrar os amigos "todos os amigos" que estavam aproveitando as atividades do dia 12. Desta vez encontramos poucos amigos, mas mais surpresas: tinha um show de uma banda Argentina, ela quis subir, queria dançar, era a única criança, dançou e se divertiu, como numa nova brincadeira.

José Miguel Cabral, visitante da Casa M

Mais do que educar, fazer arte ou mesmo conduzir oficinas, o espaço da Casa M, por sua permeabilidade, por seu comprimento, por sua cor (rosa de jardim arenoso), por seu cheiro (de cozinha, de café, de chimarrão, de pipoca), por sua abertura (de terraço), por sua liberdade (escute seu público e o medie de acordo), por sua ludicidade (pinte com o que quiser, monte o que puder, expresse o seu querer), por tanto em tão pouco, nos ensina a facilitar. Na Casa M, podemos facilitar o acesso às qualidades internas que cada um tem, cada indivíduo que visita o espaço, cada criança que brinca ali. Isso é pedagogia em seu mais alto nível de comprometimento.

José Benetti, ator e educador, mediador da Casa M

Sempre que vou à Casa M o que mais me chama a atenção é ver tanta gente interessada nas atividades que acontecem lá, gente que geralmente não vejo na cidade, nas festas e vernissages. Gente, na maioria, jovem, com seus cabelos, barbas e tatuagens. Claro que há a presença de muitos conhecidos também, mas a minha surpresa recai nesse povo que não sei de onde sai e preenche os espaços do antigo sobrado repaginado com ideias, conversas e vontades. Prova de que, havendo opções interessantes, diferentes da mesmice publicitária que nos assola, as pessoas estão dipostas a experimentar. Assim, conheci novos grupos de teatro, novos artistas e outros agentes que fazem mover pequenas engrenagens na produção cultural da cidade. Gestos de pequeno alcance, mas que tocam quem está mais perto. A Casa M, catalisadora destes movimentos, com sua programação interdisciplinar e papel estratégico na revitalização do nosso centro histórico, poderia servir de exemplo para outras iniciativas assim. De qualquer tamanho. Serão muito bem-vindas.

Leo Felipe, jornalista, conselheiro da Casa M

A Casa M é o primeiro espaço de trabalho no qual participo em que me sinto tão a vontade quanto na minha própria casa. Colegas de trabalho estimulantes, que me fazem sentir coisas que eu não sentia há muito tempo, compartilhando visões de mundo diferentes da minha que me enriquecem e, principalmente pessoas competentes e apaixonadas por arte e por educar. Estou me ampliando na Casa M.

Gaston Santi Kremer, estudante de Relações Internacionais, mediador da Casa M

Toda idéia da casa e do seu projeto aberto proporcionam um tempo diferente nos encontros, a experiência da mediação passa muito mais por uma conversa do que

uma mediação informativa, acolher os visitantes e mostrar a casa convidando-os a fazer parte do projeto é construir o espaço juntos. (...) Toda visita na casa é uma mediação de um pra um, acabamos construindo juntos o sentido desse espaço livre.

Maíra Dietrich, artista visual, mediadora da Casa M

Fui para experiência na Casa M com a seguinte indagação: O que forma uma rua? As respostas que encontrei surgiram de uma relação muito aproximada, com as pessoas e a Rua Fernando Machado, seus ritmos, forma de organização e vizinhança. (...) Ao mesmo tempo em que eu redescobria a rua e o que de fato a tecia, vi também surgir uma verdadeira comunidade que a transcendia, uma comunidade extra-rua, bairro, cidade, país. Um território transitório, formado pelas centenas de pessoas que chegavam de longe, com sotaques, idiomas e costumes diferentes. A CASA – palavra para mim tão cara, foi o porto seguro de quem vinha de fora e até mesmo o porto de partida para aqueles que conseguiram se tornar provisoriamente estrangeiros do mesmo lugar, uma experiência que na verdade proporciona novas formas de ver a cidade.

