

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP
Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica

Ana Luiza de Oliveira Bringuente

**A relação entre arte educação e os agentes
comunicativos da arte contemporânea**

Mestrado em Comunicação e Semiótica

São Paulo
2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP

Ana Luiza de Oliveira Bringuente

**A relação entre arte educação e os agentes
comunicativos da arte contemporânea**

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do título de Mestre em
Comunicação e Semiótica, com área de
concentração em *Signo e significações nas*
mídias e linha de pesquisa em *Processos de*
criação na comunicação e na cultura, sob
orientação da Profª. Drª. Cecília Almeida
Salles.

São Paulo

2016

Banca examinadora

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço minha querida orientadora Cecília por nunca ter desistido e por ter acredito na pertinência da pesquisa e principalmente por ter sido parceira em todos os momentos. Nossas reuniões e conversas foram determinantes para o desenvolvimento deste trabalho, resultando em ensinamentos que levarei para a minha vida.

Agradeço ao meu querido e amado companheiro de vida Alberto, por todo amor, toda paciência, suporte, por saber ouvir, estar presente e principalmente por todo o carinho e atenção ao longo de todo o processo.

Devo meu mestrado e todas as outras conquistas que realizei até os dias de hoje a minha família, ao meu pai Antonio Carlos, a minha mãe Dada, a minha irmã Carla e a minha irmã Tina. Tenho total e absoluta certeza que sem a presença constante e irrevogável dessas quatro pessoas nada teria acontecido, pois eles foram e são a base para que o caminho seja possível.

Importante agradecer aqui aos meus tios Paulo e Edla, por terem desde minha infância contribuído minha formação. Minha prima Hellen por ser toda família que eu tenho em São Paulo e também minha Tia Evanilde.

Agradeço ao meu querido e amado marido Alberto, por toda paciência, suporte, por saber ouvir, estar presente e principalmente por todo o carinho e atenção ao longo de todo o processo.

Aos meus queridos amigos Horrana, Natasha, Erika e Renan que mesmo estando longe se fazem presentes no meu cotidiano. Devo especial agradecimento os professores com quem tive o privilégio de aprender e compartilhar momentos de intenso aprendizado dentro e fora de sala de aula, Professora Lucrécia D'Alécio, Professora Christine Greiner e Professora Ana Claudia Alves de Oliveira.

RESUMO

A presente pesquisa propõe algumas investigações situadas no campo da experimentação contemporânea sobre as relações comunicativas da arte educação com agentes da arte contemporânea, evidenciando os resultados adquiridos nessas interações, pretendendo viabilizar uma reflexão sobre o trabalho em rede como gerador de novos sentidos. A pergunta disparadora para a pesquisa foi “Como se dão as práticas da arte educação em contato com outros agentes da arte contemporânea? ”. Para tanto, partimos da eleição de situações ao longo da história dos museus desde o seu surgimento e relação com o público visitante, passando por um breve histórico da educação de arte com referências mundiais até o contexto brasileiro de arte educação em museus para, assim, propor um recorte na produção de artistas e outros agentes da arte contemporânea dos anos 1960-70 que em suas práticas se apropriaram de questões pertinentes ao campo da arte educação o que irá reverberar na produção contemporânea a partir do fenômeno chamado de *Educational Turn*. A luz do pensamento de C. Salles e V. Colapietro acerca do conceito de autoria que compreendem o sujeito como comunidade, passamos na sequência da pesquisa a uma apresentação da produção de Luis Camnitzer que faz de suas práticas artísticas e reflexivas, desde nos anos 1960 até os dias atuais um caminho híbrido dentre as suas diversas atuações, como educador, teórico de arte e curador pedagógico, das quais ele não faz distinção, pois todas elas partem sempre de seu olhar de artista. Todo esse percurso se faz necessário com intuito de dar luz ao último capítulo da pesquisa em relacionar algumas experiências pessoais no campo da arte educação com as práticas apresentadas ao longo da pesquisa. A metodologia empregada para a pesquisa foi documental e empírica, em diálogo com a teoria dos processos de criação em rede (SALLES). Dentre as hipóteses, posso destacar as que penso serem importantes: é viável a produção e reflexão acerca da arte contemporânea por meio de obras/trabalhos apoiados em propostas de arte educação; a Curadoria Pedagógica potencializa o acesso do público às exposições e programas públicos; a atuação da arte educação enquanto área de conhecimento e pesquisa no sistema vigente de arte contemporânea.

Palavras-chave: Comunicação, arte educação, crítica de processo, mediação, público.

ABSTRACT

This research proposes some situated investigations in the field of contemporary experimentation on the communicative relationships of art education with contemporary art agents, showing the results obtained in these interactions, intending to facilitate a reflection on networking as new meanings generator. The question for triggering the search was "How can you make art education practices in contact with other agents of contemporary art? ". Therefore, situations were elected in the history of museums and their relationship with the visitors, through a brief history of art education with worldwide references to the Brazilian context of art education in museums to then propose a cut in production artists and other agents of the contemporary art of the 1960-70s that in their practices appropriated issues relevant to the field of art education which will reverberate in contemporary production from the phenomenon called Educational Turn. The light of the thought of C. Salles and V. Colapietro about the concept of authorship comprising the subject as a community, as a result of research we come to a presentation of Luis Camnitzer production that makes its artistic and reflective practices since the 1960s until today a hybrid way from its various performances, as an educator, theorist of art and pedagogical curator, of which he makes no distinction, since all they ever go away from your artist point of view. All this route is necessary with the purpose of giving light to the last chapter of the research where we relate some personal experiences in the field of art education with the practices presented during the research. The methodology used for the research was documentary and empirical, in dialogue with the theory of network creation processes (SALLES). Among the hypotheses, I can highlight that I think are important: the production and reflection on contemporary art through works / jobs supported in art education proposals is feasible; the Pedagogical Curator enhances public access to exhibitions and public programs; the role of art education as a field of knowledge and research into the system of contemporary art.

Keywords: Communication, art education, critical process, mediation, public.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ilustração de Ferrante Imperato de seu gabinete de curiosidades.	17
Figura 2: <i>The great exhibition of the works of industry of all nations, Hyde Park, 1851</i>	21
Figura 3: Fotografia de Hans Gunter Flieg, 1969.....	39
Figura 4: Atividade com cordas, Domingos de Criação, 1971.....	43
Figura 5: Atividade coletiva, Domingos de Criação, 1971.....	44
Figura 6: Pinacoteca do Estado de São Paulo - fotografia do acervo da instituição.....	46
Figura 7: “Her fragrance lingered on” – parte de Uruguayan Torture Series, 1983/84.....	61
Figura 8: Leftovers, 1970.	63
Figura 9: This is a Mirror, You are a Written Sentence, 1966-68.	69
Figura 10: El descubrimiento de la geometría - Luis Camnitzer - 1978.....	70
Figura 11: Luis Camnitzer Arbitrary Objects and Their Titles 1979/2011.	70
Figura 12: Detalhe da obra Arbitrary Objects and Their Titles 1979/2011.....	71
Figura 13: Two identical objects, 1981.	72
Figura 14: Luis Camnitzer – Manifesto – 1982.....	77
Figura 15: Luis Camnitzer – Manifesto – 2008.....	78
Figura 16: A caneta da mãe de Luis Camnitzer.....	87
Figura 17: Luis Camnitzer - Museum is a School - Guggenheim - 2009	94
Figura 18: Detalhe da obra de Andy Warhol, “ <i>Silver Clouds</i> ”. Acervo do MAES.....	113
Figura 19: Andy Warhol, “ <i>Silver Clouds</i> ”. Acervo do MAES.....	113
Figura 20: Fotografia de visitante fazendo “Screen-Test”. Acervo do MAES.....	114
Figura 21: Sala de serigrafia e das “Time Capsules”. Acervo do MAES.....	115
Figura 22: Formação da equipe do museu junto com os curadores. Acervo do MAES.	116
Figura 23: Formação da equipe do projeto Piedarte. Acervo do MAES.	117
Figura 24: Oficinas com o grupo de crianças do Projeto Piedarte. Acervo do MAES.....	118
Figura 25: Oficina de “lambe-lambe” do projeto Piedarte. Acervo do MAES.....	119
Figura 26: Visita do projeto Piedarte ao MAES. Acervo do MAES.	120
Figura 27: Projeto PIEDARTE na cidade de Vitória. Acervo do MAES.....	121
Figura 28: Ciclo de Palestras com Martin Grossman. Acervo do MAES.	124
Figura 29: Encontro de Arte Educação com Elisa Pegoretti. Acervo do MAES.....	125
Figura 30: Roda de Conversa com David Sperling. Acervo do MAES.....	125
Figura 31: Roda de Conversa com Gisele Monteiro e Cesar Bartholomeu.	126

Figura 32: Roda de Conversa com Mila Chiovatto e Janaína Melo	126
Figura 33: MAES na Tela com Sérgio Moricone.....	127
Figura 34: MAES em Libras. Acervo do MAES.....	128
Figura 35: Atividade de Contração de Histórias no MAES.....	129
Figura 36: Oficina de fotografia: “Os Visitantes do MAES”. Acervo do MAES.	129
Figura 37: Oficina “Museu na Escola”. Acervo do museu.....	130
Figura 38: Atividade na aldeia para preparo da pamonha. Acervo pessoal.....	132
Figura 39: Atividade de “lambe-lambe” com crianças da aldeia guarani.....	133
Figura 40: Atividade de colagem a partir das histórias guaranis. Acervo pessoal.....	134
Figura 41: Visita a Pinacoteca. Acervo pessoal.....	134

SUMÁRIO

1 - Introdução	9
2 - O museu e a arte educação	14
2.1 - A formação dos museus	14
2.2 – A arte educação nos museus	26
2.3 - Algumas reflexões sobre arte e educação	29
2.4 - A Arte Educação como meio	47
2 - Luis Camnitzer: Artista, curador, crítico e educador. Um olhar privilegiado da arte.....	58
2.1 - O artista	58
2.2 - A arte e a educação para Luis Camnitzer	74
2.3 - O Imperialismo de Luis Camnitzer.....	81
2.4 - Arte e educação como empoderamento político.....	83
2.5 - <i>Art Thinking</i>	97
3 - A curadoria pedagógica como alargadora da compreensão do público.....	111
3.1 - Exposição Andy Warhol – Arte e práticas para o dia a dia.	111
3.2 – Exposição <i>O Louvre e seus visitantes</i>	123
4 - Considerações finais	138
5 - Bibliografia.....	140

1 - Introdução

O espaço de arte contemporânea, seja ele museu, galeria ou centro cultural, ou qualquer outro espaço não formal de educação, além de figurar como espaço de troca e aprendizado entre o público e exposições, é antes local de diálogo, troca e vivências entre os que lá trabalham, desde as equipes que cuidam da limpeza e conservação do local até curadores, artistas, pesquisadores e educadores.

Atualmente, a relação que se observa entre museus e seu público levou a uma mudança no entendimento do que é o ensino de arte em museu. Para Eilean Hooper Greenhill (1999), é necessário trazer luz à ideia de “aprendizado”, pois no museu não se trata mais apenas de uma atividade de transmissão de dados sobre o que está exposto. O “aprendizado”, dentro de ambientes ditos culturais, pode:

Compreender-se através do outro, em que a própria cultura foi materializada numa representação simbólica plástica, aprender e exercitar-se no uso dessa mesma linguagem para comunicar sentimentos e buscar um melhor entendimento do mundo das formas e representações, construir conhecimento através da riqueza de propostas da arte contemporânea, essa a verdadeira missão dos programas culturais em museus (Wilder, 2004, p. 06).

A arte educação, enquanto prática educativa em museus, tem início desde que os museus são abertos para a entrada do público e torna-se, ao longo da passagem dos séculos, local de intensa pesquisa dedicado a atender uma enorme diversidade de públicos, seja de origem escolar ou o público espontâneo.

A arte exposta nos museus durante muito tempo permaneceu isolada, atingia somente àqueles com conhecimento específico na área, geralmente ligados a elite econômica. Dessa forma, o público que acessava as obras de arte era já iniciado e compreendia o sentido daquela criação; isso se deve em parte aos princípios do colecionismo e a arte figurava como fator diferencial de poder financeiro.

Nesse contexto, é importante também salientar que a educação de arte ficou limitada por um longo tempo apenas ao ambiente escolar. A função de arte educador dentro do espaço do museu também tardou para acontecer, somente no século XIX no

Victoria and Albert Museum, como informa Barbosa (2009, p. 84): “No Novo Mundo é somente no século XX que a função educacional do museu começa a ser colocada no mesmo grau de importância que sua função de preservação e exibição das obras de arte”.

Interessante o apontamento do artista e curador pedagógico da 6ª Bienal do Mercosul, Luiz Camnitzer (2009), que questiona em que momento da história decidiu-se isolar a arte da educação. Para ele, essa separação resultou no fato de que a atividade artística se concentrasse na produção de objetos e que a arte nas escolas se transformasse num entretenimento de luxo “prescindível em lugar de permanecer como uma forma de pensar”.

Desta forma, todos os esforços empreendidos em exposições, projetos e programas e práticas educativas que visam a ampliação do contato e acesso a arte são válidos. E esse processo envolve várias frentes, desde o curador de uma exposição, passando pela produção artística contemporânea, até a atuação de arte educadores.

Para o visitante não especializado em arte, aquilo que vê no museu está estreitamente relacionado ao que sabe ou o que entende, sendo assim, quanto mais se conhece - e o conhecimento está compreendido dentro de um processo constante - maior será o diálogo que o mesmo será capaz de estabelecer com a obra de arte.

São anteriores ao século XX as relações entre arte e educação. Desde os primórdios, na troca entre mestre e aprendiz na história da arte ocidental se verificavam tais relações. Entretanto, o aprofundamento dessas relações ganha destaque apenas há algumas décadas. Ao longo do último século, observou-se uma série de esforços com intuito de adensar esse diálogo entre arte e educação, na tentativa de transformá-lo numa condição de existência.

Experiências na história da arte ocidental, como o construtivismo russo, a criação da Bauhaus, as teorias de John Dewey, *Black Mountain College*, bem como a atuação política de artistas como Joseph Beuys no contexto institucional da arte e da educação, podem ser pontuadas como experiências em que houve esse esforço, ou seja, as fronteiras entre os campos de atuação da arte e da educação foram tensionadas (GONÇALVES, 2014, p. 17).

Merecem aprofundamento, nesse contexto, o fato de que nos últimos dez anos aproximadamente observou-se um movimento de aproximação e cooperação entre os campos da arte e da educação. Dentre os motivos observáveis está a mercantilização da educação, uma vez que houve um alto investimento no fim dos anos 1990 em projetos educativos institucionais.

Artistas e curadores passaram a atuar a partir de uma perspectiva marcadamente educacional, criando uma espécie de zona mole ou um entreposto entre a arte e a educação tanto no campo da prática artística, como da atividade curatoriais e, também, no campo da educação com a implementação de novas formas de vida social e de produção de conhecimento através da fundação de espaços de reflexão, auto-instituições, escolas livres e academias autônomas, entre outros (GONÇALVES, 2014, p. 17).

O processo de interação entre agentes da arte educação com outras frentes da arte contemporânea é também gerador de potencial na relação entre público e obra, oportunizando então ao visitante uma nova perspectiva na experiência com a arte.

Quando são estabelecidas relações de trabalho da arte educação com artistas, curadores e educadores, verifica-se uma grande oportunidade de gerar adensamento nas relações do indivíduo com a arte e a sociedade. Essa relação é capaz de potencializar a arte como veículo de ação cultural, tornando-se acessível a um público diversificado e também ativo culturalmente (VERGARA, 1996, p. 01).

Propor um processo de criação colaborativa que parte da arte educação para atuar com outros campos como a curadoria é, para além de outras possibilidades, um desafio que algumas instituições aceitaram, visando a dinamização do acesso à arte para o público que frequenta exposições.

A interação observada em processos colaborativos entre arte educadores e outros agentes da arte é um dado novo na história da arte, estando interligado ao surgimento e vigência da arte contemporânea. Considera-se que, tão importante quanto os requisitos que determinam a formação do acervo pelo curador de um museu, é a compreensão do potencial educativo que esses locais desempenham na sociedade, sendo, portanto, espaços não formais de ensino de arte.

Producir arte hoje é operar com vetores de um campo ampliado. Um campo que se abre ao entrecruzamento das diversas áreas do conhecimento, num panorama transdisciplinar, sem prejuízo de sua autonomia e especificidade enquanto prática da visualidade. A cultura como paisagem não-natural configura o território em que se move o artista: sua ação transforma-se numa intervenção precisa ao mobilizar instabilidades do campo cultural (regiões da cultura que permitem problematizações, conflitos, paradoxos), por meio de uma inteligência plástica que torna visível uma rede de relações entre múltiplos pontos de oposição, na qual o trabalho de arte é um dispositivo de relações (COIMBRA; BASBAUM, 2001, p. 346).

Assim, o presente estudo se constitui a partir de uma investigação contínua, que não se localiza nem no presente ou no passado, está neste momento em curso. O estudo parte sobretudo de intensas inquietações e dúvidas oriundas da minha própria prática profissional dentro da arte educação, onde observo que os limites e fronteiras de atuação dessa área parecem, em alguns momentos, se borrar ou friccionar com os de outras áreas do campo da arte, como a curadoria, a pesquisa em arte e a própria produção de artistas, tendo sempre em comum o espaço da arte contemporânea como lugar para execução e realização.

Nos últimos nove anos, atuei em frentes como educadora, coordenadora de ação educativa, curadora, com curadoria educativa e com assessoria de artes visuais em instituições como o Museu de Arte do Espírito Santo - Dionísio del Santo (MAES), a Pinacoteca do Estado de São Paulo, o SESC Campinas, o Instituto Tomie Ohtake e as Fábricas de Cultura de São Paulo.

Do cotidiano em que se deram essas vivências, pude experimentar uma grande gama de olhares que se somaram e se desenvolveram ao longo do processo de cada uma delas, como curadora de exposições, como coordenadora de ação educativa e por fim, não menos importante, como educadora. Cada uma dessas experiências não ocorreu de forma isolada. A meu ver, a atuação nessas experiências possui uma relação direta com a vivência de outras frentes, ou seja, dos repertórios adquiridos anteriormente.

Desta forma, a pesquisa é fundamental para o meu crescimento antes de tudo, porque tende a repercutir diretamente no meu viver, afinal tratam-se de questões com as quais lido diariamente.

A presente pesquisa tem por objetivo selecionar algumas situações e experiências ao longo da história da arte, em especial a partir dos anos 1960, em que se verificam a interação entre arte educação e seus desdobramentos enquanto práticas educativas e outros agentes comunicativos do campo da arte, como artistas, curadores e pesquisadores.

O objetivo da pesquisa é compreender melhor através das situações selecionadas e de um panorama da história da arte educação, do seu surgimento nos museus, passando por situações em que as práticas educativas são apropriadas por artistas como meio de trabalho até situações em que a atuação de artistas, mais especificamente o uruguai Luis Camnitzer parece ter um entendimento de educação de arte que borra as fronteiras entre suas frentes de atuação, enquanto crítico, curador, curador pedagógico e teórico de arte.

Para tanto, a construção do trabalho se deu de diferentes maneiras, a metodologia empregada foi por meio de pesquisa bibliográfica em diferentes seguimentos e meios, devo destacar que ainda existe pouco material impresso acerca de arte educação, uma vez que se trata de um assunto relativamente recente, especialmente no que tange aos seus desdobramentos e reflexões. Além dos livros impressos, a internet foi um instrumento importante durante todo o processo da pesquisa. Através da *web*, tive acesso a teses e dissertações sobre o tema estudado, além de versões *online* de revistas e periódicos como referência.

A forma como pretendo apresentar o trabalho em seu percurso é discorrer acerca de alguns panoramas que dão conta de localizar a arte educação e esses tensionamentos de fronteiras aos quais me referi nos parágrafos acima. Primeiramente, com da seleção de situações que julgo pertinentes para situar o leitor acerca de históricos importantes nesse processo de estabelecimento da arte educação, como o surgimento dos primeiros museus e seus respectivos setores educativos, já que a arte educação a qual me refiro primeiramente é aquela praticada em instituições de arte, como os museus no Brasil e seus respectivos setores educativos.

Feito esse breve panorama sobre a história de museus que considero significativos no contexto mundial, seleciono também o histórico de alguns artistas e experiências que irão se utilizar de conceitos e meios pertinentes a arte educação e suas práticas para a sua própria produção de arte.

Embora o foco do trabalho não trate de museus, penso que é fundamental para o entendimento de um histórico das práticas educativas e da arte educação a maneira como elas nascem dentro de instituições não formais de ensino, como museus, galerias e espaços de arte.

O objetivo primordial do trabalho é dar a ver como essas práticas educativas passam com o tempo a serem apropriadas enquanto metodologia para criação, não só de trabalhos de arte, mas também como possibilidade de forma de pensamento. Para exemplificar tal possibilidade, lanço luz ao pensamento do artista uruguai radicado em Nova York, Luis Camnitzer para contribuir com suas reflexões e também o conceito sobre *art thinking*.

Nesse contexto, contribui para a discussão e a feitura do texto os pensamentos de Cecília Almeida Salles, com conceitos relativos a redes de criação, e de Vincent Colapietro, com suas reflexões acerca de autoria em rede.

A pesquisa se encerra com reflexões acerca de algumas práticas das quais participei em meu percurso profissional e que coadunam com as ideias e conceitos discutidos ao longo da dissertação.

2 - O museu e a arte educação

2.1 - A formação dos museus

No presente capítulo será feita uma introdução com intuito de transmitir ao leitor um panorama histórico acerca do surgimento dos museus e o surgimento gradativo dos seus respetivos setores educativos. Penso ser fundamental que, além de expor o panorama histórico do surgimento dos museus, seja feita ainda uma contextualização que envolva diferentes aspectos inerentes à sociedade, como a influência política e religiosa. Para

tanto, selecionei os casos ao longo dos séculos que considero mais significativos que contribuíram na história da formação dos museus e da arte educação.

Antes de iniciar esse breve passeio histórico acerca dos museus e seu surgimento, deve ser mencionado que os primeiros museus já tiveram em seu nascimento o vínculo com o poder religioso e político. A igreja e o estado por sua vez associaram-se aos museus por reconhecerem neles um mediador funcional para seus projetos políticos e pedagógicos. Conhecimentos relacionados à arte foram fatores determinantes para a relação que seria estabelecida entre as ideologias políticas e religiosas e o público cada vez maior e diversificado, já que nos museus existia um vocabulário próprio e comprehensível a todos. Assim, os vínculos entre a classe dominante e o colecionismo contribuíram fortemente para o desempenho da função de impor juízos estéticos, exercendo uma grande influência na história da cultura (LEON, 1986, p. 15).

A palavra museu advém do grego *mouseîon* – o templo das musas. Localizado na cidade de Atenas, Grécia. O templo das musas era composto por nove, cada uma inspiradora e protetora de uma arte: Clio (história), Calíope (poesia épica), Euterpe (música), Melpômene (tragédia), Tália (comédia), Terpsícor (dança), Erato (poesia amarosa), Polímnia (hinos sacros) e Urânia (astronomia).

Segundo Bruno (1996), museus são instituições que têm como funções primordiais a salvaguarda e a comunicação do patrimônio cultural de determinada sociedade, presente em seu acervo. Tais funções estão relacionadas com a necessidade de conservação e difusão dos objetos que, por serem capazes de reter informações referentes aos contextos socioculturais nos quais foram produzidos e onde estão inseridos se constituem enquanto substrato de identidade para as sociedades.

O Palácio Médici, em Florença, é o primeiro museu privado na Europa. Ainda que se remonte a antiguidade a origem do museu, foi no Renascimento que o ato de colecionar e mostrar obras e coleções ganhou força. Nesse contexto, merece destaque a coleção reunida no Palácio de Médici a partir do século XV, ou a Galeria *Uffizi*, ambas muito importantes para a história dos museus.

Mesmo o Capitólio do Vaticano se configurado como uma galeria de exposição de esculturas e aberto em 1471, é atribuído ao Palácio de Médici, aberto em 1580, o título

de primeiro museu privado da Europa. O título se deve a sua enorme quantidade de objetos e ornamentação ostensiva. No entanto foi a Galeria *Uffizi* foi o primeiro local dedicado apenas às artes na segunda metade do século XVI em Florença, a galeria teve um importante papel para a construção de um imaginário burguês que através da arte buscava adquirir prestígio e importância. Nesse contexto também deve-se mencionar a galeria *Antiquarium*, localizada no palácio de Albrecht V de Baviera, em Munique na Alemanha, aberta em 1571. A história dos museus deve muito às galerias, pois nos anos de 1600 cabia a elas o entretenimento da burguesia daquelas cidades (BRUNO, 1996, p.13).

No século XV, observou-se um enorme interesse por parte de nobres, militares, sacerdotes e intelectuais em colecionar objetos vindos do mundo natural e cultural, em especial da antiguidade clássica. Essas coleções ainda não podiam ser compreendidas como museus, foi a partir do século XVI que o hábito de expor esculturas e pinturas em grandes salas de palácios e casa de pessoas abastadas que surgiram os gabinetes de curiosidades, cheios de objetos exóticos, expostos lado a lado de forma quase empilhada, muito diferente do que estamos acostumados a ver nos dias de hoje em exposições.

Também é no Renascimento que se desenvolve, ainda, uma verdadeira paixão pelos gabinetes de curiosidades e câmaras de maravilhas onde são amontoados objetos exóticos trazidos por exploradores: animais, objetos ou obras raras, fabulosas ou insólitas (Enc. Larousse). Esboça-se, assim, a divisão que se fará notar mais adiante entre as artes e as curiosidades, duas direções a partir das quais surgirão, a seu tempo, o museu de belas-artes e o museu de história natural (MACEDO apud KIEFER, 2007).

Foi nos gabinetes que surgiu pela primeira vez uma forma de articular o Novo Mundo com a tradição e também uma nova maneira de relacionar as coisas simultaneamente ao olhar e ao discurso, as coleções e os gabinetes de curiosidades proporcionavam longas viagens rumo ao mundo desconhecido sem que as pessoas precisassem se deslocar fisicamente. Cada objeto reunido nas coleções e nos gabinetes de curiosidades entre os séculos XVI e XVII tinham em sua materialidade o que se conhecia

e o que se imaginava, sendo assim o ato de colecionar se transformou na compreensão de tudo que há no mundo (POSSAS, 2005, p. 151).

Esses locais eram comuns na Europa e geralmente reuniam objetos trazidos do novo mundo e do Oriente. Para além de auxiliarem no aumento de prestígio de seus donos eram também utilizados como fonte de estudos (MARTINS, 2013, p. 14).



Figura 1: Ilustração de Ferrante Imperato de seu gabinete de curiosidades.

Os primeiros museus de arte surgiram no século XVIII na forma de conservatórios oficiais de pintura, escultura, desenho, e gravura e eram destinados ao público. Essas instituições faziam parte de um projeto político e filosófico do Iluminismo com intuito de democratizar o conhecimento e dar acesso a todos por meio da substituição das descrições de imagens por objetos reais. Ainda no século XVIII os museus vieram para a América

Latina pretendendo trazer para o novo mundo os padrões científicos e culturais das nações colonizadoras (BRITTO, 2008, p. 4).

Ao longo de sua história, os donos desses gabinetes começaram a permitir que viajantes e estudiosos, muitas vezes de locais distantes, visitassem o espaço, nesse momento, ainda que de maneira muito restrita, essa visitação inicia os primeiros passos em direção aos museus públicos que conhecemos hoje.

A partir do século XV, quando a humanidade passava por uma enorme revolução resultante das modificações propostas pelo Renascimento e as grandes navegações que lançavam luz ao então desconhecido novo mundo, o colecionismo se torna um costume para os europeus, coleção está formada pelo resultado das grandes viagens e descobertas (LEWIS, 2004, p. 2).

No século XVII ocorre uma mudança fundamental na forma de expor as coleções, pois se antes eram arrumadas de forma desorganizada passaram a ser classificadas segundo os princípios científicos que surgiam naquele momento.

Para Guarnieri (1989), o termo museu ficou esquecido do século I a.C. até o século XVIII, até então falava-se em gabinetes de curiosidades, tesouros, pinacotecas e galerias. O termo museu, como conhecemos, ligado ao fazer museal ou a museologia voltou a ser utilizado em fins do século XVIII.

O fato de os séculos XVII e XVIII terem sido palco de um grande desenvolvimento científico para às nações da Europa foi uma das principais razões para a abertura de novos museus. É também nesse momento da história que teve início, mesmo que de forma lenta, a tutela do Estado às coleções antes pertencentes a particulares.

Mesmo sob tutela do Estado ainda existiam muitas restrições impostas à visitação do grande público aos museus, pois esse em sua maioria era analfabeto e segundo os olhos da nobreza se comportava de forma desapropriada e barulhenta (SUANO, 1986, p. 27).

A aristocracia da época se recusava a abrir exceções aos homens do povo, em alguns casos chegava a exigir uma carta de recomendação ao dono da coleção, para poder visitar o acervo. Por esse motivo o público visitante predominante naquele tempo era de aristocratas, intelectuais e estudantes (SUANO, 1986).

Foi com a Revolução Francesa, em 1789, que se observou de fato uma ampliação significativa do caráter "público" das coleções, pois foi apoiada por novas noções de cidadania surgidas nesse contexto. O intuito principal era preservar a integralidade do patrimônio público nacionalizado. O interesse maior era a expansão da prática cívica entre os cidadãos com a instalação de museus ao longo de todo o país da França, mas apenas o museu do *Louvre* em Paris obteve êxito nesse intento no ano de 1793 e a coleção francesa foi nacionalizada e intitulada de “Museu da República”, atual “Museu do *Louvre*”.

A abertura do museu se realizava da seguinte maneira: a cada dez dias, os cinco primeiros dias eram dedicados aos artistas, os dois seguintes à limpeza e o restante para o público em geral. O êxito do museu foi tamanho que surgiu como um novo local de prostituição na cidade, com intensidade nos horários de abertura do museu até durante a noite nas regiões de acesso ao museu, preocupando as autoridades locais. Para controlar este problema, foram instalados faróis a fim de iluminar estes acessos (CARVALHO apud Bazin, 2002).

Napoleão Bonaparte, então general da França formou uma comissão afim de selecionar objetos que desejavam das nações vencidas em guerra, e a estas nações era imposta a entrega de suas coleções. Países como Itália, Alemanha, Áustria e Polônia viram suas antiguidades clássicas serem retiradas de seus territórios, transformando assim Paris em uma metrópole das artes. Em função dessa grande quantidade de obras presentes no *Louvre*, no ano de 1800 foi realizada uma distribuição destas obras pelo interior da França com intuito de ampliar o acesso do público e fomentar a formação de artistas. Ao todo, quinze cidades no interior da França construíram prédios para abrigar estas obras. Assim deu-se a primeira “rede” de museus (CARVALHO apud Bazin, 1969, p. 180).

Além do museu do *Louvre* na França, outras iniciativas semelhantes ocorreram em outros países da Europa, como o museu Britânico, na Inglaterra; o Museu Nacional de Nápoles, na Itália, que além de exibir coleções antes "privadas", passaram a aceitar o acesso do público. Embora já se pudesse observar uma ampliação no papel educativo dessas instituições eles ainda não direcionavam seus esforços para o público em geral. Além disso, apesar de uma nova forma de mostrar os objetos, essa organização ainda não contemplava o entendimento do grande público (MARTINS, 2013, p. 15).

A forma do museu se comunicar com seu visitante era em grande parte apenas por observação, vez que o visitante encontrava centenas de objetos expostos sem nenhuma legenda ou texto de apoio. Segundo o entendimento do quadro de funcionários de museus daquela época, a apreensão do conteúdo exposto já era possível apenas observando obras de arte, vegetais e animais, isso em si já era suficiente para a compreensão da importância da exposição por parte do público.

Nesse forte contexto sócio cultural referente ao século XIX devemos nos atentar que para além das antiguidades nacionais, vários desses museus reuniam acervos expressivos do domínio colonial das nações europeias. Os territórios colonizados eram percorridos por expedições científicas com intuito de estudar e compreender seus recursos naturais e seu povo. Essas expedições deram origem a coleções que eram formadas com referência a botânica, zoologia, mineralogia, etnografia e arqueologia, e eram enviadas posteriormente aos principais museus da Europa (SUANO, 1986).

Com a Revolução Industrial, no século XIX, outras formas de expor as obras e objetos começaram a surgir influenciadas pelo contexto revolucionário do momento. Surgem nesse momento as exposições universais que pretendiam propagar os avanços das áreas industriais e agrícolas de cada país. Essas iniciativas foram de grande importância para a história dos museus pois conseguiram êxito na tentativa de instruir a população usando modelos animados, cenários e aparatos que podiam ser tocados.

