UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais

ALEXANDER DE CERQUEIRA SANTIAGO

Experiência e educação na obra de Jorge Menna Barreto

São Paulo

2017

ALEXANDER DE CERQUEIRA SANTIAGO

Experiência e educação na obra de Jorge Menna Barreto

Versão Original

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte

Orientadora: Profa. Dra. Dália Rosenthal

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Contato do autor: axlsan@gmail.com

Santiago, Alexander de Cerqueira

Experiência e educação na obra de Jorge Menna Barreto /
Alexander de Cerqueira Santiago – São Paulo: A. C. Santiago, 2017.
171 p.: il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes
Visuais – Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Orientador: Dália Rosenthal
Bibliografia

1. Virada Educacional 2. Arte como Experiência 3. Estética Relacional
4. Arte Contemporânea 5. Jorge Menna Barreto I. Rosenthal, Dália II. Título.

CDD 21. ed. – 700.7

SANTIAGO, Alexander de Cerqueira

Experiência e educação na obra de Jorge Menna Barreto

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte

Orientadora: Profa. Dra. Dália Rosenthal

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof(a). Dr(a). _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

À minha família, inclusive ao caçula Bruno,
que está para nascer.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a meus pais. Por tudo o que sempre fizeram, ainda fazem e para sempre farão.

À Dra. Dália Rosenthal pela sensibilidade e precisão com que me orientou durante essa complexa jornada.

À professora Dra. Christina Rizzi pela acolhida carinhosa na disciplina “Curadoria Educativa”, que cursei como ouvinte, e pelo incentivo e generosa participação na banca de qualificação.

À professora Dra. Regina Machado pela colaboração, com a sua disciplina, para a construção de meu projeto de mestrado.

Ao professor Dr. Hugo Fortes pelo apoio constante, e aos demais professores das disciplinas cursadas durante o mestrado. Todas as contribuições foram de extrema importância para a construção do meu percurso.

Ao professor Dr. José Minerini Neto pelos apontamentos precisos e preciosos durante o exame de qualificação.

A Jorge Menna Barreto por topar e incentivar outro olhar sobre sua obra.

A Dione Carlos, Diogo de Moraes e Guilherme Teixeira por concederem seu tempo e dedicação às entrevistas.

Ao professor Me. Evandro Nicolau pela abertura com que me recebeu no MAC/USP.

A toda a equipe do Educafetivo, responsável pela mediação no Café Educativo, por ocasião da Mostra do 5º Prêmio Marcantonio Vilaça no MAC/USP. Além de contribuírem para a pesquisa, tornaram-se verdadeiros amigos.

A Gregório Ferreira e aos demais membros do setor educativo do MAM-SP pela recepção e apoio.

A Eduardo A. A. Almeida pela caprichosa revisão deste material.

Por colaborarem de maneira bastante prática para que fosse possível realizar esta pós-graduação, agradeço a Renan Rodrigues, Michelle Maia, Amanda Oliveira e Marcos Ventura.

Pelas conversas iluminadas, agradeço aos meus amigos Diego, Yasumura, Eneílson e meu primo Gabriel.

Ao meu filho, Heitor, por saber dividir o papai com o notebook e aquela pilha de livros e papéis espalhados.

E, por fim, à minha esposa Renata, por todo o amor, paciência e suporte.

RESUMO

A presente pesquisa propõe um olhar reflexivo sobre os papéis exercidos pela experiência direta e pela mediação cultural na relação entre a arte contemporânea e o seu público. Buscando, para isso, apoio em teorias e proposições que primem pela participação, e apresentando um recorte das investigações artísticas de Jorge Menna Barreto como terreno fértil para o florescimento de experiências que estimulem o pensamento sensível e reflexivo.

Alicerçado por uma abordagem crítica dos pressupostos de John Dewey e Nicolas Bourriaud, o conceito de experiência será delimitado com base na interação atenta entre sujeitos, obras e contextos. Por seu turno, a ideia de mediação será expandida a fim de posicionar-se como um esforço educacional não diretivo, mas provocativo e vinculado à noção de experiência aqui defendida.

Palavras-chave: Virada Educacional. Arte como Experiência. Estética Relacional. Arte Contemporânea. Jorge Menna Barreto.

ABSTRACT

This research proposes a reflexive view on the role of direct experience and cultural mediation exerted on the relation between contemporary art and its public. Searching support in theories and propositions that prioritizes participation, and presenting a clipping of the artistic investigations of Jorge Menna Barreto as a fertile field to flourish experiences which stimulate sensitive and reflexive thinking.

Supported by a critical approach of the assumptions of John Dewey and Nicolas Bourriaud, the concept of experience will be delimited based on the concerned interaction among subjects, works and contexts. The idea of mediation, in turn, will be expanded in order to be placed as an educational and non directed effort, but provocative and linked to the notion of experience defended here.

Keywords: Educational Turn. Art as Experience. Relational Aesthetics. Contemporary Art. Jorge Menna Barreto.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Caravaggio. <i>A morte da virgem</i> , 1604 a 1606	p. 23
Figura 2	Gustave Courbet. <i>O Encontro (Bom dia, senhor Courbet)</i> , 1854	p. 26
Figura 3	Juan Gris. <i>Copos, jornal e garrafa de vinho</i> , 1913	p. 27
Figura 4	Marcel Duchamp. <i>Secador de Garrafas</i> , 1914	p. 28
Figura 5	Robert Rauschenberg. <i>Cama</i> , 1955	p. 29
Figura 6	Arman. <i>Arteriosclerose</i> , 1961	p. 29
Figura 7	Sônia Von Brusky. <i>Bebês brasileiros não mamam Coca-Cola</i> , 1969	p. 30
Figura 8	Lygia Pape. <i>Divisor</i> , 1968	p. 32
Figura 9	Hélio Oiticica. <i>Invenção da cor, Penetrável Magic Square #5, De Luxe</i> , 1977	p. 33
Figura 10	Rirkrit Tiravanija. <i>Untitled (free/still)</i> , 1992 (montagem de 2011)	p. 39
Figura 11	Lygia Clark. <i>Bicho</i> , c. 1960	p. 43
Figura 12	Hélio Oiticica. <i>Parangolé P4 Capa n.º 1</i> , 1964	p. 45
Figura 13	Christo e Jeanne-Claude. <i>Muro de Barris de Óleo – A Cortina de Ferro</i> , 1961-62	p. 47
Figura 14	Claes Oldenburg. <i>A loja</i> , 1961	p. 48
Figura 15	Hélio Oiticica. <i>Tropicália PN2 “A pureza é um mito” e Tropicália PN3 “Imagético”</i> , 1967	p. 49
Figura 16	Rirkrit Tiravanija. <i>Sem Título (de graça)</i> , 1992	p. 49
Figura 17	Gordon Matta-Clark, Carol Goodden e Tina Giroux. <i>Food</i> , 1971-73	p. 50
Figura 18	Rirkrit Tiravanija. <i>Sem Título (Amanhã é Outro Dia)</i> , 1996	p. 51
Figura 19	Thomas Hirschhorn. <i>Bataille Monument (Imbiss)</i> , 2002	p. 53
Figura 20	Thomas Hirschhorn. Vista da instalação <i>The Crystal of Resistance</i> , 2011	p. 54
Figura 21	Graziela Kunsch. <i>Tem uma catraca no meio do caminho</i> , 2014	p. 55
Figura 22	Diogo de Moraes. <i>Diário do busão</i> , 2016	p. 78
Figura 23	Diogo de Moraes. <i>Diário do busão</i> , 2016	p. 78
Figura 24	Explicação diagramática realizada pelo artista	p. 79
Figura 25	Jorge Menna Barreto. <i>Massa</i> , 2000. Detalhe do ponto de troca	p. 87
Figura 26	Jorge Menna Barreto. <i>Massa</i> , 2000. Detalhe do carimbo na sacola	p. 90

Figura 27	Jorge Menna Barreto. <i>Massa</i> , 2000. Detalhe da mesa	p. 91
Figura 28	Jorge Menna Barreto. <i>Massa</i> , 2000. Visitantes com sacolas a desenhar o espaço expositivo	p. 91
Figura 29	Jorge Menna Barreto. <i>Projeto Matéria</i> , 2004. Participação na mostra coletiva	p. 93
Figura 30	Jorge Menna Barreto. <i>Projeto Matéria</i> , 2004. Programação da oficina	p. 94
Figura 31	Jorge Menna Barreto. <i>Projeto Matéria</i> , 2004. Oficina-intervenção	p. 95
Figura 32	Vista da Ilha de Anhatomirim	p. 100
Figura 33	Jorge Menna Barreto. <i>Sucos Específicos</i> , 2014	p. 100
Figura 34	Jorge Menna Barreto. <i>Oficina Site Specific e Agroecologia</i> , 2014	p. 102
Figura 35	Jorge Menna Barreto. <i>Oficina Site Specific e Agroecologia</i> , 2014	p. 103
Figura 36	Jorge Menna Barreto. <i>Suco Específico</i> à venda no restaurante da Bienal, 2014	p. 104
Figura 37	Jorge Menna Barreto. <i>Restauro</i> , 2016	p. 104
Figura 38	Jorge Menna Barreto. Tapetes desenvolvidos para <i>Desleituradas</i> , 2011	p. 106
Figura 39	Jorge Menna Barreto. <i>Desleituradas</i> , 2011. Tapete na entrada do MAM-SP	p. 106
Figura 40	Jorge Menna Barreto. <i>Desleituradas</i> , 2011	p. 108
Figura 41	Jorge Menna Barreto. <i>Desleituradas</i> , 2011	p. 108
Figura 42	Jorge Menna Barreto. <i>Desleituradas</i> , 2011	p. 109
Figura 43	Jorge Menna Barreto. <i>Desleituradas</i> , 2011	p. 109
Figura 44	Jorge Menna Barreto. <i>Desleituradas</i> , 2011	p. 110
Figura 45	Jorge Menna Barreto. <i>Desleituradas</i> , 2016	p. 111
Figura 46	Jorge Menna Barreto, <i>Café Educativo</i> , 2008	p. 115
Figura 47	Jorge Menna Barreto, <i>Café Educativo</i> , 2013	p. 116
Figura 48	Jorge Menna Barreto, <i>Café Educativo</i> , 2011	p. 166
Figura 49	Jorge Menna Barreto, <i>Café Educativo</i> , 2015	p. 117
Figura 50	Jorge Menna Barreto, <i>Café Educativo</i> , 2016	p. 118
Figura 51	Jorge Menna Barreto. <i>Café Educativo</i> , 2011	p. 122
Figura 52	Jorge Menna Barreto. <i>Café Educativo</i> , 2015	p. 123
Figura 53	Jorge Menna Barreto. <i>Café Educativo</i> , 2015	p. 123

Figura 54	Jorge Menna Barreto. <i>Café Educativo</i> , 2015	p. 124
Figura 55	Planta baixa de projeto expográfico	p. 130
Figura 56	Walter de Maria. <i>The lightning field</i> , 1977	p. 151

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 RELAÇÕES ENTRE EXPERIÊNCIA E ARTE	21
1.1 DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES: CONTEMPORANEIDADE, ARTE E PÚBLICO	21
1.2 INVESTIGAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA EM ARTE NA CONTEMPORANEIDADE.....	31
2 RELAÇÕES ENTRE EXPERIÊNCIA EDUCATIVA E EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA.....	57
2.1 A RELEVÂNCIA DA EXPERIÊNCIA PARA O PROCESSO EDUCATIVO	57
2.2 A PERCEPÇÃO DO CARÁTER EDUCATIVO DA ARTE	65
2.3 UMA REVIRAVOLTA NAS RELAÇÕES	69
3 EDUCATIVAR: POSSIBILIDADES PRÁTICAS DE COLABORAÇÃO ENTRE ARTE, EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA.....	82
3.1 TRAJETÓRIA DE JORGE MENNA BARRETO	82
3.2 A TEORIA NA PRÁTICA: ANÁLISE DE OBRAS	86
3.2.1 Massa	86
3.2.2 Projeto Matéria	92
3.2.3 Sucos Específicos.....	97
3.2.4 Desleitura.....	105
3.2.5 Café Educativo.....	114
4 PROJETO DE CURADORIA.....	125
4.1 INTRODUÇÃO.....	126
4.2 OBJETIVO GERAL.....	126
4.3 JUSTIFICATIVA	126
4.4 METODOLOGIA.....	127
4.5 TEXTO DE APRESENTAÇÃO	127

4.6 AÇÃO EDUCATIVA.....	129
4.7 PROJETO EXPOGRÁFICO SIMPLIFICADO	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE	140
A – Entrevista com Dione Carlos.....	140
B – Entrevistas com Jorge Menna Barreto	143
C – Entrevista com Guilherme Teixeira.....	152
D – Entrevista com Diogo de Moraes	156

INTRODUÇÃO

O contato com as artes visuais exige uma postura distinta da mantida habitualmente nas relações automáticas da rotina. A apreciação de quadros ou esculturas de diferentes períodos históricos solicita uma sensibilidade inteiramente permeada por qualidades reflexivas. O reconhecimento prévio de algumas dessas obras como peças de arte e os processos de leitura realizados por críticos e historiadores ao longo das eras facilitam sua aceitação por parte do público. Por outro lado, quando novas produções despontam, propondo abordagens experimentais, incitando debates ainda em construção, desafiando ou se moldando ao panorama estabelecido, o público contemporâneo tende a se sentir desconfortável, sem referências às quais recorrer. O que pode gerar, nos extremos do espectro da interação, desejos irrequietos de investigação ou desinteresse imediato.

Minha preocupação com a complexidade dessa relação encontra-se no núcleo originador desta pesquisa. Mantenho vivo interesse pelo tema desde os primeiros contatos com a arte contemporânea, que considerava, quase sempre insípida ou falaz. Essa situação, demasiada incômoda para ser ignorada, gerou uma necessidade de aprofundamento em suas raízes e ramificações, que se materializou na monografia *Distanciamentos e Aproximações: a Complexa Relação entre a Arte Contemporânea e seu Público*, realizada durante a Especialização em História da Arte, na Fundação Armando Alvares Penteado. O trabalho serviu, sobretudo, como um campo de batalha para os pensamentos e percepções que me assolavam.

O estudo atual amadurece a conclusão do anterior, que enxergou a necessidade de conhecer a lógica em que a arte contemporânea opera como fator determinante para o embate com suas produções. Compreendendo a relevância desse princípio e acreditando que a complexidade não deve ser extinta, mas sim enfrentada e reconhecida como parte do contato com a arte, sugiro formas críticas de aproximação.