Helene Sacco, artista visual que realizou intervenção na vitrine da Casa M

Ao encararmos Porto Alegre, o que salta aos olhos na sua produção cultural é a profusão de pessoas com práticas interessantes, mas que não se conhecem. O que está sempre latente é o encontro dessas pessoas que terminam por não trocar em virtude do isolamento entre áreas. Uma das formas de assumir a cidade é promover esse fluxo. A possibilidade que o projeto Duetos da Casa M trouxe foi a de catalizar encontros (...). O projeto sublinhou essa necessidade e tem se realizado como um passo nessa direção. Cada Dueto até agora abriu possibilidades únicas, não é possível pensar em uma fórmula para os processos. O que me parece ser o aprendizado mais precioso é o de que a disposição, o encantamento, o carinho são uma condição mínima para o diálogo.

Tatiana da Rosa é bailarina, coreógrafa e professora de dança, participou do Projeto Duetos.

A proposta de dueto, de dupla que a Casa M solicitou, foi um processo de investigação e colaboração, uma cooperação com outro artista, de outra linguagem, correspondente ou não que, provavelmente, você não conhecesse pessoalmente ou não tivesse trabalhado anteriormente. Esta experiência suscitou em mim uma alteração interna muito importante, de deixar de lado os meus ímpetos e preconcepções e me jogar no vazio e na generosidade do outro, numa tarefa de escuta onde ambos teriam que decidir, ceder e adaptar-se, para que o processo existisse e o trabalho florescesse. A casa escolheu o Daniel Galera e a mim. Nós dois, normalmente, trabalhamos de forma independente, onde geralmente somos senhores dos recursos e soluções do nosso trabalho. Esse era o desafio e o risco. Não tínhamos a obrigação de ter um trabalho acabado, mas isto também gerava uma expectativa, uma situação de suspensão. Entre conversas e possibilidades, decidimos entrar em um campo não totalmente confortável para ambos, como uma brincadeira para que a experiência ficasse mais interessante. Resolvemos fazer teatro de sombras em retroprojetor com musica ao vivo dentro de um pequeno espaço, uma caixa: o porão, ou a sala de projeção da Casa M. Eu não sou sombrista e ele não é músico e tínhamos muitos limites para encarar. Então, entre a pesquisa, auxilio e algumas desconfianças externas, começamos o método de execução. Dessa forma afoita e totalmente artesanal, jogando água na pedra, terminamos o "Leviatã em processo", no momento da apresentação. E compreendi que com um pouco de generosidade, ousadia, liberdade e certo espirito de aventura dá pra fazer chover girassóis. Nós fizemos chover baleias, navios e muitas risadas entre nós. Adorei.

Maíra Coelho, diretora de arte, cenógrafa e figurinista, partiicpou do Projeto Duetos

Sempre tivemos vontade de entrar na residência. Começamos nossa produção conjunta em ateliê situado em uma "cachorro sentado" no número 85 do Alto da Bronze, cuja dona anterior era uma senhora vinda da Alemanha no período da Guerra, e era irmã da dona original da Casa M. Pela natureza multifocal da Avalanche, projetos como o da Casa são importantes, pois consolidam ideias que poderiam ter ficado dispersas. E como nosso encontro com Elcio Rossini na primeira parte dos 'Duetos' revelou afinidades primordiais, atribuímos à Casa M uma ligação "medio mística"".

Matheus Walter & Virginia Simone – Avalanche, participou do Projeto Duetos

A cada novo contato a casa é ressignificada, e vai incorporando histórias e pessoas, ao estilo de uma narração inacabada. A possibilidade de receber projetos e propostas de outros grupos, como as turmas da EPA (Escola Porto Alegre) e de Montenegro, fez algo se espalhar para além da casa. Pude também me reapaixonar pelo centro de Porto Alegre e suas histórias. Além disso, as pessoas que ali trabalham são incríveis. E são imprescindíveis na construção da casa.