O príncipe Alberto, marido da rainha da Inglaterra, era muito afeito às questões culturais. Por isso idealizou e a partir de 1851 realiza as “Exposições Universais” no intuito de aproximar as classes mais desfavorecidas do universo pertinente a indústria, arte e tecnologia, mostrando assim ao mundo, os avanços da modernidade (CARVALHO, 2002, p. 20).



Figura 2: *The great exhibition of the works of industry of all nations, Hyde Park, 1851.*

A primeira Exposição Universal pretendia ser a mais perfeita já realizada, para tanto era necessário também um espaço com dimensões especiais, o “Crystal Palace”. Exposições desta natureza ficaram populares em vários países, para além das edições ocorridas na Inglaterra, outros países também aceitaram a empreitada, desta forma, são reflexos das Exposições Universais as realizadas na França, na Itália e nos Estados Unidos (CARVALHO, 2002, p. 20).

Também no século XIX vários museus foram abertos ao redor do mundo, esses espaços possuíam um forte diálogo com a política expansionista europeia, seus acervos agregavam objetos e espécimes dos países conquistados. Essas instituições de arte herdaram pressupostos relacionados tanto a história natural quanto a religião e as monarquias, ignorando-se a diversidade, seja tipológica, seja cultural (LOURENÇO, 1999, p. 87).

Assim como o surgimento das Exposições Universais, acontece nesse período também o surgimento do que posteriormente ficou mundialmente conhecido como Bienal de Veneza. Em 1893 por iniciativa de Ricardo Selvático, o então prefeito da cidade de Veneza, foi realizada a “Exposição Bienal Artística Nacional” a ser realizada no ano seguinte. A exposição adotou o sistema de convites a artistas, reservando-se assim um segmento próprio para artistas estrangeiros e amadores que eram selecionados a partir de uma comissão julgadora. Entre os anos de 1894 e 1895, foi construído o Castelo Giardini,

primeiramente denominada “Pro Arte”, depois chamado de *Italia*, e no dia 30 de abril de 1895 inaugura-se como *I Expoziocene Internazionale d’Arte dela Città di Venezia*, com sucesso de público de 224.000 visitantes, assim teve início a “*Bienalle di Venezia*” (CARVALHO, 2002, p. 21).

O surgimento desses museus acontece num momento em que vários países da Europa estavam se formando enquanto nações, assim essas instituições conferiam aos seus respectivos países recém-formados a ideia de antiguidade, legitimando assim os Estados Nacionais emergentes.

Além das antiguidades nacionais, muitos desses museus reuniram acervos expressivos do domínio colonial das nações europeias no século XIX. Expedições científicas percorriam os territórios colonizados, com o objetivo de estudar seus recursos naturais e sua gente, e de formar coleções referentes à botânica, zoologia, mineralogia, etnografia e arqueologia, que seriam enviadas para os principais museus europeus (JULIÃO, 2001, p. 22).

É possível observar a partir do século XIX a intensificação do papel educacional dos museus, onde esses locais concentraram esforços e criaram estratégias para facilitar a sua comunicação com o público visitante. Dentre essas modificações estratégicas podemos pontuar: a seleção dos objetos que deveriam compor a exposição, o aumento de espaço entre os objetos expostos para permitir uma melhor observação e a introdução de textos e legendas com informações acerca do objeto exposto.

No contexto do século XIX ocorre a entrada da América do Norte no mercado europeu, isso gerou uma explosão de colecionismo e a existência de museus passou a depender de quem movimentava a economia: banqueiros, industriais e empresários; de acordo com Leon (1986), o colecionador americano estava pouco preocupado com a elaboração de critérios estéticos pessoais ou se as obras possuíam valor histórico, seu interesse maior estava em obter para o seu país um patrimônio artístico e cultural que atuasse de forma a reafirmar seu prestígio frente à Europa e, através de museus públicos com administração privada, afirmar sua própria personalidade (CHOAY, 1993, p. 234).

Entre os anos de 1914 a 1918, ao longo da Primeira Guerra, houve um aceleração no desenvolvimento da indústria, acarretando também no desenvolvimento

e progresso tecnológico, o que influenciou o alargamento das populações urbana na Europa e indiretamente na América do Norte. Terminada a guerra, houve um impulso no processo de revitalização urbana. Para Arantes (1996), as construções arquitetônicas e urbanas surgidas naquele período podem ser observadas como uma reação à “modernização predatória” que se realizava nos Estados Unidos, e também com um esforço de resgatar as antigas cidades da Europa destruídas durante o período da guerra. Tentava-se dessa forma, constituir uma valorização dos monumentos ou até mesmo com a reunião de objetos desconexos, tais como: edifícios monumentais, sedes do poder e prédios administrativos, com intuito de reconstituir um local pleno de significados, reativando assim a ideia mesma de “cidade” para seus habitantes (ARANTES, 1996, p. 235).

Esses processos de revitalização urbana pretendiam a preservação do patrimônio urbano e tinha, assim, o intuito de preservar a memória da cidade. Os museus se proliferavam nesse período, seu conteúdo se tornou mais abrangente para contemplar também aspectos que envolvessem a economia a cultura (ARANTES, 1996. p. 229).

Os princípios que conduziram os museus das cidades no século XX transcorreram de experiências realizadas em tempos e lugares distintos, no entanto nem todos esses princípios foram formulados no interior desses museus formalmente constituídos. Todas essas concepções foram estruturadas a partir de dois eixos norteadores comuns: a degradação de um ambiente natural e do ambiente da cidade causada pelos processos de pós-guerra, industrialização, urbanização e a perda de entendimento das fronteiras geográficas e das identidades frente a expansão econômica e aos fluxos migratórios mundiais.

Foi após a Segunda Guerra Mundial que emergiram mudanças nas relações observadas entre os museus com a sociedade e um aumento das atribuições sociais dessas instituições, ou seja, os museus passaram de local de guarda e estudo de coleções para locais de debate de ideias sobre o patrimônio preservado.

A partir desse momento as exposições passam a ser concebidas a partir de objetivos, que levavam em conta a importância da compreensão do público, no entanto o que mais foi ampliado nesse período foi o papel educacional dos museus, essas

instituições passaram a contar com serviços educativos e profissionais especializados: os educadores.

No contexto norte americano, a formação das coleções se deu pela compra de obras a partir do capital privado sem a participação do estado. No século XIX, o mercado europeu tem um grande investimento dos Estados Unidos gerando assim um crescimento de colecionadores no panorama mundial. Empresários e banqueiros responsáveis por movimentar a economia daquele país não estavam preocupados com a elaboração de conceitos estéticos ou critérios relacionados a valores históricos para a formação de suas coleções, o perfil do colecionador norte americano era de afirmação de um patrimônio artístico e cultural de prestígio dos Estados Unidos da América frente a Europa (BRITTO, 2008, p. 06).

No decorrer do século XX, o mercado norte americano desenvolve um cenário interessante em que particulares doaram grandes coleções que foram fundamentais para a origem de importantes instituições de arte, como o Museu de Arte Moderna de Nova York, fundado em 1929. O *MoMA* tem em sua fundação um momento impreterível para a consolidação da arte moderna daquele país. No momento de sua abertura, seus fundadores acreditavam na necessidade de mudanças nas políticas conservadoras observadas nos museus tradicionais, sendo assim, defendiam o museu como um espaço que abrigaria exclusivamente arte moderna.

Nesse contexto merece destaque a figura de Victor Damico, um dos pioneiros da Arte Educação, era responsável pelo setor educativo da instituição, fomentava em seu trabalho a aproximação estética do museu de arte com a estética do cotidiano.

A introdução da arte moderna no Novo Mundo, sempre feita de maneira espalhafatosa, despertando a reação dos conservadores que teimavam em aceitar somente aquilo que era constitucionalmente consagrado como “boa arte” na Europa, tornou necessário um trabalho de convencimento junto ao público feito especialmente pelo setor educacional dos museus (BARBOSA, 2001, p. 85).

O acervo do *MoMA* mantinha sua pesquisa de forma a privilegiar a inovação ainda no conceito de exibição das obras de arte moderna. As montagens organizadas tendiam a privilegiar os movimentos artísticos, colocando em um só espaço pintura, desenho, design

e gravuras. Outro aspecto relevante nesse contexto é que as pinturas, por exemplo, foram expostas de forma a contemplar a altura do olhar e cores neutras, como branco ou cinza, passaram a ser usadas nas paredes das salas de exposição.

Nelson Rockefeller que por anos foi diretor do *MoMA* além de figurar como importante agente no cenário econômico e político dos Estados Unidos nas décadas de 1940 e 1950, teve seu olhar desperto para a América Latina, em especial para o Brasil, tendo figurado como grande influenciador para a formação de museus de arte no Brasil.

A proposta idealizada no *MoMA* reverberou no Brasil nas formações do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro e São Paulo, abertos respectivamente nos anos de 1947 e 1948. Em 1946, Nelson Rockefeller foi responsável pela doação de um conjunto de obras pertencentes ao *MoMA*, dando origem a coleção dos museus acima citados (ANTOLINO, 2009, p. 37).

Maria Lind (2011) traz a perspectiva da atuação do *MoMA* de Nova York e sua relação com o público. O *MoMA* desempenhou também uma importante função nos anos 1930 com seu diretor Alfred Barr, pois pretendia substituir o princípio de pendurar as obras por escola por pendurar de acordo com os movimentos (impressionismo, cubismo, expressionismo, e assim por diante).

Vale ser mencionado que o esse museu sempre teve em suas exposições propostas conscientemente didáticas. Segundo Lind (2011) o principal objetivo de Alfred Barr era refinar o gosto dos visitantes e moldar um espectador num “consumidor educado” contrastando com o ideal do século XIX do “cidadão responsável”.

O *MoMA* utilizou abertamente técnicas de exibição inspiradas em lojas de departamento e outros estabelecimentos comerciais. Os visitantes eram considerados não só consumidores, que depois de percorrer as exposições poderiam comprar os objetos de design expostos na loja do museu, mas também formadores de gosto, que deveriam se tornar membros responsáveis da emergente sociedade de consumo (LIND, 2011, p. 181).

Essas seriam estratégias de mercado e interesses de negócios se misturaram para moldar novos ideais de relação entre público e arte. Em função da importante posição que

o *MOMA* possui, um dos principais museus no mundo, sua abordagem acabou por se tornar um exemplo a ser seguido por diversas instituições ao redor do mundo

Vários outros museus se formaram nas décadas de 1950 e 1960, merecendo destaque: Museu da Pampulha; Paraná; Niterói; Bahia e Olinda. Dentre os abertos nas últimas décadas estão o Centro Cultural São Paulo aberto em 1982, o Instituto Itaú Cultural aberto em 1987 e o Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo e o Instituto Tomie Ohtake, ambos abertos em 2001.

Segundo o ICOM (Conselho Internacional de Museus), fundado na França em 1948, o museu é uma instituição permanente, sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público, voltada à pesquisa dos testemunhos materiais do homem e de seu entorno, que os adquire, conserva, comunica e, notadamente, expõe visando estudos, educação e lazer. Mário Pedrosa, disse que "por suas funções precípuas, a instituição museu é, em si mesma, sobretudo quando de arte, e pelo próprio âmbito de suas atividades, o maior centro de experiência, pesquisas culturais e artísticas que se conhece na civilização contemporânea" (ANJOS, 2013, p. 03).

2.2 – A arte educação nos museus

As práticas educativas desenvolvidas dentro dos museus têm uma relação direta com as suas funções comunicacionais e estão situadas no campo da educação não formal - que veremos mais detidamente a seguir no texto - e seus conteúdos estão voltados para os processos relacionados a construção de conhecimento por meio da experiência e do contato direto com as obras expostas.

Ainda que educação em museus seja compreendida como um tipo de complemento a educação formal, ela difere da educação praticada nas escolas convencionais por seu caráter não cumulativo, realizada em sua maioria apenas em uma oportunidade (quando da visita às exposições em museus). As práticas educativas devem ser elaboradas a partir de características institucionais - geralmente relacionadas com a missão da instituição - bem como relacionadas às exposições. Seus conteúdos não se apresentam em forma de conteúdos organizados numa sequência formal como, por

exemplo, no currículo escolar, por isso são reorganizados frequentemente e estão voltados primordialmente para a construção de sentidos acerca da instituição e suas exposições (CHIOVATTO; AIDAR, 2007, p. 57).

Os conteúdos apresentados nas práticas educativas em museus presumem que os processos de construção de conhecimento são aptos a ocorrer no contato direto com as obras expostas, no entanto, o simples encontro com o objeto exposto não assegura o despertar potente para o processo educativo. A tarefa de conduzir leituras a partir dos objetos expostos é multiplicar suas perspectivas, fazendo deste ato uma descoberta.

Um dos maiores desafios da educação em museus está justamente em responder a multiplicidade de interesses e perfis de público, sendo necessária uma adequação dos meios utilizados nos processos educativos para possibilitar acessibilidade intelectual e atitudinal na construção de conhecimentos em conteúdos específicos. A experiência educativa durante a visita o museu deve equacionar os aspectos do saber e do lazer num espaço de vivência social que possibilite a criação de vínculos entre os visitantes, e entre estes, a instituição e a cultura materializada nos objetos de sua coleção (LAROSSA, 2004).

Assim, a arte educação praticada em museus deve ser apta a potencializar a construção de conhecimentos de seu público, contemplando principalmente a sua diversidade, potencializando a capacidade deste em desenvolver um olhar crítico, curioso e investigativo.

Ao longo do tempo, como veremos a seguir, o desenvolvimento e o entendimento de museu como instituição que desempenha também uma função educativa que pode ser observada em três diferentes etapas que se sucederam.

A primeira etapa foi marcada pela inserção de museus em instituições de ensino, mais especificamente instalados dentro de universidades. O *Ashmolean Museum*, localizado em Oxford, foi fundado em 1683 e contemplava em suas coleções, história natural e geologia. O acesso ao museu, era restrito a estudiosos que possuíssem já algum conhecimento prévio relacionado às temáticas abordadas nas suas exposições.

O *Ashmolean Museum*, fundado em 1659 e com ligação com a Universidade de Oxford, é considerado um marco do processo de

abertura dos museus para o grande público. Relatos de viajantes do século XVIII falam que ele era aberto durante todo o ano, exceto domingos e feriados, mediante o pagamento de uma taxa. Segundo o pesquisador Jeffrey Abot (2006), os visitantes, para conhecerem a exposição, deveriam ser acompanhados, uma pessoa por vez, pelo zelador ou seu assistente (MARTINS, 2013, p. 15).

Museus, como o *Ashmolean*, tinham entre os seus principais objetivos a instrução do público por meio de observação. A princípio as coleções eram exibidas de forma a misturar e a dificultar o entendimento.

A entrada crescente de um público de visitantes mais amplo e heterogêneo caracteriza a segunda etapa de desenvolvimento da educação em museus. É possível dizer que foi um tipo de projeto de nação com o esforço de modernização pelo qual o mundo passou em que no final do século XVIII o museu passaria a ser considerado um lugar do saber, que possuía a expectativa de que o público, apenas pela observação, pudesse formar uma espécie de gosto estético.

Perseguindo o ideal democrático do século anterior, o museu do século XIX pretendia ser um espaço pedagógico de vulgarização, de difusão e de aculturação, inserido num esforço geral de modernização da sociedade (MARANDINO, 2008, p. 10).

A partir da Revolução Francesa, também na Europa e nos Estados Unidos foram abertos novos museus que já em seu surgimento possuíam o entendimento de suas atribuições atreladas a um viés educativo. Essas atribuições são observáveis na Europa pela instauração de projetos governamentais que possuíam em suas visitas nos museus parte obrigatória da instrução formal do ensino em escolas e universidades. Assim surgem os chamados serviços educativos dos museus, onde se exaltavam as vantagens pedagógicas das visitas escolares a essas instituições.

A proposta de reconfiguração dessas instituições exigia por consequência uma mudança em sua estrutura de atendimento. No princípio, os chamados serviços educativos contavam com funcionários pouco preparados pedagogicamente para o atendimento a grupos escolares.

Segundo Marandino (2008), a terceira e última etapa responsável pela consolidação do papel educativo dos museus se deu durante o século XX, pois em função do aumento significativo do seu público, os museus não puderam mais sustentar seu trabalho apenas pela exibição de obras, era necessário também a criação de mecanismos que assegurassem a compreensão por parte do visitante dos conteúdos abordados durante as visitas.

Sendo assim, ainda nas primeiras décadas do século XX, iniciou-se em diversos países pesquisas e estudos voltados para o público dos museus, de onde se concluiu que as antigas exposições onde eram expostos todo o acervo de forma amontoada era uma noção ultrapassada, salientando a importância de recortes expositivos que contemplassem temas específicos.

Um equilíbrio entre a função sócio educativa e a acadêmica era um ideal difícil de se conquistar, ainda assim é notório o avanço no século XX, pois setores educativos dos museus lograram êxito em conseguir que houvesse uma diminuição na distância entre o público e a obra. Vale lembrar que no século XIX, ou seja, num tempo não muito distante, as exposições ainda eram destinadas a uma camada muito restrita e específica da população, em que o acesso se destinava apenas aos privilegiados economicamente (MOURA, 2007, p. 39).

Tendo em vista o panorama apresentado acima podemos pensar ainda na forma como o surgimento dos museus e seus departamentos educativos reverberam atualmente na compreensão do público acerca do que é exibido em instituições ou espaços destinados a exibição de arte.

Podemos também concluir que conforme nos aponta Aidar (2010), o consumo de bens culturais tem uma forte relação com as desigualdades sociais e culturais. Assim, aqueles que não têm um capital econômico significativo muito possivelmente serão desapossados do gosto e do hábito de consumo de certos bens de cultura.

2.3 - Algumas reflexões sobre arte e educação

Ao longo do século XX houverem incontáveis acontecimentos que pretendiam facilitar o diálogo entre arte e educação, que como se sabe não é algo recente na história. Para uma boa compreensão de como a arte educação se estabelece nos museus, se faz necessário alguns esclarecimentos acerca de alguns conceitos, sobretudo de qual conceito de educação me refiro para em seguida pontuar algumas diferenças importantes entre ensino formal e não formal, a relação entre arte e educação, e sobre como se dá o ensino de arte no Brasil, para tanto é preciso fazer apontamentos quanto a influência de instituições estrangeiras na atuação de museus e instituições de arte no Brasil. A partir dessas breves introduções é possível entender o contexto em que se desenvolve a arte educação em museus, especialmente no Brasil.

Os estudos e pesquisas de John Dewey, e sua noção de experiência, são largamente estudados e pesquisados em instituições museológicas no Brasil, mais especificamente em seus setores de arte educação. Dewey possui reflexões interessantes a respeito das relações da experiência estética com os processos normais de viver ou da experiência estética como estrutura de toda experiência completa de nossa vida, em 1934 Dewey já possuía indagações que conduziam ao entendimento da arte como campo autônomo.

Ele entendia a educação como um processo de reconstrução e reorganização da experiência que nos capacitam o aprofundamento na percepção aguda dos sentidos, esse processo nos possibilita uma melhor condução de nossas experiências futuras. Assim, por definição, educação é um fenômeno da vida, tão inelutável como a própria vida. Esse processo contínuo de reorganização e construção da experiência facultada pela reflexão, constitui uma das características mais particulares da vida humana.

John Dewey nasceu em 1859 em Burlington, Vermont em uma família fortemente abalada pela guerra civil, talvez esse tenha sido um dos motivos ensejadores de sua grande preocupação com questões sociais e políticas, ele acreditava na capacidade humana de desenvolver as coisas. Em sua experiência profissional ele se sentia particularmente atraído pela noção de escola como um centro social e uma casa esclarecedora de ideias (WALL, 2007, p. 154).

No ano de 1896, Dewey foi um dos responsáveis pela fundação da Escola de Chicago, espaço especialmente planejado para como um laboratório para testar teorias pedagógicas e psicológicas. Dentre as objeções que ele tinha com o formato educacional tradicional era que este era baseado num formato passivo de palestras, para ele, o aprendizado deveria ser um empreendimento ativo feito de forma colaborativa, enraizado nas experiências pessoais da vida dos estudantes. Sua filosofia era pautada na ênfase da inquirição em vez de na regurgitação dos fatos. Em 1904 por motivos de problemas com a administração da “Escola de Chicago”, Dewey se desligou desta escola e foi para a Universidade de Columbia, onde ficou até sua aposentadoria em 1930.

O que Dewey compreendia como inquirição era uma inquirição empírica pois acreditava fortemente que a grande parte dos filósofos havia rompido a ligação com os métodos de inquirição, conforme eram utilizados nas ciências experimentais. Para Dewey o método experimental deveria ser usado em filosofia e até mesmo no estudo da lógica.

Em outras palavras, isso quer dizer que ele acreditava ser possível derivar normas, regras e procedimentos que conduziriam à inquirição futura bem-sucedida com o estudo das inquirições passadas que tinham dado certo, bem como o estudo daquilo que fez com que dessem certo (WALL, 2007, p. 156).

Em *Ensaios da lógica experimental*, Dewey aprofundou mais ainda seus estudos até então desenvolvidos. Para ele, era um lamento o fato de os filósofos tratavam as experiências cotidianas como se fossem meros objetos de contemplação, exemplificava dizendo que: “quando temos gripe, somos confrontados com um resfriado transbordante, ou quando uma jovem mulher atordoantemente bela cruza nosso caminho, lidamos com algo que é claramente diferente do que um mero objeto de contemplação” (WALL, 2007).

A ideia de os fatos corriqueiros serem tratados como meros objetos de contemplação alteraria sua natureza a ponto de se tornarem uma experiência totalmente diferente, reduzindo toda experiência a objetos de contemplação faria com que o conhecimento se tornasse muito distante da experiência e consequentemente se tornaria um mistério a forma como esse conhecimento se relaciona a seus objetos.

Para Dewey, para quem a reflexão emerge dentro de uma situação indeterminada que foi transformada em um problema específico e que

termina quando esse problema é solucionado, o conhecimento não pode ser visto como se fosse independente das condições em que surge e da situação a que se aplica. Isso significa que para Dewey todo conhecimento é completamente contextual (WALL, 2007, p. 162).

Segundo Anísio Teixeira, podemos observar ainda em Dewey que a educação é um fim em si mesmo, ou seja, resultado do processo educacional não se descola da experiência da própria vida.

É por esse aspecto que o conceito de educação, que vamos tentando analisar, não se confunde com os conceitos tradicionais, de que a educação ou é um desdobramento de forças latentes internas, ou uma formação pela aplicação de forças ou influências externas, sejam físicas, naturais, sejam culturais e históricas. Em todos esses conceitos, a educação compreende um processo educativo e uma aquisição posterior de resultados educativos. A divisão entre o fim e o processo autoriza a dissociação entre a educação e a vida, ou, pior ainda, autoriza a suposição de que se ministra educação ou instrução por processos puramente passivos de ensino (GARCIA et al, 2005, p. 20).

A educação não deve ser confundida com qualquer processo de preparação, localizados em qualquer que seja o período da vida, seja na infância ou na vida adulta, todos os períodos da vida participam igualmente do caráter educativo de suas experiências. Existem talvez, graus diferentes de educabilidade.

John Dewey é sabido como um dos entusiastas e responsáveis pela fundação do movimento *New school* nos anos 1920 nos Estados Unidos. Embora não tenha surgido com a proposta de ser uma escola de arte, mas uma escola que iria tratar da tradição filosófica, com base em estudos de ciências políticas, econômicas e sociais, em seu processo de atuação sempre esteve envolvida em discussões acerca da arte.

A partir da década de 1930 a noção de museus como espaços educativos é adensada por influência dessa escola, originada nos Estados Unidos e Europa. Essa escola tinha interesse sobre tudo na expressão do aluno, em que a espontaneidade, o método e o processo de trabalho deveriam formar um conjunto de aspectos que seria chamado de expressão, o que caracterizou a escola como um movimento experimental.

As ideias da Escola Nova chegaram ao Brasil apenas em meados dos anos 1950, segundo Benvenuti (2004), até a década de 1930 não existia no país cursos destinados a formação de profissionais especializados para trabalharem em museus. Mudanças na teoria pedagógica também foram responsáveis por influenciar os chamados serviços educativos dos museus. Autores, como Herbert Read e Viktor Lowenfeld, defendiam que a arte não deveria ser ensinada, mas expressada possibilitando o extravasamento dos sentimentos.

O movimento social na qual a *New school* estava envolvida pretendia nesse novo modelo de educação privilegiar a criança como indivíduo que merecia cuidados especiais pois até aquele momento existiam ainda resquícios de uma sociedade que compreendia o universo infantil apenas como uma cópia “mini” do universo adulto.

A *New school* não nasce como escola de arte, mas sim como uma escola ligada a tradição filosófica, pautada, sobretudo, pelos estudos em ciências políticas, econômicas e sociais, esteve sempre bastante envolvida educacionalmente e filosoficamente com as discussões acerca da arte. Trata-se dessa forma de uma escola de educação democrática, ou seja, em que a democracia é tanto o objetivo quanto o método de ensino.

Por ser uma escola livre, “ela oferece rigorosos cursos de pós-graduação sem a necessidade de graduação ou qualquer pré-requisitos. É teoricamente aberta a todos. Suas primeiras aulas tiveram a forma de palestras seguidas de discussões para grandes grupos, ou pequenas conferências específicas para grupos pequenos diretamente envolvidos com o tema” (GONÇALVES, 2014, p. 30).

Em suas primeiras aulas, nos locais que adotavam os conceitos do movimento Nova Escola (*New school*), eram em formato de palestras que eram seguidas de discussões para grandes grupos, ou pequenas conferências específicas para grupos menores que estivessem diretamente envolvidos com o tema. O movimento visava desde sua abertura uma educação democrática, tendo a democracia tanto como objetivo e método de ensino concomitantemente. Como uma escola que se pretende de arte livre é teoricamente aberta a todos.

Conforme dito anteriormente, seguimos esclarecendo alguns conceitos e ideias tratadas no texto, dentre elas a ideia de educação formal (ou tradicional), informal e não

formal. Identificamos a escola formal como local direcionado a educação, possivelmente isso se deve, entre tantas possibilidades de interpretação, ao tempo que ela toma de nossas vidas, bem como as significativas experiências ali vivenciadas em vários campos do conhecimento. São nessas experiências que grande parte da sociedade entende como verdadeiros processos de aprendizagem, ou seja, compreendemos que estamos aprendendo.

É associado à educação formal como aquela capaz de produzir experiências educativas consistentes, geralmente deve-se isso a obrigação da escola em atender parâmetros curriculares rígidos indicados por políticas de governo, ficando assim condicionada a aplicação de propostas pedagógicas que exigem processos de avaliação estes por sua vez condicionados a permanência ou mudança de estágio de aprendizagem.

Entretanto, deve-se compreender, que existem outros lugares também destinados à educação, consideramos também as questões espaciais no processo educativo. As lembranças que possuímos das escolas remontam desde as salas de aula, quadras, refeitórios como das aulas de matemática, dos professores etc. Sendo assim, podemos concluir que a experiência educativa vai além do espaço físico, atingindo também campos simbólicos, criando assim relações, opiniões ou visões de mundo.

Nessa perspectiva podemos também entender que não é apenas na escola formal que experimentamos vivências educativas. A informalidade também é lugar para a educação, diferente daquela estrutura conhecidamente pertinente ao ambiente escolar, trata-se da educação não formal ou informal.

Entende-se que a educação informal é aquela vivenciada no ambiente familiar ao qual pertencemos, tendo como uma de suas principais características a oralidade que se constitui como uma forma de transmissão de conhecimento e valores culturais de geração para geração, sendo ainda responsável pela afirmação da identidade coletiva e individual.

Na educação formal ou tradicional, aquela praticada dentro das escolas, existe uma tendência em diminuir todo saber que não se constitui no ambiente escolar. Existe um entendimento antigo de que o saber constituído na escola é crítico por ser racional, científico, por ser pautado no conhecimento científico. O saber que se constrói fora da

escola é visto como ingênuo, por ser baseado na observação e na tradição da oralidade (GARCIA et al, 2005, p. 20).

A educação não formal não é estática, é uma atividade aberta que ainda está em construção, portanto não tem uma identidade pronta e acabada. É uma área bastante diversa, e esse aspecto é muito interessante, pois permite, além de contribuições de várias áreas, a composição de diferentes bagagens culturais, tendo a diversidade como uma de suas características. Por essas propriedades, a educação não formal permite certa irreverência ao lidar com questões do contexto educacional e das relações inerentes a ele, favorecendo e possibilitando a criação (GARCIA et al, 2005, p. 35).

Existem dessa forma, sutis, mas marcantes diferenças entre educação informal, a formal e a não-formal. A educação informal pode ser definida pelo fato de não ter intencionalidade e planejamento prévio de ações e por acontecer em diferentes contextos, já a educação formal pode ser definida por estar inserida em contextos formais e legais, assim ligada e legislada por órgãos específicos. Já a educação não formal é fortemente marcada por ações propostas com relação educacional como meio de construção e valorização de diferentes saberes que acontecem em outros tempos e lugares.

A educação não formal possui semelhanças com a formal, pois se verifica num espaço extrafamiliar, geralmente em espaços institucionalizados, ou seja, aquela desenvolvida por museus, centros culturais, escolas livres de arte, organizações do terceiro setor, entre outros. Podemos compreendê-la como um tipo de educação cujo espaço é o da experimentação, no entanto, embasada por conceitos e objetivos a serem alcançados.

A prática denominada atualmente como educação não-formal é muito anterior a preocupação com sua nomenclatura. Para Jaume Trilla (1996), a educação não-formal passou a ser percebida a partir da crise no sistema formal de ensino, mais precisamente na escola, pois através da visibilidade dos problemas encontrados na estrutura formal, a sociedade passou a enxergar e valorizar outras e diferentes práticas educacionais.

Um novo momento social se figura em função da crise no sistema formal de ensino, onde tanto as relações familiares como as relações pertinentes ao ambiente de

trabalho se alteram; há por exemplo a entrada da mulher nesse mercado antes dominado pelos homens; a estrutura familiar fica cada vez mais nuclear, e, em função do trabalho tende a diminuir a corresponsabilidade pela educação e cuidado dos filhos, todos esses fatores fazem com que a educação não-formal passe a ser notada como mais uma das opções educacionais.

A redução do espaço seguro na cidade e não violento, em função da crescente urbanização, foi também um importante fator que contribuiu para que houvesse uma demanda para a qual a escola não daria conta de contemplar.

Outros aspectos que influenciaram nesse contexto foi o aumento da expectativa de tempo de vida, provocando o aparecimento de projetos e propostas envolvendo os velhos; a diminuição da jornada de trabalho em alguns países, resultando em mais tempo de lazer e a influência da TV e da internet, sendo a TV, em particular, até bem pouco tempo, a grande responsável pela percepção e consciência social de que a educação é mais ampla do que a família e a escola, despertando, assim, outros questionamentos sobre a formação de costume e mudanças de comportamento provocados ou ao menos divulgados pelos meios de comunicação. No âmbito nacional, o surgimento de propostas no campo da educação não-formal acontece a partir dos anos de 1990, considerando as ONG's, os projetos vinculados ao setor público, os de origem comunitária, e os de origem religiosa. (FERNANDES, 2005)

A não formalidade aceita outras formas de se pensar e trabalhar em que suas ações podem ser concebidas como um meio para que seja possível o desenvolvimento de uma proposta que tem desde sua essência, a afetividade, as relações dos sujeitos com o processo criativo e a formação humana.

Sobre a prática de educação em museus, conhecida também como arte educação,

Uma vez estabelecidos alguns conceitos, conforme os apresentados acima, passamos agora para uma aproximação com o contexto do ensino de arte no Brasil, que está diretamente relacionado à chegada da Missão Artística Francesa no Brasil, foi com a doação de 50 obras para aquilo que posteriormente viria a ser a Academia Real de Ciências, Artes e Ofícios. Nesse ponto teve início no país um tipo de educação artística com o uso de obras do período neoclássico que eram utilizadas como modelos nas aulas

da referida academia, ou seja, essas obras eram utilizadas para observação e estudo dos alunos da academia.

Dentro do contexto nacional das práticas educativas em espaços museológicos cabe ressaltar que diferente do que ocorreu em outros países do mundo onde a prática provém de museus de arte no Brasil essas práticas educativas se instauraram primeiramente em museus de história. Segundo Barbosa (1999), o trabalho de arte educação desenvolvido dentro dos museus no Brasil se deu por meio de improviso no princípio, nos anos 1950.