Marcel Duchamp afirmou, em entrevista a Pierre Cabanne, que o “espectador contemporâneo não tem nenhum valor. (...) Ele tem um valor mínimo, se comparado ao que a posteridade impõe e permite que certas coisas fiquem no Louvre, por exemplo” (CABANNE, 2008, p. 132). Esse claro exagero se coloca como um indicativo da

necessidade do afastamento crítico para a compreensão de um evento, ressaltando o fato de que a produção contemporânea sempre provocará resistências.

Tais desconfiças foram amplificadas a partir de meados do século passado, quando artistas passaram a questionar sistematicamente as formas de executar suas obras e a sua função no contexto social. A própria urgência da participação do público na constituição de muitas dessas obras, a exploração de gestos e materiais ordinários como matéria-prima e a crescente semelhança com práticas políticas, sociais, conceituais ou cotidianas, apesar de respeitarem o espectador como elemento ativo, favoreceram o afastamento de uma grande parcela dos interessados em arte. Afinal, reconhecer e valorar uma obra de arte havia deixado de ser tarefa simples e óbvia, já que, desde então, “qualquer coisa visível pode ser um trabalho visual” (DANTO, 2006, p. 220).

Na contemporaneidade, o interesse de artistas e teóricos pela participação ativa e crítica do público se torna primordial, de maneira a atualizar pensamentos fundadores, como os da Nova Objetividade brasileira, por exemplo. Teorias como a Estética Relacional, o Antagonismo Relacional e a Arte Socialmente Engajada despontam como tentativas de identificar, interpretar e agrupar essas manifestações; enquanto, na realidade, as proposições artísticas fogem das categorizações por se afirmarem individualmente como conceitos próprios. No nosso entendimento, teorias e práticas não são excludentes; ao contrário, constituem uma rede de pensamentos complementares, em constante tensão, e delineiam possibilidades múltiplas de se pensar a experiência estética.

A Estética Relacional foi eleita nosso ponto de partida por indicar, a despeito de suas limitações e controvérsias, de qual maneira as bases das experiências entre público, obra e contexto passaram a ser centrais para a produção artística das últimas décadas. Associado a isso, seria necessário definir o modelo de experiência a ser tratado, já que muitos autores abordaram o tema. John Dewey é quem melhor corresponde aos nossos anseios por entender que “a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (DEWEY, 2010, p. 109). O autor também afirma que

o estético não é algo que se intromete na experiência de fora para dentro, seja pelo luxo ocioso ou pela idealização transcendental, mas (...)

é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa (DEWEY, 2010, p. 125).

Tal cenário se alinha às mudanças nas relações entre produtor, produto e receptor no âmbito da arte, como a professora Dra. Christina Rizzi elucidou durante o exame de qualificação desta dissertação:

Pensando na história da estética, o foco inicial estava no artista com todos os seus segredos. O que até hoje nos faz perguntar: o que o artista quis dizer? Aproximando-se do século XX, o macho-alfa da relação passa a ser a obra. Soberana, engoliu o artista, engoliu o público. E a relação passa a ser quase assim: estou aqui, se vire, pegue quem pode e não quem quer. Chegando-se ao paroxismo de as obras não possuírem título a fim de não conceder uma porta de entrada para o público. Já a partir da segunda metade do século XX o eixo muda para a relação ou para a interpretação. Não é mais o domínio do artista ou da obra. É o domínio da relação (informação verbal)¹.

O domínio da relação implica uma atenção especial com o público, que assume o papel de interlocutor e não mais de receptor. A mudança acarretou uma consequente valorização de medidas que indicassem e trilhassem esse novo caminho. O relacionamento entre arte e educação voltou a se estreitar, ecoando esforços do construtivismo russo, da Bauhaus e de Joseph Beuys, por exemplo. Entretanto,

o meio de arte contemporâneo é mais característico em relação à exclusão que à inclusão, porque a estrutura das interações sociais em seus limites é baseada em um repertório de códigos culturais ou senhas, que fornecem um status e um papel em dada conversa. As práticas radicais, contraculturais ou alternativas também empregam essas senhas excludentes a fim de manter uma distância do objetivo final. Muitos projetos participativos que são abertos ao público geral, em teoria, de fato servem muito bem em públicos específicos (HELGUERA, 2011a, p. 43).

¹ Transcrito da gravação em áudio do exame de qualificação.

Divisamos aí um problema a ser investigado: como convidar o público à participação em obras que, por sua natureza, carregam as especificidades de seu meio, sem, por um lado, alijá-lo de seus códigos, e, por outro, sem fornecer esclarecimentos de forma doutrinária?

A partir da virada do século XXI é possível notar que os programas educativos das instituições culturais têm recebido, gradativamente, um lugar de destaque, mesmo que em muitos casos ainda sejam tratados como acessórios ao discurso institucional, artístico ou curatorial. Esse ímpeto, conhecido internacionalmente como *Educational Turn* (Virada Educacional) por se apresentar como uma ideia ampla a ser debatida com liberdade, motiva as mais variadas ações com os mais diversos objetivos. Promovendo, por meio da arte, oportunidades de construção de “lugares onde se elaboram socialidades alternativas” (BOURRIAUD, 2009, p. 62). Ou, ao contrário, servindo a interesses mercadológicos e de políticas culturais ávidas por constituir um público expressivo que justifique suas atividades. Como lutar para escapar dessa armadilha?

Nossa hipótese recai sobre as investidas artísticas que se fundam na comunhão da experiência de vida associada à arte, definida por Dewey como singular, e um esforço educativo diverso daquele “que age por métodos muito literais, os quais excluem a imaginação e não tocam nos desejos e emoções do homem” (DEWEY, 2010, p. 582).

No percurso de Jorge Menna Barreto, percebemos esse desejo de união se construir como uma trilha. Ela se inicia suavemente, segue atenta aos obstáculos que supera até, enfim, chegar a uma clareira. A clareira não parece um descampado. Nela, tudo que foi encontrado pelo caminho se apresenta de forma reordenada. Existe, para o artista, a vontade de não resolver as questões que se impõem, mas partilhar as dúvidas com o público, conclamado a uma participação crítica.

Sua obra “visa a algo muito diferente de um consumo estético” (BOURRIAUD, 2009, p. 40), apesar de poética – ou justamente por isso, já que “a poesia ensina tal como os amigos e a vida ensinam: pelo que ela é, e não por uma intenção expressa” (DEWEY, 2010, p. 581).

Nosso intuito é analisar as questões ora expressas e sondar em que medida o percurso artístico de Barreto se apresenta como uma investigação prática delas. Para isso, esta dissertação se estrutura como um diálogo entre quatro capítulos e quatro entrevistas. O último dos capítulos apresenta considerações propositivas.

O primeiro capítulo se inicia com as definições dos termos “público” e “contemporâneo”, a fim de localizar o contexto em que se avalia a suposta complexidade da relação entre a arte contemporânea e o seu público. Os papéis exercidos pelos artistas, pela obra e pelo público são problematizados com o intuito de propor formas de enfrentamento, as quais foram pensadas na interlocução entre os conceitos de Arte como Experiência, elaborado por John Dewey, e de Estética Relacional, conforme Nicolas Bourriaud. Pontuando esse diálogo, um rol de proposições artísticas e teóricas calcadas na participação do público afirma a relevância social da arte no fomento de relações em que as experiências visam potencializar a percepção crítico-poética de mundo.

Ao desempenhar esse papel, a arte se aproxima dos objetivos da educação. O segundo capítulo se desenvolve com o intuito de explicitar essa aproximação, assumindo sua afiliação à filosofia da educação de Dewey. O contato entre arte, experiência e educação será investigado com base em dois eixos: a vivência de artistas-educadores e a leitura crítica dos preceitos da Virada Educacional; sendo esta amparada num cruzamento de pontos de vista de críticos, artistas e educadores. A educação não será compreendida enquanto instrumento para alcançar determinados objetivos, mas como um ideal que permeia as atividades da vida e pressupõe a ampliação da percepção. Observa-se, com isso, a arte e a educação como atividades humanas em que o sensível e o intelectual atuam em constante diálogo, buscando o enriquecimento da experiência individual em suas interações com o ambiente social.

O terceiro capítulo se propõe a testar as premissas desta pesquisa segundo um recorte da obra de Jorge Menna Barreto. Foram selecionadas cinco proposições: Massa, Projeto Matéria, Sucos Específicos, Desleitura e Café Educativo. Elas são agrupadas e analisadas de modo a tensionar as ideias desta dissertação. Antes desse exercício crítico, uma pequena biografia do artista é elaborada para que a sua visão teórica também participe do debate.

No quarto e último capítulo há um projeto de curadoria daquelas proposições de Barreto, desenvolvido com o desejo de experimentar na prática os conceitos discutidos em toda a dissertação.

As quatro entrevistas que compõem o Apêndice figuram tanto como material complementar quanto como estofo para as discussões travadas ao longo do trabalho. Dedicar-se, assim, atenção especial a dois artistas-educadores, Diogo de Moraes e

Guilherme Teixeira; à supervisora do setor educativo que habitou o Café Educativo na Mostra do 5º Prêmio Marcantonio Vilaça, Dione Carlos; e ao próprio artista estudado.

Essa abordagem mostrou-se especialmente relevante por examinar as temáticas de um artista nacional cuja carreira está consolidada o suficiente para não classificá-lo como iniciante, mas não tanto a ponto de engessá-lo no cânone de nossa história da arte. De tal sorte que trazemos o assunto para o debate artístico atual, confrontando teorias formuladas em solo estrangeiro com a realidade brasileira. Além disso, este trabalho pretende se incorporar ao crescente debate sobre os lugares que o público da arte pode conquistar, problematizando suas relações com os demais agentes envolvidos no cenário artístico. Estudos com esse caráter precisam ser estimulados e disseminados não apenas no ambiente acadêmico, mas em amplo contexto social.

Tive oportunidade de coabitar o Café Educativo durante o segundo semestre do Mestrado, observando ações e reações dos visitantes. A experiência foi significativa para determinar o caminho a ser seguido na dissertação. O processo que levou à escolha do objeto de pesquisa deve, portanto, figurar como parte integrante de seu desenvolvimento, embasando e ilustrando o próprio tema.

A metodologia utilizada para construir esta pesquisa se ancora na associação de três estratégias. Em primeiro lugar, o levantamento, leitura e releitura de livros, periódicos, notícias, artigos de internet e a participação em seminários, que consolidaram o referencial teórico, base do trabalho. Em paralelo, procedeu-se à elaboração, execução e avaliação crítica do conjunto de entrevistas, realizadas pessoalmente ou por meio da troca de e-mails e conversas de vídeo. Por fim, alinhavando os conceitos explorados, temos a seleção, a análise e a proposta de curadoria das obras de Barreto.

A conexão entre pesquisa teórica e seleção crítica de obras de arte assemelha-se ao processo curatorial de exposições. Este foi um dos motivos que levaram ao exercício que encerra este trabalho acadêmico. Outra razão está associada ao próprio tema pesquisado, que pressupõe a emergência de se criar espaços relacionais para discussões sobre arte e a constante abertura a novas indagações, em vez de respostas definitivas. Deste modo, a pesquisa se encerra como um novo início.

1 RELAÇÕES ENTRE EXPERIÊNCIA E ARTE

Partindo do pressuposto de que existem problemas na recepção da arte contemporânea, procederemos com uma breve contextualização histórica cujo objetivo é explicitar o alargamento dos limites tradicionalmente associados às artes visuais no que tange aos meios de produção, materiais empregados e temáticas abordadas. O que levou a uma aproximação cada vez mais intensa entre determinadas proposições estéticas e os mais variados campos da vida cotidiana, apontando para a impossibilidade de se isolar a produção artística de seu contexto e para a consequente relevância da participação do público como colaborador na construção ou ativação das obras e na multiplicação de seus possíveis sentidos.

Serão abordadas teorias estéticas e práticas artísticas sem a pretensão de traçar uma historiografia da arte participativa, mas apontando exemplos significativos para o entendimento do recorte da obra de Jorge Menna Barreto proposto como objeto central desta pesquisa. A base teórica será praticamente limitada a John Dewey (1859-1952) e Nicolas Bourriaud (1965), com inserções de falas de alguns artistas e teóricos que problematizem as noções de experiência e participação, tais como Hélio Oiticica (1937-1980), Mário Pedrosa (1901-1981), Claire Bishop (1971), Thomas Hirschhorn (1957) e Pablo Helguera (1971).

1.1 DISTANCIAMENTOS E APROXIMAÇÕES: CONTEMPORANEIDADE, ARTE E PÚBLICO

Se por um lado o artista contemporâneo trabalha a partir de determinados padrões fornecidos e permitidos pela realidade em que está inserido, por outro, mais do que afirmar certezas, trabalha com as dúvidas, propondo questionamentos que se desdobram de interrogações filosóficas a preocupações cotidianas. Esta elasticidade, associada ao fato de a concepção e a difusão das produções artísticas contemporâneas coincidirem com o acirramento das questões a que elas referem, refletem ou suscitam, torna a sua compreensão significativamente mais complexa do que a das produções historicizadas e, de certa maneira, já decodificadas.

“Cada momento (...) teve a sua própria arte ultrajante, de modo que cada geração, desde Courbet, teve uma experiência de desconforto em relação à arte moderna” (STEINBERG, 2008, p. 246). Mesmo em períodos mais distantes, como por exemplo as reações negativas às investidas de Caravaggio (1571-1610), que ousava pintar santos sem o idealismo habitual, como se fossem de carne e osso, cujos modelos eram cooptados dentre ébrios e prostitutas e retratados sempre de maneira dramática, conferindo às suas telas um naturalismo então inimaginável e intolerável (Figura 1). Neste sentido, o dilema da recepção da arte contemporânea não está estritamente atrelado ao momento atual, e sim à relação entre as obras e o seu público contemporâneo, pois a arte sempre desafiou os limites do que seria aceitável em seus domínios de atuação, gerando posturas de resistência devido ao “choque da nova experiência” (STEINBERG, 2008, p. 260).

As artes visuais, independentemente de sua época e local de produção, apresentam-se como uma negociação entre o possível e o inapreensível, cabendo à história da arte a tarefa de pacificá-las, a despeito dos seus esforços de resistência. Essa assertiva se comprova pela percepção de que o desejo e a capacidade de a arte alargar seus limites, ao ponto em que o único limite possível está sempre um passo além, são mais coerentes do que a linha imaginária que agrupa tendências e movimentos, costurando espaços ao longo do tempo.

Figura 1 – Caravaggio. *A morte da virgem*, 1604 a 1606

A percepção desse constante esgarçamento gerou uma aceleração do mecanismo e uma mudança no próprio modo de produzir e perceber a arte, levando a experimentalismos cada vez mais radicais. Que, se por um lado intentavam ampliar a porosidade da fronteira entre a arte e a vida, por outro intensificaram o afastamento entre as obras e os interesses do público geral.