Sara Hartmann, psicóloga, mediadora da Casa M

Eis aí um lugar que, efetivamente, funciona não apenas como um rico espaço de circulação de idéias sobre arte e cultura do nosso tempo, mas também como ambiente de intenso convívio humano. Para a ainda jovem Bienal do Mercosul, que é a grande exposição de arte contemporânea que acontece no sul do Brasil a cada dois anos, a Casa M pode ser a continuidade entre um projeto e outro. Pode ser o elemento duradouro sempre disposto a abrigar as contribuições transitórias. Pode ser o espaço para guardar e lembrar, ao mesmo tempo em que mantenha a capacidade de se transmutar em hospedaria para novas idéias. Quantos trabalhos de artistas que ainda nem surgiram poderão ser apresentados na vitrine da Casa M? Quantos projetos de música, de cinema, de teatro, de literatura poderão ser concebidos e discutidos naquelas salas? Quantas crianças crescerão freqüentando um ambiente favorável ao desenvolvimento artístico, que se tornarão adultos sensíveis e criativos, independentemente das atividades que desenvolvam? (...) Eu gostaria de ver o elegante sobrado da rua Fernando Machado com uma vida tão alegre e intensa quanto a que teve sua antiga moradora, a artista e professora Christina Balbão, que ali viveu durante noventa anos. As gerações vindouras agradecerão. Vida longa para a Casa M!

Neiva Bohns, crítica e curadora de arte**,** professora de História da Arte e de Arte Contemporânea na UFPel, conselheira da Casa M

Quem sabe não é isso que torna essa experiência [da casa] tão enriquecedora: essa vontade conjunta de fazer da casa um espaço de experimentação, liberdade e troca para os visitantes, assim como para nós.

Paula Luersen, artista visual, mediadora da Casa M

Os resultados da estratégia da 8ª Bienal do Mercosul de se expandir no tempo e no espaço geramfrutos que não temos como avaliar a curto prazo. Em Porto Alegre, as ações da Casa M foram tão variadas, com tantas línguas e públicos diferentes, que a abrangência de seus resultados só será percebida nas mudanças de pensamento e de práticas de quem esteve presente nestes encontros e dos seus vizinhos, amigos e famílias a longo prazo. Serão, sem dúvida, refletidas na cidade e nos seus atores culturais dado o formato inovador de um projeto que colocou à disposição um espaço que priorizou, sobretudo, a troca de idéias e linguagens.

Essas mudanças de pensamentos e práticas refletem também na atuação da Bienal além Porto Alegre. A expansão realizada no estado, fortalecida pelas parcerias iniciadas na 6ª e 7ª edições da Bienal do Mercosul, permitiu nessa 8ª edição levar exposições, encontros, oficinas e formações para professores a, cerca de, 30 cidades do RS. Em Cadernos de Viagem, por exemplo, seguindo a proposta da curadoria de encontrar pontos de ativação nestes deslocamentos, buscamos realizar ações pedagógicas a partir das propostas dos artistas convidados, que variaram entre encontros informais com artistas locais (como a recepção de Marcelo Moschetta por Maria Luisa Leonardis e Tatit, rainha e príncipe da Republica de Braguay, em Santana do Livramento), conversas e falas abertas (como as realizadas por Bernardo Oyarzun, em São Miguel das Missões, e Beatriz Santiago, em Caxias do Sul), oficinas (como as de desenho de Mateo López que integraram agricultores

e padeiros num circuito do trigo ao pão na cidade de Ilópolis) e da criação de uma queixa coletiva em forma de música (como no Coro de Queixas, projeto realizado pela dupla Kochta-Kalleinein em Teutônia). Tivemos também a itinerância da mostra de Eugênio Dittborn, artista homenageado da 8ª Bienal do Mercosul que, pela primeira vez, foi para o interior, numa situação tão inédita, que levou-o a visitar as cidades em que ia expor para criar uma obra especial para estas pequenas mostras. Além de falas do artista sobre sua obra para o público, numa versão entrevista ao contrário, em que Eugênio provocava as pessoas para que perguntassem para ele sobre seu trabalho, as cidades de Pelotas, Caxias do Sul e Bagé também receberam uma oficina preparatória sobre os conceitos do artista organizado pelo curador pedagógico Pablo Helguera, num processo de valorização da parceria destes espaços (Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, Centro Cultural Ordovás Filho e Espaço Cultural Da Maya, respectivamente) e comunidades, tão caros à Bienal.