A partir desse momento as próprias instituições passam a delimitar e organizar de forma efetiva os órgãos internos responsáveis por pesquisas, a partir de então passam a definir razões e conceitos. Assim, todo museu estrutura um quadro parra a arte educação em seu organograma, essa definição da ação educativa em museus torna a prática educacional não formal diferenciada da executada convencionalmente nas escolas. De acordo com a definição do ICOM (Conselho Internacional de Museus) para ação educativa compreende os

(...) procedimentos que promovem a educação no museu, tendo o acervo como centro de suas atividades. Pode estar voltada para a transmissão de conhecimento dogmático, resultando em doutrinação e domesticação, ou para a participação, reflexão crítica e transformação da realidade social. Neste caso, deve ser entendida como ação cultural, que consiste no processo de mediação, permitindo ao homem apreender, em um sentido amplo, o bem cultural, com vistas ao desenvolvimento de uma consciência crítica e abrangente da realidade que o cerca. Seus resultados devem assegurar a ampliação das possibilidades de expressão dos indivíduos e grupos nas diferentes esferas da vida social. Concebida dessa maneira, a ação educativa nos museus promove sempre benefício para a sociedade, em última instância, o papel social dos museus. (PINTO; COUTINHO, 2011, p.3)

No Brasil nos anos de 1940, o livro cujo título “A Extensão Cultural dos Museus”, publicado por Edgard Sussekind de Mendonça, se tornou uma importante referência naquela época, pois tratava da relação entre o museu e a escola, o livro sugeria que o

museu era responsável por produzir meios que facultavam a aproximação entre as exposições e os visitantes (BENVENUTI, 2004, p. 48).

Também no contexto nacional temos a contribuição de Paulo Freire no Brasil desempenha um importante papel pois consagra a ideia de que ninguém aprende sozinho e ninguém ensina nada a ninguém; aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo. O conceito de educação como ensino passa a ser minimizado para dar lugar a outras ideias, que atribuem ao professor o papel de mediar as relações dos aprendizes/alunos com o mundo. A arte nessa perspectiva assume um importante papel, o de mediar as relações entre os seres humanos e o mundo, assim a arte educação deveria atuar entre arte e o público (BARBOSA, 2009, p. 14).

Outro autor que contribuiu para essas discussões foi Augusto Rodrigues, responsável pela fundação da Escolinha de Arte do Brasil em 1948, a escola tinha como meta a livre expressão de crianças e adolescentes. A proposta da Escolinha era que ela funcionasse como uma oficina, ofertando aos alunos módulos como desenho livre, modelagem e pintura. Ao longo de muitos anos esse foi o modelo reproduzido no ensino de arte (BREDARIOLLI, 2003, p. 167).

Suzana Rodrigues, também figura nesse espectro com importante contribuição, entre os anos de 1948 a 1952 esteve à frente do Setor Educativo do MASP – Museu de Arte de São Paulo, uma de suas principais ideias era a da “Sala Suja”, local concebido de forma a oferecer aulas de pintura as crianças em um ambiente de total liberdade, em que não eram apresentadas nenhuma restrição, eram utilizados ainda nessa proposta materiais inusitados como tintas naturais e comestíveis, outro aspecto relevante dentro dessas iniciativas no MASP é que eram facultado às crianças o acompanhamento de montagem de exposições junto aos artistas que iriam expor.



Figura 3: Fotografia de Hans Gunter Flieg, 1969.

Nas ações de Suzana Rodrigues era possível observar o esforço integrar arte e educação, pois podemos observar sua intenção de possibilitar aos participantes das oficinas experiências que evidenciassem a presença do hoje/sujeito no espaço museal, relacionando o acervo às propostas de oficinas como “descoberta do que existe vivo em relação a seu interesse dentro do que é exposto como memória cultural do processo evolutivo de civilizações” (BREDARIOLLI, 2003, p. 168).

Deve ser mencionado ainda que dentre os esforços de Suzana Rodrigues ao longo dos anos em que esteve à frente do Setor Educativo do MASP foi o de ampliar as ações do museu para além de seus “muros”, pretendia abranger também o público externo ao museu, para isso recorria as praças públicas com apresentações cênicas com intuito de divulgar arte e levá-la ao público leigo, tentando assim aproximar a programação do museu de pessoas comuns.

Diante do panorama histórico apresentado até agora é importante apresentar o olhar de Ana Mae Barbosa acerca da história dos museus e seus respectivos setores educativos no contexto nacional e internacional. Segundo Barbosa (2009) no século XX o conceito de educação sofre uma alteração em que é atribuído aos professores o papel de

mediar as relações dos alunos com o mundo, e isso se daria através da cognição. Nessa perspectiva a arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo. Assim a arte educação exerce um papel de destaque, ser a mediação entre arte e o público. O museu então seria o local para realização dessa mediação, como laboratórios de arte, tal qual os laboratórios de química são fundamentais para aprendizagem dessa área.

Ana Mae (2009) relembra que não muito distante do ano de 2015, em 1998, havia a frase “TIRA DÚVIDAS” na camiseta dos mediadores da Bienal de 1998. Essa frase acabava por veicular erroneamente e diminuidora dessa função. É frequente em museus e instituições nos depararmos com situações que “desempoderam” os arte-educadores para privilegiar curadores e críticos.

A *Tate Gallery* e a *Tate Modern*, ambas em Londres, vem desempenhando um papel inovador na forma de lidar e refletir sobre o desempenho do museu enquanto espaço educativo. Ana Mae Barbosa (2009) cita Nicholas Serota, diretor das respectivas instituições, como tendo uma atuação admirável pois vem defendendo o conceito mais contemporâneo e amplo de educação em museus, que “para ele, não se restringe a um departamento que lida com criança, escola, comunidade, cursos para adultos e guias de exposições, entre outros. A curadoria e o design das exposições também são educação. Estamos um pouco longe de ver essa concepção ser aceita no Brasil. A maneira como se expõem, se penduram as obras, está diretamente ligada a conceitos de como se aprende arte que dominam uma sociedade.”

Foi Charles Eastlake, segundo Serota, que em 1955 se tornou diretor da *National Gallery* de Londres, deu aos museus o papel de instituições públicas com objetivo eminentemente educacional, simplesmente adotando uma nova forma de expor, estabelecendo uma forma de expor as pinturas em ordem cronológica, ilustrando as escolas de pintura (*quattrocento*, primitivos italianos e outras). Assim transformou os museus de arte de gabinetes de tesouros e curiosidades em livros de História da Arte.

Vale mencionar que naquela época, nos anos de 1850 a forma de se aprender e ensinar História da Arte era decorando datas de nascimento e óbito dos artistas, o

inventário de sua produção artística e a localização delas e quais eram as principais características das diferentes escolas.

Serota em sua atuação na galeria Tate indica que os meios contemporâneos para montar exposições, onde as obras são penduradas de maneira a enfatizarem a recepção pelo visitante e não apenas a obra e o artista que a produziu. Dessa forma a História da Arte ganha importância como um contexto que dialoga com outros contextos na decodificação da obra e do sentido.

Serota propõe um museu que eduque pela experiência para a interpretação. Foi o princípio da interpretação, “combinando obras de diferentes artistas para propiciar uma leitura selecionada de ambas, da Arte e da História da Arte”, que guiou a organização das salas de inauguração da *Tate Modern*, estabelecendo uma sequência determinada não pela cronologia, mas por alternâncias de concentração necessária à interpretação. Salas que exigiam muito esforço de interpretação eram seguidas por outras onde a experiências pareciam mais epiteliais que intelectuais. Havia preocupação com a respiração interpretativa (BARBOSA, 2009, p. 15).

A Bienal de São Paulo é outro exemplo relevante para a história da arte educação no Brasil, vale destacar que embora ações voltadas à educação fossem realizadas desde os anos de 1950, apenas em 1981 passa a constar no catálogo os nomes dos responsáveis pelo Serviço Educativo e em 1985 passa a constar também o nome da equipe de educadores que atuavam recebendo o público de visitantes.

No contexto do surgimento da arte educação nos museus no Brasil deve ser mencionada a abordagem triangular do ensino da arte que é responsável pelo entendimento de que a educação artística é também um campo de conhecimento. Ainda hoje a experiência com a metodologia triangular é vastamente utilizada tanto na educação formal como na não formal. Foi no espaço de educação não formal que Ana Mae Barbosa, na época respondia pela direção do Museu de Arte Contemporânea da USP, deu início a uma nova experiência de ensino e aprendizagem de arte, adaptados da chamada *DBAE - Discipline-Based Art Education*.

No MAC foi sistematizada a Metodologia Triangular, que modificou o ensino de arte nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil, introduzindo o conhecimento da arte ao lado da prática com os meios artísticos. A Metodologia Triangular salientou a importância da interpretação da arte e as vantagens de ver e analisar as obras ao vivo (BARBOSA, 2009, p. 16).

O *Discipline-Based Art Education*, se configurava como um tipo de proposta integrada entre produção, crítica, estética e história da arte. Essa proposta foi elaborada por educadores dos Estados Unidos e Inglaterra e em 1982 esse processo foi sistematizado, sendo adotado pela equipe de pesquisadores do *Getty Imagy Center for Education in Arts*.

Tais pesquisadores constataram a partir de investigações realizadas no contexto norte americano que havia uma queda na qualidade e no status da educação de arte naquele país. As artes ocupavam uma posição marginal no currículo escolar e a educação de arte “era valorizada quase que exclusivamente como um meio de desenvolver a autoexpressão e a criatividade, em lugar de ser considerada como um corpo organizado de conhecimentos que exige o mesmo tipo de substância e rigor intelectual que esperamos das ciências exatas e humanísticas”. (PILLAR; VIEIRA, 1992).

Dessa forma, concluiu-se que seria importante adotar uma abordagem mais substancial e abrangente para aumentar a qualidade de ensino nas escolas americanas. Assim, desenvolveu-se uma proposta capaz de integrar a produção, a crítica, a estética e a história da arte, chamada *Discipline-Based Art Education* (DBAE) (PILLAR; VIEIRA, 1992).

EISNER (1987), um dos pesquisadores envolvidos na elaboração do DBAE, acreditava que as quatro disciplinas básicas dessa nova metodologia correspondiam “as quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas a fazem. Elas a olham. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades” (EISNER apud PILLAR; VIEIRA, 1992).

No Brasil, os 4 DBAE (produção, crítica, estética e história) foram reduzidos por Ana Mae em 3 considerando particularidades da educação no Brasil. Vertentes relacionadas a crítica da estética foram reunidas em "leitura de imagem". Então, a nova

concepção do ensino e de aprendizagem de arte organizada por Barbosa foi chamada "Metodologia Triangular" por abranger três vertentes: o fazer artístico, a leitura de imagem e a história da arte. Na atualidade o método foi renomeado como "Abordagem triangular do ensino de arte". Nessa metodologia a história da arte não é tratada num tipo de abordagem meramente cronológica e sim contextualizada com o artista e sua obra no meio sociocultural.

Em 1971 foi idealizado por Frederico Moraes, então professor e diretor de cursos do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, os Domingos da Criação, realizados de janeiro a julho na parte externa do museu, sempre um encontro por mês.

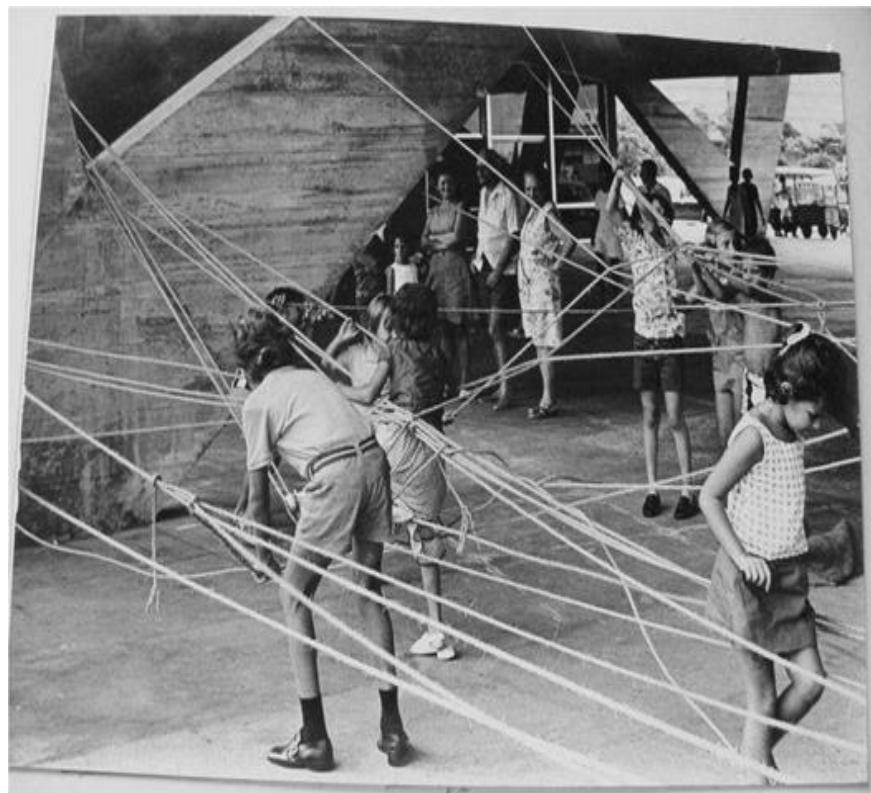


Figura 4: Atividade com cordas, Domingos de Criação, 1971.



Figura 5: Atividade coletiva, Domingos de Criação, 1971.

Esses encontros, que surgiram como atividade do Departamento de Educação, pretendiam ser experimentais, tinham a arte, a educação e a política como dados fundamentais e constitutivos. Os títulos dados aos encontros foram: "O domingo por um fio"; "O domingo de papel"; "O tecido de domingo"; "Domingo terra a terra"; "O som do domingo"; "O corpo a corpo do domingo".

Em depoimento a Lisbeth Rebollo Gonçalves (2005, p.38), Frederico esclarece que nos seis “Domingos de Criação” realizados, foram colocados vários fundamentos presentes na ideia de arte contemporânea e no desenho de um novo perfil para o papel do museu, por exemplo: “que todos os materiais são passíveis de elaboração estética; a tarefa do museu não se restringe à coleção de arte, mas é seu papel colocar o indivíduo diante e dentro do processo criativo de arte” (MOURA, 2007, p. 57).

Os encontros buscavam incentivar o debate sobre a relação entre lazer e trabalho, e o lugar ocupado pelo museu e a criação nesse contexto; localizar o visitante/espectador em contato com a obra, como parte integrante dela.

Também os cursos oferecidos e os Domingos de Criação, ocorridos em 1971, exemplificam esse processo de participação efetiva dos artistas dentro do museu. Sendo assim o espaço experimental pode ser analisado como desdobramento das ações dos artistas e de suas reivindicações nas comissões culturais do museu. Inclusive, alguns deles defendiam a ideia de que os Museus de Arte deveriam ser laboratórios experimentais onde o processo do artista pudesse se desenvolver. No entanto, alertavam para o problema de que o museu precisava equilibrar-se entre o seu acervo e os seus cursos para não se tornar um espaço com dois sistemas dissociados (JAREMTCHUK, 2007, p. 06).

Ainda durante os anos de 1970, na gestão de Aracy do Amaral, a Pinacoteca do Estado de São Paulo foi pioneira em estruturar seu Setor de Visitas Guiadas, que hoje se chama Departamento de Ação Educativa. Inicialmente as atividades desse setor eram voltadas para a observação de obras pertencentes ao acervo do museu, posteriormente foram realizados Laboratórios de Desenhos para crianças e jovens.

Nos anos de 1990, em função de um maior desenvolvimento da consciência social, muitos museus criaram seus setores educativos. Houve também um aumento na atenção dada à educação dos museus quando foram realizadas as megaexposições e com elas a descoberta de que as escolas são o público mais numeroso nesses eventos, o que faz com que exista por consequência, estatísticas infladas e capazes de mostrar grande número de visitante para os patrocinadores (BARBOSA, 2009, p. 17).



Figura 6: Pinacoteca do Estado de São Paulo - fotografia do acervo da instituição.

Para Gabriela Aidar, Coordenadora do PISC - Programa de Inclusão Sociocultural da Pinacoteca de São Paulo, um dos principais objetivos da instituição é o alargamento de repertório e da noção de pertencimento cultural dos indivíduos e o desenvolvimento de sua percepção estética, como o desenvolvimento de sua capacidade crítica. A aquisição de conhecimento e o adensamento de habilidades cognitivas, emocionais ou vivenciados auxilia esses indivíduos no fortalecimento de suas próprias identidades e consciência de seus direitos (AIDAR, 2010).

O princípio de equidade é tratar de maneira distinta os que não estão em condições de igualdade, exatamente para que sejam construídas relações justas. Em sociedades com longo passado de escravidão, como a brasileira, a sociedade assume papel decisivo na promoção de equidade e redução das desigualdades. Pessoas em desvantagem econômica necessitam de mais recursos públicos do que as economicamente favorecidas para ter garantidos os mesmos direitos, pois foram alijadas do acesso a bens e serviços públicos. Assim como nem toda igualdade é justa quando não considera as diferenças, nem toda desigualdade é injusta quando visa reduzir a iniquidade. Um

tratamento desigual é justo quando beneficia os mais vulneráveis (CARVALHO apud AIDAR, 2005, p. 21).

A atribuição de significado, no contato com a obra, estará certamente relacionada ao conhecimento prévio construído pelo indivíduo. Para o visitante, o que irá de fato demarcar a interpretação a despeito daquela experiência com a obra será seu saber, capaz de determinar 'até que ponto ele pode fazer indagações diante de daquilo, pois para o espectador o que ele vê tem relação direta com o que traz em seu repertório pessoal de experiências, sendo a entrada de novos conhecimentos também um processo constante (WILDER, 2004).

Podemos observar nos últimos dez anos a relação dos setores de arte educação dos museus com o público de visitantes num processo de mudança que é constante, pois, para além de pensar o ensino nos museus, se faz necessária a compreensão da ideia de "aprendizado", vez que a experiência no museu não se resume mais a uma mera atividade de transmissão de dados acerca de obras de arte, mas diz respeito a um "aprendizado" dentro de um processo contínuo de geração de sentido, de gerar interpretação.

2.4 - A Arte Educação como meio

Como vimos anteriormente as tensões geradas pelo encontro entre a arte e educação não são eventos recentes e na contemporaneidade tampouco essa interação se dá de forma inerte. Na última década verificou-se um aumento no número de publicações, estudos e experiências que se debruçam sobre esse assunto bem como ficou em evidência parte de artistas, educadores e teóricos da arte.

A Educação em Visualidade se apresenta neste cenário como um espaço de interseção entre duas grandes mudanças paradigmáticas que se configuraram nas transformações sociais do século XXI, a virada da visualidade na educação e a virada pedagógica da arte. Se trata de um choque porque não é um encontro de conciliação, mas também não é um (des) encontro de práticas dicotômicas. É um ‘encontro de águas’ onde a arte e a educação sofrem mutações (DIAS; FERNANDEZ, 2013, p. 137).

Na passagem dos anos de 1950 para os anos 1960 e 1970 artistas como Joseph Beuys, John Cage e Robert Filliou integrantes do grupo Fluxus fundaram práticas artísticas que concomitantemente figuravam como prática política e pedagógica. Assim como o artista Luis Camnitzer (2009) aponta para relações transversais entre educação, arte e política na arte conceitualista produzida por artistas latino americanos como Cildo Meirelles, Lygia Clark e Hélio Oiticica, dentre outros.

Os artistas citados foram capazes de questionar as instituições e o sistema de arte que promoviam visões dicotômicas entre processo e produto, entre o objeto e o sujeito. Esses agentes questionavam o sistema de arte ao afirmarem que não deve ser privilégio do artista a ser ele o único que atribui sentido à obra e às práticas interpretativas que viam significado dentro da obra de arte vez que os tempos vividos era de uma cultura cada vez mais espetacular, complexa e tecnológica.

Nem o fechamento da *Bauhaus*, nem o bater de portas da *Black Mountain* deram cabo de um sentimento reformador que tomou conta dos anos de 1960-70. Se as escolas de arte entravam em declínio, por outra parte, artistas passavam a investir sua energia no campo da educação, criando eles mesmos suas próprias escolas e/ou experiências educacionais no campo da prática artística (GONÇALVES, 2014).

Muitos artistas nesse contexto se envolveram em processos educacionais relacionados à prática artística por meio do estabelecimento de escolas autônomas que eram concomitantemente ateliês abertos, universidades livres, projetos de arte vinculados a escolas e ao sistema formal de ensino, intervenções educacionais em contextos museológicos. Mônica Gonçalves (2014), pontua que tais eventos foram pouco ou nada reconhecidos pela educação da arte como métodos pedagógicos, mas, atualmente, bem-sucedidos no âmbito da história da arte como proposições de *educação como arte*.

Para compreender melhor do que trata o *Education Turn* (a virada na educação) é importante também contextualizar em que cenário essa situação ocorre. Interessante observar que quando mudam os cenários, quando ocorrem revoluções científicas elas alteram não apenas nossa compreensão acerca do mundo, mas também o próprio mundo.

Um comentário feito por pela artista conceitual norte americana em 1969 nos oferece uma visão peculiar que auxilia na compreensão do terreno onde se dão as

primeiras manifestações de educação como possibilidade de arte e que, segundo Mônica Gonçalves (2014), figuram como o germe da virada educacional da arte contemporânea.

Para mim, não pode haver uma revolução pela Arte separada da revolução da Ciência, da revolução política, da revolução educacional, da revolução por drogas, da revolução por sexo, da revolução pessoal (LOZANO apud LIPPARD apud BATTOCK apud GONÇALVES, 2014, p. 59).

Os anos compreendidos nas décadas de 1960 e 1970 foram extremamente agitados e profícuos para história do homem, o que reflete, por conseguinte, na história da arte. Naquele período, houve revoluções e guerras, como o Maio de 1968 em Paris, e na América do Norte ocorria também, nesse ínterim, uma intensa revolução movida por jovens que clamavam pelo fim da guerra do Vietnam. Aqui na América do Sul, vivíamos a experiência da ditadura militar.

Numa perspectiva educacional, em função desse cenário global de revoluções e guerras o impacto disso tudo na educação foi um enorme crescimento de práticas educacionais mais experimentais com limites pouco precisos. Podemos compreender tais práticas como alternativas em relação ao Estado e ao mercado, tomando, então, uma prospectiva localizada na margem face aos valores morais que norteavam a educação nas instituições.

Dentro desse panorama merece destaque no âmbito nacional a atuação de pensadores como Paulo Freire, que tinha dentre os seus interesses o de reavaliar as formas institucionalizadas de vida e seus equipamentos de controle, onde figuravam a escola e os processos que envolvem aprendizagem. Para ele a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, Freire acreditava que a alfabetização era plena de potência e fundamental desde que fosse praticada de maneira a contemplar o repertório daquele que era alfabetizado, ou seja, as primeiras palavras desse processo fossem carregadas de significado para aquele que se está alfabetizando.

Na sua visão, não poderia haver pedagogia da libertação sem a libertação da pedagogia. “Em primeiro lugar [porque, assim,] se torna uma pedagogia do outro, do oprimido [...] Em segundo lugar, [porque] é a libertação para um outro tipo de rigorosidade, que não tem a ver com

a aplicação de teorias e métodos, mas com a práxis transformadora (STRECK, 2010, p. 331).

Dentro de uma perspectiva da arte, os anos de 1960-70 foi o momento em que os artistas tentaram exercer essa práxis transformadora. Pois foi nesse contexto que surgiu a arte conceitual propondo uma nova perspectiva em relação ao objeto de arte onde o discurso adotado pelo artista possuía certa prioridade em relação as questões formais até então preponderantes. Nesse mesmo período o processo passou a ser visto como parte importante da obra de arte e também questões de ordem política e de poder foram integradas por artistas em seus processos de trabalho.

Embora seja difícil dimensionar o lócus da tomada de atitude por parte da classe artística é importante observar que em virtude de um contexto impregnado de discussões e novos formatos de arte, esses artistas se viram compelidos e impulsionados a tomar para si uma postura política que já se mostrava em suas práticas e em na vida cotidiana.

Diante disso, algumas questões se tornam necessárias: seria mesmo o fim do modelo (utópico) de ensino pautado pela criatividade, (...) ou seria apenas uma mudança de contexto de onde essa criatividade passaria a atuar, deslocando-se do campo da arte para o âmbito da vida? E, por fim, o que fazer com a arte quando a vida lhe toma os seus meios, ferramentas, linguagens e métodos numa atitude de libertação social lhe devolvendo (em troca) um novo contexto político cultural? Tomar os meios da vida em sociedade - seus instrumentos, narrativas, metodologias? (GONÇALVES, 2014, p. 58).

A experiência, que parecia até aquele momento reservada apenas ao universo da arte e seus artistas, passa a partir de 1968 a estabelecer os meios e procedimentos de vida numa esfera agora pública. Assim essa situação conferiu um campo fértil de invenções e novas maneiras do cidadão comum se expor no campo político bem como intimava a arte a olhar para si própria enquanto campo político.

Um exemplo relevante desse novo modo de atuação artístico pautado na vida política da sociedade é o desempenho dos Tupamaros, grupo guerrilheiro uruguaiu atuante entre os anos de 1960-70. O referido grupo se dizia contrário à violência e tortura e concebia suas ações políticas com rigor criativo e crítico pertencentes ao teatro.

Segundo Luis Camnitzer (2008) - artista que iremos nos deter cuidadosamente no próximo capítulo - que defendia um caráter poético na atuação desse grupo guerrilheiro:

É possível que os Tupamaros não tenham tido ambições estéticas, mas é inegável que estavam interessados em estabelecer um sistema de comunicação bom e eficiente. (...) se tivéssemos que empregar uma terminologia artística a eles, diríamos que criaram uma nova forma de teatro (CAMNITZER, 2008, p. 76).

Também Frederico Moraes (1970) nos oferece uma visão peculiar acerca da atuação de artistas nos anos 1960-70 ao propor que o artista era também ele um guerrilheiro, atuando de forma pouco previsível e inusitada, capaz de criar um estado constante de tensão em que tudo podia se transformar em arte até o mais comum evento cotidiano. A incumbência desse artista guerrilheiro era criar para seu público - esse por sua vez não mais restrito às paredes dos museus e instituições de arte, mas todo e qualquer espectador de sua obra - “situações nebulosas, incomuns, indefinidas, provocando nele, mais que o estranhamento ou a repulsa, o medo. E só diante do medo, quando todos os sentidos são mobilizados, há iniciativa, isto é, criação” (MORAIS, 1997, p. 169).

Importante compreendermos dentro do exposto que a atuação de artistas em processos de transformação social já acontecia desde os primeiros anos do século XX. Exemplos como o construtivismo russo, a consolidação da *Bauhaus* e suas reverberações em modelos que se inspiraram outras experiências educacionais o que intensificou em fins dos anos de 1950 a participação de artistas em reformas educacionais, sobretudo, no que tange às escolas formais de arte. Contudo, o que se deu nos anos de 1960 e 1970 indicou ser diferente do que teria acontecido até então, era uma nova movimentação fomentada pelas circunstâncias da prática artística e sua relação com a esfera pública, assim, esse novo modelo era mais de ordem experimental do que que vinculado de fato a um programa restrito.

A partir desse contexto observou-se um grande número de artistas que passaram a criar seus próprios cursos e escolas, no mesmo momento em que começaram a apresentar suas ações e práticas artísticas mediante formatos pedagógicos, tais como palestras, aulas e conferências e denominar tais acontecimentos como arte tais práticas fizeram com que as fronteiras entre arte e educação fossem tensionadas e borradadas.

Diferente do que ocorreu com os artistas pertencentes à arte moderna que se envolveram também em grande quantidade com a criação de escolas, a diferença destes para os artistas dos anos 1960 e 1970 a importância era o caráter experimental do processo em vez de a intenção de fazer daquilo um programa político pedagógico.

Os modelos para uma arte experimental da geração dos anos de 1960-70 eram menos os padrões da produção artística da geração anterior e mais a própria sociedade moderna, seus processos e modos de comunicar e operar. Particularmente, como e o que nós comunicamos, o que nos acontece no processo, e como isso pode nos conectar com os processos naturais para além da sociedade (KAPROW apud GONÇALVES, 2014, p. 60).

Dentre os modelos de arte experimental identificados por Allan Kaprow, ou seja, de um tipo de arte experimental que se funda na vida cotidiana e não na arte, assim, possibilidades de uma educação como arte e de arte como educação, estando assim intrinsecamente ligados a vida. Importante ainda esclarecer que quando o artista faz alusão a uma não-arte, ele fala de uma compreensão de arte-como-a-vida, uma arte que imita a vida.

No campo da arte as relações entre arte e educação podem ser observadas não só na criação de novas instituições por parte dos próprios artistas como universidades livres e escolas, mas também no uso de formatos e métodos educacionais em práticas artísticas, originando assim um campo híbrido onde essas práticas eram concomitantemente arte como educação e educação como arte.

Educação como arte quando a educação, através de um elemento ou aspecto, é transformada em um formato da arte, ou seja, em um produto artístico. E Arte como educação, quando as metodologias da arte são incorporadas aos processos educacionais reforçando-os sobremaneira (GONÇALVES, 2014, p. 61).

A produção e atuação nos campos da política, da arte e da educação, do artista alemão Joseph Beuys (1921-1986) também pode ser observada como de grande contribuição ao que se chamou *Educational Turn* (virada educacional). Dentre as suas investigações poéticas está a busca essencial pela relação entre arte e vida, sem diferenciar

suas experiências vividas nos contextos social e educacional de sua prática artística e a noção da arte como um aspecto inerente a qualquer homem.

O artista compreendia as relações entre arte e educação no campo da arte como campos indissociáveis, mas se tratavam de um mesmo lugar, podendo este lugar ser uma atividade, experiência ou instituição, assim, suas práticas não poderiam estar apartadas uma da outra, muito menos do meio social, político, econômico e cultural. Em 1967 o artista declarou uma frase emblemática que “ser professor era o seu maior trabalho de arte” (BISHOP, 2012, p. 243).

Devido a sua trajetória e seu entendimento de arte como prática social e educação como forma de arte, Beuys é tido como uma das referências fundamentais para a produção artística em vigor desde a última década do século XX, conformando o que se convencionou chamar de virada educacional.

Dentro de um panorama nacional, ou seja, de artistas e agentes da arte no Brasil que também subverteram suas práticas artísticas colocando-as em locais de fronteira entre a arte e a educação merecem relevância foram: as aulas-experiência de Ligia Clark em Paris nos anos 1970 em que seus alunos eram convidados a viver experiências coletivas transformando-se eles próprios em objetos de suas próprias sensações, os Domingos da Criação idealizados por Frederico Morais em 1971 como citamos anteriormente no texto.

Mônica Gonçalves (2014) diante desse panorama nos coloca questões pertinentes acerca dessas práticas e se de fato elas constituem uma mudança para a arte ou se o que havia se alterado era a compreensão de mundo e por consequência o entendimento da arte. “Em que medida tanto as experiências de *educação como arte* assim como as iniciativas de *arte como educação* se configuraram como mudanças no contexto da arte? ” É possível, dentre as conclusões cabíveis, compreender que a alteração não se dá exatamente na arte, mas num contexto de concomitância dessas alterações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Assim, diante do panorama exposto, aquele que comprehende as relações entre educação e arte praticados nos anos de 1960-70, podemos pensar que a alteração ocorrida não se dá na forma como a arte se apercebe da educação enquanto campo cognitivo, mas a forma como a arte se relaciona com a educação após ser percebida por ela e que novo

emprego dá a isso. Isto é, como a educação observa a si mesmo frente às suas próprias organizações, representadas pela escola e pela sala de aula.

Se houve alguma mudança na arte naquele momento, ela esteve diretamente relacionada à mudança de percepção de seus principais atores (artistas) com relação ao seu papel na sociedade, uma vez que esta já não era mais a mesma. E se esta não era tampouco a arte poderia ser, e se arte não poderia ser esta tampouco seria. Ao que parece, a grande mudança empreendida e/ou resultante daquele momento diz respeito ao turvamento das noções de “dentro” e “fora” da arte, não tanto com relação aos limites da arte, mas aos limites da vida que a arte busca imitar (GONÇALVES, 2014, p. 64).

Conforme vimos no texto acima, a partir dos anos 1960-70 muitos artistas buscaram uma maior conexão entre arte e vida e localizaram enquanto arte suas práticas e ações em contextos educacionais e sociais. Há pouco tempo, essas ações tornaram a habitar um local de relevância na produção de artistas e curadores contemporâneos, não apenas como um novo ponto de vista teórico, mas institucional e mercadológico.

Esse processo teve seu “novo início” no começo da década de 1990 quando alguns artistas passaram a fazer novas abordagens da arte envolvendo colaboração, ação coletiva, diálogo como formato, engajamento com órgãos e grupos ativistas, formação de coletivos de arte-et, situações de convívio, estruturas relacionais, novas formas de vida e um sem fim de propostas que ora tentavam estabelecer micro-unidades de interação humana no âmbito da arte, ora encenavam novas formas de arte através de estruturas e ações micro-utópicas no campo da vida (GONÇALVES, 2014, p. 93).