É historicamente reconhecido que, desde o surgimento da concepção de arte como um conhecimento elevado e do artista como um ser diferenciado, os assuntos afeitos às artes visuais raramente ultrapassavam sua esfera restrita, composta por especialistas, apreciadores e negociadores. Ainda assim, podemos perceber a arte moderna como o campo onde esse processo se acirrou, desenvolvendo, contraditoriamente, condições para o afastamento do público e para a sua aproximação, com base na primazia da experiência vivida. Bourriaud afirma que

a arte moderna se dá pelo objetivo de construir um espaço dentro do qual o indivíduo possa finalmente manifestar a totalidade de sua experiência e inverter o processo desencadeado pela produção industrial, a qual reduz o trabalho humano à repetição de gestos imutáveis numa linha de montagem controlada por um cronômetro (BOURRIAUD, 2011, p. 13).

Em contrapartida, no momento de sua morte anunciada², nas décadas de 1960 e 1970,

por conta de experimentalismos que buscavam um alargamento cada vez maior de limites, instaurou-se uma sensação de hermetismo entre os artistas e o público. Esse cenário acabou colaborando para o afastamento do público, que muitas vezes se sentia desconfortável, com dificuldade de compreender as obras (CANTON, 2009, p. 26).

Desde então, a relação entre a arte e o seu público tem se demonstrado bastante complexa, principalmente no tocante à parcela das formas atuais, que transita entre a participação direta do público para a construção de sentidos e a existência de um extenso aparato teórico e conceitual que as balize. A questão não é eliminar as eventuais dificuldades advindas do contato com a arte, mas propor possibilidades de enfrentamento e diálogo, instigando o público a direcionar seu olhar, seu corpo e seu espírito, não para os produtos ou ações apresentados, mas para o conjunto de experiências que eles ensejam.

Os argumentos ora expostos reafirmam as mudanças de foco das posturas, tanto por parte dos artistas, que passam a apostar em abordagens estranhas ao repertório artístico tradicional, quanto do público, que se depara com a necessidade de desconfiar do que lhe é apresentado e arriscar um envolvimento mais íntimo, associado a experiências completas. Com isso em vista, devemos pensar em que se constitui a experiência com a qual a arte contemporânea flerta, e que se impõe como o elemento norteador para o desenvolvimento do presente estudo.

² “A arte é moderna se postula sua própria extinção, se se inscreve dentro da perspectiva de sua futura inutilidade, se programa os parâmetros de sua morte anunciada e contempla serenamente essa hipótese” (BOURRIAUD, 2011, p. 16).

Em primeiro lugar é necessário pensar que a arte é contemporânea em relação a nós. Contudo, não basta entender a coexistência no tempo como o fator determinante para a definição de contemporaneidade. Agamben (2009) lança o desafio de a pensarmos de forma ativa, não só capaz de enxergar o momento presente, como também de inseri-lo criticamente em uma cadeia de acontecimentos passados a serem retomados e reinterpretados conforme as exigências supervenientes de seu tempo. O autor inicia sua reflexão recorrendo a Nietzsche para indicar que

pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo (AGAMBEN, 2009, p. 58-59).

Pressupõe-se a emergência de um afastamento crítico que permita olhar com clareza em direção à realidade, enxergando sua obscuridade, aquilo que está escondido atrás da desatenção e complacência. Pois “o contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo” (AGAMBEN, 2009, p. 64).

O contemporâneo, com sua inatualidade, não figura como o que simplesmente manifesta teorias originais e ações inovadoras, mas como o capaz de “colocar em relação aquilo que inexoravelmente dividiu, rechamar, re-evocar e revitalizar aquilo que tinha até mesmo declarado morto” (AGAMBEN, 2009, p. 69). Trazendo para o seu tempo preocupações que pareciam superadas por gerações anteriores, a fim de analisá-las à luz das experiências de sua própria geração.

A partir do Renascimento, esta propensão a redefinir elementos de períodos passados se mostrou evidente no interesse de artistas e intelectuais por aspectos da tradição greco-romana, que se revelaram consonantes com algumas das principais aspirações ascendentes desde o final da Idade Média, em especial a valorização do indivíduo. A retomada, com viés idealizado, de um passado remoto e de civilizações ditas primitivas ou exóticas se fez presente em boa parte do desenvolvimento das artes visuais. Contudo, é a produção artística do século XX que potencializa esse procedimento

de apropriação, estendendo-o não só para a colagem de eras distintas como também para a mixagem de elementos das diferentes esferas do conhecimento e da produção.

O gesto de inserir elementos do mundo real no seio da produção artística – tal como fez Gustave Courbet (1819-1877) ao tratar um encontro fortuito como tema de pintura de grandes proporções (Figura 2) – adquire materialidade com o Cubismo, em que elementos do mundo cotidiano passaram a aderir, literalmente, à esfera da arte. As colagens cubistas desafiaram o conceito estabelecido de pintura enquanto tinta sobre superfície para incluir outros materiais, que faziam alusão direta ao objeto representado, gerando um nó na separação entre realidade e ilusão, representação e apresentação (Figura 3).

Figura 2 – Gustave Courbet. *O Encontro (Bom dia, senhor Courbet)*, 1854

Fonte: Musée Fabre, Montpellier

Figura 3 – Juan Gris. *Copos, jornal e garrafa de vinho*, 1913

O uso de materiais estranhos ao repertório artístico se radicalizou com os *ready-mades* de Marcel Duchamp (1887-1968), objetos prontos, ordinários, escolhidos ao acaso entre tantos outros, que por um conjunto de manobras conceituais e institucionais adquiriam *status* de obra de arte (Figura 4). Pela primeira vez, a atitude do artista, o discurso crítico, o contexto histórico e a recepção do público se mostraram mais relevante do que a obra em si.

Figura 4 – Marcel Duchamp. *Secador de Garrafas*, 1914

Essa radicalidade no uso dos materiais foi retomada no final dos anos 1950, em cenários distintos e com preocupações outras, por artistas como Robert Rauschenberg (1925-2008) e Jasper Johns (1930), nos Estados Unidos, integrando o que historicamente se nomeou Neodadá (Figura 5); pelos Novos Realistas, na França (Figura 6); por Waldemar Cordeiro (1925-1973) e Sonia Von Brusky (1941), no Brasil (Figura 7). Apesar das particularidades desenvolvidas em cada região e por cada um desses artistas, é significativa a preocupação geral com valer-se de um repertório material pertencente à esfera da vida comum para, por meio da arte e em diálogo com ela, tratar de temas relativos à vida comum, que exigiriam do público participação mais atenta e menos padronizada.

Figura 5 – Robert Rauschenberg. *Cama*, 1955

Figura 6 – Arman. *Arteriosclerose*, 1961

Figura 7 – Sônia Von Brusky. *Bebês brasileiros não mamam Coca-Cola*, 1969

Esse procedimento se tornou predominante ao longo das duas décadas seguintes com a tentativa de integrar arte e vida, gerando inúmeras experimentações que alinhavavam preocupações estéticas, éticas, políticas e sociais, conforme veremos, de maneira breve e direcionada à nossa investigação, no próximo subcapítulo. Pois apesar do foco na obra de Barreto, precisamos examinar a produção artística desenvolvida a partir da década de 1990, que reconsidera a tendência das vanguardas dos anos 1960 e 1970 de perceber o público como parte constitutiva da produção artística.

O panorama desenvolvido até este ponto da nossa argumentação versou sobre a relação entre arte e público, prioritariamente do ponto de vista da produção, a fim de situar o prisma sob o qual a arte contemporânea será aqui compreendida. No entanto, não será possível avançar sem definir os parâmetros de abordagem da sua recepção.

A palavra “público” foi até agora utilizada de maneira bastante genérica, o que pode levar à impressão de certa negligência de sua verdadeira potência quando

comparada às abordagens que partem de sua multiplicidade inerente. Essas formas de exame se preocupam com o risco de ignorar as idiossincrasias de cada grupo ou tipo de pessoas em contato com a arte. No escopo desta pesquisa, tais diferenças não serão relevantes, pois não importa aqui a observação de agrupamentos que delimitem tipos específicos de público e modos mais ou menos pertinentes de lidar com eles. A nossa visão coaduna com a de Steinberg, para quem a palavra “público”

não designa uma espécie particular de pessoas; refere-se a um papel desempenhado pelas pessoas, ou antes, um papel que as pessoas são induzidas ou forçadas a desempenhar por uma determinada experiência. E somente os que estão além da experiência deveriam estar isentos da acusação de pertencer ao público (STEINBERG, 2008, p. 245).

Tendo em vista o público como algo relacional, caberia pensar de que maneira atuar nessa relação, retomando a definição de contemporâneo apresentada por Agamben. Para que uma determinada experiência possa se desdobrar em outras, o público, deve se colocar como contemporâneo da obra, abrindo mão da passividade e adotando uma postura tão crítica e criativa quanto a dos artistas, atuando ativamente na realidade em que está inserido.

1.2 INVESTIGAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA EM ARTE NA CONTEMPORANEIDADE

Para iniciarmos nossas investigações será necessário localizar um modelo do que compreendemos como experiência. Apesar de o termo carregar inúmeros significados, aqui não pode ser confundido com o senso comum de que as experiências são produtos a se consumir ou bens de que não podemos deixar de usufruir. Em contraposição a esse entendimento esvaziado de potência, buscaremos nos primeiros anos do século passado as bases para a visão que defendemos.

Na década de 1920, John Dewey explorou o tema, aproximando a experiência estética da comum e a associando a práticas pedagógicas³. No campo da arte, ainda que o interesse do autor recaia mais sobre a produção do que sobre a recepção, é importante

³ Falaremos mais sobre a visão pedagógica do autor no próximo capítulo.

frisar que a sua noção de experiência “recobre o conjunto das trocas – das transações – que operam no contexto integral das relações com os objetos, ou mais fundamentalmente, entre o vivente e seu meio ambiente” (COMETTI, 2008, p. 169). O momento da recepção não se subordina ao da criação, mas se equipara a ele por pertencerem, ambos, a um processo mais amplo e integrado.

Tal ênfase nessas relações despertou o interesse de diversos artistas dos anos 1960 e 1970, como Lygia Pape (1927-2004) (Figura 8) e Hélio Oiticica (1937-1980) (Figura 9), para citarmos dois exemplos de grande importância no cenário nacional. Conforme percebeu Mário Pedrosa,

a obra em si de um artista não pode mais ser examinada por ela mesma. (...) É dentro do contexto ambiental que todas as artes e atividades correlatas podem encontrar o momento crucial de sua integração, quer dizer, de sua autêntica realização no complexo social (PEDROSA, 2007, p. 216).

Figura 8 – Lygia Pape. *Divisor*, 1968

Figura 9 – Hélio Oiticica. *Invenção da cor, Penetrável Magic Square #5, De Luxe*, 1977

A partir dos anos 1990, esse olhar ampliado em direção à produção artística e sua recepção foi retomado e ressignificado por influência de autores que o abordavam de maneiras distintas. Como o filósofo e curador francês Nicolas Bourriaud, que reconheceu em alguns artistas em atividade uma vontade comum de pensar as formas de convívio social como material – e não como tema – para suas proposições.

Nossa investigação objetiva reconhecer formas atuais de arte que desloquem a experiência do público para o centro de suas preocupações. Partimos do diálogo entre ideias de Dewey e de Bourriaud, buscando afirmar a atualidade do conceito de Arte como Experiência, proposto pelo filósofo americano, ao associá-lo à Estética Relacional do crítico francês.

Pensar a Arte como Experiência, nos termos de Dewey, pressupõe que ela não pode ser apartada da vida cotidiana, e “o que quer que proporcione em alguma medida o enriquecimento da experiência imediata é, nessa medida, estético” (KAPLAN, 2010, p. 11). Ao refletir a respeito das produções artísticas que requerem um maior envolvimento por parte do público e da aproximação entre a experiência estética e a comum, verificamos que “para compreender o significado dos produtos artísticos, temos que esquecê-los por um tempo, virar-lhe as costas e recorrer às forças e condições comuns da experiência que não costumamos considerar estéticas” (DEWEY, 2010, p. 60).

Podemos encontrar certa proximidade disso nas argumentações de Bourriaud, para quem é característico da arte moderna, desde as suas origens, colocar-se “como uma realidade a ser experimentada e vivida”, com foco no “efeito produzido” e na “reação do interlocutor” (BOURRIAUD, 2011, p. 50). Em sua *Estética Relacional*, o curador francês propõe que a arte, entendida como “uma atividade que consiste em produzir relações com o mundo com o auxílio de signos, formas, gestos ou objetos” (BOURRIAUD, 2009, p. 147), seja avaliada, justamente, em função das relações inter-humanas que ela figura, produz ou cria (BOURRIAUD, 2009, p. 151). Essa teoria se aproxima das vanguardas dos anos 1960 na medida em que retoma o desejo de interação com a vida e a construção de espaços de convívio, ao mesmo tempo em que se afasta delas por sustentar objetivos diferentes.

O combate da modernidade ocorre nos mesmos termos do passado, exceto pelo fato de que a vanguarda deixou de ir à frente como batedora, e a tropa imobilizou-se, temerosa, num bivaque de certezas. A arte devia preparar ou anunciar um mundo futuro: hoje ela apresenta modelos de universos possíveis (BOURRIAUD, 2009, p. 17-18).

As interações propostas por essas formas de arte funcionariam, portanto, como um laboratório em que seria possível testar alternativas de socialização.

Dewey (2010) ressalta que todo ser vivo está íntima e inevitavelmente atrelado ao seu meio ambiente. Nenhuma criatura vive em total isolamento, dependendo apenas de si mesma para a constituição e continuidade de sua vida. Essa interação entre criatura e meio, repleta de movimentos de adaptação, é o cerne da socialização. O homem se relaciona com o mundo que habita a fim de manter-se em desenvolvimento, buscando sobreviver a momentos de perigo e aproveitar os de bonança. As situações mais tranquilas representam zonas de conforto, enquanto os momentos de tensão propiciam o desafio necessário à constituição da experiência.

Toda necessidade, digamos, a falta de alimento ou ar puro, é uma carência que denota, no mínimo, a ausência temporária de uma adaptação adequada ao meio circundante. Mas é também um pedido, uma busca no ambiente para suprir essa carência e restabelecer a adaptação, construindo ao menos um equilíbrio temporário. A própria

vida consiste em fases nas quais o organismo perde o compasso da marcha das coisas circundantes e depois retoma a cadência com elas – seja por esforço, seja por um caso fortuito. E, em uma vida em crescimento, a recuperação nunca é mero retorno a um estado anterior, pois é enriquecida pela situação de disparidade e resistência que atravessou com sucesso (DEWEY, 2010, p. 75).