E pensar que tudo isso começou lá em 2007, quando, numa virada conceitual, o Projeto Pedagógico da Bienal iniciou a sua "perambulação" pelo interior do estado através da Formação de Professores, que é ser considerada, ao lado da Formação de Mediadores, uma das ações mais tradicionais da Bienal do Mercosul. Resta-nos pensar agora no que ainda pode vir pela frente na 9ª, 10ª e edições seguintes. O fato é que impossível pensar em Bienal do Mercosul sem a participação efetiva de todas essas pessoas, comunidades e desejos comuns. Será que estamos ajudando a imprimir uma nova "natureza" às Bienais de arte? Oxalá, sim!

Gabriela Silva e *Mônica Hoff,*
Coordenadoras operacional e geral
do Projeto Pedagógico da 8" Bienal do Mercosul

Parceria tem sido a palavra chave de algumas das ações mais interessantes em vários setores da sociedade contemporânea. No território da arte, não poderia ser diferente. A rede criada pela oitava Bienal com as cidades do Rio Grande do Sul ampliou as possibilidades de permanência de uma modalidade de mostra que tem, a princípio, como característica principal a efemeridade.

A permanência, de que falo aqui, não se efetiva apenas através das exposições (...). Mas se afirma também através das atividades pedagógicas que atingem os principais agentes da extensa e potente relação que pode haver entre arte, escola, formação de público, educação do olhar e a produção artística contemporânea.

A criação de espaços de troca entre artistas, cidades, professores, alunos e público em geral permite que se fixe a idéia de uma bienal em eterno movimento que tem na sua abertura oficial o meio de um processo que se expande e influencia positivamente todos os setores da arte na região.

Outra característica que deve ser ressaltada é a acessibilidade que marcou as ações da 8ª Bienal. Cada etapa, desde a seleção de artistas locais e sua inserção nos recortes propostos pela curadoria de Aracy Amaral em "Além Fronteiras", até os diálogos permitidos pelas mostras "Caderno de Viagem" com Marcos Sari e, logicamente, a exposição Pinturas Aeropostais , do homenageado Eugenio Ditborn, foram acompanhadas de momentos de compartilhamento entre todas as pontas do(s) campo(s) artístico(s) através de encontros. Encontros que são acessos. Acessos que são compartilhamentos.

(...) Uma Bienal feita de acessos e afectos é isto. Permanece, pois que não permite que se passe por ela sem ter de alguma maneira o olhar, a mente e as certezas desestabilizadas para que em pleno desassossego se possa adentrar no eterno jogo de questionamento que envolve a arte contemporânea. Para produzir afectos e acessos é preciso o outro, a aproximação, ou seja, a parceria.

Igor Simões, Coordenador do Proj. Educativo
do Da Maya Espaço Cultural/Bagé/ RS,
Professor Assistente de História da Arte/UERGS

As intersecções de diferentes lugares propostas pela 8ª Bienal do Mercosul possibilitaram mais que o intercâmbio de informações e conhecimentos, mas essencialmente, possibilitaram a constituição de um processo no qual se materializa outra noção de territorialidade. Constituem-se espaços dimensionados e traçados pela arte, pelo fazer, pensar, aspirar, instigar e refletir artístico.

A participação de Caxias do Sul e de outras cidades em diversos momentos e ações da 8ª Bienal, faz esses outros locais existirem nesse território das artes. Burlam-se as fronteiras geográficas e /ou políticas e trata-se da produção cultural. E, assim, em outras cidades, mesmo no interior e às vezes até em lugares remotos, se percebem espaços disponíveis, pessoas dispostas, público interessado, produção latente e principalmente um contexto ativo e dinâmico que sinaliza uma passagem, um percurso, um acesso, uma trajetória para a arte, um movimento...