Recentemente, a partir dos anos 1990 observou-se um interesse maior em refletir acerca das relações entre arte e educação, o maior investimento em departamentos educativos de instituições culturais, o envolvimento de artistas com os programas curatoriais e educativos das instituições.

A não realização da Manifesta 6, que aconteceria na Nicósia no Chipre, pode ser identificado como o ponto máximo desse processo. A referida Bienal estava estruturada como uma escola, não como uma exposição de arte como costumam se apresentar essas

grandes exposições. A sua não realização lhe rendeu o *status* de representando do fenômeno *Educational Turn*.

É possível compreender que a Manifesta 6 (e sua não realização) figura como um momento de transição de um processo já em curso centrado inicialmente em práticas artísticas baseadas em formatos pedagógicos que vinham sendo realizadas desde meados dos anos de 1990, a uma “nova” prática curatorial, que passou a orientar-se também a partir de perspectivas educacionais nos primeiros anos do novo século e sua consequente incorporação por instituições e grandes eventos de arte (GONÇALVES, 2014, p. 94).

Importante destacar que o fenômeno da Virada Educacional possui particularidades locais e nesse texto está fortemente relacionado a produção, reflexão de arte e de educação presentes na Europa e Estados Unidos, tidos como centros mundiais da arte, mas que certamente reverberaram em outros lugares do mundo como o Brasil. A virada educacional trata de uma apropriação da educação pela arte através de suas metodologias com finalidade crítica e de resistência. Diante do exposto, podemos observar que essa volta à educação não se tratou apenas de um evento restrito apenas ao campo da arte, mas parece também figurar como uma resposta de seus participantes (artistas, educadores, curadores) a questões maiores relacionadas às estruturas de poder, tanto da esfera privada como a pública - de dentro ou de fora do universo da arte.

No que diz respeito ao contexto brasileiro, embora tenha já se passado mais de quinze anos desde o surgimento do fenômeno *Educational Turn* nos centros hegemônicos, no Brasil pouco se falou a respeito deste fenômeno. No entanto, seria incorreto dizer que tal evento em nada reverberou aqui pois tornaram-se atuais tais discussões e iniciativas que apostam na discussão sobre relações entre arte e educação no que tange as práticas artísticas e curatoriais contemporâneas, também as instituições culturais se viram influenciadas nesse contexto e compelidas a reavaliar suas estratégias educacionais (GONÇALVES, 2014, p. 201).

Interessante acrescentar a contribuição dada pela curadora Valquíria Prates para a questão do fenômeno *Educational Turn* e em como ele reverbera e se dá dentro do Brasil. Para a curadora o nosso país e o resto do mundo partilham uma série de circunstâncias

estéticas, políticas, educacionais, econômicas e sociais que podem sim ser vistas como um aglomerado de acontecimentos que dão forma a um processo de virada educacional dentro do contexto brasileiro.

O fortalecimento do interesse de artistas em [re]inserir o público como agente de criação e transformação das obras e [a] consequente busca de pesquisas com foco nas relações arte-vida; as transformações da relação das instituições culturais com seus públicos, com a inserção e desenvolvimento de propostas de reflexão e participação ativa do mesmo fortalecida pelas ações de artistas cujo trabalho se voltou às questões da crítica institucional voltadas à participação e ocupação pública e social, função social do museu/instituição como lugar de encontro, reflexão e ação; o fortalecimento da função educativa de acervos de grandes museus-escola [...] e consequentemente a participação de artistas nas ações dos programas públicos destas instituições (o que levou muitos artistas a compreensão que já não era possível separar seu trabalho plástico das ações realizadas em relação direta de contato com o público) (PRATES apud GONÇALVES, 2014, p. 210).

Uma vez feito um breve passeio acerca do fenômeno *Educational Turn* bem como o cenário sócio cultural que parece ter dado origem a tal evento nos contextos hegemônicos dos Estados Unidos e Europa e de como isso ecoa dentro das práticas artísticas e educacionais no Brasil penso ser importante introduzir o pensamento da pesquisadora Cecília Almeida Salles e suas reflexões acerca da discussão sobre as redes da criação e um possível conceito de autoria.

Cabe, a meu ver, uma aproximação entre o contexto descrito de atuação dos artistas dos anos 1960-70 e também nos artistas imbricados com as propostas do *Educational Turn* e um entendimento de como os artistas envoltos profundamente dentro de seus processos criativos interagem e participam de forma ativa das “intensas turbulências culturais”.

Compreendemos os modos como o ambiente, que envolve as criações, é processado pelo artista e por suas obras, em outras palavras, observamos os espaços de manifestação de sua subjetividade

transformadora. (...). Os diálogos com a cultura, as trocas entre sujeitos e os intercâmbios de ideias nos colocam diante do mais amplo campo de interações (SALLES, 2006, p. 149).

Salles (2006) traz também a contribuição de Edgar Morin, quando o mesmo traz luz às interações no ambiente macro da cultura, e o que oportuniza o intercâmbio de ideias é a existência de uma vida cultural e intelectual dialógica, “na qual convive uma grande pluralidade de pontos de vista e propicia o intercâmbio de ideias. Vincent Colapietro (1989) é trazido também pela pesquisadora e reitera esse ponto de vista ao descrever o sujeito, sob uma perspectiva da semiótica, um ser profundamente incrustado em seu tempo e espaço, a ponto de ser bastante, mas não completamente, limitado em sua cognição e conduta.

A respeito do local onde se dá a criatividade do sujeito, Colapietro (2003) fala que o lócus da criatividade não é a imaginação, logo ela não é originada no sujeito que se constitui por meio de suas dificuldades e conflitos. Assim, o descentramento do sujeito para Colapietro (2003) significa que o centro das práticas “em sua materialidade, pluralidade, historicidade e, portanto, mutabilidade. Consciência, engenhosidade, criatividade e outras características, que atribuem a agentes criativos são sempre funções de sua constituição cultural e localização histórica.”

Os momentos sensíveis que são percebidos pelo artista como possíveis encontros ou descobertas estão espalhados ao longo do processo: nas anotações das caminhadas, no encontro de “pedras” instigantes, na relação com obras de outros artistas, na leitura de um pensador, no encontro de uma solução para um problema, na correção de um erro, no acolhimento do acaso etc. (SALLES, 2006, p. 153).

Assim, diante da impossibilidade de centralizar no sujeito o lócus de sua criação podemos compreender que esse lócus talvez esteja diluído dentro de um complexo processo de criação, o que acaba por evidenciar a relação estabelecida entre artista e sua obra, não havendo, portanto, uma separação clara entre este e seu projeto poético, dessa forma, podemos refletir sobre os processos de criação como um dos espaços de subjetividade do indivíduo. Salles (2006) conclui que os artistas “agem em meio à

multiplicidade de interações e diálogos, e encontram modos de manifestação em brechas que seus filtros mediadores conquistam. O próprio sujeito tem a forma de comunidade".

A multiplicidade das interações e do próprio sujeito são também enfatizadas por Colapietro (1989), ao afirmar que o sujeito não é uma esfera privada, mas um agente comunicativo. É distinguível, porém, não separável dos outros; não é só um possível membro de uma comunidade, mas a pessoa como sujeito tem a própria forma de uma comunidade (SALLES, 2006, p. 151).

O que nos interessa particularmente nessa pesquisa a ideia de sujeito como comunidade e essa é uma das premissas para a escrita e pesquisa elaborada para o próximo capítulo, que traz o artista uruguai radicado nos Estados Unidos Luis Camnitzer, e nos apresenta a partir de um panorama das várias frentes que o artista assume, enquanto teórico de arte, educador e curador pedagógico a forma como ele foi capaz de operar em mais de cinquenta anos de produção impregnado de seu contexto social, político e cultural em que não diferencia dentro de sua produção enquanto artista, curador, educador, teórico qual delas teria um papel central.

2 - Luis Camnitzer: Artista, curador, crítico e educador. Um olhar privilegiado da arte

2.1 - O artista

Luis Camnitzer nasceu em Lubeck, na Alemanha em 1937. Com apenas um ano de vida, para fugir do nazismo, sua família judia emigrou para Montevidéu no Uruguai, lá o artista se criou e ingressou nos estudos de arquitetura e escultura, posteriormente estudou escultura e gravura na Academia de Munique na Alemanha.

Em 1964, com 27 anos é premiado com uma bolsa de estudos no museu Guggenheim e se muda para Nova York, onde vive e trabalha desde então. É marcante em seu trabalho (seja como crítico, professor, educador e artista) a reflexão profunda acerca de questões sociais e políticas como também crítica acirrada ao mercado de arte

internacional. Sua obra pertence hoje a coleções de mais de trinta museus ao redor do mundo, como o *MoMA* em Nova York, e o MAM - Museu de Arte Moderna de São Paulo.

Sua carreira teve início como gravador, atividade onde pretendia ampliar as possibilidades democráticas de acesso ao universo da arte, mais tarde seu trabalho caminhou para métodos que operavam com a linguagem. Em seu percurso artístico pode-se observar a associação entre aspectos da Arte Conceitual norte-americana e latino-americana.

O trabalho social e político de Camnitzer é feito para provocar o pensamento. Ao mesmo tempo que possui uma dimensão metafórica complexa é capaz de salientar igualmente os aspectos mais individuais. É uma arte de ideias e experiências com a linguagem¹ (MOSQUERA, 1990, tradução do autor).

Tendo em vista as diversas referências dos países onde viveu - Alemanha, Uruguai e Estados Unidos - que compõem seu histórico de vida, ele é capaz de problematizar ao longo de toda a sua obra as diferenças e fricções entre essas diversas culturas. Criando uma síntese excepcional, especialmente entre a América Latina e Estados Unidos, é um dos poucos artistas contemporâneos a beber a tensionar a mentalidade e colonização da América Latina em um contexto “ocidental” (HERZOG, 2010, p. 10).

Interessante observar em sua trajetória enquanto artista, um grande interesse na política. Tendo sido criado no Uruguai, o artista ganhou uma bolsa de estudos para estudar gravura no *Guggenheim* em Nova York em 1964. Embora tenha permanecido definitivamente nos Estados Unidos desde então, o artista viveu cultural e emocionalmente como um expatriado, essa situação de viver “entre” culturas é análoga a sua prática que parece não se ajustar confortavelmente a nenhum movimento ou gênero, sua prática parece fazer referência apenas a ele mesmo.

Esse é o problema do exílio: depois de deixar o seu país, você pode ajustar-se à nova situação ou não. E eu não me ajustei. Para alguns casos, mesmo depois de quatro décadas, eu ainda sou como um turista.

¹ Texto original: “Camnitzer social and political work is made to elicit thought. At once it possesses a complex metaphorical dimension while also stressing the more individual aspects. It is an art of ideas and experimentation with language”.

E sempre observo com quem vê e critico estando de fora, criticando com base em minha memória do Uruguai² (CAMNITZER apud HERZOG, 2010, p. 39, tradução do autor).

Desde seu período inicial nos Estados Unidos, sua pesquisa e obra foi bastante influenciada pela política, o artista tomou posturas políticas que eram familiares àquela geração que sonhou com uma América Latina emancipada após Revolução Cubana de 1959.

(...) apoiar os Tupamaros, um movimento urbano-guerilheiro que se rebelou contra a ditadura militar em seu país de origem, mesmo que algumas de suas ações resultaram em morte. Na época, Camnitzer decidiu fazer política através de sua arte, negando qualquer distância entre as duas práticas³ (SILVA, 2012, tradução do autor).

As raízes de sua produção artística estão fortemente atreladas a tradição conceitual dos anos 1960 e 1970 e muitas de suas obras têm a palavra escrita como meio. Camnitzer trata, em uma parcela importante de sua produção, de ideias amarradas a sua terra natal na América Latina, ainda que viva há tantos anos em Nova York. A série nomeada *Uruguayan Torture Series* datada do início dos anos 1980 deixam claro seu forte interesse por temas relacionados às questões políticas e sociais.

² Texto original: “That’s the problem of exile: after leaving your country you can adjust to the new situation or not. And I didn’t adjust. To some extent I’m still like a tourist, after more than four decades. And I observe from outside and criticize from outside, criticizing on the basis of my memory of Uruguay”.

³ Texto original: “(...) supporting the Tupamaros, an urban-guerilla movement that rebelled against military dictatorship in his home country, even though some of their actions had resulted in death. At the time, Camnitzer decided to make politics through his art, denying any distance between the two practices”.

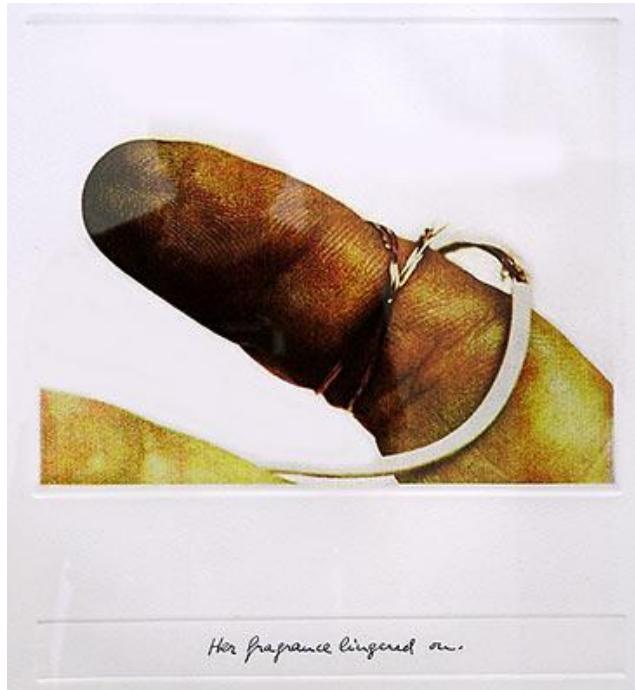


Figura 7: “Her fragrance lingered on” – parte de Uruguayan Torture Series, 1983/84.

Uruguayan Torture Series resiste ao sadomasoquismo e ao testemunho dos horrores herdados pelas ditaduras na América Latina para se concentrar na impregnância de humanidade do torturado, onde mesmo numa situação extrema, é capaz de sobreviver espiritualmente aquilo. Camnitzer, sem sentimentalismos, nos traz a possibilidade de ver a tortura de dentro, em consonância com a subjetividade e a frase objetiva. Ainda que estivesse longe geograficamente de seu país naquele momento, ele encontrou uma maneira simbólica de suportar a tortura da distância de sua terra natal.

Merece destaque o entendimento do próprio artista acerca de seu olhar com a respeito da interculturalidade, ou seja, sua vida e arte combinam várias culturas, por ter nascido na Alemanha, sido criado no Uruguai e viver há tantos anos nos Estados Unidos. Para Camnitzer, a necessidade de integrar todas essas referências sempre foi clara, embora se defina como um exilado uruguaio, ainda que não tenha sofrido exílio político.

É certo que o exílio me seguiu, em vez do contrário. Chegou um momento em que eu não poderia voltar para o Uruguai. Mas o importante é que o meu ponto de vista, a minha plataforma, ainda é a Montevidéu da década de 1950. É deste ponto a partir do qual eu vejo

o resto do mundo: as minhas memórias, minhas saudades, os cheiros que eu sinto falta, tudo vem de lá⁴ (HERZOG, 2010, p. 39, tradução do autor).

Sútil em suas proposições artísticas, Camnitzer é capaz de justapor imagens com texto contendo conotações de violência, deixando a critério do espectador refletir sobre seu papel com relação aos “desaparecidos” durante as ditaduras militares ocorridas na América Latina durante os anos 1960 e 1970.

Mosquera (1990) diz que a série sobre tortura é importante dentro do estilo desenvolvido por Camnitzer, em seu modo de fazer e refletir sobre arte e política, capaz de apresentar um caso singular: “não é uma obra de denúncia, mas de internalização da tortura”.

O artista convoca o espectador a desempenhar um duplo papel, o de testemunhar e ser cúmplice de suas proposições. A palavra escrita é fundamental em sua produção, que faz uso dela tanto como ferramenta em sua escrita acadêmica e crítica como quando é empregada enquanto matéria em suas instalações e obras de arte. Ao longo desses 50 anos de produção, o artista se posiciona propositalmente na “periferia”, mantendo sempre seu olhar como quem vê de “fora”, sem deixar de se envolver e de formular reflexão crítica ao olhar para o “centro”.

A série evita sadomasoquismo, e do testemunho dos horrores e se concentra na humanidade do torturado, em sua sobrevivência espiritual em uma situação extrema. É a tortura vista de dentro, mas sem sentimentalismo, em conjunto com frases objetivas, metáforas e subjetividade. Também pode ser um equilíbrio de contas pessoais do autor, suportando um complexo de culpa por não ter sofrido com a ditadura. Refugiando-se no fora do Uruguai, ele encontrou uma maneira simbólica de suportar a tortura, o que acrescenta uma sensação de

⁴ Texto original: "It's rather that the exile followed me, instead of the other way round. There came a time when I couldn't go back to Uruguay. But the important thing is that my point of view, my platform, is still the Montevideo of the 1950s. That's the point from which I view the rest of the world: my memories, my nostalgias, the smells I miss, it all comes from there".

intimidade com as peças da série⁵ (MOSQUERA, 1990, tradução do autor).

Na obra *Leftovers*, que consiste em 80 caixas de papelão empilhadas formando uma grade retangular com mais de dois metros de altura e três metros de largura. Cada caixa é envolta com material cirúrgico e manchas de tinta vermelha que se assemelham ao sangue. Na parte frontal de cada uma das caixas tem feito em estêncil, com tinta preta a palavra *Leftovers* (que em português significa restos). Junto às caixas são confeccionadas duas poças de resina vermelha.

Leftovers pode ser compreendido como parte do engajamento do artista com a política da América Latina, particularmente com a história da ditadura, tortura e repressão política pertinente àquela região no período citado. O trabalho com caixas manchadas de sangue falso, têm sido interpretadas ao longo dos anos “como recipientes de corpos desmembrados” (RAMÍRES, 1990, p. 8).



Figura 8: Leftovers, 1970.

⁵ Texto original: "The series avoids sadomasochism and the testimony of horrors to concentrate on the humanity of the tortured, in his or her spiritual survival in an extreme situation. It is torture viewed from within, but without sentimentality, in conjunction with the objective phrase, metaphor, and subjectivity. It may also be a balancing of personal accounts by the author, enduring a guilt complex for not having suffered under the dictatorship. Taking refuge outside of Uruguay, he found a symbolic way of enduring torture, which adds a sense of intimacy to the pieces in the series".

O artista comprehende a arte como um instrumento para a expansão do conhecimento, um “sistema aberto e provisório de processamentos e apresentação de relevantes aspectos sociais e políticos, capaz de esvaziar os controles hegemônicos e ideológicos”. Em seu ensaio *Genealogia del arte conceptual latino-americano* (1997), o artista adverte para a inadequação de certos valores e metodologias históricas da arte estabelecida pelo *mainstream* (norte americano e europeu) a eventos das culturas presentes na América Latina “Esta inadequação está, em última instância, determinada pela relação que a arte tem com a vida e a consciência históricas que surge dessa relação.”

O que me interessa particularmente no percurso percorrido por Camnitzer, nesses cinquenta anos de trajetória, é sua capacidade constante de trabalhar em várias frentes, artista, crítico, curador e educador, sempre refletindo os desafios políticos, sociais econômicos e artísticos presentes em seu universo de atuação. Essas atuações não são distintas entre si, não aconteceram de forma distanciada uma da outra, ao que parece, uma frente é capaz de influenciar a outra, ou seja, sua atuação como artista é impregnada de sua visão e atuação no campo do pensamento e reflexão sobre arte e educação.

Camnitzer também se manifesta com uma paixão fervorosa e circunspecta na entrega de sua grande causa, a simbiose incondicional da arte e da educação, e a busca comum, construtiva e constante aberta a novas perguntas e respostas em nome do conhecimento. Sua visão utópica é de um mundo que se tornou tão criativo que já não tem qualquer necessidade de "arte"⁶ (HERZOG, 2010, p. 8, tradução do autor).

O artista enxerga sua trajetória como resultado de sua atitude, anti-disciplinar, na qual por si só já o coloca em uma posição mais próxima da antropologia que da arte em si. Para ele, a vantagem da antropologia é que não utiliza juízos de valor estético, em vez

⁶ Texto original: "Camnitzer manifiesta también una pasión ferviente y circunspecta en la entrega a su gran causa, la simbiosis incondicional de arte y educación, la búsqueda común, constructiva y constante de nuevas preguntas y respuestas en nombre del conocimiento. Su visión utópica es la de un mundo que ha llegado a ser tan creativo que ya no tiene necesidad alguna de 'arte'".

disso, a antropologia tenta observar as coisas como instrumento para entender o contexto e sistemas em que essas coisas acontecem. Está interessado na arte não como um meio de produzir objetos, mas sobretudo como uma forma de criar sistemas alternativos e de redistribuição de poder.

Eu nunca estudei antropologia, mas de uma posição vaga e ignorante, eu sempre entendi que a cultura é uma sociedade anônima e sem fins lucrativos. É o lucro que gera a necessidade de promoção individual e que distorce a produção de arte. De acordo com este ponto de vista e convencido de que a arte é um bem comum, no final de 1950 eu comecei a fazer cópias. A eleição dos meios técnicos - o tipo de "embarcação" foi, portanto, uma decisão política, mesmo que provocando consequências estéticas turvas⁷ (CAMNITZER apud HERZOG, 2010, p. 15, tradução do autor).

Numa perspectiva cronológica, proposta pelo próprio artista, é descrito o momento de transição em que sua obra caminha da gravura para a arte conceitual nos anos 1960. As primeiras edições de suas gravuras, cujo nome era "infinitas", ou não eram numeradas ou propunham a numeração entre o 1 até um possível infinito.

O artista se deu conta de que aquilo que para ele era uma proposta de multiplicação da obra visando o maior acesso à arte, para o mercado de arte era uma oportunidade de lucrar ainda mais. Para ele foi um erro acreditar que produzir arte em edições, ou seja, através da gravura, era uma forma de democratizá-la, pois o comprador de suas obras não era alguém desabrigado ou ignorado pelos processos culturais.

A diferença entre as duas figuras era um subsídio que eu dava para o comprador, o comprador, que apesar de minhas fantasias, não era um sem-teto desesperado e ignorado pelo sistema cultural e os prazeres proporcionados pelo poder econômico. Junto com essa decepção, eu

⁷ Texto original: "Nunca estudié antropología, pero desde una posición vaga e ignorante, siempre he entendido que la cultura es una empresa anónima y sin afán de lucro. Es el lucro el que genera la necesidad de promoverse individualmente y lo que distorsiona la producción del arte. En conformidad con este punto de vista y convencido de que el arte es un bien común, hacia fines de la década de 1950 empecé a hacer grabados. La elección del medio técnico - el tipo de artesanía fue por lo tanto una decisión política, aun si turvo consecuencias estéticas".

também percebi que as minhas impressões não estavam criando um bem comum, mas eu estava organizando meus compradores em uma sociedade anônima com ações⁸ (CAMNITZER apud HERZOG, 2010, p. 16, tradução do autor).

Nesse período de transição, em meados de 1964, concomitante ao entendimento de que sua produção artística não cumpria uma função de democratização, o artista diz ter perdido o a sensação de risco ao produzir suas obras, para ele, gravar era o mesmo que tecer, e no lugar de um suéter ao fim resultava uma imagem previsível e na tentativa de compensar o tédio experimentado, suas gravuras eram cada vez maiores, pois achava que o tamanho da obra o ajudaria a correr riscos, mas mesmo em enormes dimensões, para o artista sua obra ainda não era capaz de capturar o imprevisível.

Era como se a quantidade importasse mais que a qualidade. Mas um dia eu disse: "Chega". Coincidiu com várias coisas: eles me nomearam membro honorário da Academia de Florença, e ganhei o segundo prémio Xylon de xilogravura em Genebra, eu vendi uma das minhas impressões (...). Tudo me assustou muito, porque eu fui confrontado com um tipo futuro que não me parecia muito interessante⁹ (HERZOG, 2010, p. 37, tradução do autor).

Para Camnitzer o momento “chave” que marcou essa transição foi quando observou acerca de sua produção de gravura, que definia a si mesmo a partir da técnica que utilizava em vez de um conceito com o qual dialogava, “Eu sou um artista que produz gravura e não um gravador que faz arte” (Idem, p. 37).

A crise do artista com sua produção coincide com o surgimento do minimalismo nos Estados Unidos, algo que segundo ele, teria contaminado sua obra, inclusive passando

⁸ Texto original: "La diferencia entre ambas cifras era un subsidio que yo le daba al comprador, un comprador, quien a pesar de mis fantasías, no era un desahuciado sin techo ignorado por los procesos culturales y los placeres de los ingresos económicos. Junto con esta desilusión, también me di cuenta de que mis grabados no estaban creando un bien común, sino que yo estaba organizando a mis compradores en una sociedad anónima con acciones".

⁹ Texto original: "It was if quantity mattered, not quality. But one day I said: 'Enough'. It coincided with various things: they made me an honorary member of the Academy of Florence, I won the second Xylon prize for xylography in Geneva, I sold one of my prints... It all scared me a lot because I was confronted with a future that didn't look very interesting to me".

por cima de suas crenças. Naquele contexto, o artista esteve na bienal do *Whitney Museum*, para ele a visita foi importante por ter observado que o valor de produção das obras minimalistas era superior que o salário anual de trabalhador das minas na Bolívia.

Camnitzer, mesmo tendo uma postura crítica com relação às questões sócio políticas que envolviam a relação entre Estados Unidos e América Latina, atentou para o fato de que a bolsa de estudos da qual desfrutava era oferecida pelo Museu Guggenheim e a fundação do respectivo museu era patrocinada pela *American Smelting and Refining Company* que explorava as minas de estanho bolivianas.

Minha situação econômica era ruim, mas não estava tão desesperado.

No entanto, senti que esta forma de trabalho, que utilizava materiais e acabamentos industriais não condiziam com a minha tradição latino-americana. Especulei que se trazia em meu trabalho essa estética minimalista até o fim, poderia pegar o *Empire State Building* e dobrá-lo em forma de um U. Este trabalho não me parecia particularmente atraente, mas ainda pior, era absurdo, imoralmente caro e insuportavelmente totalitário¹⁰ (HERZOG, 2010, p. 17, tradução do autor).

No curso de seu processo reflexivo, o artista atentou para um importante e revolucionário aspecto que mudaria os rumos de sua produção. Embora não tenha realizado a confecção da obra citada acima, feita com o *Empire States*, o simples fato de enunciá-la era capaz de produzir uma imagem na imaginação de qualquer um que lesse ou ouvisse tal descrição da obra, pois colocar as coisas em frases poderia economizar uma grande quantia, tanto monetária como de tempo.

Deixei tudo. Eu estava em crise, por três meses, e no início de 1966 eu comecei a trabalhar com frases: *This is a Mirror. You are a Written*

¹⁰ Texto original: "Mi situación económica era mal, pero no tan desesperada. Sin embargo, sentí que esa forma de trabajar con materiales y acabados industriales no cuajaba con mi tradición latinoamericana. Especulé que si llevara en mi trabajo esa estética minimalista a un extremo, tomaría el edificio Empire State y lo haría doblar en forma de una U. Esa obra no me resultaba particularmente atractiva, pero peor aun: era absurda, inmoralmente cara, e insoportablemente totalitaria".

Sentence, em janeiro de 1966, foi a primeira peça que me tirou da minha crise¹¹ (CAMNITZER apud HERZOG, p. 15, tradução do autor).

A descoberta da arte conceitual foi o fim de sua crise e veio junto com a possibilidade de trabalhar com ideias que permitissem enfrentar questões com lucidez evitando o autoritarismo e narcisismo tão presentes na produção de arte contemporânea. Em vez de produzir resultados, Camnitzer se viu maravilhado com a possibilidade de produzir processos capazes de transformar o espectador em produtor de arte em vez de consumidor de arte. Esse fato seria capaz de dissolver a barreira entre criação e educação por exemplo. Assim os limites entre criação e pedagogia desapareceriam, e a posse da obra de arte perderia o sentido, pois a posse poderia se dar apenas através da leitura da obra.

É triste ver as respostas para a pergunta: "O que você faz?" soarem mais pedantes e presunçosas do que as respostas dadas a perguntas técnicas. Independentemente disso, ficou claro que eu estava trabalhando com ideias. Ideias permitiram-me, com um modesto investimento de energia, mudar e reorganizar o universo de acordo com meus próprios desejos¹² (CAMNITZER apud MOSQUERA, 1990, tradução do autor).

Um importante fato na trajetória do artista foi a criação do *New York Graphic Workshop* (NYGW, 1964-1970), juntamente com os artistas Liliana Porter e José Guilhermo Castilho. Não era uma oficina de gravura convencional, era uma espécie de laboratório, ao mesmo tempo escola e lugar de encontro. Embora muito envolvido ainda com a gravura naquele momento, foi ali que ele começou a desenvolver trabalhos

¹¹ Texto original: "I left everything. I was in crisis for three months, and at the beginning of 1966 I went on to work with phrases: This is a Mirror. You are a Written Sentence, in January of 1966, was the piece that first pulled me out of my crisis".

¹² Texto original: "It is sad that these new answers to the question: 'What do you do?' sound more pedantic and presumptuous than the technical ones. Regardless, it became clear that I was working with ideas. Ideas allowed me, with a modest investment of energy, to change and reorganize the universe according to my own wishes and design".

puramente baseados em textos. O primeiro desses, como dito anteriormente, foi *This is a Mirror, You are a Written Sentence* (1966-68).

Para o artista e pesquisador Antonio Eligio (2010), Camnitzer já no título da obra, através da palavra espelho, atenta para uma possível dúvida estrutural com a gravura, já que toda obra de arte e cada cópia é uma cópia fiel, invertida de seu original, parecido com a relação estabelecida entre um corpo e sua imagem refletida em um espelho. No caso da referida obra, o artista sugere ao mesmo tempo em que é imperativo.

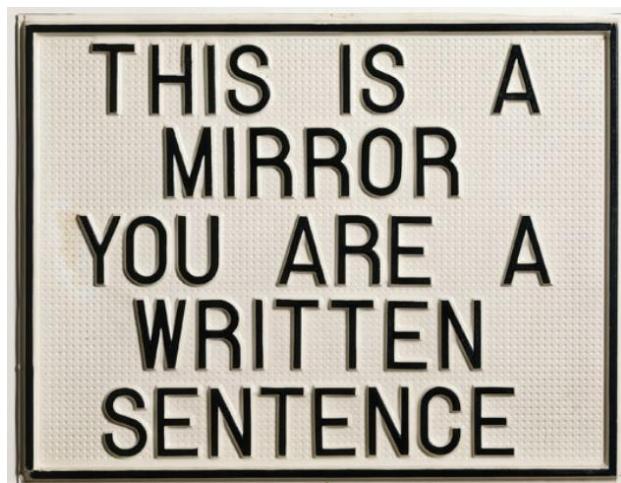


Figura 9: This is a Mirror, You are a Written Sentence, 1966-68.

Camnitzer relata que durante algum tempo acreditou que não voltaria a trabalhar com a chamada “arte normal”, naquele tempo estava muito influenciado por Piaget e havia decidido que deveria encontrar um nível exato de conceitualização de seu público para então, apenas a partir disso, se comunicar artisticamente com ele.

Na passagem dos anos 1960 para 1970 Camnitzer deixou de ser um “gravador”, “escultor” ou um “técnico” e se converteu em um “artista” ou um “trabalhador cultural”. Para ele o importante mesmo é que trabalhava com ideias, pois com elas era capaz transformar e reorganizar o universo tal qual compreendia ser necessário, de acordo com seus desejos e seus desenhos.



Figura 10: El descubrimiento de la geometría - Luis Camnitzer - 1978.

A partir dos anos 1980 o artista desenvolve como forma de potencializar sua obra, propor o envolvimento direto do visitante com seu trabalho de arte. Na instalação *Arbitrary Objects and Their Titles*, combina de forma aleatória vinte objetos pequenos com vinte títulos escritos em pequenos pedaços de papel, negando qualquer tipo de ordem, assim os visitantes eram convidados a fazer sua própria trajetória interpretativa da obra. Assim, o ato de ler é assim trazido para o centro do trabalho sem qualquer texto em parede ou panfleto explicativo. Este trabalho possibilita ao visitante a habilidade de co-produzir o sentido da obra juntamente ao artista (SILVA, 2012).



Figura 11: Luis Camnitzer Arbitrary Objects and Their Titles 1979/2011.



Figura 12: Detalhe da obra *Arbitrary Objects and Their Titles 1979/2011*.

Com a obra *Two Identical Objects* (1981) o artista convida o espectador a refletir acerca do sistema econômico e financeiro vigente, ao posicionar um pedaço de papel e uma cédula de dólar, ambos amassados, lado a lado, é explicitado o fato de que o dinheiro é apenas um pedaço de papel, uma cópia editada e assinada. A fragilidade do dinheiro é posta em foco, reduzindo assim seu valor, já que facilmente se amassa, tal qual um pedaço ordinário de papel.