A vida é composta por um desencadeamento de ocorrências que nos perpassam. Algumas não nos alteram em nenhum sentido, sendo experimentadas e imediatamente absorvidas em um ciclo pouco significativo, podendo ser atreladas à rotina, em seu aspecto mais automatizado. São ações às quais não dedicamos nenhum esforço de atenção, acontecendo quase à nossa revelia, não se constituindo em uma experiência de fato, já que a “experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade” (DEWEY, 2010, p. 83). Depende, portanto, de que exista alguma tensão a ser enfrentada e vencida. “A experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação” (DEWEY, 2010, p. 88-89).

Essa transformação depende de um envolvimento verdadeiro. Que pressuponha um acúmulo constante de interações a configurarem percurso coeso em direção à consumação que sirva, ela mesma, de ponto de partida para um novo percurso, não desvinculado do anterior, formando um todo conciso e agregador de material intelectual e sensível. O próprio conhecimento a respeito de determinado assunto se apresenta como fator preponderante para a qualidade da experiência. Como bem exemplifica Dewey, “as flores podem ser apreciadas sem que se conheçam as interações entre o solo, o ar, a umidade e as sementes das quais elas resultam. Mas não podem ser compreendidas sem que justamente essas interações sejam levadas em conta” (DEWEY, 2010, p. 73).

Entendemos a experiência real como algo que desperta significados relevantes para a pessoa que experimenta agregá-los à sua vida, e que possui, para ser completa, um caráter estético, na medida em que se opõe à monotonia, à desatenção e à submissão às convenções (DEWEY, 2010, p. 117). É justamente essa experiência, a qual Dewey denomina “singular”, que pode ser identificada como o germe daquela vivida no contato com as manifestações artísticas.

Com base nessa oposição às convenções, podemos inferir que a experiência estética depende sempre de um esforço por parte de quem se predispõe a ela. A não ser para aquele que se satisfaça com a mera contemplação das formas com base em um gosto, muitas vezes predeterminado, que minimiza o suspense em favor do reconhecimento imediato, ignorando que a “familiaridade induz à indiferença, o preconceito nos cega” (DEWEY, 2010, p. 212). Isto é: quando se assume o prazer puramente retiniano⁴ em detrimento do envolvimento que ultrapasse as expectativas e que se expanda para o ambiente e para o contexto em que a obra se insere.

O esforço parece ganhar proporções ainda maiores quando a forma artística não consegue ser facilmente reconhecível como tal por sua aparência, reforçando a visão de que a obra de arte não se limita ao produto final – um quadro, uma peça, um objeto, uma ação. Ela transcende o seu espaço em direção ao espaço pessoal e relacional do interlocutor, estabelecendo conexões diversas com ele. Em suma, “a obra de arte real é aquilo que o produto faz com e na experiência” (DEWEY, 2010, p. 59). Ela estimula em seu interlocutor uma relação aberta com o mundo, permite enxergar as questões políticas, sociais, econômicas e sensíveis da realidade por um prisma não convencional, considerando sempre a bagagem pessoal dele em sintonia com a forma artística apresentada.

A arte joga fora os véus que escondem a expressividade das coisas vivenciadas (...) e permite que nos esqueçamos de nós mesmos, descobrindo-nos no prazer de experimentar o mundo à nossa volta, em suas qualidades variadas (DEWEY, 2010, p. 212).

Bourriaud, retomando Duchamp⁵, define que “a forma de uma obra de arte nasce de uma negociação com o inteligível que nos coube. Através dela o artista inicia um diálogo” (BOURRIAUD, 2009, p. 30). Não se trata do tipo de envolvimento que se estabelece de maneira distanciada e impessoal, mas em que a situação proposta é, de fato, experimentada. A representação de uma realidade, função comumente associada às

⁴ Para Duchamp, “desde Courbet, acredita-se que a pintura é endereçada à retina; este foi o erro de todo mundo. O *frisson* retiniano! Antes, a pintura tinha outras funções, podia ser religiosa, filosófica, moral” (CABANNE, 2008, p. 73).

⁵ Em O Ato Criador, Duchamp define que “o ‘coeficiente artístico’ pessoal é como que uma relação aritmética entre o que permanece inexpresso embora intencionado, e o que é expresso não-intencionalmente” (DUCHAMP, 2008, p. 73).

obras de arte tradicionais, cede espaço para proposições que beiram a emulação da realidade vivida. As ideias não são descritas ou representadas: elas são provocadas para que se desenvolvam com base no embate travado entre a obra e o público.

Em síntese, a experiência comum, quando consumada de forma integral, tornando-se singular, evoca o vínculo que se estabelece com a arte, ao passo que as manifestações artísticas atuais fazem a volta, remetendo a experiência estética ao terreno do cotidiano, “às condições de trabalho e de produção dos objetos culturais, bem como às formas variáveis da vida em sociedade” (BOURRIAUD, 2009, p. 19).

O encontro com obras dessa natureza pode ser compreendido como oportunidade de aproveitar modos de experiência que se desviam das relações cotidianas já embotadas pelas condições adversas plantadas por um estilo de vida como o contemporâneo, acelerado, superficial e ávido por resultados. Estamos acostumados a receber, cada vez mais, uma significativa carga de informações previamente decodificadas, interpretadas e comentadas, restando a nós apenas a obrigação de manifestar opinião, sob o risco de passarmos por desinformados. Nada parece mais inconcebível do que não opinar. O tempo das informações não possibilita mesmo um processamento elaborado, dificultando o desenvolvimento de experiências enriquecedoras e de um senso crítico, pois “o que se valoriza é o mero passar por isto ou aquilo, independentemente da percepção de qualquer significado” (DEWEY, 2010, p. 124). Não temos tempo a perder, e por isso perdemos a oportunidade de aproveitá-lo. Estamos sempre buscando otimizar o tempo a fim de adequá-lo a nossas necessidades e atingir objetivos práticos; miramos o ponto de chegada sem dar atenção ao percurso. As possibilidades de experiência são tão raras que passaram a ser comercializadas de maneira controlada, por exemplo, na forma de turismo de aventura; ou como uma promessa estampada em propagandas do tipo “a experiência de dirigir tal carro”, “viva essa experiência”; ou, ainda, apelando para o consumo da experiência alheia em *reality shows*.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos

detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24-25).

A arte convida o público a adentrar o seu próprio tempo, e a arte contemporânea parece enfatizar esse convite, pois desde o primeiro contato é possível perceber que a conversa será longa ou que, ao contrário, não haverá conversa. É preciso diminuir o ritmo e se dispor ao diálogo, suspender o hábito e as certezas a fim de se abrir a descobertas que possibilitarão intuir o sentido da obra apresentada, do mundo e de cada um de nós. “A predisposição tem de ser rompida para que seja evocado o grau de energia necessário a uma experiência estética” (DEWEY, 2010, p. 318).

Tratar do meio ambiente humano requer um olhar que aponte para a interação com o meio físico e com o social; teorias estéticas preocupadas com esse contexto apoiam que “a prática artística aparece como um campo fértil de experimentações sociais, como um espaço parcialmente poupado à uniformização dos comportamentos” (BOURRIAUD, 2009, p. 13), já que a “arte rompe as barreiras que separam os seres humanos e que são impermeáveis na associação comum” (DEWEY, 2010, p. 428).

Devido à sua percepção renovada das práticas que envolvem a participação direta do público mediante a quase indistinção entre proposições artísticas e práticas sociais cotidianas, é notória a contribuição de Bourriaud para o processo de compreensão e legitimação das experimentações artísticas dos últimos vinte ou trinta anos. Todavia, sua abordagem não foi recebida de maneira pacífica; ao contrário, gerou suspeitas e oposições. “A principal queixa contra a arte relacional é que ela representaria uma forma edulcorada de crítica social” (BOURRIAUD, 2009, p. 115). Nesse sentido, cabe enxertar aqui as considerações de uma autora que pensa o tema de maneira distinta, arriscando uma negociação das diferenças.

A historiadora da arte e crítica britânica Claire Bishop, em sua obra *Antagonismo e Estética Relacional* (2004), desconfia do otimismo de Bourriaud. Que, ao apresentar espaços de convívio como construtores ou possibilitadores de microutopias, acaba por negar a existência do conflito tão necessário às relações democráticas. Segundo a autora, ao adotar tal procedimento, os artistas elencados por Bourriaud minimizariam o

potencial verdadeiramente político e transformador de suas obras. Posições como essa colocam em xeque as atividades de alguns dos mais consagrados artistas da Estética Relacional, como o argentino Rirkrit Tiravanija (1961), cujas obras reúnem em um espaço de interação pessoas que possuem algo em comum, como o gosto por arte (Figura 10). Nos termos de Bishop:

Tal comunicação pode ser boa até certo ponto, mas não é, por si só, emblemática da “democracia”. Para ser justa, acho que Bourriaud reconhece esse problema – mas não o levanta em relação aos artistas que promove: “Conectar pessoas, criar experiências comunicativas, interativas”, ele diz. Para quê? Se você esquece o ‘para quê?’, temo que ficará simplesmente com uma arte do tipo Nokia – produzindo relações interpessoais para seu próprio bem sem nunca abordar seus aspectos políticos⁶ (BISHOP, 2004, p. 67-68. Tradução nossa).

Figura 10 – Rirkrit Tiravanija. *Untitled (free/still)*, 1992 (montagem de 2011)

Fonte: MoMA, Nova York

⁶ No original: “Such communication is fine to an extent, but it is not in and of itself emblematic of ‘democracy’. To be fair, I think that Bourriaud recognizes this problem – but he does not raise it in relation to the artists he promotes: ‘Connecting people, creating interactive, communicative experience’, he says, What for? If you forget the ‘what for?’ I’m afraid you’re left with simple Nokia art – producing interpersonal relations for their own sake and never addressing their political aspects”.

Esta suposta ausência de finalidade política pode ser contra-argumentada pela afirmação do próprio Bourriaud de que “qualquer posição crítica ‘direta’ contra a sociedade é inútil, se baseada na ilusão de uma marginalidade hoje impossível, até mesmo reacionária” (BOURRIAUD, 2009, p. 43) e pela resposta que o artista inglês Liam Gillick (1964) lhe endereçou:

Em seu apelo por uma exposição mais óbvia e direta das relações de um artista com a estrutura social dominante, Bishop entra no jogo daquelas forças culturais que preferem controlar e conter a complexidade e a crítica, uma posição didática que tem sido consistentemente rejeitada por artistas de origens cubana, argelina, irlandesa e tailandesa, citados no livro de Bourriaud. Este é um grupo a quem as complexas e repartidas histórias familiares ensinaram a se tornar céticos e metamorfos em relação à cultura dominante, a fim de reter, em vez de meramente representar, a noção de um posicionamento crítico⁷ (GILLICK, 2006, p. 106. Tradução nossa).

A despeito de contendas teóricas, a Estética Relacional foi eleita por nós como uma espécie de marco contemporâneo não por ser infalível ou por se apresentar como a única abordagem possível para o tema, mas por ser possível reconhecer nela as bases de uma arte calcada na experiência e na participação do público, representante de um novo momento da sua função social, segundo a qual as “utopias sociais e a esperança revolucionária deram lugar a microutopias cotidianas e a estratégias miméticas” (BOURRIAUD, 2009, p. 43). Pois os posicionamentos que questionam Bourriaud só podem fazê-lo em relação a ele, que levantou o olhar para o assunto em tempo real.

Tal questionamento remete a outro ainda mais substancial no que diz respeito à função social da arte ocidental. Dewey nos recorda de que já nas antigas civilizações as padronagens tribais, os rituais, os banquetes, “cada um desses tipos de atividade comunitária unia o prático, o social e o educativo em um todo integrado, que tinha forma

⁷ No original: “In her plea for a more obvious and direct exposure of an artist’s relationships with the dominant social framework, Bishop plays into the hands of those forces in the culture that would rather control and contain complexity and critique, a didactic position that has been consistently rejected by the artists of Cuban, Algerian, Irish, and Thai heritage under consideration in Bourriaud’s books. This is a group whose complex and divided family histories have taught them to become skeptical shape-shifters in relation to the dominant culture in order to retain, rather than merely represent, the notion of a critical position”.

estética” (DEWEY, 2010, p. 554). E atualmente? A respeito desse assunto, a historiadora e crítica de arte brasileira Aracy Amaral (1930) reflete: “O artista trabalha e abre uma exposição. Para quê? Para quem? É uma satisfação individual? É uma satisfação ao público? É uma necessidade, uma carência de reconhecimento?” (AMARAL, 2003 p. 4).

Seria válido pensar que, em termos de seu alinhamento com as preocupações atuais, Bourriaud retoma a questão da função social da arte no período em que esta esteve fortemente associada ao mercado financeiro, enquanto a própria sociedade passava por um processo de “reificação geral” (BOURRIAUD, 2009, p. 12) pautado por “moldes adequados de socialidade” (BOURRIAUD, 2009, p. 11). Pelo que a Estética Relacional sustenta,

se quiser escapar ao domínio do previsível, a relação humana – simbolizada ou substituída por mercadorias, sinalizada por logomarcas – precisa assumir formas extremas ou clandestinas, uma vez que o vínculo social se tornou um produto padronizado (BOURRIAUD, 2009, p. 12).

Tal posicionamento abriu caminho para desdobramentos que atualizaram essa problemática, ainda que pela chave da antítese, como foi o caso do próprio Antagonismo Relacional, sugerido por Bishop (2004) numa referência direta a Bourriaud, ou da Arte Socialmente Engajada, conceituada pelo artista e educador, Pablo Helguera (1971), que se interessa pela arte enquanto “prática social”:

Esse novo termo, pela primeira vez, exclui a referência explícita ao fazer arte. Seu antecessor imediato, a “estética relacional”, mantém o conceito em seu princípio principal: a estética (que, ironicamente, faz referência a valores tradicionais, ou seja, a beleza, em vez de “arte”). A exclusão do termo “arte” coincide com o crescente desconforto global em relação a suas conotações. A “prática social” evita fazer alusões ao papel moderno do artista (como um visionário iluminado) e à sua versão pós-moderna (que é a do artista como um ser crítico e autoconsciente). Esse termo, pelo contrário, democratiza a construção, tornando o artista um indivíduo cuja peculiaridade é trabalhar com a sociedade com profissionalismo (HELGUERA, 2011a, p. 36).

Existem inúmeras tentativas de teorizar as produções artísticas conforme o contexto em que são produzidas, agrupando artistas que se enquadrem de algum modo sob a sua ótica. No entanto, o objetivo deste estudo parte da necessidade de analisar alguns pontos de inflexão que apontem para a relevância da experiência do público segundo o contato com obras de arte que se ofereçam dialogicamente, a fim de investigar os modos pelos quais esse diálogo se coloca como potência educativa na obra de Jorge Menna Barreto. As bases teóricas foram apresentadas, sendo pertinente, agora, sondar alguns antecedentes práticos.