Quando tudo isso é captado e estimulado por alguma ação, como na 8ª Bienal, algo se movimenta e novas possibilidades são demarcadas e projetadas fazendo o pensamento em torno da arte mover-se e novamente promover esse contexto em situações diversas. Trata-se de um fluxo de pensamentos, propostas, obras, projetos, produções e articulações de pessoas em conjuntura expandindo a proposta de uma Bienal.

Carine Soares Turelly, Coordenadora da Unidade
de Artes Visuais da Secretaria Municipal da Cultura
de Caxias do Sul

Durante a 8ª Bienal, nós do Espaço Educativo Ykon Game (EEYG), localizado na Geodésica, no Cais do Porto, ficamos responsáveis por realizar o Ykon Game. Um jogo que é feito a partir das idéias dos participantes sobre o mundo. Idéias sobre lazer, economia, política, enfim, sobre tudo que cerca nossa existência. A maior parte dos participantes "descobriram" o jogo no Cais, passando pelo EEYG. E foi conversando com os oficineiros que despertou neles a vontade de voltar ao espaço e jogar. Impressionou a disponibilidade e curiosidade, pois o jogo pode durar até três horas, dependendo do ritmo do grupo. Os jogadores saíram satisfeitos com o resultado, pois a proposta mostra que ele não se encerra, mas que com pequenas ações grandes sonhos podem se tornar realidade. O público infantil surpreendeu muito; envolveram-se no jogo com entusiasmo e mostraram-se sem pudores ao expor suas idéias. Além do jogo, ficamos responsáveis por realizar oficinas. Elas são muitas e elaboradas pelos próprios oficineiros. Inspiradas pelas obras dos armazéns, pelos cadernos pedagógicos e por ferramentas do jogo Ykon Game, como fotos, mapas, dardos e projeções que foram usados nas oficinas que aconteceram no EEYG. Criamos uma dinâmica de troca constante entre a equipe, com reuniões diárias onde eram compartilhadas as experiências das oficinas; isso possibilitou um amadurecimento do trabalho tornando-o mais consistente. No dia a dia, muitas surpresas e oficinas [ainda] se transformando. O público diversificado também foi nossa fonte de inspiração.

Karina Finger e *Roger Kichalowsky,* cientista social e artista,
coordenadores do EEYG da 8ª Bienal do Mercosul

Eu vim sem expectativas disposto a descobrir esse universo gaúcho e confesso que fui tomado por ele a cada momento, a cada dia. Um dia, fotografando a cidade, um senhor chegou, me parou e perguntou se eu fotografava a arquitetura da cidade...disse que sim... e ele me ensinou o caminho para a confeitaria Rocco... essa generosidade que o Nordeste tem, encontrei aqui também! O meu primeiro chimarrão por Mauricio David, o primeiro pôr-do-sol no cais do porto... a minha primeira mediação, o primeiro contato com a turma do Cais 4, que viria a ser a minha família também. O contato com cada mediador dessa Bienal! (...) Difícil segurar a emoção com a mediação para crianças, para o público com necessidades específicas. Difícil segurar a emoção com as cumplicidades trocadas nessa aventura chamada Bienal do Mercosul. Não sou de segurar a emoção... sou de acreditar que fazemos a mudança. Há duas frases que me guiam muito pela vida. Uma delas é "Pratique a Liberdade" e a outra "Faça valer a pena". E agora minha alma está tomada por essa sensação de liberdade e de ter feito valer a pena cada segundo. Saio daqui acreditando que fiz valer a pena cada segundo e volto mais engrandecido como ser humano, volto melhor do que [quando] cheguei e isso não tem preço.

Jean Sartief, artista e poeta, mediador da 8ª Bienal do
Mercosul que fez o curso de formação na modalidade
EAD (direto de Natal/RN)