Sempre atento ao contexto sócio cultural que o cercava, Camnitzer produz essa obra em um momento de crise em que os Estados Unidos foram fortemente abalados durante grande parte dos anos de 1970 e os primeiros anos da década de 1980. Naqueles anos o país sofreu grande recessão com elevada taxa de desemprego e uma inflação fora de controle.



Figura 13: Two identical objects, 1981.

Em 1988 foi convidado para representar o Uruguai, que havia retornado recentemente ao regime democrático, na Bienal de Veneza, para Camnitzer foi uma decisão difícil, pois era pedido a ele que representasse um governo de transição, muito distante da perfeição desejada pelo artista, mas ainda assim, tratava-se de apoiar um regime democrático, questão que para ele era capaz de transcender as suas preferências políticas pessoais.

Aceito o convite, o artista optou pela produção de uma instalação que despertava uma interpretação ambígua no público, a primeira possível era o entendimento de que o que se via era a obra de um artista que acreditava ser livre e em busca de sua originalidade. Esse artista fracassava, e ao cair, ficava aprisionado pelos estereótipos e estilos estéticos. A outra leitura possível, era a do mundo de um prisioneiro político que tem alucinações de liberdade, como na primeira interpretação possível, o prisioneiro também falha ao aperceber-se cercado em sua cela e a consciência que a liberdade era apenas ficção.

A integração entre a arte e a prisão é uma questão que ainda me preocupa. Em última análise, todos nós vivemos aprisionados pelas limitações que impedem nossos corpos e regras que regem a aquisição de conhecimento. A vida é uma prisão e prisões físicas são nada mais do que pequenas ilustrações - certamente desconfortável - de um problema que é congênito¹³ (HERZOG, 2010, p. 24, tradução do autor).

O Museu Nacional de Artes Plásticas de Montevidéu organizou em 1986 uma exposição com uma retrospectiva do artista. Na oportunidade, o artista escreveu sua própria cronologia e termina o texto declarando que caso seu trabalho tivesse suas explicações esgotadas, ele estaria morto.

A obra de arte não seria mais do que uma ilustração redundante de uma teoria. É possível que muito do meu trabalho não seja mais do que isso. Mas se houver qualquer parte dele que sobreviva além do que a leitura deste texto, fá-lo por causa de sua questão inexplicável. Só desta “inexplicabilidade” é capaz de uma de se realizar uma expansão do conhecimento. Portanto, nos encontramos de novo no reino da mágica, de uma credulidade surpresa, passando pelo mistério como condição para a validação da arte. O processo criativo é iluminado pela teoria, mas os verdadeiros fatos da arte de sombras incompletas e evanescentes¹⁴ (CAMNITZER, apud ELIGIO 2010, tradução do autor).

O artista tem dedicado ao longo de toda sua produção, especial esforço e atenção para ampliar sua compreensão acerca das opções e limitações em ser um “colonizado” vivendo em Nova York. É a partir desse olhar que parece refletir e agir acerca de seu

¹³ Texto original: "La integración entre arte y prisión es un tema que, todavía, me preocupa. En última instancia todos vivimos aprisionados por las limitaciones que nos impiden nuestros cuerpos y las reglas que gobiernan la adquisición del conocimiento. La vida es una cárcel y las prisiones físicas no son más que pequeñas ilustraciones - ciertamente incómodas - de un problema que es congénito".

¹⁴ Texto original: "The artwork would be no more than a redundant illustration of a theory. It is possible that much of my work is no more than that. But if there is any part of it that survives beyond the reading of this text, it does so because of its inexplicability. Only this inexplicability is capable of an expansion of knowledge. Therefore, we find ourselves again in the realms of magic, of a surprised credulity, of passing mysteries as a validating condition for art. The creative process is lighted by theory, but true art stalks from shadows incompletely evanesced".

próprio lugar como artista, crítico, curador e educador dentro das instituições culturais ao redor do mundo e na cultura contemporânea, seja nas escolas, museus, galerias e nos meios de comunicação.

Toda a carreira de Camnitzer parece ser uma tentativa obstinada de questionar, a si e ao mundo, sobre essa relação de dependência entre América Latina com os Estados Unidos. Em virtude de sua experiência e grande parte de sua vida morando em Nova York e sua origem sul americana, seu olhar é especialmente sensível a essas questões, sendo capaz de olhar e estudar essas relações com a clareza de quem consegue enxergar com olhos de quem está dentro e fora ao mesmo tempo. Seu trabalho é uma rara oportunidade de conhecer um registro da maneira como essas relações evoluíram e se transformaram com o passar das últimas cinco décadas.

2.2 - A arte e a educação para Luis Camnitzer

Das diversas faces apresentadas por Camnitzer nos interessa particularmente falar de sua profunda dedicação às questões que tangenciam a educação, e a arte, discutindo desde os modelos de ensino, o que repercute no seu olhar enquanto educador, artista e curador de arte.

Importante ainda salientar que o olhar com o qual Camnitzer olha para o mundo, portanto, a arte, a educação e o pensamento de arte é aquele de alguém que muito cedo deixou sua terra natal, portanto é nunca deixou de ser um olhar investigativo, crítico e, sobretudo, estrangeiro com relação ao que está posto no mundo.

Em entrevista ao curador Hanz Michel Herzog em 2010, Luis Camnitzer foi questionado acerca da relação entre arte e educação. Para o artista, arte é educação e educação é arte. Para ele a divisão interna dentro da própria teoria educacional é a causa dos problemas existentes nesse contexto. De certo modo, a educação vê a si mesma como algo oposto a arte, pois, dentro dos domínios da educação e da arte tentamos trabalhar com ordem tentando analisar como uma taxonomia. Dentro da educação a ordem tende a

ser compreendida como algo estável, algo dado em que o aluno deve aprender a “lidar” em vez de aprender como “mudar” isso que lhe é transmitido, esse processo tem como resultado uma falsa dicotomia. “Educação, desde o início, deve ajudar a desafiar a ordem e se preocupar como encontrar vendo com um melhor modo de ordem, ou como melhorar e a aumentar a ordem estabelecida”¹⁵ (CAMNITZER apud HERZOG, 2010, p. 32, tradução do autor).

O artista pontua que todo o seu processo de aprendizado, desde a escola primária, foi baseado em premissas onde aprendeu as respostas para questões que já possuíam respostas, nunca foram apresentadas novas questões que ainda não possuíam respostas prontas. Camnitzer acredita que é justamente nesse ponto que está uma potente contribuição da arte.

Este é o lugar onde a arte e a educação devem se encontrar. Elas deveriam formar um núcleo invisível desde o início em vez de deixar a arte para mais tarde, como se fosse uma atividade secundária. É por isso que quando você descobre a diferença você o faz com ressentimento. Isso é, quando a subversão é transformada em algo negativo. Na verdade, a subversão devia começar no momento em que você começa a estudar, ele deve ser uma forma de questionamento em um processo construtivo¹⁶ (CAMNITZER apud HERZOG, 2010, p. 32, tradução do autor).

A ideia de que a arte é necessariamente associada a uma noção de educação foi algo que se desenvolveu ao longo do tempo para o artista, pois quando começou a trabalhar com arte era como treinar com artesanato, primeiro aprendeu a fazer coisas: escultura,

¹⁵ Texto original: "Education, right from the start, should help to challenge the order and to be concerned with seeing how to find a better order, or how to improve the established order".

¹⁶ Texto original: "That's where art and education should meet. They should form an invisible nucleus right from the start instead of leaving art for later, as if it were a secondary activity. That's why when you discover that difference you do so with resentment. That's when subversion is turned into something negative. In fact, subversion should start at the very moment you begin to study, it should be a form of questioning and a constructive process".

desenho, mas ele aponta como um problema por nunca ter sido estimulado por seus educadores sobre o que poderia fazer com o que havia produzido/aprendido.

Para Camnitzer, um conjunto de questões como: qual problema se precisa resolver? Como se pode formular um problema com clareza suficiente para ser resolvido? Como se encontra um problema interessante? Devem ser refletidas para então, só assim, pensar na solução do problema.

É onde o artesanato entra, no momento após você ter decidido o que você precisa entregar, a quem, e por quê. Só então você irá decidir como você irá embrulhar o presente. Mas eles nos ensinam primeiro a embrulhar o presente em vez nos ensinarem o que é o presente, e por que eu tenho que entregá-lo, e a quem estou a entregá-lo. É um absurdo. Este é o tipo de raciocínio desenvolvido em conjunto com a minha necessidade de esclarecer as coisas, a fim de educar um aluno. Eu tinha que me fazer as perguntas que um estudante faria a mim e tentar discutir elas com aquele estudante: o que seria, converter a mim mesmo em um estudante com intuito de encontrar respostas. No final eu sou o estudante¹⁷ (CAMNITZER apud HERZOG, 2010, p. 33, tradução do autor).

Na continuação de seu raciocínio Luis Camnitzer afirma que é um erro separar arte de outras áreas, como medicina, economia, sociologia, perdendo assim o foco potente de que todas essas áreas têm em comum a busca por conhecimento. O fato de relegar a dimensão artística apenas para uma atividade especializada que é transmitida tarde no processo educacional faz com que a arte seja meramente um mecanismo para a produção de objetos e não para a aquisição de conhecimento.

¹⁷ Texto original: "That's where craftsmanship comes in, it's the moment after you have decided what you are going to give, to whom, and why. Only then do you decide how you are going to wrap the gift. But they teach us instead how to wrap the gift before knowing what it is, why I have to give it, and to whom I am to give it. It's absurd. This kind of reasoning developed in tandem with my need to clarify things in order to educate a pupil. I had to ask myself the questions a student would ask me and try to discuss them with that student: that is, convert myself in to a student in order to find the answers. In the end Im the student".

MANIFESTO, 1982

I presume to be a revolutionary artist, with a vision for the world and with the mission of implementing it: to eradicate the exploitation of man by man, to implement the equitable distribution of goods and tasks, to achieve a free, just and classless society

In order for my mission to succeed, I have to try to communicate with the highest possible percentage of the public, something only possible with a great amount of production and a good system of distribution for my products.

The production needed to reach the public who might be converted to my ideas cannot be realized through a limited, craftsman approach. I need means of production that are as efficient as possible and assistants who can perform those tasks that do not require my creative effort, but can be executed under my instructions.

Having limited funds to acquire equipment, I have to extend my ingenuity to find good buys, to profit from errors by the sellers, to bargain to my advantage; that is, to act with more intelligence than those who would exploit me if I weren't careful.

Having limited funds to employ assistants with the salaries they deserve, I have to try to pay as little as possible, prolong working hours for the same money, try to achieve a maximum of productivity with a minimum of expense. If this operation should leave some money left over, it should be invested in more equipment or in employing more people under the same conditions.

The biggest problem for the distribution of my work is competition. Other artists, sharing as well as opposing my ideas, interfere with my potential contact with the public. The public spends money on works that are not mine, money that would be useful to improve and increase my means of production, works that distract their attention from my revolutionary aims. I have to be able to establish my work over those obstacles.

I cannot physically eliminate the artists competing with me, but I can try to harm their image, spread rumors, create rifts between them and their dealers, and generally, try to sabotage their distribution systems.

With some luck and some manipulation I can then add these distribution networks to mine and ensure my preeminence in the public's view. Thus I will increase my sales which will allow me to acquire more and better means of production. I will be able to consider gaining access to other audiences, an international public.

The day when my revolutionary ideals will become a reality therefore could be near.

Luis Camnitzer

Figura 14: Luis Camnitzer – Manifesto – 1982.

Manifesto of Havana, 2008

- 1) I believe that the quantity of power in the universe is finite.
- 2) I believe that that finite quantity of power is poorly distributed.
- 3) I believe that power should be redistributed equitably.
- 4) I believe that the way in which power is distributed defines an ethic.
- 5) I believe that the ethical redistribution of power requires a strategy.
- 6) I believe that the strategy for an ethical redistribution of power defines a policy.
- 7) I believe that art is an instrument to implement such policies.
- 8) I believe that the use of art for other purposes favors a poor distribution of power.
- 9) I believe that the poor distribution of power is an ecological disaster.
- 10) I believe that the bad use of art is an ecological disaster.
- 11) I believe in thinking twice before making art.

Luis Camnitzer

Figura 15: Luis Camnitzer – Manifesto – 2008.

Luis Camnitzer nos convida para uma reflexão também acerca da relação entre o processo de alfabetização com o ensino da arte. Interessante observarmos que em diversas culturas que quando ouvimos falar acerca de alfabetização é sempre num contexto relacionado a aprender a ler e escrever, nessa ordem. É possível que a priorização dessa ordem esteja relacionada com a divisão entre produção e consumo.

Ideologicamente falando, esta ordem de prioridade reflete a divisão entre produção e consumo, mas subliminarmente enfatiza os últimos: a ignorância é mostrada mais pela incapacidade de ler do que pela incapacidade de escrever. Além disso, esta ordem sugere que a alfabetização é mais importante para a recepção de ordens do que para sua emissão¹⁸ (CAMNITZER, 2009b, tradução do autor).

Para Camnitzer, é claro que essa teoria, de que para alguém estar apto a escrever algo deve-se saber como escrever isso, possui alguma lógica. Portanto, somos forçados a ler, depois a copiar o que ouvimos, na ordem de compreendermos a apresentação de outra pessoa e sermos hábeis em reapresentar isso. Semelhante com o que ocorre no ensino da arte, a pessoa deve antes olhar para o modelo para ser capaz de desenhá-lo. Assim, uma construção lógica parece persuasiva, em essência, “se não existe a necessidade comprovada a construção lógica deixa de existir e se torna ela mesma um dogma disfarçado como lógica”¹⁹ (CAMNITZER, 2009b, tradução do autor).

A teoria apresentada pelo artista apresenta três situações, a primeira é que o modelo merece ser copiado e segundo de que é positivo fazer uma cópia razoavelmente fiel e o terceira e última situação, é o possível entendimento de que esse processo é

¹⁸ Texto original: "Ideologically speaking, this prioritized order not only reflects the division between production and consumption, but subliminally emphasizes the latter: ignorance is shown more by the inability to read than by the inability to write. Further, this order suggests that alphabetization is more important for the reception of orders than for their emission".

¹⁹ Texto original: "In essence, if there is no proven need, the logical construction ceases to be one — it becomes a dogma disguised as logic".

necessário para fins de preparo do artista para que este possa produzir arte. Camnitzer nos recorda de que esta é uma ideia herdada do século XIX, e que sua relevância nos dias de hoje pode ser bastante questionável. Um artista deve então se questionar se as questões e problemas colocados nos dias de hoje pela educação não mereceriam uma abordagem mais adequada a contemporaneidade.

Interessante observar o olhar de Camnitzer pois para ele embora alguns tendam a entender a arte como linguagem universal, como uma língua com poderes de transcender fronteiras e limites geográficos, para ele essa arte “universal” atende aos interesses colonizadores, assim como atende ao mercado de arte. O entendimento de arte como uma linguagem simples, no entanto, enfatiza uma noção de arte como forma de comunicação, assim, o poder não é concedido ao mercado de arte, mas para aqueles que utilizam a arte como meio de comunicação.

Dessa forma existe uma expectativa das instituições educacionais que todos sejam capazes de ler e escrever. Seguindo esse raciocínio se todos são capazes de ler e escrever para se expressarem, da mesma forma todos deveriam ter potencial para ser um artista. Essa premissa, no entanto, não funciona para a arte.

(...). Na arte o pressuposto é diferente. Todo mundo pode ser capaz de apreciar a arte, mas apenas alguns são esperados para conseguir fazê-lo, nem todos os leitores são escritores. Tais expectativas inconsistentes ignoraram o fato de que, assim como a alfabetização não deve apontar para Prêmios Nobel de literatura, a arte-educação não deve apontar para retrospectivas em museus. Prêmios Nobel e retrospectivas são mais indicativos de um tipo de competitividade triunfal do que de boa educação²⁰ (CAMNITZER, 2009b, tradução do autor).

De forma simplificada então, a boa educação existe para desenvolver habilidades de expressão e comunicação, essa é a importância do conceito de “linguagem” exposta

²⁰ Texto original: "(...) In art the assumption is different. Everybody may be able to appreciate art, but only a few are expected to produce it—not all readers are writers. Such inconsistent expectations overlook the fact that, just as alphabetization should not aim for Nobel Prizes in literature, art education should not aim for museum retrospectives. Nobel Prizes and retrospectives are more indicative of a kind of triumphal competitiveness than of good education".

por Camnitzer, pois a implicação disso é que tanto a arte como a alfabetização podem ser interconectadas e alimentarem uma a outra.

Outro aspecto apontado por Camnitzer no que tange às questões imbricadas em ler e escrever está a estimativa de que a UNESCO estabeleceu a primeira década dos anos 2000 como a Década da Alfabetização. A UNESCO estimou que em 2009 existiam 39 milhões de analfabetos na América Latina e essas estatísticas incluem apenas aqueles que não são capazes de ler e escrever. Portanto, não levou em conta os analfabetos funcionais, aqueles que embora possuam as técnicas necessárias para ler e escrever não são hábeis a utilizar esse conhecimento técnico para compreender ou desenvolver ideias.

O ensino da leitura e da escrita figuram como uma parte importante da aprendizagem há mais de dois séculos. (...) Que todos devem saber ler e escrever é um dado adquirido. No entanto, para além de vagas obviedades relativas à sua função, há pouca discussão sobre como essas habilidades são usadas²¹ (CAMNITZER, 2009b, tradução do autor).

No mesmo artigo escrito por Camnitzer o artista expõe o fato de que infelizmente a arte tem lidoado com o analfabetismo em casos muito raros, e quando o fez, parece ter feito de forma confusa, como por exemplo dentro da ideia de que apreciar arte é para todos enquanto fazer arte é para poucos, o que quer dizer que pontos fortes e potentes da arte como especulação, imaginação, e suposições não foram realmente explorados nessas ocasiões. “Supostamente, arte é arte e o resto é o resto. Arte, no entanto, pode ser o resto também”²² (CAMNITZER, 2009b, tradução do autor).

2.3 - O Imperialismo de Luis Camnitzer

²¹ Texto original: "The teaching of reading and writing has been a major part of the schooling mission for over two centuries. (...) That everybody should know how to read and write is taken for granted. However, beyond vague truisms regarding its function, there is little discussion about how those abilities are used".

²² Texto original: "Supposedly art is art and the rest is the rest. Art, however, happens to be the rest, too".

O que o artista entende como seu imperialismo parte de uma ideia, criada por ele, em que um ponto de vista generalizado da arte em que tudo pode ser arte. Nessa perspectiva o artista acredita também que as estruturas sociais que nos dividem em produtores e consumidores - estruturas que garantem que nossas vidas se deem conforme às leis do mercado em vez de procurar um bem-estar coletivo - devem ser demolidas.

Estes pontos de vista tinham como certo que a definição ampla de tal arte e que todos poderiam ser em potencial um criador, se tornariam uma ferramenta para melhorar a sociedade. Então, foram derrotados, e hoje essas crenças são consideradas anacrônicas e fora do lugar²³ (CAMNITZER, 2009b, tradução do autor).

Camnitzer relata uma lembrança, de que mais de quarenta anos atrás quando foi convidado a organizar o departamento de arte em uma Universidade nos Estados Unidos ele diz ter se recuado a realizar o trabalho pois para ele a arte não é realmente “arte”, mas deveria ser um método compreendido como um meio de adquirir e expandir conhecimento. Nessa perspectiva, consequentemente, arte deveria ser capaz de delinear todas as atividades acadêmicas dentro de uma universidade e não ficar confinada em uma única disciplina. O artista reconhece nesse posicionamento um tipo de “arte-imperialismo”, ideia que ela firma ainda aderir nos tempos atuais. Pois como em todo imperialismo, sua posição não é baseada em informações sólidas.

Ainda que segundo o próprio artista, não tenha obtido sucesso em seu intento dentro da Universidade nos Estados Unidos, em transformar a arte como meio para todas as disciplinas, ele reconhece que estas perspectivas tiveram alguma importância porque introduziram uma nova consciência acerca do papel e a distribuição do poder da arte com a educação.

²³ Texto original: "These views took for granted that such a broad definition of art, in which everybody could be a creator, would become a tool for improving society. We were defeated then, and today these beliefs are considered anachronistic and out of place".

(...). Eles esclareceram as reivindicações em torno da propriedade do conhecimento, como que é distribuído, e quem se beneficia dele. Mesmo que estas questões sejam normalmente consideradas fora do âmbito da arte, é por sua conta do uso da linguagem que os meios que envolvem o analfabetismo tornem-se interessantes para a arte²⁴ (CAMNITZER, 2009b, tradução do autor).

2.4 - Arte e educação como empoderamento político

Para Luis Camnitzer tanto a arte, a educação e a alfabetização tem em comum missões duplas e contraditórias, pois pretendem facilitar a afirmação cultural individual e coletiva de expressão por um lado e por outro ser utilizada como ferramenta necessária para consolidar e ampliar formas de consumo.

Para o artista esse fato gera a consequência de que a educação é um campo ideologicamente fraturado, umas um campo em cada uma de suas ideologias assume a sua própria abordagem pedagógica específica para aplicar a todas as áreas do conhecimento, superando todas as contradições insolúveis.

Quando são razoavelmente progressistas, essas pedagogias assumem de tal forma que pudesse garantir a estabilidade e a suavidade da sociedade e, ao mesmo tempo, a capacidade de formar criticamente, sem assumir uma postura de submissão, indivíduos criativos. Esta abordagem toma como certo que a educação irá criar bons cidadãos que se comportam de acordo com as regras, mas que também serão capazes de

²⁴ Texto original: "(...) They clarified claims surrounding the ownership of knowledge, how that ownership is distributed, and who benefits from it. Even if these issues are normally considered to be outside the scope of art, it is on their account that the use of language and the means of engaging illiteracy become interesting to art".

sobreviverem e subverterem a sociedade quando for preciso²⁵ (CAMNITZER, 2009b, tradução do autor).

Da maneira como é executado, o sistema educacional preza pela criação de bons cidadãos em seus primeiros estágios de formação, enfatizando que qualquer subversão deve ser adiada até pelo menos a pós-graduação, fazendo com que a especulação e a imaginação (quando não podem ser evitadas) aconteçam apenas depois da garantia da formação de um bom cidadão. Para o artista, para que qualquer subversão tivesse lugar, ela deveria ser apresentada como possibilidade nos primeiros anos do processo educativo.

A tensão que emerge do fato de que a alfabetização se dá no início da “viagem” educacional enquanto o “fazer artístico” está localizado no fim desse processo, ou seja, são acontecimentos distantes um do outro, gera duas possíveis divisões em como a educação é abordada, em uma ela é integral ou fragmentada, e na outra é abordada como educação para massa ou educação individual.

Na educação de massa, por exemplo, a informação é materializada, classificada em disciplinas e simultaneamente transmitida para um grande grupo de indivíduos com o objetivo único de obter uma estabilidade conformista e eficiente. O caminho percorrido pelo conhecimento é a partir do exterior para o interior. "Os elementos são distintos, e sua classificação e a ordem se presumem como bom e imutável. O poder está nas mãos de alguém que não é o aluno"²⁶ (CAMNITZER, 2009b, tradução do autor).

Num segundo cenário de transmissão de educação temos a possibilidade de transmitir conhecimento associado a um estilo tutorial de instrução em que existe um

²⁵ Texto original: "When reasonably progressive, such pedagogies assume that one can ensure the stability and smoothness of the existing society while at the same time forming critically questioning, non-submissive, creative individuals. This approach takes for granted that education will create good, accepting citizens who play by the rules, but who will also be subversive individuals attempting to change that society. In a conservative pedagogical approach, the latter part of the mission will simply be ignored".

²⁶ Texto original: "The elements are distinct, and their classification and order are presumed to be good and unchangeable. Power lies in the hands of somebody other than the student".

campo maior para pesquisa interdisciplinar e encorajamento para novas descobertas e a ênfase em processos individuais.

Embora nessa outra perspectiva não haja intenção clara de estabelecer um olhar crítico para a sociedade, existe ao menos uma preocupação maior com o empoderamento e a formação da criança enquanto indivíduo. É essa noção de empoderamento que irá criar diferenças ideológicas entre as duas possibilidades apresentadas. Segundo Camnitzer, as questões políticas a respeito de distribuição de poder se tornam parte indissolúvel do processo educacional quando o empoderamento é introduzido.

O empoderamento como parte do processo educacional é capaz de explicar porque duas figuras altamente paradigmáticas no campo da pedagogia na América Latina procuraram desenvolver não apenas o processo básico de alfabetização, mas também uma espécie de autoconsciência social.

Tanto o venezuelano Simón Rodriguez (1769-1854) e o brasileiro Paulo Freire (1921-1997) viam a educação como uma forma para construir uma sociedade mais justa. Nos anos 1820, Rodriguez declarou que a educação tinha que lidar “primeiro com as coisas e em segundo com aqueles que possuíam as coisas”. Nos anos 1960, Freire escreveu que “antes de aprender como escrever palavras, a pessoa deve aprender como ler o mundo”. Ambos educadores falando sobre a importância de decodificar a situação social para então decodificarem as disciplinas para alfabetização²⁷ (CAMNITZER, 2009b, tradução do autor).

Não nos surpreende que essa forma de abordagem é mais facilmente alcançável quando a troca se dá individualmente e não de forma coletiva, ou seja, um professor com muitos alunos. O ensino individual parece ser o ideal, quando o professor consegue focar

²⁷ Texto original: "Both the Venezuelan Simón Rodríguez (1769–1854) and the Brazilian Paulo Freire (1921–1997) saw education as a form of building a progressive and just social community. In the 1820s, Rodríguez declared that education had to deal 'first with things, and second with those who own them'. In the 1960s, Freire wrote that 'before learning how to read words, one should learn how to read the world'. Both educators underlined the importance of decoding the social situation prior to decoding the disciplines of reading and writing".

sua energia e atenção para apenas um aluno isso permite estar desperto para o mínimo movimento de incompreensão por parte do estudante.

No entanto devemos atentar para o fato de que o ensino individual não é a estratégia econômica mais interessante, haja vista que não é coincidência que ter um professor particular é um símbolo de riqueza reservado apenas às classes mais altas da sociedade. Esse fato nos coloca em um paradoxo pois esperar que esse mecanismo elitista de ensino seja também o meio de ensino exequível para todos para poder existir uma sociedade justa e sem classes.

De outro lado, temos a educação em massa, onde um professor é capaz de formar centenas de alunos com o mesmo tipo de investimento de tempo, dinheiro e energia em que um professor faria por apenas um aluno. Ainda que o fortalecimento do indivíduo esteja em cheque, o processo educacional de massa tem o objetivo de difundir informações e doutrinar em vez de promover a investigação e autoconsciência.

Em outras palavras, a busca da eficiência favorece a saída barata à custa de avaliação qualitativa. Qualidade é acessada com base num quadro econômico. Assim avaliam a qualidade como se fosse um quadro econômico de referência. De forma alarmante, esta distorção é aceita como a norma. Claro, há tutores que informam e doutrinam seus alunos, assim como há professores de confiança que educam as massas para sensibilizá-los e capacitá-los²⁸ (CAMNITZER, 2009b, tradução do autor).

O artista coloca-se como objeto de investigação ao refletir acerca de seu próprio processo de educação, se recorda que há mais de sessenta anos atrás, quando estava aprendendo a ler a escrever, foi forçado a preencher inúmeras vezes páginas inteiras apenas com letras. Ele diz ter tido que copiar as letras sozinhas antes de aprender e ser autorizado a escrever palavras. Foi obrigado a escrever palavra antes de ser capaz de

²⁸ Texto original: "In other words, striving for efficiency favors cheap output at the expense of qualitative evaluation. Quality becomes assessed within an economic frame of reference. Alarmingly, this distortion is accepted as the norm. Of course, there are tutors who inform and indoctrinate their students, just as there are teachers educating the masses who are able to raise awareness and empower them".

expressar suas próprias ideias, antes mesmo de ser capaz de explorar do que suas próprias ideias seriam capazes. No entanto, em seu relato, ele diz só ter tido consciência desse processo depois de adulto, pois se ele sabia escrever com um lápis, ele também era capaz de desenhar com um lápis.

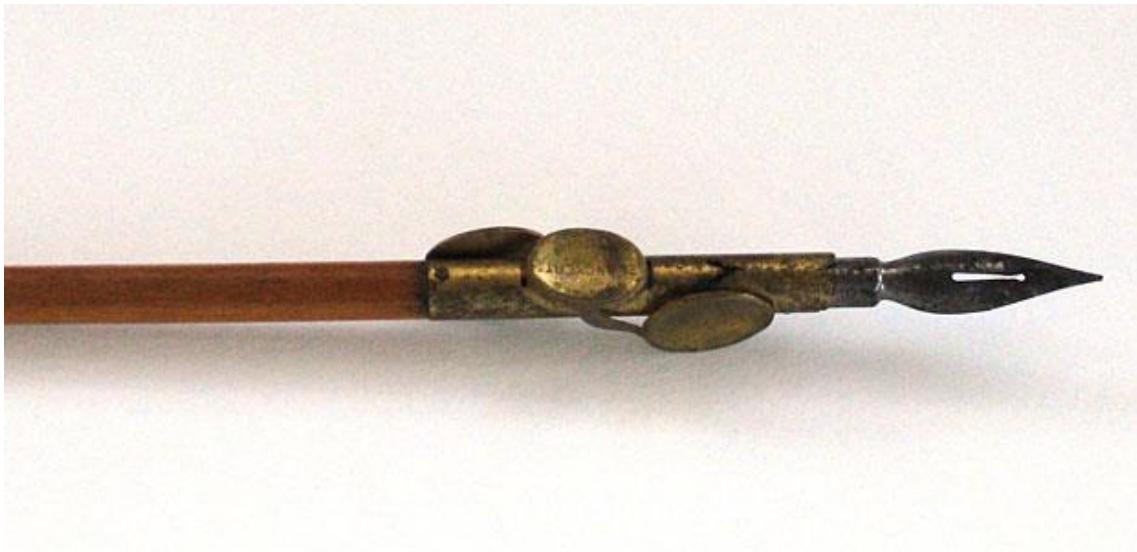


Figura 16: A caneta da mãe de Luis Camnitzer.

Camnitzer relata que o processo educativo que sua mãe recebeu, durante a Primeira Guerra foi ainda pior que o seu, pois sua mãe era obrigada a utilizar uma caneta com um design especialmente desenvolvido não para escrever mas para aprender a escrever. A caneta era semelhante a um instrumento de tortura, pois a caneta era desenvolvida de maneira que obrigava a colocação dos dedos em uma determinada posição, caso os dedos não fossem corretamente posicionados eles poderiam se machucar.

De uma forma exagerada, a caneta sintetiza tudo o que eu odiava sobre minha educação: a fragmentação do conhecimento em compartimentos estanques, a confusão entre como-fazer e o-que-fazer, o desenvolvimento da comunicação sem primeiro estabelecer a necessidade para ela. Era como aprender a cozinhar sem primeiro estar com fome, sem sequer identificar o que a fome é. Afinal, é menos sobre estar faminto do que despertar para criar a necessidade do consumo de

alimento. Na verdade, eu acredito que é assim que cozinhar seja ensinado²⁹ (CAMNITZER, 2009b, tradução do autor).

Interessante observar o pensamento de Luis Camnitzer ao analisar que a arte-educação tem ao longo de sua existência sempre sido confrontada com uma confusão entre a arte e artesanato, pois, ao ensinarmos como fazer as coisas, muitas vezes nesse processo negligenciamos o quanto importante também é nos perguntarmos o que fazer com o que produzimos e no que tange à alfabetização, a maneira convencional como ensinamos a escrever focados na leitura e escrita, onde abordamos apenas a forma de escrita sem levarmos em conta o que para que escrevemos. Tal situação é exposta ao problematizar o fato de que a prática de ensinar alguém a escrever concentrando-se apenas na característica estética que se congela na caligrafia é um equívoco já não privilegia a reflexão a respeito da clareza do que é escrito.

Porque então não criamos mecanismos de ensino onde primeiro identificamos e exploramos a necessidade de comunicar para em seguida encontrarmos formas adequadas de comunicação? A admissão dos erros como parte do processo de aprendizado é um ponto importante pois as próprias linguagens e as palavras nascem dessa forma, são geradas para designar coisas que até então eram desconhecidas e inomináveis. Devemos reconhecer que os erros e sujeitá-los a uma avaliação crítica, o próprio termo “erro” é um termo depreciativo e reflete um código-centrismo típico de nossa cultura. Assim, o analfabetismo se constitui como um problema dentro de uma cultura baseada na alfabetização.