Desde as vanguardas construtivistas podemos estabelecer conexões entre arte e vida, e com as manobras de Duchamp percebemos o quanto a arte está inevitavelmente atrelada a outros interesses não diretamente ligados às intenções de seu criador. Podemos, ainda, do ponto de vista da doutrina pragmatista – escola de Dewey –, entender que

situar a arte no campo de uma cultura é compreender que o sentido e o valor que atribuímos às práticas artísticas e aos objetos de arte, assim como os atos que lhe dão nascença, se concebem e se determinam em função de múltiplos fatores e circunstâncias que dependem do meio-ambiente não artístico, no qual outras escolhas, outras crenças e outros desejos são investidos (COMETTI, 2008, p. 166).

É na década de 1960 que a arte se torna essencialmente imiscuída nos processos normais do viver, e a participação do espectador é percebida como indispensável para a ativação da obra, para a construção de seu sentido, tanto quanto a ação do artista, configurando-se como o elo perdido do “ato criador” (DUCHAMP, 2008). Apesar de essa necessidade de interação ser válida para qualquer manifestação artística de qualquer época, nos anos 1960 e 1970 ela se dá de maneira mais efetiva e literal, tratando a própria interatividade com a obra, com o meio e com o outro um tema a ser explorado.

Pensar esse tipo de arte com o referencial brasileiro nos remete obrigatoriamente às investigações de Lygia Clark (1920-1988) e Hélio Oiticica, que desde as suas contribuições com o Neoconcretismo demonstraram preocupação com os aspectos subjetivos e fenomenológicos da arte, o que poderia ser um problema num movimento de matriz concretista. De fato, enquanto unidade coesa de pensamento, o

Neoconcretismo não durou muito. Pois, ao contrário da doutrina construtivista, ele apoiava que “a arte não podia ser instrumentalizada, e sim compreendida como atividade cultural globalizante, que envolvesse o conjunto da relação do homem com o seu ambiente” (BRITO, 1999, p. 65). Diante de tal inconsistência, já não havia motivos para sustentar qualquer relação direta com a tradição concretista. Tornou-se caminho mais profícuo para os integrantes do grupo recorrer a experimentações pessoais que alargassem a doutrina construtivista até extrapolar seus limites.

Lygia Clark, reconhecida como uma espécie de inventora dos não-objetos⁸, desenvolveu uma pesquisa que partia da relação figura/fundo, explícita em suas primeiras pinturas, em direção à proposição de obras que abdicavam de sua existência em um plano ideal para habitar o espaço real, em contato direto com o observador, que poderia manipulá-las, tornando-se, dessa maneira, um coautor. Ilustrativos de tal aspecto, seus Bichos (Figura 11) exigiam do público algo mais que a contemplação passiva; uma relação complexa em que a manipulação não só modificava o objeto final, transformando a percepção que se tinha dele, mas, principalmente, estimulava um contato capaz de alterar de maneira significativa a própria noção de experiência estética.

Figura 11 – Lygia Clark. *Bicho*, c. 1960

Hélio Oiticica também diluiu as fronteiras entre a arte e a vida, apostando no poder da experiência direta, da vivência em lugar da contemplação. Interessante notar

⁸ Ferreira Gullar contava que o conceito de não-objeto se originou num longo momento de interação com uma obra inédita de Lygia Clark, que desafiava as grandes classificações comumente atribuídas a peças de arte: pintura e escultura (MARTINS, 2013, p. 19).

que a base de sua pesquisa era a cor, elemento que demanda logo de partida uma relação fenomenológica entre sujeito e objeto. O que Oiticica fez foi adensar cada vez mais essa relação, permitindo ao espectador interagir com a cor, tornada ela própria objeto, espacializada, solidificada e manipulável.

Bólides, Penetráveis e Núcleos concretizam seu processo de espacialização da cor e apontam para uma constante e crescente preocupação com a participação do espectador, tanto para a construção de sentido – e sensações – quanto para a ativação da obra, inerte sem a interação do espectador-participador. Isso desemboca na sua ideia de Parangolé, que almeja “a uma ‘arte ambiental’ por excelência” (OITICICA, 1986, p. 67), em que haja “a vivência de uma ‘participação coletiva’” (OITICICA, 1986, p. 71).

Em relação ao que hoje existe na arte em geral: é uma “participação ambiental” por excelência. Trata-se da procura de “totalidades ambientais” que seriam criadas e exploradas em todas as suas ordens, desde o infinitamente pequeno até o espaço arquitetônico, urbano etc. Essas ordens não estão estabelecidas a priori, mas se criam segundo a necessidade criativa nascente (OITICICA, 1986, p. 67).

Com as Capas, a relação um para um que se dava no contato entre a obra e o sujeito se multiplica até formar uma teia de relações sujeitos/obras, obras/obras, sujeitos/sujeitos, em que os papéis desempenhados por cada elemento se sobrepõem. Isto porque, ao vesti-las e dançar, o sujeito assume também a condição de obra, passando a ser observado por outros nas mesmas condições ou não. A interação cria um espaço de sociabilidade próprio, em que o estético, o ritualístico e o comunitário não se distinguem, o que de certa maneira emula os modos de relações e comportamentos encontrados em terreiros de religiões de procedência africana e em escolas de samba, ambientes que influenciaram categoricamente o repertório de Oiticica.

Foi durante a iniciação ao samba que o artista passou da experiência visual, em sua pureza, para uma experiência do tato, do movimento, da fruição sensual dos materiais, em que o corpo inteiro, antes resumido na aristocracia distante do visual, entra como fonte total da sensorialidade (PEDROSA, 2004, p. 357).

O desenvolvimento da pesquisa de Oiticica com essas capas é central para pensarmos a experiência na arte. O momento mais significativo, ao menos para o nosso propósito, talvez se encontre em um episódio não programado pelo artista. Já na primeira aparição pública dos Parangolés, por ocasião do evento Opinião 65, Oiticica foi proibido de adentrar o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro com sua leva de passistas da Estação Primeira da Mangueira, que dançavam com as coloridas vestimentas (Figura 12). Barrado na entrada, o espetáculo não foi interrompido; ao contrário, se mostrou ainda mais pungente e paradigmático. Panos, cores e corpos ondularam ritmados com graça e desenvoltura nos jardins da instituição, aos olhos de críticos, artistas, jornalistas e representantes da alta sociedade – *habitués* dos museus –, que os observavam, chocados, confusos ou extasiados.

Figura 12 – Hélio Oiticica. *Parangolé P4 Capa n.º 1*, 1964

Fonte: Projeto Hélio Oiticica, Rio de Janeiro/RJ

Mais do que o espetáculo das cores dançantes, o caso evidenciou a desigualdade social e o preconceito, manifestando-se como um lugar que reproduzia um conflito social existente. Em vez de funcionar como elo entre dois extratos sociais díspares, Oiticica permanecia como estrangeiro em ambos os universos. Como apontou Martins, “se ele não podia ‘pertencer’ à favela, ele poderia ao menos escolher não pertencer a nenhum outro lugar que não o terreno de confronto inaugurado por sua própria obra”⁹ (MARTINS, 2013, p. 103. Tradução nossa).

Essa postura, a um só tempo estética, ética e política, caracterizou grande parte da arte mundial da época. Como indicou Mário Pedrosa, “estamos agora em outro ciclo, que não é mais puramente artístico, mas cultural” (OITICICA, 1986, p. 9). A respeito disso, Asger Jorn (1914-1973), representante dos grupos CoBRA e Internacional Situacionista, escreveu que “a arte deveria se fundir diretamente com a vida social da cidade, tornando-se inseparável da ação e do pensamento” (JORN apud WOOD, 2002, p. 19). O corpo social, posicionamentos políticos, o protagonismo do espectador-participador; em suma, o embotamento da fronteira entre arte e vida se mostrava premente em diversas manifestações. Como quando, em junho de 1962, o casal de artistas Christo (1935) e Jeanne-Claude (1935-2009) bloqueou a Rua Visconti, em Paris, com oitenta e nove barris de óleo, em uma alusão crítica à Cortina de Ferro (Figura 13). Os barris provocaram divisão e isolamento na cidade, emulando a condição imposta pelo Muro de Berlim. Os cidadãos foram instados a participar da obra sem consentimento ou aviso prévio, mas o bloqueio foi devidamente solicitado à Prefeitura de Paris, acrescentando uma nova camada ao trabalho que seria fundamental na carreira artística do casal: o contato e as negociações com órgãos governamentais. Note-se que esse é o ponto inicial de um projeto de vida e de arte que ganhará proporções gigantescas ao longo dos anos, tanto física e visualmente quanto em termos de mobilização social.

⁹ No original: “If he couldn’t ‘belong’ to the favela, he could at least choose to belong to nowhere else than the confrontational ground opened up by his own work”.

Figura 13 – Christo e Jeanne-Claude. *Muro de Barris de Óleo – A Cortina de Ferro*, 1961-62

Na década seguinte, esse fator perde um espaço significativo para o controverso¹⁰ retorno da pintura como linguagem artística forte. Todavia, o posicionamento político e social se manteve firme, por exemplo, no discurso sobre a AIDS ou no aprofundamento da luta pelos direitos dos negros e das mulheres. No tocante à interação com o espectador, a maior conquista dos anos 1980 foi a crescente ênfase das instalações, uma retomada do procedimento artístico explorado nos anos 1960 (Figura 14), herdeiro da Merzbau, de Kurt Schwitters (1887-1948). Essa linguagem se tornou praxe na década de 1990, muitas vezes funcionando como um simples ambiente de interação social, como propunham alguns jovens artistas que faziam do encontro a própria matéria da arte. Tal atitude despertou o interesse de Bourriaud, que tentou agrupá-los sob a égide da Estética Relacional.

¹⁰ “O Conde Giuseppe Panza di Biuno, um dos mais importantes colecionadores de arte minimalista e pós-minimalista, a via como um movimento retroativo, uma regressão a uma arte que era facilmente apreciada, depois da aparente dificuldade de boa parte da arte dos anos 60 e 70” (ARCHER, 2001, p. 156).

Figura 14 – Claes Oldenburg. *A loja*, 1961

É inevitável falar sobre ambientes onde se pode ficar à vontade para se relacionar com o espaço e com outras pessoas sem citar a Tropicália (Figura 15), ponto máximo do programa ambiental de Oiticica. É igualmente tentador aproximar os jantares que Tiravanija oferece como obra de arte (Figura 16) e o restaurante Food (Figura 17), fundado por Gordon Matta-Clark, Carol Goodden e Tina Giroux. De fato, o parentesco é inegável, ainda que, segundo o teórico da Estética Relacional, a interação não seja meio para atingir algum objetivo, mas o objetivo em si. A diferença primordial repousa no fato de que, para a geração dos anos 1990, não há o desejo utópico de mudar o mundo; importa de verdade que as relações desenvolvidas se desdobrem como possibilidades de “aprender a habitar melhor o mundo” (BOURRIAUD, 2009, p. 18). Ou seja, como “todos nós estamos presos no enredo do capitalismo tardio” (GILLICK apud BOURRIAUD, 2009b, p. 49), de nada adiantaria debater para nos desvencilhar dele; melhor seria “produzir linhas narrativas divergentes, relatos alternativos” (BOURRIAUD, 2009b, p. 50). Não se opor à realidade a fim de transformá-la, mas se valer dela de maneira transformadora. “É o uso do mundo que permite criar novas narrativas” (BOURRIAUD, 2009b, p. 51). Em outros termos, trata-se de uma abordagem estética que atenta para

uma hipótese, que de uma forma ou de outra percebemos ser real, e que figura como o cerne da nossa abordagem de educação: “vive-se aprendendo, e o que se aprende leva-nos a viver melhor” (TEIXEIRA, 1980, p. 127).

Figura 15 – Hélio Oiticica. *Tropicália PN2 “A pureza é um mito”* e *Tropicália PN3 “Imagético”*, 1967

Figura 16 – Rirkrit Tiravanija. *Sem Título (de graça)*, 1992

Fonte: 303 Galery

Figura 17 – Gordon Matta-Clark, Carol Goodden e Tina Giroux. *Food*, 1971-73

A questão do uso é forte nos trabalhos de Tiravanija, e também o entendimento do público como parte constituinte da obra. Por exemplo, quando expôs *Untitled (Tomorrow Is Another Day)* [Sem Título (Amanhã é Outro Dia)] (Figura 18), no Kölner Kunstverein. Em que montou uma réplica de seu apartamento e a deixou à disposição dos visitantes, que poderiam habitá-la da maneira como desejassem, fosse para tomar banho, comer ou passar momentos agradáveis com conversas na sala de estar. Em suma, as pessoas poderiam experimentar, de forma bastante distinta da habitual, ações cotidianas. Ao se disporem a realizar tais tarefas associadas à vida privada em um espaço aberto ao público, junto com pessoas estranhas, os visitantes passariam ainda por uma “experiência de comunhão” (BISHOP, 2004, p. 56). “Em vez de ficarem olhando um conjunto de objetos expostos à sua apreciação, as pessoas são levadas a se servir deles. Assim, o sentido da exposição constitui-se conforme ela é usada pelas pessoas que comparecem” (BOURRIAUD, 2009b, p. 52).

Figura 18 – Rirkrit Tiravanija. *Sem Título (Amanhã é Outro Dia)*, 1996

Tomando esse exemplo, poderíamos recordar duas ponderações de Claire Bishop. A primeira diz respeito à motivação e aos resultados subjacentes a obras dessa natureza; o que, conforme vimos, o próprio Bourriaud sustenta como primordial ao indagar “para quê?” Além da própria relevância do exercício de percepção do outro, posto que “a arte contemporânea realmente desenvolve um projeto político quando se empenha em investir e problematizar a esfera das relações” (BOURRIAUD, 2009, p. 23). Possíveis respostas surgiriam ao analisarmos as obras caso a caso. Ao pinçarmos, das escolhas de Bourriaud, *Turkish Jokes* [Piadas Turcas] (1994), notaremos que

[quando] Jens Haaning transmite histórias engraçadas em turco, por alto-falante, numa praça de Copenhague (...), cria instantaneamente uma microcomunidade – a dos imigrantes unidos por um riso coletivo que subverte sua condição de exilados – formada na obra e em relação à obra (BOURRIAUD, 2009, p. 24).

Bishop critica a posição otimista de Bourriaud, que parece se apoiar na ideia de consenso, enquanto para ela a relações democráticas dependem de um antagonismo essencial, fruto da relação naturalmente conflitante entre subjetividades distintas.

As relações estabelecidas pela estética relacional não são intrinsecamente democráticas, como Bourriaud sugere, já que elas repousam tão confortavelmente em um ideal de subjetividade como um todo e de comunidade como união imanente. Certamente há debate e diálogo em uma obra em que Tiravanija cozinha, mas não há nenhuma fricção inerente já que a situação é o que Bourriaud denomina “microutópica”: produz uma comunidade cujos membros se identificam mutuamente por possuírem algo em comum (BISHOP, 2004, p. 67. Tradução nossa)¹¹.