Em geral, os códigos são criados por uma necessidade para traduzir uma mensagem em sinais, e, em seguida, descodificado pela necessidade de decifrar a mensagem. Através dessa codificação e decodificação, há um processo de realimentação em que codificações “impróprias” ou

²⁹ Texto original: "In an exaggerated form, the pen synthesizes everything I hated about my education: the fragmentation of knowledge into airtight compartments, the confusion between how-to-do and what-to-do, the development of communication without first establishing the need for it. It was like learning how to cook without first being hungry—without even identifying what hunger is. After all, education is less about being hungry than about awakening appetite to create the need for consumption. In fact, I believe that this is how cooking is taught".

extraviadas produzem evocações que mudam ou enriquecem a mensagem³⁰ (CAMNITZER, 2009b, tradução do autor).

De acordo com o pensamento de Camnitzer se o motivo ensejador para ensinar a ler a escrever é sobretudo para receber e dar ordens, é possível compreendermos a partir disso que nessa conduta, que a pessoa a ser alfabetizada não é estimulada a compreender sua própria necessidade de aprendizado. Nesse mesmo raciocínio o conhecimento é pré-determinado e fechado num campo funcional restrito, ou seja, quando tanto a definição como a identificação são realizadas dentro desse panorama, enquanto que numa outra perspectiva, ou seja, num campo mais aberto fomentaria no educando o questionamento e a criação.

Em essência, não se pode educar corretamente sem se revelar a estrutura de poder onde a educação está inserida. Sem a consciência dessa estrutura e da maneira que distribui energia, a doutrinação usurpa o lugar necessariamente pertencente à educação³¹ (CAMNITZER, 2009b, tradução do autor).

Muito embora os fatos apresentados sejam reais no que tange a educação em geral, é visivelmente mais traíçoeiro quando aplicado ao ensino da leitura e da escrita. Ainda que a doutrinação de que o artista se refere não seja necessariamente no conteúdo apresentado, ela se infiltra no processo de transmissão pois se o aluno é ensinado a repetir tal qual um papagaio faria, o que irá permanecer na memória é a ação automática da repetição. Quando ensinamos apenas a reconhecer as coisas por suas formas sem trazer junto seus conceitos perde-se a potência da reflexão acerca do que gerou tais formas. “O

³⁰ Texto original: "In general, codes are created by a need to translate a message into signs, and then decoded by a need to decipher the message. Through this coding and decoding, there is a process of feedback in which 'improper' or misplaced codings produce evocations that change or enrich the message".

³¹ Texto original: "In essence, one cannot educate properly without revealing the power structure within which education takes place. Without an awareness of this structure and the way it distributes power, indoctrination necessarily usurps the place of education".

reconhecimento apenas do pacote permanecerá, e pior, a aquisição de conhecimento irá se encerrar nesse lugar”³² (CAMNITZER, 2009b, tradução do autor).

O artista propõe, em seu artigo, que a verdadeira educação de um artista está na pesquisa pura do desconhecido. Uma boa educação artística deveria começar no início, no entanto como a educação instituída tem o intuito apenas de transmitir e transitar no que já conhecemos e perpetuar os hábitos convencionais, constituem assim duas pedagogias em conflito desde seus fundamentos. E nos pergunta onde devemos posicionar a luta contra o analfabetismo e se ela deveria ser tratada como um assunto referente a formação ou como ferramenta para descoberta do mundo?

Aponta para um paralelo com a arte, pois se conduzimos o ensino da arte tal qual conduzimos o modelo de alfabetização ultrapassado que ainda praticamos nas escolas fazemos com que suas possibilidades sejam esvaziadas. Assim a solução razoável para esse embate seria um processo equilibrado onde convivessem a descoberta e o treino das práticas artísticas.

Geralmente a pedagogia aplicada se dá de forma acadêmica e vertical, baseadas em monólogos com a presença de um instrutor preocupado em alcançar a perfeição por meio da repetição. Tradicionalmente a primeira fase pela qual o aluno tem que passar é a de ouvir e ser “instruído”.

O aprendizado conjunto e a orientação deveriam estabelecer uma relação horizontal entre os participantes, ou seja, professores e alunos, com base no diálogo e não apenas no fornecimento de monólogos por parte do orientador/professor. Presume-se que assim como o diálogo o respeito é algo a ser conquistado pelo aluno durante o processo de ensino. Assim, ele não é um destinatário apenas, mas alguém participante de um processo de construção conjunta.

A questão não diz respeito a que atividade deveria ser eliminada, mas como uma irá informar e nutrir a outra. Aqueles a favor da formação

³² Texto original: "Only the recognition of the packaging will remain, and worse, the acquisition of knowledge will stop there".

com treinamento muitas vezes defendem-no a partir da necessidade de fornecer um bom andaime para o aluno. Contudo, se espera finalmente que essa descoberta será o principal propósito da vida de um aluno, seja para a auto realização ou para o enriquecimento coletivo, é claro que o estudante não poderia apenas aprender a construir andaimes³³ (CAMNITZER, 2009b, tradução do autor).

Vivemos num momento da história em que existe uma enorme quantidade de informação e conhecimento disponível, o que excede em muito nossas capacidades de compreensão e armazenamento. O desequilíbrio entre a quantidade de informação disponível e a nossa capacidade de decodificação é tamanha que devemos refletir sobre esse conceito de alfabetização restrito apenas na reapresentação de coisas já conhecidas o que poderia constituir num anacronismo.

É possível que estejamos hoje num momento em que necessitamos de um novo modelo de educação que seja capaz de ir além disso, onde o sujeito seja ciente de sua necessidade de aprendizado e posteriormente identificar os sistemas existentes de codificação, de modo que eles sejam utilizados como referência para novos sistemas de aprendizado, que desde sua origem promovam a capacidade de reordenar o conhecimento, capazes de operarem conexões inesperadas e não apenas reapresentações do que que já conhecemos.

Necessitamos de uma de uma arte e de uma pedagogia que dialoguem com a especulação e subversão das convenções, ou seja, colocar a alfabetização e a arte juntas em um mesmo contexto. Isto significa colocar a alfabetização no contexto da arte. Ao forçar a arte de se concentrar sobre essas coisas, por sua vez, o próprio lugar da arte também será enriquecido.

³³ Texto original: "The question does not concern which activity should be eliminated, but rather which one should inform the other. Those in favor of training often defend it with the need to supply good scaffolding for the student. Yet if one ultimately hopes that discovery will be the main purpose of a student's life, whether for self-realization or for collective enrichment, it is clear that the student should not just learn to build scaffolds".

Camnitzer parece estar preocupado a princípio em reconhecer do multilinguismo, a dialética e oralidade, propondo a igualdade da educação, tanto literária como visual, e as possibilidades advindas dessa junção que possibilitam a criatividade para uma reorientação da pedagogia que vai para além da mera aprendizagem e de uma apropriação vazia acerca de conhecimento e habilidades. O ideal pedagógico do artista se constitui para além de um mero treino par artistas.

Na alfabetização, a linguagem - aqui enquanto língua hegemônica - é o meio para ser dominado. Na arte, a linguagem hegemônica é a referência contra a qual se pode desviar-se um pouco para mostrar originalidade. Na alfabetização e arte, dialeto ou vernáculo tendem a ser menosprezados. Na arte, claramente, é a voz ou expressão pessoal que é exaltada, eventualmente pelo mercado, desde que opere dentro da linguagem hegemônica³⁴ (CAMNITZER, 2009b, tradução do autor).

Dessa forma, podemos compreender o tipo de emancipação proposta por Camnitzer em seu entendimento no que tange a pedagogia, pois estão integradas desde sua origem a subversão, a especulação e a análise, como se fossem propulsores em igualdade de importância no processo educativo. Portanto o espaço para criatividade deveria ser alimentado por diferentes referências e combustíveis intelectuais das mais diversas origens e disciplinas como a literatura, música, filosofia, política, economia e nesse espectro ser introduzido o conceito de arte com seus conteúdos e estratégias. Dessa forma a burocracia que permeia todo o processo educativo poderia ser subversivamente contornada, abandonaria seus próprios dispositivos em face da dificuldade de sublimar a liberdade mental.

Essa formação poderia contrariar a comercialização da arte com a poetificação e politização, uma vez que aqueles momentos em que a arte se interpõe entre a linguagem e realidade suspendem o sistema de

³⁴ Texto original: "In literacy, language — hegemonic language — is the medium to be mastered. In art, the hegemonic language is the reference against which one may deviate a little to show originality. In literacy and art, dialect or vernacular tends to be looked down upon. In art, clearly, it is the voice or personal expression that eventually is extolled by the market, as long it operates within the hegemonic language".

estrelas com indiferença e crítica. Se a partir de agora o conhecimento se der no início do processo, irá perpetuar uma reorganização e o redesenho das fronteiras, e se a representação desaparece no fundo, o mercado inicialmente irá se tornar um negócio secundário, as vendas se transformarão em um efeito colateral agradável, e o sucesso comercial pode ser atendidos com um "cinismo ético"³⁵ (CAMNITZER, 2009b, tradução do autor).

Dando continuidade ao pensamento de Camnitzer dentro daquilo que o mesmo entende por um processo pedagógico complexo no qual a educação está envolvida, o artista nos propõe também a reflexão acerca da educação acadêmica de arte.

Se o ensino de arte para crianças, semelhante ao que ocorre na alfabetização, se dirige apenas a uma repetição sem que concomitantemente seja produzido reflexão acerca do se reproduz, para Camnitzer, o ensino de arte no ensino superior é ainda mais problemático pois a forma como a construção de competências acadêmicas se dá, parecem ser projetadas para uma gratificação instantânea e uma graduação eficiente.

As implicações filosóficas e ideológicas não parecem ser suficientemente exauridas em suas potencialidades, então sem que se contemple qualquer ponderação são realizadas repetidas tentativas de realizar cópias fieis da realidade.

Algumas das implicações possíveis desse tipo de abordagem: a crença de que a imagem percebida da realidade, na verdade, é a realidade em si; de que os nossos sentidos agem como mero gravadores em vez de tradutores; de que a beleza é um valor externo.

³⁵ Texto original: "Such training would make it possible to counter the commercialization of art with poetification and politicization, since those moments in which art rubs up against language and reality suspend the star system with indifference and critique. If knowledge now initiates a process of perpetual re-organization and re-drawing of borders, and if representation fades into the background, the market will initially become a secondary business, sales will be transformed into a pleasant side-effect, and commercial success can be met with 'ethical cynism'".

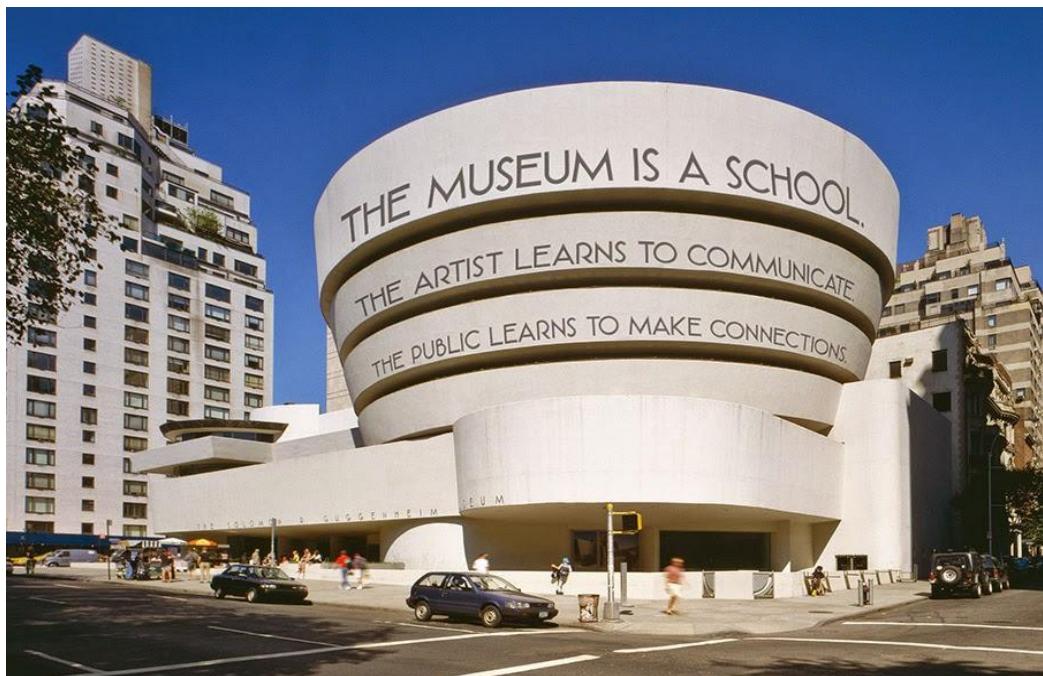


Figura 17: Luis Camnitzer - Museum is a School - Guggenheim - 2009

A própria discussão acerca de qualquer uma desses aspectos apontados poderia levar a exercícios mais potentes e produtivos do que seguir produzindo cópias de naturezas mortas. “Eles favorecem a aparência em vez de aprofundar na resolução de problemas e, em última instância estão mais preocupados com a embalagem de teorias (por exemplo, estética funcionalista) do que com a criação”³⁶ (CAMNITZER, 2009c, tradução do autor).

No contexto apresentado, o aluno é participante do processo, portanto participante da construção em oposição a instrução. A separação entre instrução e construção em virtude da primazia da forma, relega a expressão e comunicação papéis secundários tanto na arte como na alfabetização.

(...) um dia de 1971 descobri que se com um lápis era capaz de fazer uma pequena marca em um papel, estava alterando a ordem do universo de forma irrevogável. Qualquer inventário ou documentação acerca da

³⁶ Texto original: "They favor appearance over deeper problem-solving and, ultimately, are more concerned with packaging theories (for instance, functionalist aesthetics) than creation".

ordem do universo deveria incluir a minha marca, e minha ação é necessária para uma nova definição da ordem do universo. Isso significa que alterar o universo é uma coisa bastante simples, é algo que você pode fazer sem ter que estar numa faculdade. (...). Compartilhar este enorme poder tornou-se um fator muito importante em minhas ideias sobre a educação e a minha relação com meus alunos³⁷ (HERZOG, 2010, p. 21, tradução do autor).

Camnitzer aponta, em uma entrevista concedida a Cayo Honorato em 2007, que existe uma confusão entre arte e artesania. Se crê que ao ensinar a pintar se está ensinando arte e se caso o aluno “pinte bem” está fazendo uma boa arte. A formação do artista se dá de fato quando o mesmo é preparado para conectar ideias e coisas que não aconteceriam de forma natural dentro dos comportamentos funcionais para o bom funcionamento das convenções sociais.

Assim, deveríamos estar ensinando a subversão - subvertendo as convenções ao menos como desafio, e não a aceitação das convenções. É nesse lugar onde a formulação de problemas e de intenções, assim como a especulação sobre estratégias e implementações são importantes.

Então temos a artesania, sempre a serviço da solução do problema identificado, pois a apreciação das obras de arte produzidas pelos outros não deve se basear no gosto e sim em ser capaz de relacionar o produto com problema proposto. Gostar ou não do objeto produzido dialoga apenas com a possibilidade de adquirir o objeto de arte e não com a parte cognitiva.

As perguntas são se o problema proposto é interessante e contribui para o conhecimento, se a solução (a obra) é a melhor solução para esse problema, e logo, se a solução está executada de forma elegante, é dizer

³⁷ Texto original: "(...) un día de 1971 descubrí que si con un lápis hacia una marca mínima en un papel, estaba alterando el orden del universo de forma irrevocable. Cauquier inventario o documentación del orden del universo tendría que incluir mi marca, y mi acción obligaba a una nueva definición del orden universal. Eso significa que alterar el universo es una cosa bastante simples, es algo que puede hacer cualquiera, sin necesidad de estudios universitarios. (...). Compartir ese enorme poder se convirtió en un factor muy importante en mis ideas sobre la educación y en mi relación con mis estudiantes".

se ela consegue ser essencial. No entanto é esta parte mais importante da formação para aquele que prematuramente chamamos de “artista” e para seu desenvolvimento cultural. Ao enfocar no objeto e seu autor estamos focando no indivíduo e não na nossa cultura. Estamos definindo a arte como se fosse uma expressão individual sem conexão com seu entorno em lugar de entender o processo subversivo é tão somente sobre a contribuição para transformar a sociedade³⁸ (CAMNITZER apud HONORATO, 2009, p. 154, tradução do autor).

É fundamental, no contexto da exposição do pensamento e atuação de Camnitzer em áreas correlatas à arte e a educação, o entendimento do mesmo acerca de seu posicionamento quanto a ser autor, artista, educador, curador e crítico de arte. Quando perguntado pelo curador Hans Michel Herzog o artista diz que tantos títulos soam como algo pomoso e falso por dar a impressão de ser alguém com muitas facetas, o que ele não entende ser verdade. Para Camnitzer, caso queiram dar a ele um rótulo capaz de identificá-lo, que seja o de artista.

Em suas atividades, o artista não diferencia sua “arte” dos escritos, sua atividade enquanto professor, ou sua atividade curatorial, são apenas meios distintos aplicados a projetos com objetivos concretos, assim em vez de limitar-se a eleger entre pintura, escultura ou instalações, ele amplia esse repertório de possibilidades de modo a incluir tudo e poder eleger os meios que são necessários para realizar um projeto em particular.

Ele pontua que alguns problemas são melhores resolvidos com fotografia, outros por meio de discussões; alguns requerem uma carta, outros um artigo no jornal, cabe a você pensar na melhor maneira de materializar a solução. Assim o núcleo organizador, de todas essas atuações, é o questionamento crítico e a busca por possibilidades

³⁸ Texto original: "Las preguntas son si el problema propuesto es interesante y contribuye al conocimiento, si la solución (la obra) es la mejor solución a ese problema, y luego, si la solución está ejecutada elegantemente, es decir si logra ser imprescindible. Pero es esta parte la que importa para la formación de lo que luego incompletamente llamamos “artista” y para el desarrollo cultural. Al enfocar en el objeto y su autor estamos mirando a un individuo y no a una cultura colectivamente nuestra. Estamos definiendo al arte como si fuera una expresión individualista sin conexión con su entorno en lugar de entender el proceso subversivo, que lo es tal solamente en relación a lo que trata de contribuir y cambiar en la sociedad".

alternativas que para o artista definem arte em seu melhor sentido. “Eu poderia dizer que é aí que está o significado da palavra “artista” reside, não na produção de objetos, mas neste outro sentido que abrange tudo isso”³⁹ (HERZOG, 2010, p. 43, tradução do autor).

2.5 - Art Thinking

Para Camnitzer como vimos até agora, arte deve ser considerada como um instrumento para resolução de problemas, de maneira que o pensamento “arte” deve ter o mesmo papel primordial que o pensamento lógico, para Camnitzer existe o pensamento arte) deveria ser aplicado a outros campos acadêmicos e campos de conhecimento. Assim a arte se torna um método para adquirir e expandir o conhecimento.

Segundo o artista, a arte ao longo da passagem do tempo deteriorou-se até se tornar uma forma de produção em vez de um modo de formação de cultura, por isso é vista apenas como disciplina e não como metodologia.

Vejo a arte como uma área onde se pode e deve fazer conexões “ilícitas”, as conexões que não são permitidas em um pensamento disciplinado e fragmentado. A arte os ilumina através do questionamento e permite (embora não necessariamente) a sua eventual afirmação depois de uma avaliação crítica e imaginativa. Esta deve ser a função social da arte, mas tem-se degradado pelo comércio no universo da arte⁴⁰ (CESARCO, 2010, tradução do autor).

Segundo Camnitzer, o termo “obra de arte” já traz em seu cerne um problema, pois ao nos referirmos ao termo obra (trabalho) de arte entendemos como algo a ser concebido, onde “trabalho” diz respeito concomitantemente a um objeto e ao processo

³⁹ Texto original: "I would say that this is where the significance of the word 'artist' lies, not in the production of objects, but in this other meaning which covers all that".

⁴⁰ Texto original: "I see art as the area where one can and should make 'illicit' connections, connections that are not allowed in disciplinary, fragmented thinking. Art illuminates them through questioning and allows (though not necessarily) for their possible affirmation after a critical and imaginative evaluation. This should be art's social function, but it has been degraded by commerce".

empreendido na produção da obra e “arte” diz respeito à disciplina onde se realiza o objeto, arte ainda pode funcionar como um adjetivo para enaltecerimento.

Portanto, como dito acima, em função da maneira como é concebido o termo “obra de arte” acaba-se por dividir as pessoas em dois grupos distintos: aqueles capazes de produzir os objetos e aqueles capazes de apreciá-los. Aqueles dotados da capacidade de produção estão sujeitos aos critérios relacionados a meritocracia e ao sistema educacional disponível onde alguns conseguirão alcançar o topo. Assim a arte desde sua origem é concebida para produzir objetos e com eles atrair e sensibilizar uma grande quantidade de espectadores para que se sustente o mercado de consumo de bilhetes de entrada para museus ou a compra direta de obras de arte.

Este processo pode ser esquematicamente descrito como um sistema de galeria, que auxilia com parte da comercialização do "trabalho", e os museus com a parte que visa enaltecer a "arte". No termo "trabalho de arte", o valor econômico é representado na palavra "trabalho". Museus podem expor as obras, mas não as vender. Enquanto isso, a parte "arte" continua a ser essencialmente livre ou não-negociável. As pessoas podem levar a parte da arte com elas, pelo menos, podem levar arte consigo na medida em que a percepção e cognição permanecem livres e não negociáveis. Esta configuração faz com os museus funcionem como o lugar para a arte ser “espiada”. Financiados principalmente por doações filantrópicas, os museus precisam provar sua importância pelo maior número de visitantes quanto possível⁴¹ (CAMNITZER, 20015, tradução do autor).

Para Camnitzer o processo pelo qual os museus passam em relação ao mercado de arte reverbera inclusive na educação de arte dentro das escolas. O artista questiona se

⁴¹ Texto original: "This process may be schematically described as a gallery system that assists with commercializing the 'work' part, and museums that aim to extoll the 'art' part. In the term 'work of art', the economic value is represented in the word 'work.' Museums may hold the works, but not sell them. Meanwhile the 'art' part remains essentially free or non-tradable. People may take the art part with them, at least inasmuch as they can carry perception and cognition out the door. This setup makes museums concentrate on selling the act of getting a peek. Mostly financed by philanthropic handouts, they need to prove their importance by having as many peeking visitors as possible".

é missão do ensino escolar de arte produzir consumidores para o mercado de arte ou formar pesquisadores acerca da cognição? Embora essa descrição tenha um tom caricatural ela pode ser útil na medida em que ajuda a dar luz para o espaço ocupado por percepção e cognição dentro de um panorama institucional de museus e galerias.

Visto que a arte nas escolas é operada de maneira a visar a melhora na criatividade e comunicação em vez

As escolas poderiam concentrar suas energias em educar aqueles que mais necessitam, àqueles a quem parece faltar um futuro no horizonte, somado a isso os museus poderiam também ter uma preocupação menor com a quantidade de visitantes que frequentam seus edifícios para prestar mais atenção a forma como as “mentes” podem ser estimuladas durante a circulação em suas exposições. “O mais importante dos pontos é deixado para trás, não é como fazer com que escolas de arte e museus sejam mais relevantes, mas sim como lidar com a relação entre percepção/cognição que fazem da arte parte do trabalho de arte”⁴² (CAMNITZER, 2015, tradução do autor).

Para o artista a verdadeira arte toma forma numa área tida como inalcançável, que está localizada entre o nosso consciente e inconsciente e sujeito a interpretações mágicas. Assim os alunos são deixados sozinhos nesse processo de descobertas, mas, no entanto, esse território de descobertas é comum a todos nós, e deve ser estimulado e desenvolvido em todos também e não apenas naqueles que em potencial podem se tornar grandes sucessos do mundo da arte.

A arte não deve ser ensinada ao abrigo de definições antiquadas e ineficientes que entendem o ensino como transferência de informações, em vez disso, como tudo, ela pode ser aprendida de maneira autodidata desde que estejam disponíveis ao estudante condições que estimulem e facilitem esse tipo de aprendizado. Para Camnitzer, ter o autodidatismo como ingrediente principal no processo de ensino da arte é um fator de

⁴² Texto original: "The more important point left, however, is not how to make art schools and museums more relevant, but rather what to do with the perceptual/cognition relationship that makes the art part of the "work of art" term important".

enorme importância em qualquer tipo de aprendizado e nos força a repensar a educação de forma geral.

O artista se coloca de forma clara e radical ao afirmar que para as situações descritas acima tem um posicionamento político socialista, já que acredita em um “socialismo da criação” em que é afeito a redistribuição de renda e consumo com intuito de se estabelecer uma sociedade economicamente mais justa. Para ele uma sociedade só é capaz de funcionar caso se equalizem e se redistribuam os poderes e isso só é palpável dentro de um ambiente onde a criatividade seja partilhada e não competitiva.

Eu radicalizei a minha posição sobre este tema ao longo do tempo. Agora acredito que as abordagens tradicionais para o ensino de apreciação da arte levam os alunos para um refinado consumo, em vez de avançar com seu pensamento crítico e a sua criatividade. E mais, acredito que as escolas de arte tradicionais são escolas de artesanato em seu nível mais primitivo, e escola de etiqueta para moças quando estão em seu melhor nível⁴³ (CAMNITZER, 2015, tradução do autor).

Camnitzer aponta ao examinar os princípios que parecem reger a arte educação tradicional, ou seja, em um panorama histórico de como ela aconteceu, identifica primeiramente o *olhar* para a obra de arte, ou seja, olhar para a “embalagem” do objeto, ou seja, sua apresentação, que pode vir ou não acompanhada de uma história anedótica sobre sua feitura.

Ao artista interessa particularmente olhar *em volta* da obra de arte para investigar que condições deram origem a sua existência, ou seja, ele tenta identificar a que questões a obra de arte em questão tenta responder para então se colocar nesse cenário e tentar ele mesmo responder a essas questões de todas as maneiras possíveis. Camnitzer acredita que assim, é possível dentro de um processo de problematização colocar os espectadores

⁴³ Texto original: "I have radicalized my position regarding this topic over time. I now believe that traditional approaches to the teaching of art appreciation leads students towards refined consumption rather than advancing their critical thinking and creativity. And further, I believe that traditional art schools are essentially craft schools at their most primitive level, and finishing schools when they are at their best".

leigos em um mesmo nível que o artista que produziu a obra, vez que permite ao espectador embarcar na mesma pesquisa e estabelecer espaços para um diálogo criativo.

No que se refere a “*crafts and finishing school*” (uma tradução livre seria uma “escola de etiqueta”, ou seja, uma escola de boas maneiras para jovens moças de alta classe social) o artista problematiza esse tipo de formação em arte ao afirmar que este modelo foge de sua responsabilidade institucional de lidar com a cognição.

Juntamente com a seleção tradicional dos chamados alunos “talentosos”, isso confirma minha visão de que aqui o que opera é tanto uma preguiça institucional como pedagógica. Existe uma relutância generalizada para reconhecer que a educação deve ser um serviço social. Eu não quero dizer isso aqui como algo correspondente da arte relacional, mas, literalmente, algo que serve a sociedade. Ensinar artesanato é fácil. Ensinar como se comportar socialmente e circular no mercado de arte é tão fácil quanto. Cognição, como já sabemos, não é fácil. Serviço social tampouco⁴⁴ (CAMNITZER, 2015, tradução do autor).

O artista de forma retórica se pergunta se o serviço atribuído à arte seria: o refinamento do gosto e o ensinamento de procedimentos técnicos com suas respectivas relevâncias históricas ou o serviço ao qual a arte deveria realmente se debruçar é o de realizar conexões improváveis e de contemplar a cognição e seu complexo desenvolvimento de abordagens destinadas ao conhecimento. Camnitzer ressalta ainda que tais questões não se restringem apenas a aprendizes de arte, mas sobre tudo às instituições responsáveis por apresentar a produção de arte.

Embora seja aceitável um certo nível de negligência por parte dos educadores no curso dos estudos, já que supostamente isso deixaria algum espaço para descobertas e

⁴⁴ Texto original: "Coupled with the traditional selection of so-called 'talented' students, this confirms my view that what operates here is both an institutional and pedagogical laziness. There is a widespread reluctance to recognize that education should be a social service. I don't mean this here as something corresponding to Relational Art, but something that literally serves society. Teaching crafts is easy. Teaching how to socially behave and circulate in the art market is easy as well. Cognition, as we already know, is not easy. Social service is not easy either".

processos de autodidatismo, para Camnitzer é importante que seja feita uma distinção clara entre descoberta e autodidatismo para então reconhecer que esses processos, da descoberta e de autodidatismo, funcionam melhor quando nutridos por professores em vez de serem abandonados à própria sorte.

A arte não é um objeto, portanto, mas algo que se manifesta no cruzamento da ideação, e sua realização. Isto dá origem ao paradoxo; o que está por ser representado define a forma da coisa a ser feita, que por sua vez limita o que poderia ser expressado⁴⁵ (CAMNITZER, 2015, tradução do autor).

O artista segue sua reflexão propondo que arte quando é tida como uma disciplina autônoma e isolada se torna difícil de definir, portanto abre caminho para interpretações obscuras. Ele cita uma definição interessante do crítico e curador norte americano Saul Ostrow que acredita que arte não é um objeto, mas algo que se manifesta a partir do cruzamento entre o ideal e a realização.

A afirmação de Ostrow nos mostra um dos motivos pelos quais pode haver alguma relutância em direcionar esse pensamento à situação escolar, ao mesmo tempo, nos mostra como lidar com essa situação ao definir o cenário específico onde pode se manifestar o pensamento sem interferências, ou seja, entre o ideal e a realização. No entanto, intersecções e conflitos parecem intangíveis para quantificar ou sistematizar pois escampam às competências acadêmicas, inclusive para poder determinar quem é “melhor”.

Arte, se ela deve permanecer em vigor, não pode ser instalada em forma de racionalização, aquela que tal como definido por Marcuse, promove dominância. No entanto, não é difícil criar pedagogicamente situações em que a ideação é fomentada, o conflito pode ser entendido, e o incompreensível se torna aparente e, mais importante, onde podem ser

⁴⁵ Texto original: "Art therefore is not an object, but some thing manifested at the intersection of ideation, and its realization. This gives rise to the paradox; what is to be represented defines the form of the thing to be made, which in turn limits what might be expressed. As such the relation of form and content is conflicted".

administrados seus efeitos para a comunicação. Na verdade, é nesta zona onde acontece a cognição real e que pode se tornar dialógica⁴⁶ (CAMNITZER, 2015, tradução do autor).

Camnitzer prefere ver a arte não como meio de produção, mas como uma forma de pensamento - *art thinking*, de fato. Esse mecanismo de pensamento para o artista é mais do que arte: é uma meta-disciplina que existe para ajudar a expandir os limites de outras formas de pensamento. Muito embora seja algo tão autônomo como a lógica pode ser, sua importância está em o que ela pode ser para a aquisição de conhecimento.

O artista vai mais longe ainda ao afirmar que para ele a ciência é uma subcategoria da arte pois ela está resguardada pela lógica, sequenciamento e experimentação em que seus resultados são repetíveis e prováveis. A arte é tudo que a ciência é com o acréscimo de poder ser o oposto também, pois cria-se a si mesma enquanto permite a criação de ligações subversivas e a criação de sistemas alternativos de ordem conhecidos que desafia os sistemas conhecidos, e o pensamento crítico.

Gostaria de pensar que a capacidade de lidar com essa indeterminação é mais importante que a formação de pessoas para se encaixarem corretamente a funções atribuídas pelas máquinas sociais. É a partir deste ponto de vista que eu sou um pouco céptico em relação a escolas de arte. Eu preferiria que o *art thinking* permeasse tudo que aprendemos e tudo o que fazemos, em todos os ambientes educacionais que nós temos que tropeçar durante as nossas vidas⁴⁷ (CAMNITZER, 2015, tradução do autor).

⁴⁶ Texto original: "Art, if it should remain effective, cannot be fitted into this form of rationalization, the one that, as defined by Marcuse, furthers dominance. Yet, it's not pedagogically difficult to create situations in which ideation is fostered, conflict can be understood, and the ungraspable becomes apparent—and, more importantly, where their effects can be administered for communication. In fact, it's in this zone where real cognition takes place and may become dialogical".

⁴⁷ Texto original: "I would think that the ability to deal with this indeterminacy is more important than training people to properly fit into assigned functions within the social machine. It's from this point of view that I'm somewhat skeptical of art schools. I would prefer if art thinking informed everything we learn and everything we do, in all the educational settings we have to stumble through during our lives".

A sabedoria, de acordo com as convenções postas, espera que o acúmulo de informações, que somos capazes de processar, seja diretamente ligado à quantidade de conhecimento que nós possuímos, assim, quanto mais nós sabemos mais sábios nós seremos. Treinamos para adquirir habilidades e erudição para então participar de uma grande olimpíada imaginária. No campo da arte, a frase usual “eu mal posso desenhar uma linha reta” ainda é utilizada para expressar a situação de alguém incapaz de produzir arte, assim baseada apenas em uma habilidade.