Em oposição a esta participação semicontrolada, a autora cita o artista suíço Thomas Hirschhorn (1957):

Eu não quero convidar ou obrigar os espectadores a interagir com o que faço. (...) Eu quero (...) me engajar ao ponto em que os espectadores confrontados com o meu trabalho possam tomar parte e se envolver, mas não como atores (HIRSCHHORN apud BISHOP, 2004, p. 74. Tradução nossa)¹².

O artista desconfia da arte que se imiscua na vida, que pode se tornar espetáculo ou mercadoria, e aponta para certa retomada de uma dimensão autônoma. A força maior estaria no modo de produção, na escolha dos materiais, e não na recepção como estratégia de motivar a participação de um público convocado a completar o sentido da obra.

O envolvimento do público se dá de modo mais complexo, como demonstra o seu Monumento a Bataille (2002), realizado por ocasião da Documenta XI (Figura 19). Composta por três instalações em grandes cabanas improvisadas, um bar administrado por uma família local e uma escultura de árvore, a obra foi montada a quilômetros de distância da região principal do evento, em uma comunidade que não atendia ao padrão étnico e econômico do público regular da exposição de Kassel. Para ter acesso a ela, os

¹¹ No original: “The relations set up by relational aesthetics are not intrinsically democratic, as Bourriaud suggests, since they rest too comfortably within an ideal of subjectivity as whole and of community as immanent togetherness. There is debate and dialogue in a Tiravanija cooking piece, to be sure, but there is no inherent friction since the situation is what Bourriaud calls “microtopian”: it produces a community whose members identify with each other, because they have something in common”.

¹² No original: “I do not want to invite or oblige viewers to become interactive with what I do. (...) I want (...) to engage myself to such a degree that viewers confronted with the work can take part and become involved, but not as actors”.

visitantes dispunham de um serviço de táxi com saídas em horários específicos, o que os obrigava a permanecer um tempo razoável dentro das instalações, em uma área urbana não-familiar, e inevitavelmente a consumir algo do bar. Não interessava ao artista a participação complacente e prazerosa, e sim que o trabalho provocasse uma ativação do pensamento (BISHOP, 2004, p. 74-76). É o mesmo caso de outra obra sua, O Cristal da Resistência (2011), um ambiente imersivo produzido com materiais precários, como de costume, em que o público é tátil e visualmente estimulado a examinar problemas contemporâneos (Figura 20).

Figura 19 – Thomas Hirschhorn. *Bataille Monument (Imbiss)*, 2002

Fonte: Documenta 11, Kassel

Figura 20 – Thomas Hirschhorn. Vista da instalação *The Crystal of Resistance*, 2011

Fonte: Bienal de Veneza

Para Gillick, não há uma diferença fundamental entre os posicionamentos dos artistas elencados por Bishop e Bourriaud, já que

a implicação de que Hirschhorn e Sierra contrariam mais pessoas que eu e Tiravanija não significa que eles estejam mais próximos da noção de antagonismo de Mouffe; pelo contrário, nós quatro, na melhor das hipóteses, estamos envolvidos em uma sequência contínua de argumentos em relação uns aos outros e à cultura de forma geral que, quando tomada como um todo, figura como uma demonstração limitada, porém efetiva, do potencial de um novo reconhecimento das tensões existentes no interior dos modelos estabelecidos de relações sociais (GILLICK, 2006, p. 102. Tradução nossa)¹³.

Todas essas obras mobilizam formas diferentes de provocar situações em que o público possa viver experiências significativas, relacionar-se com os outros e com o

¹³ No original: “The implication that Hirschhorn and Sierra upset more people than Tiravanija and I do does not mean that they are closer to Mouffe’s notion of antagonism; rather, all four of us are, at best, engaged in an ongoing sequence of arguments in relation to one another and the broader culture that, when taken as a whole, is a limited yet effective demonstration of the potential of a new recognition of tensions within established models of social relations”.

ambiente e ativar o pensamento. Uma vez que saia da zona de conforto, alguma transformação, por menor que seja, ocorrerá.

No Brasil, a artista Graziela Kunsch (1979) desafia a participação do espectador ao problematizar a própria noção de público. A simples adesivação de uma frase na calçada em frente à entrada de um centro cultural é o suficiente para evidenciar uma zona urbana de conflito. O Centro Cultural São Paulo (CCSP) é um espaço que abriga uma biblioteca pública, exposições gratuitas, peças teatrais a preços populares, entre outros eventos. Sua arquitetura garante a integração com a cidade: não há portões e as marquises se estendem pela calçada, borrando a fronteira entre interior e exterior. Graziela grafa, no chão, “Tem uma catraca no meio do caminho” (Figura 21), apoiada na percepção de que apesar de todo o acolhimento proposto pela instituição, muitos cidadãos permanecem alijados do contato com a arte promovido pelo CCSP, pois não têm condições financeiras de se deslocarem até lá, não fazem ideia do que aquele local oferece ou, mais grave, apesar de comum, não sentem pertencerem àquele mundo.

Figura 21 – Graziela Kunsch. *Tem uma catraca no meio do caminho*, 2014

Fonte: CCSP

Os diversos públicos¹⁴ frequentadores são levados a pensar essa situação. Bem como os transeuntes que passam apressados pela Rua Vergueiro, que podem captar ou não a mensagem ao caminhar sobre ela. A questão do acesso à arte passa por questões de mobilidade urbana – apenas um dos nossos problemas sociais – e do sentimento de pertencer.

No caso de Jorge Menna Barreto, demandas que apontam para uma relativa autonomia da arte, como referências internas à sua história e crítica, dividem espaço com práticas de cunho social, sobretudo de esforço educativo. O público é chamado a participar da obra, e as relações que aí afloram são de extrema relevância, como nas produções dos anos 1960. Enfatiza-se tanto a Estética Relacional quanto as suas derivações críticas, preocupando-se sempre, a exemplo do que indica Hirschhorn, em ativar o pensamento do público. “Neste sentido, toda relação social que seja realmente vivida e participada é educativa para os que dela *partilham*” (TEIXEIRA, 1980, p. 118).

Em Barreto, as experiências e os espaços de trocas tendem a funcionar como elementos-chave de um processo de articulação do pensamento crítico, apoiado na noção de educação, sobretudo em arte – sendo essa educação compreendida num ponto de vista expandido, que apesar de se iniciar no interior do universo artístico, o extrapola. Veremos isso em detalhes no próximo capítulo. Por ora, convém dizer que sua obra, por escolher o supostamente pacífico espaço expositivo, corre o risco de receber críticas como as feitas quando Tiravanija reuniu amantes da arte em um jantar, onde o diálogo se limitou a “focos do mundo da arte, comentários sobre exposições e paqueras” (BISHOP, 2004, p. 67. Tradução nossa)¹⁵. Tal desconfiança não enfraquece a obra. Ao contrário, acrescenta camadas de incertezas que a alimentam, permitindo que sobrevenha uma dúvida essencial: existe realmente algum tipo de desdobramento dessas manifestações em termos práticos? Ou, no fim das contas, tudo permanece circunscrito ao espaço expositivo? Como a questão de Oiticica a respeito de sua Vivência-total Parangolé: “importa aqui, agora, procurar determinar a influência de tal ação no comportamento geral do participante; seria isso uma iniciação às estruturas perceptivo-criativas do mundo ambiental?” (OITICICA, 1986, p. 72).

¹⁴ Em vez de público, no singular, é comum referir-se às pessoas que frequentam o CCSP como públicos, no plural, devido à extensa quantidade de grupos com motivações e interesses distintos. Graziela Kunsch decide pensar o “Público de Fora”, parcela das pessoas que sequer podem se enquadrar na gama constituinte da ideia de públicos.

¹⁵ No original: “art-world gossip, exhibition reviews, and flirtation”.

2 RELAÇÕES ENTRE EXPERIÊNCIA EDUCATIVA E EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA

Em algum momento desafortunado da história, algum filisteu ou grupo de filisteus que ocupava uma posição de poder decidiu isolar a arte da educação e degradá-la da metadisciplina do conhecimento, como havia sido, à disciplina de artesanato que é hoje (CAMNITZER, 2009, p. 13).

Apoiados em Dewey, iremos neste capítulo estabelecer a ligação entre experiência e educação. Em seguida, demonstraremos as aproximações desses conceitos com a arte, visto que no capítulo anterior a ideia de arte como experiência foi apresentada em paralelo às tendências relacionais, perscrutando uma possível função social para ela no conjunto de relações entre público e obra.

Após estabelecida a imbricação dos termos, será possível perceber sua manifestação prática, não apenas com base em um exame dos pressupostos teóricos do fenômeno conhecido como Virada Cultural, mas, sobretudo, a partir das vozes de artistas que trabalham com educação.

2.1 A RELEVÂNCIA DA EXPERIÊNCIA PARA O PROCESSO EDUCATIVO

A noção de educação aqui apresentada, mais do que negar uma pretensa condição de subordinação a qualquer ramo do conhecimento, e especificamente à arte, coloca-se como parte de um processo maior, composto por investigações, descobertas e experiências. Rumo ao objetivo deste capítulo, que é vislumbrar os pontos de contato e sobreposição entre experiência, educação e arte, tomemos como ponto de partida a definição de educação pensada por Dewey: “uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (DEWEY, 1959, p. 83). Ressaltemos, porém, que o pensamento de Dewey sobre educação se insere em um contexto bastante específico¹⁶ e se preocupa, sobretudo, com questões afeitas à educação formal, pensando

¹⁶ Moreira (2002) aponta para a importância de se compreender as mudanças sociais e econômicas pelas quais passavam os Estados Unidos no final do século XIX e, em especial, a cidade de Chicago, ressaltando o massivo processo de urbanização e industrialização. Suas consequências, tais como acirramento das

as relações entre professor e aluno e entre ambiente escolar e ambiente social. Não seria desejável e sequer possível transpor diretamente seus preceitos para esta dissertação. Contudo, sua essência nos acompanhará, e muito de suas reflexões será problematizado à luz das tendências contemporâneas, que pensam a educação não formal em arte e comungam com o seu “esforço por considerar na análise da educação as características dos indivíduos e as demandas de uma socialização voltada para a construção de uma sociedade democrática” (MOREIRA, 2002, p. 63).

Tendo em vista que a aprendizagem não é uma etapa isolada de nosso percurso, representada pela fase escolar, mas algo inerente à nossa condição de seres vivos e pensantes, o dito popular “vivendo e aprendendo” carrega um sentido mais profundo do que o habitual, de quando o repetimos sem atenção. Significa, justamente, que a educação não se dissocia da vida, e que as experiências pelas quais passamos nos transformam e nos preparam para experiências posteriores, permitindo a construção de sentidos no mundo. “Aprender da experiência [implica] a descoberta das relações entre as coisas” (DEWEY, 1959, p. 153) e, desse modo, a consciência da impossibilidade de se isolar os fenômenos de seu contexto.

Isso não quer dizer que toda experiência seja educativa, mas que a educação parte da experiência frutífera em que o indivíduo é compreendido não como elemento isolado e autossuficiente, mas como peça integrante de um contexto social.

A crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas (DEWEY, 1971, p. 14).

desigualdades sociais e rigidez da divisão taylorista do trabalho, trouxeram inevitáveis e necessárias lutas sindicais, além da necessidade de mão de obra qualificada. “Assim, a tradição filosófica que se configurou em Chicago nessa época emergiu em um ambiente caracterizado fundamentalmente pelas ideias de profissionalização e ascensão social” (MOREIRA, 2002, p. 59).

A suposição de que existe uma experiência melhor do que outra, mais rica e edificante, costuma atrair para si críticas um tanto céticas. Visto que, partindo de uma interpretação parcial, é possível identificar um elemento classista e colonizante, que pressupõe um ponto de vista único e dominante. Como disse Diogo de Moraes,

falar de uma experiência significativa é trazer junto com essa afirmação muitos pressupostos que podem ser cumpridos por quem tem uma formação análoga à nossa, a nós que estamos concebendo o que seja uma experiência significativa. Mas o que são as disrupções nessa experiência significativa? O que são as negações de viver a experiência significativa nessas bases? O que diz que uma experiência significativa não seja também corporal, violenta? Sexualizada? (Informação pessoal)¹⁷.

Contudo, esta abordagem determinista da experiência significativa não reflete o pensamento de Dewey. Não é possível exemplificar o que seja tal experiência, apenas identificar, a partir de seus efeitos, se ela foi significativa ou não. O próprio pensador alerta que “de um modo geral, o erro fundamental nos métodos educativos está em supor-se que se pode presumir experiência da parte dos discípulos” (DEWEY, 1959, p. 168). Quando, na verdade, o educador ou mediador pode apenas investir-se da tarefa de criar um ambiente propício para experimentações e tentar dirigir as situações a determinado objetivo.

É de extrema importância ressaltar que determinar objetivos não é o mesmo que definir os resultados das experiências. No caso escolar, por exemplo, os objetivos estão alinhados à grade curricular. Na mediação de uma proposição artística, o objetivo não é fazer com que a obra seja compreendida, mas permitir que os participantes do processo criem relações que lhes façam sentido. Em ambos os casos é imprescindível que se leve em conta o próprio repertório do outro e as suas inclinações, tendo em mente que “uma sociedade democrática deve, em sua interferência na educação e coerente com seu ideal, permitir a liberdade intelectual e a manifestação das várias aptidões e interesses” (DEWEY, 1959, p. 337).

¹⁷ Diogo de Moraes em entrevista concedida ao autor. Ver apêndice.

Dewey (1959) diz que os objetivos devem funcionar como hipóteses em eterna mutação, adaptando-se a situações supervenientes. Eles direcionam a atividade para determinada conclusão, tendo como partida um amplo cenário de possibilidades. Assim, o que de fato se constitui como processo educativo é a própria busca consciente. Para o filósofo, “ter um objetivo é dar significação aos atos, e não proceder como máquina; é *ter em mente*, ter intenção de fazer alguma coisa e compreender a significação das coisas à luz dessa intenção” (DEWEY, 1959, p. 112).

“Conclui-se, ainda, que todo o ato de pensar encerra em si um risco. Não se pode garantir antecipadamente a certeza. A penetração no desconhecido é por sua natureza uma aventura; não podemos ter antecipada segurança” (DEWEY, 1959, p. 162). Compreendendo bem o que seja educar pela experiência, podemos afastar certos fantasmas e focar em maneiras de colocar em prática esse desafio lançado há mais de um século. Para tanto é preciso pensar qual concepção de educação daria conta da reorganização das experiências, nesses termos.