A questão fundamental para o entendimento daquilo que Camnitzer chama de *art thinking* é compreender como as informações se processam. Estamos hoje rodeados por tecnologias e seus desdobramentos baseados em algoritmos, reconhecimento de padrões e absorção de erros como parte de um sistema integrado. Enquanto isso, nosso sistema pedagógico ainda opera dentro de uma estética realista fundada no século XIX.

O artista confessa, em uma entrevista concedida para o também artista Alejandro Cesarco em (2011) que tem estado menos interessado em arte e mais interessado em educação e metodologias criativas. Camnitzer acredita que isso se deve em parte pelo fato de que o impacto de mudança social de uma obra de arte pendurada numa parede é relativamente menor do que o efeito de uma mudança mais significativa sobre a abordagem do conhecimento dentro das escolas.

Quando Camnitzer é questionado por Cesarco a respeito de sua definição atual acerca de pedagogia o mesmo diz que em virtude de seu posicionamento político não existe uma diferença substancial entre a pedagogia como uma forma de manipulação e a pedagogia enquanto uma forma de fornecer ferramentas para a vida. Pois a função da educação para ele é libertar as pessoas a partir do fomento do pensamento crítico e da investigação.

(...) mas é algo deve acontecer através de uma visão e desejo pessoal do sujeito, e não por causa de ordens do professor. Isto define não só o que deve acontecer na escola, mas também o que deve acontecer na sociedade - é parte inevitável de uma agenda política. Você não faz isso informado ou ensinando-lhes um

ofício, mas por colocá-los em situações. Isso implica manipulação. Manipulação não é ruim, ela só se torna ruim quando é usada sem ética⁴⁸ (CESARCO, 2011, tradução do autor).

São também importantes para o presente capítulo a contribuição de Camnitzer no que tange ao seu entendimento acerca das atuações dos cientistas, dos mágicos e dos artistas, em seu texto chamado “O artista, o cientista e o mágico”, escrito em 2011. Nesse texto o artista nos relata que o conceito “arte” geralmente está confinado nos “objetos de arte”, produtos que figuram enquanto resultado de longos processos de investigação. Para ele toda a esquematização que envolve a produção de arte é muito boa para o mercado de arte e para nada mais vez que a formação de apreciadores de arte gera apenas compradores de arte. “Na realidade, o campo da arte não existe para produzir objetos. A arte é um campo de conhecimento onde se colocam e se resolvem problemas, é o lugar onde se pode especular sobre temas e relações que não são possíveis noutras áreas do conhecimento” (CAMNIZTZER, 2011).

O artista faz uma distinção interessante entre arte e ciência, pois dos cientistas é exigido que seja responsável e que sirva a um bem comum, atendendo a critérios rigorosos em seus processos de investigação e experimentação. Ao artista, é tolerado que ele assuma algum grau de onipotência, pois, uma vez que se declara como “arte”, a obra se torna quase indestrutível.

Um terceiro personagem pode ser inserido nesse contexto para ilustrar melhor a relação existente entre o cientista e o artista, no que tange às suas responsabilidades sociais, esse terceiro personagem: o mágico. É este e não o artista que figura na outra extremidade de onde está o cientista, pois a natureza do ato mágico está na capacidade de ocultar os mecanismos de seu trabalho e mantê-lo sob sigilo.

⁴⁸ Texto original: "(...) but it's something that has to happen through personal insight and the subject's desire, and not because of the teacher's orders. This defines not only what should happen in school but also what should happen in society - it is unavoidably part of a political agenda. You don't do this by informing them or by teaching them a craft, but by putting them into situations. That implies manipulation. Manipulation is not bad; it only becomes bad when it is used unethically".

Dessa forma, a relação estabelecida entre o mágico e as tarefas cognitivas não se dão de forma a alargar o conhecimento, como deve fazer o cientista ou o artista, ao mágico cabe o desafio do conhecido com intuito de originar um espetáculo, assim, sua responsabilidade social delimita-se apenas em ter que criar um bom espetáculo.

As três personagens também se diferenciam em sua relação com a credulidade com a qual operamos frente à realidade circundante. O cientista trata aqui de explicar o incrível. O mágico trata de simular o incrível. O artista trata de apresentar o incrível para expandir o mundo do crível. É aqui onde entra a função da explicação para cada uma destas personagens (CAMNIZTZER, 2011).

É bastante peculiar a reflexão de Camnitzer sobre a atuação do artista estar situada em algum lugar entre a atuação do cientista e do mágico, pois em termos de credulidade “a obra de arte é um ato de magia explicado, ou pelo menos, explicado com certa facilidade.” Enquanto que para o cientista o ato de explicar figura como uma de suas missões primárias, para o mágico a explicação é um medo, uma maldição, pois qualquer tipo de explicação poderia sabotar seu espetáculo.

Dentro do universo da arte a explicação pode representar diferentes níveis de compreensão, a princípio pode se tratar de uma “interpretação banal” da palavra, o que poderia equivaler a explicar uma piada, o que poderia acabar por esgotar a obra. Cabe ao ato de interpretar conseguir chegar a conclusão de que se a obra de arte é totalmente explicável, logo não tem o direito de existir enquanto obra de arte, assim uma explicação total poderia abortar a obra.

Se a obra pode ser resolvida simplesmente com palavras, e se depois, em seu meio original, não fica um resíduo inexplicável, há algo que não está bem. Significa que a obra poderia ter sido realizada como uma peça literária e que, portanto, não era necessário traduzi-la para a linguagem visual (CAMNIZTZER, 2011).

Existe ainda, segundo Camnitzer, dois níveis de compreensão nos quais se encaixam a palavra *explicação*. O primeiro é o da problematização e o outro o da

prestaçāo de contas. A relevância desses dois níveis é que a *explicação* não deve ser requerida pelo público, mas sobretudo, pelo próprio artista em seu processo de criação, vez que o objeto de arte vem a ser a solução encontrada pelo artista para um problema colocado por ele próprio, pouco importando se o problema se configurou antes ou depois de a obra ser concluída. Quanto ao nível da *prestaçāo de contas*, este corre o risco de misturar-se com o nível da explicação banal, gerando uma grande confusão segundo Camnitzer.

Quem pede uma explicação da obra espera a explicação literária e banal. O faz pensando que está pedindo uma prestação de contas. Quem tem que oferecê-la nega-se a dar uma explicação irrelevante, mas, também confuso, nega-se a prestar contas. Isto gera declarações idiotas como “a obra fala por si mesma” ou acusações elitistas e gratuitas sobre um presumível filisteísmo do público (CAMNIZTZER, 2011).

O artista esclarece que a explicação de uma obra deve ser compreendida como um “corredor de informação”, pois são somente um meio de comunicação entre o artista e o público. Esse corredor deve facilitar a circulação da informação, pouco importando se o “corredor” se mostra agradável ou não, importa é que a sua informação funcione da melhor maneira possível sem sofrer erosão.

Para encerrar o presente capítulo, depois de uma breve passagem pelas diversas faces e reflexões do artista, pesquisador, professor, curador e teórico de arte Luis Camnitzer, ao meu ver, uma possibilidade clara de exemplificar o sujeito tal qual o descrevemos no final do primeiro capítulo dessa dissertação, de acordo com Colapietro “(...) a pessoa como sujeito tem a própria forma de uma comunidade”, Camnitzer parece conseguir de forma bastante bem sucedida dar voz a toda diversidade presente na comunidade que o habita.

Assim, para finalizar a parte do trabalho que tenta dar conta da imensa contribuição deste artista ao universo da arte e da educação nos últimos cinquenta e dois anos, trago alguns relatos e reflexões acerca da sua participação enquanto curador pedagógico - função inédita até então - da 6^a Bienal do Mercosul.

A edição da 6ª Bienal do Mercosul iniciou o processo de pesquisa para desenvolvimento das ações educativas com um ano de antecedência, a respeito dos principais conceitos e estratégias relacionadas ao projeto educativo da referida Bienal o então curador pedagógico informou:

Falo sempre que esta será a “Bienal Pedagógica”. Pretendemos, com este pensamento, gerar perspectivas independentes a partir do diálogo entre artista, obra de arte e público. Desta forma o nosso objetivo é potencializar uma transformação do visitante da Bienal, de mero receptor da informação a ser criativo. Portanto, estou propondo uma reconfiguração de metas e formas de programar as ações educativas, justamente para provocar a criatividade do público, de acordo com o plano traçado pelo curador geral. Isso poderá ocorrer tanto por meio de instrumentos de interpretação e interatividade, dispostos nas salas de exposição, quanto via atividades escolares destinadas a disparar a imaginação dos estudantes. Quero que a atenção do espectador passe do objeto, a comunicação do objeto. Que o objeto artístico seja o meio entre o artista e o público. Assim, o público não estará limitado a olhar para a arte e apenas dizer se gosta ou não. Os artistas da 6ª Bienal do Mercosul terão que plantar um problema, através da sua arte, para que o público possa resolver e comentar, entendendo ou não só a obra finalizada, mas sim todo o seu processo de criação” (CAMNITZER, 2006).

Gabriel Pérez-Barreiro, era o curador da referida mostra e foi ele que criou o cargo de “curador pedagógico” para Luis Camnitzer e os dois juntos penejaram a Bienal a partir do zero. Pérez-Barreiro escolheu os artistas e Camnitzer, “deveria figurar como “alguém que não influi na seleção dos artistas. É alguém que atua como embaixador do público e observa o evento com os olhos do visitante” (CAMNITZER, 2009a, p.15).

Segundo Camnitzer, ele e o curador adotaram uma política com algumas frentes de atuação junto ao público visitante. Ao longo da exposição foram instaladas “estações pedagógicas” que contavam com textos de parede pequenos, com dois parágrafos no máximo, no qual os artistas participantes da mostram expressavam sua pesquisa de modo

a expor o problema que pretendiam resolver com aquela obra de arte. Cibia ao público então, nesse processo, ver as obras e determinar se em contato com as obras eles sentiram que a solução encontrada para o artista era realmente adequada à pergunta ensejadora da obra.

Para o artista, o foco do trabalho na 6^a Bienal era tratar o público, tanto os estudantes com os visitantes em geral, como colegas dos artistas e não como consumidores de arte; envolvê-los dentro de um processo de pensamento e reflexão. O artista destaca o fato que dentro os 300 mediadores da mostra alguns haviam participado de edições anteriores, estes mencionaram a Camnitzer que, no passado, tinham um medo, que lhes acompanhava diariamente no trabalho, de que não seriam capazes de responder a uma pergunta de algum visitante e a resposta do curador pedagógico diante de tal relato era de que os mediadores fossem capazes de compartilhar sua ignorância ao invés de seu conhecimento, ou seja, fazer do processo de mediação da obra de arte um convite ao público, para que juntos pudessem procurar por respostas e especulações.

O artista nos lembra que o formato “bienal” até a referida edição, bem como salões de arte e as feiras de arte figuram enquanto locais que estimulam a concorrência entre artistas, e esses locais estão fortemente relacionados ao mercado de arte. Para ele, é paradoxal que uma dessas bienais figurem enquanto “bienal pedagógica”, que pretendia concentrar-se em sua função educativa da arte para além de um campeonato mercantil. “Com isso, é a primeira vez que uma bienal de arte internacional tenta transcender sua própria vocação expositiva para transformar-se em um instrumento radicalmente dedicado a transformação cultural” (CAMNITZER, 2009a, p. 13).

Redesenhada a estrutura da Bienal, a equipe curadaria (incluindo o curador pedagógico) pretendia destacar a relação entre o público e o artista, envolvendo o visitante no processo criativo do artista, para transformar o consumidor de arte para ser um criador de arte, ou seja, para fomentar um processo em que a arte seja tratada como metodologia do conhecimento. Dessa forma a ênfase desejada da mostra não era se encerrar na inteligência do artista, mas em criar estímulos para a inteligência e reflexão do público visitante.

Entretanto, seria ingênuo e arrogante pensar que uma 6^a Bienal do Mercosul possa conseguir tudo isso. Apenas podemos aspirar a criar um modelo que vá fertilizando lentamente o terreno para que, muitas gerações depois, se cumpra com uma revisão profunda da função social da arte. Não sabemos, a essas alturas, se o modelo que propomos tem sequer uma possibilidade de sucesso mínimo naquilo que se propõe. Provavelmente não resulte ser um modelo apropriado e termine sendo não mais do que uma pequena experiência exploratória de modelos possíveis. No momento, apenas sabemos que existe um problema que se manifesta em diversos campos, e que é necessário tentar resolver (CAMNITZER, 2009a, p. 14).

O modelo empregado nas cinco primeiras Bienais do Mercosul obedecia ao modelo tradicional, como essas mostras geralmente se organizam. A partir do que era estabelecido por um curador chefe e uma equipe de colaboradores que davam a ver esse recorte curatorial das obras e sua distribuição nas salas expositivas. “Posteriormente, acrescentava-se um programa de extensão cultural com a intenção de ampliar e educar o público o máximo possível em termos da apreciação da arte”. Na 6^a Bienal, Camnitzer enfatiza que era preciso convencer o público.

Dentre as novas premissas empregadas na 6^a Bienal do Mercosul estava a de que não era desejado que ela se limitasse a ser uma grande exposição de obras de arte. A bienal dentro dessa nova concepção não deveria ser uma mostra que morre e ressuscita sempre no intervalo de dois anos, deveria a partir de então se manifestar como uma instituição viva e pulsante dedicada a arte e em funcionamento permanente.

A mostra a cada dois anos passa então a ser mais uma dentre as suas muitas funções, como parte de sua pesquisa pedagógica constante. “Essa premissa não diminui a função do curador geral e de sua equipe curatorial, mas, definitivamente, os coloca em um contexto diferente e propõe outra meta que não a que tinha até o presente.”

Nossos primeiros passos consistiram em lançar desafios. Perguntamos: que passaria se fossem invertidas algumas premissas? Quais benefícios, se eles existirem, a informação anedótica sobre as obras e os artistas traz para o

público? Como é possível criar uma distância crítica em um público que não tem experiência com obras de arte? Como é possível atravessar a barreira do gosto na apreciação da arte? Como é possível compartilhar com o espectador o processo de criação que procede à obra de arte? Como é possível trabalhar com a multiplicidade de públicos simultaneamente, quando o artista geralmente se dirige a um deles? (Camnitzer, 2009c, p. 14).

Diante do exposto encerro o presente capítulo, com perguntas e não com respostas, talvez seja esse o maior legado de Luis Camnitzer ao nos impulsionar, como num trampolim, a rever e reavaliar as questões que tangenciam o universo da arte, desde a produção e o pensamento crítico presente em sua obra e legado até seus questionamentos acerca de alfabetização, a educação da arte e a própria arte como metodologia de pensamento.

3 - A curadoria pedagógica como alargadora da compreensão do público

3.1 - Exposição Andy Warhol – Arte e práticas para o dia a dia.

A presente sessão dessa pesquisa tem o intuito de aproximar as questões apresentadas nos capítulos anteriores com experiências pessoais no campo da arte contemporânea, mais especificamente relacionadas a arte educação nas exposições *Andy Warhol – Arte e Práticas para o dia a dia* e *O Louvre e seus visitantes* ambas no Museu de Arte do Espírito Santo em Vitória em nos anos de 2009 e 2011 e na oportunidade em que atuei como educadora da Pinacoteca do Estado de São Paulo dentro de uma aldeia indígena localizada na cidade de São Paulo, ao longo do ano de 2013.

A exposição do artista Andy Warhol aconteceu no MAES – Museu de Arte do Espírito Santo Dionísio del Santo entre os dias 02 de abril até 02 de julho de 2009. O título da referida mostra era *Andy Warhol – Arte e práticas para o dia a dia* tinha como

curadora Jessica Gogan e curador pedagógico Luiz Guilherme Vergara. Nessa oportunidade eu trabalhava no respectivo museu como coordenadora de arte educação e participei ativamente junto com os curadores descritos na formação das equipes e das propostas desdobradas a partir da exposição.

Nessa mostra existia uma característica peculiar até então não vista na cidade de Vitória, em que a proposta curatorial foi pensada em conjunto com a proposta da curadoria pedagógica, não havendo discernimento entre uma e outra. A curadoria (a que me refiro a curadoria resultado da junção das propostas de Guilherme Vergara e Jessica Gogan) propunha como recorte um processo de interação entre as obras do artista e o público, por meio de uma série de atividades realizadas no decorrer da mostra o museu foi capaz de realizar um aprofundamento qualitativo no que tange ao seu entendimento como espaço para a educação.

O recorte curatorial proposto evidenciava um aspecto educacional que tangenciava toda a mostra, desde a montagem das obras nas salas de exposição até as ações que aconteceram, antes e ao longo da exposição. A curadoria pedagógica pretendia proporcionar ao visitante um outro tipo de vivência com a arte, com uma expografia diferente da usual em que as obras do artista eram dispostas no espaço expositivo juntamente com pequenas ilhas interativas. Assim, o espectador poderia experimentar com o auxílio da equipe de educadores as técnicas utilizadas pelo artista quando da confecção de suas obras.

A aproximação entre o público e a obra do artista americano se deu por meio de quatro propostas distribuídas ao longo da mostra, com as “*Silver Clouds*”, “*Screen Tests*”, “*Time Capsules*” e serigrafias.

Na sala do museu onde foi montada a instalação “*Silver Clouds*”, o público era convidado a interagir com uma grande quantidade de enormes travesseiros prateados e flutuantes que dividiam o espaço expositivo com vídeos feitos pelo artista.



Figura 18: Detalhe da obra de Andy Warhol, “*Silver Clouds*”. Acervo do MAES.



Figura 19: Andy Warhol, “*Silver Clouds*”. Acervo do MAES.

Duas das quatro salas presentes no segundo pavimento do museu foram ocupadas com a montagem das serigrafias, conforme dito anteriormente, existia nessa sala uma

“ilha” onde funcionava uma pequena oficina de serigrafia ao longo de todos os dias da mostra. Os educadores (chamados naquele museu como mediadores) se dividiam entre a função de mediar as obras expostas para grupos espontâneos de visitantes ou agendamentos escolares e realizar oficinas de serigrafia junto ao público visitante.



Figura 20: Fotografia de visitante fazendo “Screen-Test”. Acervo do MAES.

Numa outra sala do segundo andar do museu foi montada a instalação com “*Screen Tests*” onde o público era convidado a, ao mesmo tempo em que via projeções de “*Screen Tests*” realizadas por Andy Warhol com artistas e personalidades de sua época, a fazer ele mesmo uma experiência semelhante. A equipe de educadores era responsável em fazer a captura das imagens bem como produzir a edição do material.

Após o contato com os vídeos, o visitante era convidado a fazer o mesmo: ele se postava diante de uma filmadora e num pequeno espaço de tempo era livre para se expor de maneira que desejasse. O material registrado, depois de editado, fazia parte, no dia seguinte, de uma projeção de vídeo naquele local. Durante a mostra no MAES foram realizados aproximadamente 1000 testes de imagem com os visitantes (MACÊDO, 2011, p. 12).

A última proposta dentro dos eixos curoriais escolhidos era o das “*Time Capsules*”, onde eram expostos vários conjuntos de objetos que fizeram parte do cotidiano do artista Andy Warhol, para ele este conjunto de objetos formavam o que ele chamava de “capsulas do tempo” já que eram capazes de condensar a memória do seu dia-a-dia. Nesse contexto o público era convidado a produzir a sua própria capsula do tempo, para tanto utilizava objetos e pertences que trazia consigo por meio da utilização de uma máquina de fotocópia.

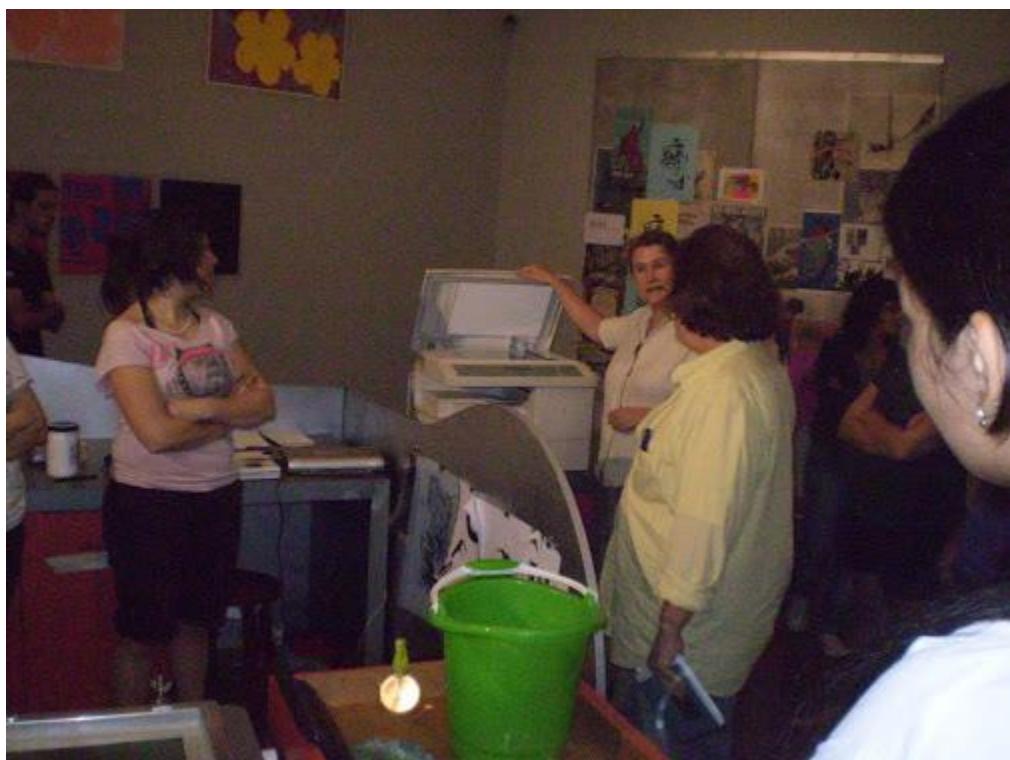


Figura 21: Sala de serigrafia e das “Time Capsules”. Acervo do MAES.

Para além das obras e ações expostas ao longo de toda exposição, foi proposto pelos curadores junto com a minha participação, uma série de atividades paralelas relacionadas à mostra.

Nos dias que antecederam a abertura da exposição foi organizada a formação de todos os profissionais envolvidos com a exposição, desde montadores da mostra, funcionários da limpeza e segurança, pessoas ligadas a administração do museu até toda

a equipe de mediadores. A formação aconteceu por meio da apresentação de um conjunto de debates, oficinas de serigrafia e de vídeo bem como dinâmicas de aprofundamento nas propostas de mediação cabíveis a mostra. A formação era destinada a dar suporte técnico e conceitual para toda a equipe de trabalhadores atuante no museu nos dias em que a exposição esteve aberta ao público.



Figura 22: Formação da equipe do museu junto com os curadores. Acervo do MAES.

Dentre as ações que compunham a curadoria proposta para a mostra, merece destaque a ação extramuros que foi chamada Piedarte, um projeto realizado numa comunidade de alta vulnerabilidade social localizada no entorno do MAES. A Piedade, comunidade que recebeu a referida ação extra-muros, mesmo estando localizada próximo ao museu não tinha conhecimento de sua existência, o projeto Piedarte pretendia interferir positivamente na relação dos indivíduos com a comunidade onde moravam por meio das propostas artísticas e dos conceitos apresentados na exposição do artista Andy Warhol.



Figura 23: Formação da equipe do projeto Piedarte. Acervo do MAES.

Para integrar a equipe que deveria trabalhar no projeto Piedarte, foram convidados artistas pesquisadores com diferentes formações, dois artistas plásticos, uma fotógrafa, uma historiadora e uma historiadora de arte.

O projeto Piedarte surge com um convite do Museu de Arte do Espírito Santo – MAES a uma equipe de artistas e pesquisadores: Mariana de Moraes, Ignês Capovila, Fernanda de Castro, Vitor Monteiro e Felipe Borba, com a proposta de trabalhar em parceria com uma comunidade do entorno do Museu, para assim, realizar um convite a participação aos sujeitos daquela comunidade, formando um público sensível as questões do cotidiano e com as propostas artísticas contemporâneas (MORAES, 2009).

Foram convidados outros artistas pesquisadores, além da equipe descrita acima, para realizarem oficinas e encontros com crianças da comunidade da Piedade ao longo de todo o projeto, que teve o mesmo tempo de duração que a exposição no museu. Posteriormente houve o interesse de adultos em participar das oficinas, com intuito de

que tinham o intuito de sensibilizar e resignificar o olhar dos participantes em relação à sua comunidade e à arte.



Figura 24: Oficinas com o grupo de crianças do Projeto Piedarte. Acervo do MAES.



Figura 25: Oficina de “lambe-lambe” do projeto Piedarte. Acervo do MAES.

O projeto Piedarte pretendia em suas ações o fomento a formação de sujeitos críticos em relação ao espaço urbano que habitam, e consequentemente, que esses sujeitos se integrassem a sua própria comunidade. Conforme a artista pesquisadora Fernanda de Castro, membro da equipe que atuou no projeto Piedarte:

Desde o início, o convite do Museu de Arte do Espírito Santo (MAES) para participar da sua primeira ação extra-muro soou tentador. Nem precisei ter acesso a muitos detalhes para aceitar o desafio de realizar uma ação numa comunidade no entorno do Museu, pois minha breve experiência profissional já demonstrara o quanto o trabalho com comunidades pode ser rico.

Claro que no decorrer do trabalho surgiram vários questionamentos, dúvidas e obstáculos. Afinal, ao desafio de trabalhar numa realidade completamente desconhecida somava-se o de compartilhar a experiência com uma equipe completamente nova, formada por profissionais ligados às artes, e, portanto, com foco um pouco diferente

da minha formação. Outros receios não menos angustiantes apareceram durante o processo: o tempo reduzido da ação (apenas três meses), a verba escassa, a insegurança...

No entanto, mais do que entraves, os aparentes obstáculos foram provocações que me obrigaram a (re)pensar estratégias de ações, inverter lógicas e também a questionar o papel do historiador em projetos como o *Piedarte*, que pode (e deve) ser muito mais amplo do que nos ensinam na academia. Além de quebrar alguns paradigmas, aprendi também a vencer limitações ao lidar com as surpresas, a imprevisibilidade, o inusitado, que sempre rondam nossas ações, mesmo que estas estivessem mais do que planejadas (...) (MACÊDO, 2011, p. 13).

Parte do trabalho desenvolvido na comunidade da Piedade envolvia também a integração e apropriação daquela comunidade com o espaço do MAES, para tanto os artistas pesquisadores envolvidos no projeto também levaram as crianças que participavam das atividades na comunidade e outros moradores para fazer uma visita mediada a mostra do artista Andy Warhol.



Figura 26: Visita do projeto Piedarte ao MAES. Acervo do MAES.

No momento da visita, aquelas crianças moradoras da Piedade, que em sua maioria nunca tinham ido ao MAES ou a qualquer outro museu puderam ver a exposição, mas, sobretudo, puderam também se ver em uma das salas, pois o que era produzido com elas nas oficinas com a comunidade era exposto como parte da exposição.



Figura 27: Projeto PIEDARTE na cidade de Vitória. Acervo do MAES.

Deve-se mencionar a mudança de postura que o Projeto Piedarte introduziu no processo histórico do MAES, uma vez que as ações educativas desse porte ainda não haviam sido realizadas pela instituição. Assim, dar acesso a grupos que vivem em situações de vulnerabilidade social, deve ser uma ação tratada com cuidado nos projetos de arte-educação dos museus e outros projetos culturais, a fim de proporcionar interesse, conhecimento e acessibilidade àqueles que não se sentem representados nem reconhecidos nestes espaços, muitas vezes considerados elitistas. Conforme o depoimento da moradora da comunidade da Piedade, Sandra Silva:

Hoje eu posso dizer que o Piedarte foi a mistura de sonho realizado no morro Piedade e o museu de arte. Foi pouco tempo para apresentação, mas a união mostrou muito para quem não se conhecia e se sentia incapaz de ser importante para os outros. Principalmente para as crianças com quem trabalhamos e suas famílias. O museu era tão distante do nosso pensamento que nunca fomos ao encontro dele. Mas, Victor, Felipe, Inês, Fernanda, Mariana e Cristel trouxeram o museu até nós. E mostrou o Morro da Piedade, as obras de arte que eram nós mesmos, com nossas riquezas, nossas fontes de água pura, nossa escola de samba e nossos velhos educadores que formaram o morro e nossa descendência. Mas o que o museu nos deu... a oportunidade de viver com a sociedade. Quem diria, o Museu de Arte MAES dar vida a um bairro chamado Piedade (MACÊDO, 2011, p. 15).

A partir da exposição do artista Andy Warhol, o MAES viu acontecerem mudanças significativas em seu panorama de atuações. Posso dizer que foi determinante para as futuras atuações do setor de arte educação, reverberando principalmente na minha gestão do setor enquanto trabalhei naquele museu. Os desdobramentos e ações propostas por esta mostra, daquele momento em diante, ecoaram em toda a estrutura que geralmente tangenciam as exposições, tais como: a formação e preparação não apenas da equipe de mediadores mas também das equipes de limpeza, segurança e administrativa; um programa que previa também a atenção a uma grande diversidade de públicos, o que

certamente impactava não apenas internamente no museu mas em como a cidade de Vitória passou a se relacionar com os espaços expositivos.

3.2 – Exposição *O Louvre e seus visitantes*

A outra experiência a qual gostaria de apresentar se trata da exposição a que me referi no início do capítulo, *O Louvre e seus Visitantes* que teve curadoria de Sérgio Burgui e Patrícia Newcomer, na qual participei como co-curadora. A mostra esteve aberta ao público entre os dias dia 12 de agosto de 2011 até 22 de janeiro de 2012. Na oportunidade desta exposição, eu era coordenadora da curadoria, e a curadoria pedagógica foi elaborada por mim e por Melina Almada Sarnáglia, responsável pela coordenação de arte educação do MAES.

A proposta vigente naquele momento de gestão do museu era de que da curadoria pedagógica fosse sempre feita por dois setores, o de curadoria e o de arte educação. Assim sendo, foram pensados alguns eixos norteadores que possibilitavam um desdobramento que partia da curadoria da mostra, composta por fotografias do artista brasileiro Alécio de Andrade, que ao longo de quase 40 anos fotografou os visitantes do Louvre enquanto estes visitavam aquele museu.

A curadoria pedagógica elaborada para a exposição *O Louvre e seus visitantes* propôs um conjunto de situações e atividades que devem ser compreendidas como desdobramentos do eixo curatorial da mostra, composta por: “Ciclo de Palestras”, “Roda de Conversa”, “Encontro de Arte Educação”, “MAES na Tela”, “MAES para todos”, “MAES em Libras”, “Museu na Escola”, “MAES na rede” e “Família no Museu”.

O Ciclo de Palestras e a Roda de Conversa propuseram ao público a discussão de duas temáticas que dizem respeito à atuação do museu na contemporaneidade, a primeira discussão no Ciclo de Palestras, tratou dos museus e sua condição contemporânea no que tange a reflexão e ao acesso.

O Ciclo de Palestras foi realizado em dois momentos, o primeiro com o curador Martin Grossmann que tratou do tema “Museu sem Paredes: de Malraux a virtualidade”, e na concepção de um museu sem paredes, ou seja, um espaço voltado para o fomento de discussão e reflexão não só sobre a arte, mas principalmente, sobretudo, sobre o mundo contemporâneo.



Figura 28: Ciclo de Palestras com Martin Grossman. Acervo do MAES.

O segundo encontro realizado previsto pelo Ciclo de Palestras contava com a presença da convidada Stela Barbieri, arte educadora convidada para tratar das experiências vivenciadas na Bienal de São Paulo, e como as mesmas carregam um (des) equilíbrio entre as práticas educativas e curatoriais em uma exposição de grande porte. Embora o encontro estivesse previsto, a convidada não pode comparecer ao MAES por motivo de saúde.

Na sequência das ações foi realizado o Encontro de Arte Educação no MAES que convidou a educadora Elisa Pegoretti responsável pela elaboração do material educativo desenvolvido na mostra, chamado Livreto MAES. As abordagens sugeridas em seus encontros tratavam da história da arte – reveladas nas obras expostas junto com os visitantes – e, das possibilidades das práticas da fotografia no contexto de sala de aula.



Figura 29: Encontro de Arte Educação com Elisa Pegoretti. Acervo do MAES.