Arriscaremos, no momento oportuno, uma maior aproximação entre processos educativos e artísticos. Por ora cabe notar como alguns artistas envolvidos com práticas mediativas percebem, cada um a seu modo, essa educação pautada na experiência, sempre de maneira associada a suas proposições artísticas.

Moraes, com sua pesquisa alinhada à crítica institucional, aponta para a relatividade do conceito de educação, uma vez que é preciso um conjunto de perguntas antes de compreendê-lo: “Educar quem? Como? Por quê? Para quê? Não dá para falar do educar sozinho, é preciso acoplar outras dimensões implicadas no ato”¹⁸. Uma abordagem social da educação, que se apoie no intercâmbio entre diversas instâncias da vida, com atenção para as especificidades de quem participará do processo educativo e para a finalidade que se coloca além do educar enquanto forma de instrução diretiva.

Na visão de Teixeira, o esforço educativo consiste em “estimular e favorecer os processos de aprendizagem. Criar situações para que a troca, a experiência e o estudo aconteçam”¹⁹. Algo próximo do que aponta Barreto, ao identificar a educação como “um

¹⁸ Diogo de Moraes em entrevista concedida ao autor. Ver apêndice.

¹⁹ Guilherme Teixeira em entrevista concedida ao autor. Ver apêndice.

relampejar compartilhado”²⁰, semelhante ao que busca em sua prática artística. Imagem que ele resgata dos momentos vividos em sala de aula durante a formação acadêmica.

Percebemos, novamente, uma tendência ao espírito coletivo do ato de educar. Ao confrontar a visão desses artistas educadores com os preceitos de Dewey, notamos que “quando a educação se funda na experiência e a experiência educativa é concebida como um processo social” (DEWEY, 1971, p. 55), todos participam de maneira orgânica e não vertical, como a antiga prática de transmissão de porções de conhecimento encapsulado. O contato genuíno²¹ com a arte, que leva em conta os interesses de seu interlocutor, é uma das possíveis maneiras de providenciar tal experiência.

Moraes alerta para o fato de que essa capacidade de concentração, supostamente exigida para o contato com a arte, depende em certa medida de uma formação burguesa, de no mínimo classe média, que tem desde cedo algum contato com exposições, livros, contação de histórias²². Não é conveniente exigir tais pressupostos de pessoas que mal foram alfabetizadas ou que precisaram trabalhar ainda na infância, por exemplo. Contudo, não estimular esses novos hábitos porque a conduta é inútil ou opressora nos parece um tanto fatalista. Qual seria, então, o papel da arte na vida dessas pessoas? Apenas tentativas de reconhecimento de sua realidade e interesses? Ou, no outro extremo, um aprimoramento de seu repertório cultural supostamente defasado?

Por isso é preciso conceder especial atenção para os objetivos e conteúdos da educação em arte. Parece lógico que a arte-educação e as disciplinas escolares ou acadêmicas se identifiquem com os objetivos gerais da educação. Que, por sua vez, “são análogos ao de qualquer outra espécie de atividade” (DEWEY, 1959, p. 115), posto que em todo caso o que importa é o constante crescimento. O objetivo da arte-educação não seria o de garantir uma expertise no assunto, mas relacioná-lo a um contexto mais amplo. Pois a arte, tanto quanto outras atividades, “por mais especializada que seja, é,

²⁰ Jorge Menna Barreto em entrevista concedida ao autor. Ver apêndice.

²¹ Contato genuíno, nos termos aqui apresentados, não significa adequado e formatado, pré-determinado por padrões elitistas de comportamento; não um passar de olhos, mas um contato de fato. Conhecer de vista uma pessoa não se confunde com o desenvolvimento de laços de amizade e confiança. Passar os olhos em uma revista não é o mesmo que empreender uma leitura atenta. Tal contato pressupõe uma “percepção consciente”, que como tal “envolve um risco; é uma aventura no desconhecido” (DEWEY, 2010, p. 470). Nesse sentido, entendemos o verdadeiro contato com a arte como aquele interessado em estabelecer trocas, em iniciar um diálogo entre iguais, que não pressupõe a obra de arte como algo insignificante e nem como inalcançável. Exige uma postura contemporânea, conforme o conceito de AGAMBEN (2009) levantado no primeiro capítulo desta dissertação.

²² Diogo de Moraes em entrevista concedida ao autor. Ver apêndice.

naturalmente, geral em suas associações ramificadas, pois conduz indefinidamente a outras coisas” (DEWEY, 1959, p. 118). Em suma, importa perceber que um objetivo não deve se apresentar de forma prescritiva, mas propositiva, para que seja “passível de converter-se em um método de cooperação com a atividade daqueles que recebem a instrução” (DEWEY, 1959, p. 117).

Com relação ao conteúdo, as especificidades serão inevitáveis e necessárias. Acompanhando Dewey, notamos que

ele não desdenhava a aprendizagem como processo de retenção e acumulação de informações. (...) O que havia de novo e ainda hoje é relevante em sua filosofia da educação é a justa atenção dada à experiência e aos aspectos duradouros da educação (MOREIRA, 2002, p. 149).

Negligenciar conhecimentos sobre história ou crítica de arte não fará bem algum, assim como considerá-los a finalidade maior. Melhor seria aproveitar a informação de forma significativa e associada às próprias experiências. Pois ao pensar a educação em arte é preciso levar em conta critérios específicos e superar idealismos e preconceitos.

De um lado há o posicionamento que espera uma elevação cultural e espiritual de indivíduos supostamente carentes de cultura. Para tanto,

caberia à mediação, de maneira gradativa, paciente e quase missionária, preencher as lacunas. De modo que o não iniciado, carente cultural, possa se familiarizar aos poucos, ficando mais à vontade e reconhecendo tais códigos, a ponto de se sentir capaz de participar do debate, de fruir os objetos culturais. Então ele tem uma tutela²³.

Por outro lado, há quem considere elitista e colonizante toda abordagem que procura transmitir conhecimentos e apresentar determinada história da arte. Temos aí, contrapostas, a ideia de que a chamada Grande Arte, enquanto bem cultural, deve ser acessível a todos, e a de que essa concepção específica de cultura simplesmente não

²³ Diogo de Moraes em entrevista concedida ao autor. Ver apêndice.

interessa a muitos grupos. Acreditamos ser possível, porém, investigar o espaço entre esses pontos de tensão.

É inegável, por exemplo, a coerência da argumentação de Ana Mae Barbosa ao afirmar que passamos por um “apartheid cultural”:

Para o povo, o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe dominante que, por ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular. Basta ver o número de teses que se escrevem na universidade sobre cultura e arte popular, e ainda a elite econômica e cultural desfilando nas escolas de samba no carnaval. As massas têm direito à sua própria cultura e também à cultura da elite, da mesma maneira que a elite já se apropriou da cultura da massa (BARBOSA, 2002, p. 33).

Também faz sentido a comparação estabelecida por Duchamp, ao apontar que, “enquanto ninguém se atreve a intervir em uma conversa de matemáticos, todos os dias escutamos dissertações de sobremesa sobre o valor deste ou daquele pintor” (DUCHAMP apud PAZ, 2008, p. 58). Podemos continuar a sua analogia na intersecção dos pensamentos anteriormente mencionados. A matemática, enquanto campo específico do conhecimento, pertence a seus estudiosos, tanto quanto a arte aos dela. Porém, é comum que inúmeras pessoas se utilizem de princípios matemáticos ao longo da vida, ainda que mal tenham recebido aulas. Quase todos conseguem identificar maior e menor, sabem o que é um quadrado e se valem de operações simples para realizar suas compras, conferir o troco ou dividir a conta do bar. Mas a quem interessa, para citar dois exemplos aleatórios, Análise Real ou Topologia de Baixa Dimensão?

Não há razões para ser diferente no caso da arte. Princípios estéticos se apresentam em decisões profissionais e pessoais diversas. Questões políticas, sociais ou existenciais que são levantadas e debatidas por obras de arte podem estar muito mais ligadas à vida cotidiana do que parecem.

A educação básica em matemática prepara o indivíduo para o seu uso prático. Qual seria o problema de atribuir tal função também à educação em arte? Bastaria não confundir uso prático com utilitarismo, como aconteceu com o termo “pragmatismo”. É preciso compreender o potencial verdadeiro do ensino da arte:

o importante não é ensinar estética, história e crítica da arte, mas desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos acerca de imagens e de arte. Para isso usam-se conhecimentos de história, de estética e de crítica de arte (BARBOSA, 2002, p. 64).

Podemos analisar duas condições que indicam a abordagem de educação trazida a esta dissertação. Em primeiro lugar, não partir da acertada premissa de que não existem culturas superiores e inferiores para chegar à conclusão de que não existam, por isso, procedimentos e abordagens melhores e piores. Nesse ponto, retomamos a passagem de Ana Mae Barbosa para enfatizar que não há preconceito elitista em dizer que formas mais elaboradas de manifestações artísticas têm mais facilidade de despertar certas reflexões que pastiches ou repetições comumente associadas à cultura de massa, mas que possuem seu valor inegável²⁵. O que não significa a impossibilidade de coexistência. Ao contrário, é a diversidade que fortalece a sociedade. Mais do que tolerância, um constante processo de trocas.

Um dos aspectos da educação seria o de apresentar possibilidades outras de percepção de mundo ao público, de modo que ele possa se apropriar verdadeiramente desse novo conhecimento e usá-lo como seu, associado a seus interesses prévios. Sobre isso, ainda nos anos 1980, Barbosa projeta “a ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente”, [mas alerta para o perigo de que se tal proposta] “não for bem conduzida pode criar guetos culturais e manter grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem possibilitar a decodificação de outras” (BARBOSA, 2002, p. 24).

Já deveríamos ter aprendido a lidar com as diferenças sem melindres, como diz Paglia:

²⁵ Um interessante debate acerca dos preconceitos com a baixa cultura é o texto da doutora em antropologia e sociologia Mylene Mizrahi, escrito em resposta à matéria da Gazeta do Povo que desqualificou sua pesquisa sobre o Funk Carioca. A tese figura também como exemplo de apropriação da cultura de massa pela elite acadêmica, conforme explica Barbosa. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/autora-de-tese-de-doutorado-sobre-mr-catra-critica-pensamento-elitista-e-preconceituoso-9jxaz85j3uucblcipuyve3r5j>>. Acesso em: 19 de julho de 2017.

O movimento multiculturalista que se seguiu à década de 1960 ofereceu uma tremenda oportunidade para expandir o nosso conhecimento do mundo da arte, mas suas abordagens têm com demasiada frequência sacrificado a erudição e a cronologia em favor de um partidarismo sentimental e de queixumes rotineiros (PAGLIA, 2015).

Ainda que não seja possível nem desejável que a arte e os processos educativos a ela associados supram as deficiências sociais estruturais, propondo, de forma idealista, salvar o mundo, não há mal em que se posicionem como plataformas para a construção coletiva e incessante de uma sociedade democrática. Quanto a isso, provavelmente o melhor que educadores e artistas podem fazer é criar espaços em que relações ocorram de maneira agregadora, associando informação e experiência em um todo integrado.

A arte, mais expressivamente a atual, é por excelência o campo das negociações entre subjetividade e objetividade, posto que o objeto artístico, por si só, não dá conta da sua potência. Ao mesmo tempo em que muito se perde ao reduzir a experiência estética a impressões puramente subjetivas.

As experiências cuja consumação leva a possibilidades de outras, em um ciclo contínuo e transformador, são consideradas, como vimos, experiências significativas, e trazem em si o germe das experiências estéticas. Por sua vez, a educação, conforme defendida por Dewey, caracteriza-se pela constante aprendizagem por meio de experiências enriquecedoras. Assim, as manifestações artísticas, compreendidas como espaços propícios para o desenvolvimento de experiências significativas, constituem oportunidades de crescimento constante, sobretudo quando se alinham, elas próprias, ao desenrolar de relações sociais que potencializam as experiências cotidianas. Certos artistas se valem dessa noção de educação pela experiência como forma e conteúdo de suas produções, de modo a testar e esgarçar os limites e salientar as interseções entre arte e educação.

2.2 A PERCEPÇÃO DO CARÁTER EDUCATIVO DA ARTE

Tendo em vista o entendimento de educação tal qual apregoa Dewey, notamos que as produções artísticas carregam em si uma condição que as caracteriza como

instrumentos educativos, ainda que não seja esse o seu objetivo. Isso porque as obras ensinam uma aproximação crítica por parte do público que desperte postura concomitantemente sensível e racional, em que nossa irresistível necessidade de explicações cartesianas deve conviver com a constatação do inapreensível, construindo novos questionamentos.

Alguns artistas, ao perceberem tal relação, aprofundam sua pesquisa para ressaltar os pontos de contato entre esses dois campos, investindo na reconstrução da experiência do indivíduo a partir da projeção de espaços relacionais.

Stela Barbieri (1965), por exemplo, defende que sua prática não está dividida entre a ocupação como educadora e como artista, seja visual ou de narração de contos. Ambas as instâncias possuem uma dinâmica que leva a um natural entrelaçamento.

O lugar do educador tem aspectos similares ao lugar do artista, porque ele lida com a possibilidade de criar novos sentidos, tanto em relação aos conteúdos curriculares quanto em relação à informação e à leitura do seu próprio grupo de alunos. Ele cria o seu planejamento e o seu caminho de ação. Tratamos aqui do lugar onde permitimos que o conteúdo trabalhado nos transforme e se atualize a cada aula na relação que estabelecemos com nossos interlocutores, os alunos. O lugar da experiência nesse contexto é o da passagem, que atualiza o que já conhecemos (BARBIERI, 2008, p. 61-62).

De fato, práticas educativas mais progressistas apresentam pontos de contato com a arte, pois operam com os mesmos pressupostos, como se possuíssem uma raiz comum: um desejo coincidente de estimular os sentidos e aguçar a capacidade reflexiva. Ainda que os objetivos de uma e de outra não sejam os mesmos, elas dividem a vontade de ampliar os horizontes e estimular um pensamento que não seja estandardizado.

Precisamos desafiar os alunos à pesquisa e à investigação. Estimulá-los a indagar-se e a construir hipóteses. Instigá-los a fazer boas perguntas. Assim, construímos a possibilidade para o caminho da experiência significativa. Quando os desafiamos, indagamos, chamamos os alunos para a vida (BARBIERI, 2008, p. 63).

Temos aí a apropriação de estratégias estéticas por parte da educação, o que ressalta o quanto a arte está naturalmente conectada ao tipo de educação aqui defendido. Isso porque a arte não existe apenas para o deleite da alma; “mesmo quando se trata de raciocinar, acrescenta Platão, o método estético terá sido melhor, pois terá dado ao homem aquele ‘instinto de relacionamento’ que é a chave da verdade” (READ, 2001, p. 67).