O Roda de Conversa tinha como intenção a promoção de debates sobre a questão do espectador na contemporaneidade, em suas acepções, como a interação entre espectador/obra e entre espectador/arquitetura do museu. Assim, como os aspectos de acessibilidade do museu, tanto de uma acessibilidade física quanto social-conceitual, proporcionam ao público um aprofundamento na reflexão de papéis dos museus no século XXI. No primeiro encontro das Rodas de Conversa, esteve presente o convidado David Sperling, pesquisador que tratou do tema A Interface do Museu: a relação entre arquitetura – espectador – obra de arte.



Figura 30: Roda de Conversa com David Sperling. Acervo do MAES.

O segundo Roda de Conversa se realizou com os convidados Gisele Ribeiro e de Cesar Bartolomeu, pesquisadores de arte que nesse encontro trataram do tema Interatividade e o espectador: a par interatividade x novas mídias.



Figura 31: Roda de Conversa com Gisele Monteiro e Cesar Bartholomeu.

O último encontro da Roda de Conversa contou com a presença de Milene Chiovatto e Janaína Mello, àquela época respectivamente responsáveis pelo Nae (Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca de São Paulo) e Setor Educativo de Inhotim, as convidadas trataram do tema: Tonar-se Espectador: a oportunidade do acesso.



Figura 32: Roda de Conversa com Mila Chiovatto e Janaína Melo.

O recorte proposto na curadoria pedagógica para o “MAES na tela” partia de elementos ligados à história do museu *Louvre*, de forma a refletir como foram constituídos os acervos históricos europeus (a partir de espólios e expropriações durante períodos de ampliação do sistema capitalista ocidental).

Desta forma, o tema proposto para esta edição do “MAES na Tela” foi “Cinema de Fronteira”, que visava discutir e dar voz aos produtores localizados nas fronteiras do mundo ocidental. Para apresentar os filmes e propor a discussão foram convidados críticos de cinema: Sérgio Moriconi, Marcos Valério Guimarães e Erly Vieira Júnior. Cada um dos convidados propôs filmes que contemplassem em sua abordagem a temática proposta pela Curadoria Educativa.



Figura 33: MAES na Tela com Sérgio Moricone.

O primeiro encontro do MAES na Tela teve como convidado o jornalista Erly Vieira Junior que trouxe o filme “Síndromes de um século” do diretor tailandês Apichatpong Weerasethakul do ano de 2006. O segundo teve como palestrante o crítico de cinema Marcos Valério Guimarães que apresentou e debateu sobre o filme "Zabriskie Point" de Michelangelo Antonioni. O terceiro e último encontro do MAES na Tela teve como convidado Sérgio Moriconi que apresentou o filme “os catadores e Eu”, de Agnès Varda.

No que tange ao atendimento do público de visitantes do museu, foi elaborado o “MAES para todos”, que propunha a promoção da mediação aos visitantes do museu, agendados ou espontâneos. A equipe de mediadores elaborou roteiros para o atendimento específico a grupos escolares, melhor idade, turistas, grupos de projetos sociais; como também se preparou para atender todos os visitantes espontâneos interessados em receber mediação. O “MAES em Libras” foi uma parceria entre o MAES e a UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) que visava o atendimento ao público surdo por meio de visita mediada com intérprete de LIBRAS (Línguagem Brasileira de Sinais).



Figura 34: MAES em Libras. Acervo do MAES.

Outro aspecto relevante proposto pela curadoria pedagógica da *mostra O Louvre e Seus Visitantes* foi a elaboração de uma proposta pensada na ampliação de atuação do museu e pretendia atingir entre outros públicos já citados, o público familiar. Para tanto, foram elaboradas oficinas voltadas especialmente para esse público. Dentre as ações destinadas às famílias visitantes do MAES estavam a “Contação de Histórias” (que

pensava as obras do *Louvre* que estavam expostas no MAES a partir da obra do fotógrafo Alécio de Andrade).



Figura 35: Atividade de Contração de Histórias no MAES.

Outra ação desenvolvida foi a Oficina de Fotografia: “Os Visitantes do MAES”, que aspirava à sensibilização do espectador espontâneo, oferecendo uma proposta de visita pelo museu - realizando processo similar ao proposto por Alécio de Andrade em suas fotografias.



Figura 36: Oficina de fotografia: “Os Visitantes do MAES”. Acervo do MAES.

A Ação Extramuros: “Museu na Escola” foi um projeto do MAES que pretendia, em paralelo as exposições e por meio de encontros nas escolas, sensibilizar o olhar dos alunos sobre a importância do patrimônio. A abordagem partia da apropriação das noções de memória e patrimônio e, sobretudo, de sua aproximação com o contexto local. A respeito desse projeto em especial vale mencionar que este foi idealizado e produzido por mediadores do museu, Bárbara Covre e Renan Andrade.



Figura 37: Oficina “Museu na Escola”. Acervo do museu.

A última ação proposta no programa de curadoria pedagógica da mostra “*O Louvre e Seus Visitantes*”, pretendia a interação entre público e museu via internet. Entendendo o funcionamento das redes sociais não apenas como um canal de comunicação e divulgação, mas principalmente como canal de aproximação com o público, possibilitando desta forma a extensão das ações do museu também para o público virtual. No blog do museu, eram disponibilizados além do agendamento das visitas, textos reflexivos acerca da exposição - os materiais educativos elaborados para as mostras Todas

os eventos realizados ao longo da exposição, como palestras e encontros eram transmitidos online para aqueles que não poderiam estar presentes no local.

Se a curadoria pedagógica no MAES teve início com as propostas de Luiz Guilherme Vergara e Jessica Gogan na exposição “Andy Warhol – Arte e práticas para o dia-a-dia”, é possível observar na curadoria pedagógica proposta na exposição “*O Louvre e seus visitantes*” um grande aumento nas atividades e também num amadurecimento da atuação do setor de arte educação do museu. Principalmente no que tange ao estreitamento de propostas com o setor de curadoria.

Um dos resultados mais significativos alcançados e conquistados pelo MAES com a exposição “*O Louvre e seus visitantes*” foi o entendimento acerca da importância do diálogo entre os setores de arte educação e curadoria em como isso potencializa o acesso do público. Para além da proposta curatorial da mostra, houve também o entendimento de que arte educação e curadoria podem ser áreas interdependentes. Sem nunca esquecer que a principal função dessas atuações é a de dar maior visibilidade e compreensão para o público acerca da programação do museu.

3.3 - Projeto Comunidade e Museu – Experiência de arte educação na aldeia indígena Tekoa Pyaú

O programa de Inclusão Sócio Cultural do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca deu início no ano de 2013 ao projeto Comunidade e Museu na qual atuei enquanto educadora. A ação tinha como objetivo promover o reconhecimento e a valorização dos referenciais patrimoniais dos grupos com os quais atuava, por meio de atividades reflexivas, lúdicas e poéticas relacionadas ao cotidiano e costumes dos seus participantes.

Na aldeia Mbya Guarani Tekoa Pyau, localizada na região do entorno do Pico do Jaraguá, dentro da cidade de São Paulo foram desenvolvidas atividades com dois grupos:

um grupo que em sua maioria era de mulheres, com eles as atividades eram direcionadas para o preparo de comidas típicas do povo Guarani, como modo de aproximação e valorização de suas origens. Dessa forma, uma vez ao mês (no período de 11 meses) o grupo se reunia e decidia qual receita tradicional guarani eles gostariam de preparar como proposta de atividade, deve ser mencionado que todos participávamos de todo o processo de preparo do alimento, desde o acendimento da fogueira onde seria cozido o alimento até o momento de servir alimento quando pronto para toda a comunidade da aldeia.



Figura 38: Atividade na aldeia para preparo da pamonha. Acervo pessoal.

Em paralelo às atividades relacionadas ao preparo de alimentos também acontecia uma outra frente de atividades com um grupo de crianças da aldeia. Com elas foram realizadas atividades de experimentação plástica onde as crianças podiam pelo meio eleito – fotografia, desenho, colagem, “lambe-lambe”, história em quadrinhos exercitar sua criatividade. Devo mencionar que a escolha das atividades passava também pelo crivo do grupo, pelo que eles tinham interesse em aprofundar ou não ao longo das atividades.

Parte importante desse projeto eram as visitas ao espaço físico da Pinacoteca, os dois grupos contemplados foram levados ao longo do ano de 2013 algumas vezes para visitar exposições e também o acervo do museu, é sabido que os moradores daquela aldeia raramente saem de sua comunidade, especialmente as crianças, portanto a ida ao museu era um grande acontecimento, desde a constatação de que o ônibus contava com ar condicionado até as descobertas em todo o trajeto até o museu.

Tanto o grupo de crianças como o grupo de preparo das comidas típicas foram levados para visitar exposições no museu. Essas visitas eram feitas de maneira a se desdobrarem no contínuo das atividades, assim nos encontros que sucediam a visita Pinacoteca os grupos eram convidados a discutir o que viram e como foi a experiência de saída da aldeia.



Figura 39: Atividade de “lambe-lambe” com crianças da aldeia guarani.



Figura 40: Atividade de colagem a partir das histórias guaranis. Acervo pessoal.



Figura 41: Visita a Pinacoteca. Acervo pessoal.

Antes de findar o presente capítulo devo esclarecer que as escolhas das três experiências, as duas exposições no MAES e a experiência numa aldeia indígena em São Paulo como educadora da Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo não foram aleatórias, estas experiências figuram em meu histórico de atuação profissional como “divisores de águas”.

Ao longo do tempo em que estive a frente do setor de arte educação e da coordenação da curadoria do Museu de Arte do Espírito Santo tinha como um norte a ideia de tornar aquele espaço, até então utilizado como lugar para expor arte, num lugar também para pensar e refletir sobre arte de diversas formas.

A exposição *Andy Warhol arte e práticas para o dia a dia* foi a primeira exposição da qual participei como coordenadora de arte educação, até então a minha experiência tinha sido apenas como mediadora do museu. Para esta exposição fui convidada pelos curadores para participar de um processo colaborativo que envolveu a mostra, das primeiras reuniões de produção e elaboração dos desdobramentos educativos – dentre eles as ilhas com oficinas de serigrafia, *screen tests*, e *time capsules* – até em como seria feito a atividade na comunidade da Piedade que posteriormente foi chamado de Projeto Piedarte. Nessa oportunidade pode expandir minha compreensão acerca da atuação da arte educação, redescobri os seus limites, pois que até então para mim se encerravam apenas na mediação dos educadores com o público a partir do discurso curatorial.

A curadoria dessa exposição, que desde seu nascimento já vinha com uma mistura entre curadoria e curadoria pedagógica e esse processo onde a autoria se dilui e dá lugar a um processo colaborativo de trabalho despertou meu olhar para toda a potência que a arte educação carrega consigo, ou seja, de ampliar o acesso do público para diversas faces que se desdobram da proposta inicial de uma exposição.

Sobre a exposição *O Louvre e seus visitantes*, a pertinência de ser trazido nessa pesquisa é que foi a primeira vez que pude, enquanto curadora, produzir junto com a coordenação de arte educação a curadoria pedagógica da mostra, e foi para mim a experiência mais completa no que tange ao entendimento e apropriação por parte do público da cidade de Vitória daquilo que pode ser o museu na contemporaneidade, um

lugar vivo que respira e dialoga diretamente com as questões postas pela arte e cultura de seu tempo.

Defendo a ideia de que a proposta desses dois trabalhos era ter no ambiente de colaboração, entre arte educação e curadoria, como principal disparador de criação, ancorado em Salles (2012) quando esta nos traz o pensamento de Araújo (2011) sobre a prática de uma criação integrada, com mútuas contaminações e nos propõe uma distinção entre ambiente colaborativo e ambiente coletivo.

A principal diferença entre criação coletiva e colaborativa se encontra, portanto, na manutenção das funções artísticas. Se a criação coletiva pretendia uma diluição ou até uma erradicação desses papéis, no processo colaborativo a sua existência passa a ser garantida (ARAÚJO apud SALLES, 2012).

Entendo essas experiências claramente como um processo de autoria compartilhada, que Salles (2013) nos traz enquanto processos colaborativos de trabalho, onde o ambiente de trabalho gera contágio dos participantes e onde as funções são mescladas.

Os sujeitos responsáveis pelos atos individuais imensos em uma coletividade têm a forma de comunidade (Colapietro, 1989 e 2003) e estão em permanentes interações nas redes da construção de um projeto artístico comum, que podem ser de natureza colaborativa. A multiplicidade de interações não envolve, no entanto, absoluto apagamento do sujeito (SALLES, 2013, p. 09).

A experiência na aldeia indígena é igualmente relevante nessa pesquisa pois por meio de desdobramentos da arte e da arte educação conseguimos estabelecer ao longo de 11 meses, de forma contínua, atividades de experimentação cultural – entendendo o preparo e pesquisa sobre comidas típicas do povo guarani como traço cultural - que estreitaram a relação dos habitantes daquela aldeia com o universo da Pinacoteca e da arte de forma geral.

Devo mencionar um fato importante para a minha formação enquanto arte educadora, pois nessa experiência foi necessária uma mudança total nos planos iniciais a respeito de como seriam as atividades na aldeia, o desejado inicial da coordenação do projeto (Pinacoteca) era fazer desse projeto uma oportunidade para o povo da aldeia resgatar seus costumes e identidade por meio de atividades artísticas. O que foi constatado e determinante para o sucesso da experiência foi descobrirmos ao longo das atividades que o povo guarani (especificamente o que reside no Pico do Jaraguá em São Paulo) tem plena consciência de sua cultura e tradições e que há mais de dois mil anos eles transmitem seus costumes, de geração em geração, via oralidade e que de nada precisavam do auxílio do “homem branco” no que tange ao contato com sua própria cultura. A solução encontrada por nós para dar continuidade as atividades foi horizontalizar a relação, ou seja, estabelecemos uma metodologia de troca de informações entre as culturas, tanto nas atividades relacionadas ao preparo de alimentos com a atividade com o grupo de crianças.

Assim, antes de encerrar a pesquisa é necessário esclarecer também o motivo das escolhas expostas nos dois primeiros capítulos, a trajetória dos museus e seus respectivos setores educativos se fizeram imprescindíveis para criar uma base conceitual e histórica da presença dos museus e sua relação com o público ao longo do tempo, sobretudo como, o entendimento da arte e seu desdobramento enquanto possibilidade educativa – a arte educação – acompanha todo esse processo.

Conforme exposto nos casos selecionados ao longo do texto, tais acontecimentos não acontecem isolados na história, eles têm forte ligação com seus contextos históricos e culturais, assim como também acontece na seleção feita de artistas que desde os anos 1960 se utilizaram de questões pertinentes a arte educação para refletir e dar vida às suas práticas artísticas. Luis Camnitzer é um desses artistas que desde os anos 1960 produz e busca em suas práticas novas abordagens não apenas para a arte, mas no que ele defende enquanto nova metodologia de pensamento, o *art thinking*.

Volto aqui a enfatizar a colaboração da pesquisa de Salles (2013) ao nos trazer a ideia de um sujeito como comunidade, explicando melhor, o sujeito está suscetível

durante todo o tempo a influência de uma trama de referências, interesses e desejos, portanto o sujeito é um agente comunicativo. Embora ele seja distinguível, ele não pode se separar daquilo que o cerca, seja o ambiente ou as outras pessoas, “pois sua identidade é constituída pelas relações com os outros; não é só um possível membro de uma comunidade, mas a pessoa, como sujeito, tem a própria forma de uma comunidade.”

Juntar num mesmo trabalho de pesquisa todas essas referências, me parece interessante para poder observar a arte e a arte educação como esferas, que quando unidas se potencializam enquanto lugar de estudo e de atuação de diferentes atores do campo da arte contemporânea.

4 - Considerações finais

Difícil lidar com a ideia de finitude de algo que parece tão pulsante e latente. Como findar no ínterim de alguns anos essas reflexões que parecem ter ainda tantas possibilidades disparadoras e desdobramentos cabíveis? Ao propor nesse trabalho o pensamento acerca de algo que ainda vive, resiste e que se transforma com a passagem do tempo gera-se também a sensação de abrir mais portas e caminhos do que encerrá-los. Sendo assim, pouco se conclui no que tange a chegar a algum destino, o percurso, no entanto foi repleto de descobertas.

Faço menção as palavras de Salles (2004) que nos falam sobre o processo de criação, que o mesmo é permeado de operações sensíveis. “O processo de construção é a busca da recompensa material para seu poder inventivo e para sua sensibilidade” (KANDINSKY apud SALLES, 2004, p. 59).

Para construir a minha “recompensa material”, este estudo emergiu acerca da vontade e interesse no aprofundamento das questões que permeiam o histórico e as relações que a arte e a educação construíram ao longo da história, sobretudo em como esses dois itens, ao se unirem e formarem o que hoje chamamos de arte educação, tangenciam desde os anos 1960 diversas frentes na arte contemporânea, passando pela

apropriação por parte de artistas que fazem de suas práticas um acontecimento híbrido entre arte educação e obra de arte até pesquisadores e curadores que se utilizam de questões comuns ao universo da arte educação para propor recortes que tem esta enquanto disparador poético.

Também foi de grande contribuição para o processo o entendimento que levaram a pesquisa de que no final do século XX a forma como suporte tradicional da pintura e seus limites bidimensionais ou pedestal da escultura foram questionados e a arte passa a se expandir para os espaços públicos, onde se espera que o sujeito/visitante/espectador seja parte viva e penetrante da obra. Com todas essas rupturas, a arte sugere então que mais do que memória ou história, ela é propositiva de uma consciência, tratada por Guilherme Vergara (1996) como consciência do olhar que passa a surgir da união entre arte e a experiência estética.

As modificações e transformações sofridas pelo universo da arte com o passar do tempo, mais especificamente nos últimos cinquenta anos, geram uma expansão, mas consigo trazem um paradoxo, ao mesmo tempo em que a arte se esforça para redefinir sua relação com a matéria e o material que a constitui ela se complexifica e concomitantemente se distancia do entendimento do grande público, pois para acessar arte, esse grande público deve se acercar um sem fim de conhecimentos para alcançar a intenção estética armazenada na obra de arte.

Os questionamentos feitos pela pesquisadora Mônica Gonçalves parecem também muito pertinentes nesse momento de conclusão que nada mais é do que um primeiro recorte acerca de um processo longo de pesquisa que vivencio há quase dez anos.

(...). O que, afinal, entendemos por âmbito da arte? O que ele abarca? Que estruturas e forças o conformam? Que discursos o compõem? Enquanto insistirmos em nos referir à arte e à educação como coisas apartadas entre si, e pertencentes a campos distintos de saber, seguiremos cegos diante de suas relações intrínsecas e de suas potencialidades de transformação de nós mesmos diante das estruturas

de dominação presentes dentro e fora da arte (GONÇALVES, 2014, p. 258).

Somado a isso está a mente generosa do artista Luis Camnitzer que parece fazer de sua vida e obra um cruzamento híbrido, sem a distinção de fronteiras dentre as frentes que faz uso, sempre partindo do seu olhar enquanto artista e de acordo com a solução desejada ele busca a frente que lhe interessa, ora uma obra de arte, um texto crítico ou uma curadoria pedagógica. Também lança luz e esperança o seu entendimento expandido acerca da educação, em especial a educação de arte como potência transformadora da realidade social e cultural que vivemos.

Encerro a presente pesquisa com a certeza de que não existe apenas essa recompensa material das páginas escritas, lidas, revistas e impressas e os anos de leitura e pesquisa, mas, sobretudo, a recompensa no cotidiano que envolveu todo esse percurso, em estar poroso para a entrada de ideias novas, até então desconhecidas; e, mais importante, poder vivenciar no cotidiano de minhas práticas de trabalho a repercussão das leituras e discussões no ambiente de sala de aula foram também de grande importância para o processo.

5 - Bibliografia

AIDAR, Gabriela. *As ações do Programa de Inclusão Sociocultural*. Anais do Encontro Internacional Diálogos em Educação, Museu e Arte São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2010.

ANJOS, Moacir. *Desafios para museus de arte no séc. XXI*. Fórum Permanente. São Paulo. 2013. Disponível em: <<http://www.forumpermanente.org/painel/palestras/desafios-para-museus-de-arte-no-brasil-no-sec-21-integra>>. Consulta realizada em maio de 2016.

ARANTES, Otília B. F. *Cultura da Cidade: Animação sem frase*. In Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

ANTOLINO, Alik Santos. *Arte-educação no museu: um estudo dos setores educativos da Pinacoteca e do Museu de Arte Moderna de São Paulo*. UNICAMP. Campinas, SP: 2009.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999

_____. *A Imagem no Ensino da Arte - Anos Oitenta e Novos Tempos*, São Paulo: ed. Perspectiva S.A, 2001.

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

BATTCOCK, Gregory. *A nova arte*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

BENVENUTI, Alice. *Arte e Educação: uma experiência de formação de educadores mediadores*. Museu e Educação em Museus - História, Metodologias e Projetos, com análises de caso: Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (2004).

BISHOP, Claire. *Antagonismo e Estética Relacional*. In: Revista Tatuí, Recife, nº 11, 2011. Disponível em: <<http://revistatatui.com/revista/tatui-12/claire-bishop/>> Acesso em: 18/06/2016.

BREDARIOLLI, Rita. *Das lembranças de Suzana Rodrigues. Tópicos modernos de arte e educação*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, USP (dissertação de mestrado), 2003.

BRITTO, Luciana Dutra. *Encontro CORPOCIDADE- comunicação oral. A cidade como campo ampliado na arte/ título do trabalho: O Museu da Cidade e a Sociedade do espetáculo*. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. 2008.

BRUNO, M.C.O. *Museus de Arqueologia: uma história de conquistadores, abandono e mudanças*. Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, 1996.

CAMNITZER, Luis. *Uma genealogia del arte conceptual latino-americano*. Continente sul sur. Porto Alegre, n.6. 1997.

_____, Luis. *Rumo a Bienal Pedagógica*. Revista Lugares. Fundação Iberê Camargo. Porto Alegre, outubro 2006. Disponível em: <<http://www.iberecamargo.org.br/site/revista-lugares/revista-lugares-entrevistas-detalhe.aspx?id=1442>>. Acesso em março de 2016.

_____, Luis. *Didáctica de la liberación: arte conceptualista latino-americano*. Montevideo/Buenos Aires: HUM, CCE e CCEBA, 2008.

_____, Luis, PEREZ-BARREIRO, Gabriel (Org.). *Educação para a arte/Arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul. 2009a.

_____, Luis. *Art and literacy*. *E-flux journal*#3 Fevereiro 2009b. Disponível em: <<http://www.e-flux.com/journal/art-and-literacy/>> Acesso em: março 2016.

_____, Luis. *Alphabetization, Part II: Hegemonic Language and Arbitrary Order*. *E-flux journal* # 10. Novembro de 2009c. Disponível em: <http://worker01.e-flux.com/pdf/article_888891.pdf> Acesso em maio de 2016.

_____, Luis. *O artista, o cientista e o mágico*. Goeth Institut e Humboldt Redaktion. 2011. Disponível em: <http://www.goeth.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/pt8622845.htm> Acesso em maio de 2016.

_____, Luis. *Thinking about art-thinking*. *e-flux journal* #65 — may—august 2015. Disponível em: <<http://supercommunity.e-flux.com/texts/thinking-about-art-thinking>> Acesso em abril de 2016.

CARVALHO, Denise Ortiz de. *Atendimento a público espontâneo em exposição de arte. Três experiências na Cidade de São Paulo entre 1998 e 2001*. 2002. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu) - Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARVALHO, Maria do Carmo Brandt de (coord.). Avaliação: *construindo parâmetros das ações socioeducativas*. São Paulo: CENPEC, 2005.

CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, (Coleção todas as artes). 2005.

CESARCO, Alejandro. *Luis Camnitzer*. Bomb Magazine n.115. 2011. Disponível em: <http://prod-images.exhibit-e.com/www_alexandergray_com/Camnitzer_Bomb_Spring_2011.pdf>. Acesso em março de 2016.

CHIOVATTO, Milene. AIDAR, Gabriela. *Ação Educativam em museus. Palavras-chave em educação não formal / organizadores: Margareth Brandini Park, Renata Siero Fernandes, Amarildo Carnicel - Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: UNICAMP/CMU, 2007.*

CHOAY, Françoise. *A Alegoria do Patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade; Editora Unesp, 2001. (Edição original: 1992). 283p. p. 89. 10 HARVEY, David. “Modernidade e Modernismo”. In *A Condição Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1993

COIMBRA, Eduardo; BASBAUM, Ricardo. *Tornando visível a arte contemporânea*. In *Arte contemporânea brasileira: texturas, dicções, ficções, estratégias*, 345- 349. Rio de Janeiro, Brazil: Contracapa, 2001.

COLAPIETRO, Vincent. *Pierces's approach to the self: a semiotic perspective on human subjectivity*. New York, State University of New York, 1989.

COLAPIETRO, Vincent. *The loci of creativity: fissured selves, interwoven practices*. Manuscrítica revista de crítica genética 11. São Paulo, Annablume, 2003.

DIAS, Belidson. FERNANDEZ, Tatiana. *Mapas de interseções na educação em visualidades: Evento artístico como pedagogia*. Revista Visualidades. Goiânia, v.11 n.2 2013

ELIGIO, Antonio. Luis Camnitzer: *The hand holding the horizon*. Revista Excelencias. N.7. 2010.

FERNANDES, Renata Siero. *Algumas orientações para navegadores e principiantes na navegação: relacionando a pedagogia de projetos com a educação não-formal*. Texto não publicado. São Paulo. 2005.

GARCIA, Valeria Aroeira. *Um sobrevoo: o conceito de educação não formal*. IN: FERNANDES, Renata Siero e PARK, Margareth Brandini (org.). *Educação Não-Formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas, SP; UNICAMP/CMU; Holambra, SP: Editora Setembro, p. 19 a 43, 2005.

GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. Entre Cenografias. *O museu e a exposição de arte no século XX*. São Paulo: Edusp / Fapesp, 2004.

GONÇALVES, Monica Hoff. *A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro*. Dissertação (mestrado) - Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014.

GUARNIERI, Waldisa R. *Museu, museologia, museólogos e formação*. Revista de Museologia nº1, ano 01, São Paulo: Instituto de Museologia de São Paulo: Fundação Escola de Sociologia e Política, São Paulo: 1989.

HERZOG, Hans M. *Luis Camnitzer*. Published by Daros Museum. Hatje Cantz, 2010.
Disponível em:
https://issuu.com/daroslatinamerica/docs/luiscamnitzer_exhcat?e=3599646/5183985.
Acesso em março de 2016.

HONORATO, Cayo. *A formação do artista: (conjunções e disjunções entre arte e educação)* / Cayo Honorato; orientação Celso Fernandes Favaretto. São Paulo: s.n., 2011.

HONORATO, Cayo. *A arte como attitude*. Entrevista de Luis Camnitzer a Cayo Honorato. Revista Porto Arte: Porto Alegre, V.16, n.27. 2009

HOOPER-GREENHILL, Eilean. (Ed.). *The Educational Role of the Museum*: London and New York: Routledge, first edition, 1996 and second edition, 1999.

JAREMTCHUK, Dária. *Espaços de resistência: MAM do Rio de Janeiro, MAC/USP e Pinacoteca do Estado de São Paulo*. São Paulo: Cultrix, 2007.

JULIÃO, Letícia. *Apontamentos sobre a história do Museu*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/Superintendência de Museus, (Caderno de Diretrizes Museológicas), 2001.

KAPROW, Allan. *Essays on the blurring of art and life*. Org. Jeff Kelley, Berkley, Los Angeles, London: University of California Press. 1993

KIEFER, Flávio. *Arquitetura de museus*. Arq Texto nº 1 (1º sem. 2007) Propar / UFRS.

LAROSSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. 2.ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2004.

LEON, Aurora. *El Museo: Teoria, práxis y utopía*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1986, 3º edición.

LEWIS, Geofrey. *O papel dos museus e o Código de Ética Profissional*. Como gerir um museu: Manual prático. ICOM. Conselho Internacional de Museus. 2004.

LIND, M. *Why mediate art? In: Ten fundamental questions of curating*. Milão: Mousse Magazine, 2011. cap. 4, pagina 180 e 181)

LOURENÇO, Maria Cecília França. *Museus acolhem o Moderno*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

MARANDINO, Martha. *Educação em museus: a mediação em foco*/ Organização Martha Marandino. São Paulo, SP: Geenf / FEUSP, 2008.

MARTINS, Luciana Conrado. [et al.]. *Que público é esse? Formação de públicos de museus e centros culturais*. 1. ed. - São Paulo: Percebe, 2013.

MACEDO, Wesley. Orientador: Lúcio Machado. Pesquisa de Iniciação Científica. FAU/USP. *Museus de Arte: Extensões Contemporâneas (1989 – 2009)*. São Paulo. Agosto 2009.

MACÊDO, Erika. CHISTÉ, Priscila. MAES: *Museu de Arte do Espírito Santo “Dionísio Del Santo”*. *O Museu como Espaço de Formação*. Programa de Arte Educação: 2009/2010. Vitória. 2011

MORAIS, Frederico. *Contra a arte afluente: o corpo é o motor da “obra” (1970)*. In: Continente Sul Sur. Porto Alegre. Revista do Instituto Estado do Livro, n.6, 1997.

MORAES, Mariana. Projeto Piedarte. Blog. Disponível em: <http://piedarte.blogspot.com.br/2009/05/projeto-piedarte_05.html>. Acesso em: maio de 2016.

MORIN, Edgar. *Da necessidade de um pensamento complexo*. In: MARTINS, Francisco M; SILVA, Juremir Machado da (orgs). Para navegar no século XXI - tecnologias do imaginário e cibercultura. PA: EDIPUCRS e Sulina, 1999.

MOSQUERA, Geraldo. *Politics and Ethnicity in the work of Luis Camnitzer*. In Camnitzer, Luis Camnitzer: Retrospective Exhibition 1966-1990. 1990. Disponível em <http://www.lehman.cuny.edu/vpadvance/artgallery/gallery/luis_camnitzer/mosquera_essay.htm>. Acesso março de 2016.

MOURA, Lídice Romano de. *Arte e Educação: uma experiência de formação de educadores mediadores*. UNESP. São Paulo, 2007.

PINTO, Júlia Rocha; COUTINHO, Rejane Galvão. *Arte-educação em instituições culturais – O ensino não formal em museus de arte*. 2011. Disponível em: <http://www.nupea.fafcs.ufu.br/pdf/10eraea/relatos_pesquisa/arte_educacao_em_institucoes_culturais.pdf>. Acesso em abril de 2016.

PILLAR, Analice e VIEIRA, Denyse. O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte. Porto Alegre: Fundação Iochpe e UFRGS, 1992.

POSSAS, Helga C. G. “Classificar e Ordenar: os gabinetes de curiosidades e a história natural”. In Museus: dos Gabinetes de Curiosidades à Museologia Moderna. (Org.) Betânia G. Figueiredo. Belo Horizonte, MG: Argumentum; Brasília, DF: CNPq, 2005. 239p. Il. – (Scientia/UFMG; 5v). pp. 151-16

RAMÍRES, Mari Carmen. *Imperativos morais: Política como art in Luis Camnitzer*. Lehman College Art Gallery. 1990. Disponível em: <http://www.lehman.edu/vpadvance/artgallery/gallery/luis_camnitzer/ramirez_essay.htm>

SALLES, Cecília Almeida. *Redes da criação: construção da obra de arte*. Valinhos: Editora Horizonte, 2006.

SALLES, Cecilia Almeida. Gesto Inacabado: processo de criação artística/ 2ª edição. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.

SALLES, Cecilia Almeida. *Algumas reflexões sobre os modos de produção cinematográfica*. PUC. São Paulo. 2012.

SILVA, Renato Rodrigues da. *El instrumento y su obra. On Luis Camnitzer's Conceptualist*. Fliip. 2012. Disponível em: <http://prod-images.exhibit-e.com/www_alexandergray_com/Camnitzer_Fillip_17_Fall_2012.pdf>. Acesso em maio de 2016.

STRECK, Danilo. *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SUANO, Marlene. *O que é museu*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. *A pedagogia de Dewey* (esboço da teoria de educação de John Dewey). In: DEWEY, John. *Vida e educação: I. A criança e o programa escolar*. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. p.13 a 41.

TRILLA Jaume. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: ed. Ariel, 1996.

VERGARA, Luiz Guilherme. *Curadorias Educativas*. Rio de Janeiro – Anais ANPAP, 1996. Disponível também em: <<http://www.arte.unb.br/anpap/vergara.htm>>. Acesso em março de 2015.

WALL, Cornelis de. *Sobre pragmatismo*. Tradução Cassiano Terra Rodrigues. Edições Loyola. São Paulo (2007).

WILDER, Gabriela Suzana. *Inclusão sociocultural: Uma missão dos museus de arte*. In: As artes visuais do século XX como visão de mundo e exercício de diversidade. Inclusão cultural: uma missão dos museus de arte contemporânea. São Paulo: ECA/USP, tese de doutoramento, [trechos selecionados].