Determinadas práticas artísticas se colocam como um modelo educativo eficaz justamente por não se apresentarem como ferramentas. Elas concretizam a ideia de vivenciar as experiências mundanas de maneira significativa e reutilizá-las de forma natural e integrada, construindo compreensões de mundo. A obra de arte não seria instrumento, mas produtora de ferramentas, conforme os três pontos ressaltados na conceitualização de Transpedagogia:

primeiro, a realização criativa do ato de educar; segundo, o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva de conhecimento; e terceiro, o fato de que o conhecimento sobre arte não termina no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender o mundo (HELGUERA, 2011c, p. 12).

Não é possível conquistar esse conhecimento sem uma aguçada percepção, que não se confunde com “o mero reconhecimento. Há um ato de reconstrução, e a consciência torna-se nova e viva” (DEWEY, 2010, p. 135).

Vale destacar este parágrafo do livro *Arte como Experiência* a fim de compreender, segundo Dewey, o papel ativo que a percepção desempenha, mantendo no horizonte a ideia de educação que temos acompanhado:

Para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original. Elas não são idênticas, em um sentido literal. Mas tanto naquele que percebe quanto no artista deve haver uma ordenação dos elementos do conjunto que, em sua forma, embora não nos detalhes, seja idêntica ao processo de organização conscientemente vivenciado pelo criador da obra. Sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como uma obra de arte. O artista escolheu, simplificou, esclareceu,

abreviou e condensou a obra de acordo com seu interesse. Aquele que olha deve passar por essas operações, de acordo com seu ponto de vista e seu interesse. Em ambos, ocorre um ato de abstração, isto é, de extração daquilo que é significativo. Em ambos, existe compreensão, na acepção literal desse termo – isto é, uma reunião de detalhes e particularidades fisicamente dispersos em um todo vivenciado. Há um trabalho feito por parte de quem percebe, assim como há um trabalho por parte do artista. Quem é por demais preguiçoso, inativo ou embotado por convenções para executar esse trabalho não vê nem ouve. Sua “apreciação” é uma mescla de retalhos de saber com a conformidade às normas da administração convencional e com uma empolgação afetiva confusa, mesmo que genuína (DEWEY, 2010, p. 137).

A educação que defendemos – e que se associa à lógica da arte – combate o embotamento comentado na citação, apostando no envolvimento. Pois “não sentir nada é não ter trabalhado o suficiente”, afirma Bourriaud (2009, p. 113).

Esse exercício de percepção não para nas obras de arte; ele se estende para toda a realidade em que estamos inseridos. Uma vez percebido o funcionamento do mundo, há que se pensar em formas de viver nele da melhor maneira possível. Alguns artistas fazem desse exercício o sumo da sua produção, como vimos no primeiro capítulo com as manifestações que primam pela participação efetiva do público. Tal participação, imbuída da percepção de que tratamos, tende a abrir mão de expectativas pré-estabelecidas em favor da exploração de novas possibilidades. Espera-se que os envolvidos possam “aprender a habitar melhor o mundo, em vez de tentar construí-lo a partir de uma ideia preconcebida da evolução histórica” (BOURRIAUD, 2009, p. 18). A percepção das situações e relações propostas, o desenrolar de experiências e sua constante reorganização consciente promovem a possibilidade de analisar como as obras apresentam “modos de existência ou modelos de ação dentro da realidade existente” (BOURRIAUD, 2009, p. 18), com o intuito de testar sua consistência no mundo real, atuando como rotas alternativas a ações e posicionamento pasteurizados.

Esse processo será sempre repleto de surpresas, e o conhecimento adquirido não terá valor “por si”, mas sempre “em relação à”. Ele pressupõe não o acúmulo de informações, mas a sabedoria para reorganizar o que foi aprendido, de modo a agregar esse conjunto de experiências. A cada surpresa, a cada nova experiência, todo o nosso ser é levado a trabalhar com o propósito de intuir sentidos, que por sua vez podem gerar

descobertas surpreendentes e novas inquietações. “A arte parte do que foi compreendido e termina no assombro” (DEWEY, 2010, p. 466). Uma proposta educativa que espera atingir objetivo maior do que a transmissão de conhecimentos deve partir do mesmo pressuposto, garantindo ao “assombro” o gancho para a experiência transformadora, atuando de forma cíclica e constante, já que “o conhecimento, diz Dewey, é o resultado de uma atividade que se origina em uma situação de perplexidade e que se encerra com a resolução desta situação” (TEIXEIRA, 1955). E alegando a perene necessidade de se fazer mais perguntas que, por sua vez, provoquem novas experiências. “Esta talvez seja a maior contribuição da educação através da arte; abrir caminhos. A arte pode mostrar que o impossível é possível, que o errado pode ser certo, que não entender as coisas pode ser bom” (KUNSCH, 2014, p. 240).

Arte e educação possuem premissas comuns. Ao invés de pensá-las como campos distintos do saber, faremos melhor se as observarmos como integrantes de um processo mais amplo, que não se divide em categorias fixas: um processo cíclico e constantemente renovável chamado vida. Uma vez estabelecida a proximidade entre os conceitos, podemos pensar o papel da educação no universo da arte como mais que simplesmente acessório, figurando como parte constituinte das relações fixadas em torno da mesma problemática. Onde enxergamos arte estão também preocupações de cunho educativo, bem como bases para o desencadeamento de experiências significativas.

O mundo da arte contemporânea percebeu bem essa mudança. Em tese, deu à educação o merecido papel de destaque entre os seus agentes. Se não significou uma mudança de fato, ao menos abriu um poderoso espaço para debate, como veremos a seguir.

2.3 UMA REVIRAVOLTA NAS RELAÇÕES

Vimos que não só é possível, mas necessário, perceber a inter-relação de arte, experiência e educação. Agora analisaremos como os artistas, os teóricos da arte e as instituições culturais contemporâneas lidam com tal questão, buscando referências na ideia de Virada Educacional e investigando os seus preceitos teóricos e práticos.

Desde os últimos anos do século passado, atividades tradicionalmente associadas ao setor educativo, como debates, seminários, oficinas e encontros, assumiram papel de destaque, sobretudo, em grandes mostras de arte. Ainda que preocupações de caráter discursivo, especulativo, de crítica institucional e consequente autocrítica tenham se desenvolvido no seio das produções artísticas e expositivas dos anos 1960, “a curadoria contemporânea pode se distinguir de suas precedentes por uma ênfase sobre a concepção e mediação de arte e a circulação de ideias em torno da arte em detrimento de sua produção e exibição” (O’NEIL; WILSON, 2010, p. 19. Tradução nossa)²⁶.

Com base citação acima fica aparentemente simples definir os termos da chamada Virada Educacional. Entretanto, as próprias questões levantadas por sua mudança de paradigmas a complexificam, impedindo qualquer tentativa de conceitualização definitiva. De início, poderíamos considerá-la um movimento internacional, envolvendo diversas instâncias de produção e disseminação da arte, no qual as preocupações com a educação assumiriam o protagonismo. Seu marco inicial seria:

a não realizada Manifesta 6 [em 2006], a sexta edição da Bienal Europeia de Arte Contemporânea, que tinha como objetivo deixar de ser uma bienal tradicional, com exposição de objetos artísticos, para ser uma escola de arte de caráter temporário (HOFF, 2014, p. 18).

A prática tem mostrado que essa acepção não é capaz de lidar com toda a problemática que a acompanha. Em primeiro lugar, é preciso pensar o referido marco menos como o início de uma fase e mais como a escolha simbólica de um evento que evidenciasse o processo em andamento, uma vez que as práticas mediativas já se mostravam importantes no debate artístico das últimas décadas. Ademais, como exemplo do impasse do termo Virada Educacional, salienta-se a tendência de manipulação das atividades educativas como pretextos para atrair público e financiamento, ao mesmo tempo em que alinhariam a instituição com as preocupações em voga. A verdadeira potência das proposições que buscam a expansão das fronteiras

²⁶ No original: “contemporary curating may be distinguished from its precedents by an emphasis upon the framing and mediation of art and the circulation of ideas around art, rather than on its production and display”.

da arte e de seu público corre o risco de ser absorvida como formas mais ou menos padronizadas de atividades pedagógicas. O próprio esforço em determinar um momento histórico e o que poderia ser compreendido como um movimento coerente e conciso, identificado por uma terminologia impactante, boicota um dos princípios básicos da tendência geral de se pensar a arte e a produção de conhecimento em outras bases, que seria a constante capacidade de rever e ampliar suas possibilidades.

Cada agente envolvido nesse contexto enxerga o cenário e contribui para a sua constituição de maneira bastante idiossincrática. Enquanto certos artistas e teóricos criticam veementemente qualquer tentativa de denominação como uma armadilha institucional e acadêmica, outros se empenham em pensar estratégias capazes de subverter o aparato formal dominante em prol de medidas que compartilhem responsabilidades com a comunidade. Há, ainda, quem compreenda os acontecimentos dos últimos anos não como uma novidade de fato, mas como a retomada, com fôlego renovado, de algo que tenha sido propositalmente abandonado ao longo da história.

No momento atual, outras antinomias parecem surgir, como a distinção, agora prevalente na maioria das instituições, entre as práticas de mediação e o processo curatorial, como uma infeliz consequência da especialização e compartimentalização nos correntes modelos de governamentalidade. Processos que deveriam ser, no mínimo, paralelos, são muito frequentemente declarados contraditórios e contraproducentes. Certamente, então, a virada pedagógica ou educacional é, no melhor dos casos, uma tentativa de reconectar esses processos, recuperar o que se perdeu e, em sua maior ambição, se torna uma tentativa de redirecionar esses processos em direção a uma nova autorreflexividade, uma nova autocrítica, até mesmo em direção a um novo potencial de ‘publicidade’, e uma renovação da maneira como os ‘públicos’ são concebidos e produzidos (SHEIKH, 2010, p. 68. Tradução nossa)²⁷.

27 No original: “In the current moment, other antimonies seem to appear, such as the distinction, now prevalent in most institutions, between the practice of mediation and the curatorial process, as an unfortunate consequence of specialisation and compartmentalisation in current modes of governmentality. What should, at the very least, be parallel processes are too often rendered contradictory and counterproductive. Surely, then, the pedagogical, or educational, turn is, at best, an attempt to reconnect these processes, to recover what has been lost and, at its most ambitious, it becomes an attempt to redirect these processes towards a new self-reflexivity, a new auto-critique, even towards a new potential of ‘publicness’, and a renewal of how ‘publics’ are conceived and produced”.

O discurso de Sheikh mostra-se convergente com as noções de educação e de experiência abordadas aqui sob a voz de Dewey, que compreende os processos da vida de forma integrada em vez de segmentada, com base em um dualismo cultural institucionalizado²⁸. Além do desejo de pensar o público de forma orgânica.

Já Sarah Pierce, ao parafrasear Liam Gillick²⁹, nos apresenta a seguinte reflexão:

Não é que não possamos reconhecer uma virada educacional, nós podemos. Não é que esta virada educacional não exija análises, ela exige. É que quando pedimos para explicar seu potencial produtivo, perdemos de vista o nosso assunto. Nós articulamos nossas observações em torno de encontros formalizados como a educação artística e contamos com o que sabemos. Esquecemos que esta virada educacional não é uma única coisa. Não é um único lugar ou tempo. Levando isso em consideração, nós estamos contornando o que está em jogo: outras discussões, outros lugares (PIERCE, 2008. Tradução nossa)³⁰.

Em ambos os casos, percebemos que as tentativas de cercar essa tendência a fim de extrair resultados práticos pode ser uma verdadeira armadilha. O caráter inconclusivo da Virada Educacional é, a nosso ver, o seu maior trunfo e o que deverá ser explorado a fim de pensar, em termos práticos, as possibilidades de diálogo entre arte, experiência e educação.

Ao pensar a respeito de proposições artísticas que lidam com essas questões é preciso distinguir entre os “projetos onde a educação é um tema em uma exposição e aqueles em que os mecanismos de engajamento são menos facilmente recuperados como ‘arte’” (PIERCE, 2008. Tradução nossa)³¹. Pois é na confusão de limites que reside

²⁸ Kaplan esclarece que “em todos os seus escritos, especialmente nos que dizem respeito à arte, ele [Dewey] se preocupa com ‘as separações que perturbam o pensamento atual: a divisão de tudo em natureza e experiência, a da experiência em prática e teoria, arte e ciência, a da arte em útil e refinada, servil e livre’” (KAPLAN, 2010, p. 11-12).

²⁹ “O potencial produtivo desta virada educacional não cessa nos momentos em que paramos de levá-la em conta. Sua relevância repousa em outros lugares, em outras discussões” (PIERCE, 2008. Tradução nossa). No original: “The productive potential of this educational turn does not rest on the moments when we stop to take account of it. Its relevance lies elsewhere, in other discussions”.

³⁰ No original: “It's not that we can't recognise an educational turn, we can. It's not that this educational turn doesn't call for analysis, it does. It's that when asked to account for its productive potential, we lose sight of our subject. We pivot our observations around formalised encounters like art education and we enlist what we know. We forget that this educational turn is not one thing. It is not one place or one time. In taking account, we circumvent what is at stake: *other discussions, elsewhere*.”

³¹ No original: “projects where education is a motif in an exhibition and those where the mechanisms of engagement are less easily recuperated as ‘art’”.

a força e a beleza desses projetos. Assim, tanto proposições artísticas quanto mediativas ou curatoriais teriam o mesmo valor³², importando mais se elas comentam, simulam ou emulam situações que coincidam com preocupações pedagógicas.

A Manifesta 6 inaugurou formalmente essas questões. Não por ter figurado como modelo, mas por ter suscitado a necessidade de colocá-las no centro do debate sobre arte.

Sua contribuição para essa discussão é menos o fato de ela ter-se organizado como uma escola temporária de arte e mais a ironia de, organizada como tal, ter sido cancelada deflagrando, assim, um sem fim de debates públicos sobre a dimensão política das relações entre a arte e a educação e um *boom* de novas manifestações, ações e projetos artísticos com formatos pedagógicos (HOFF, 2014, p. 19).

Se no caso europeu o estopim da necessidade de garantir força política às medidas pedagógicas foi a negação das suas aspirações, no mesmo ano, em solo brasileiro, desenvolveu-se um modelo positivo em que os preceitos da Virada Educacional poderiam ser aplicados, testados e esgarçados, de maneira a produzir propostas, discussões e autocrítica. Na 6ª Bienal do Mercosul houve a percepção de que não faria sentido levar adiante medidas curatoriais alinhadas aos padrões tradicionais.

O modelo das primeiras cinco Bienais do Mercosul foi o mesmo de todas as bienais tradicionais. Contratava-se um curador chefe com sua equipe de colaboradores e, juntos, davam forma a uma visão curatorial, a uma seleção de obras e à sua distribuição nas salas. Assim, cumpria-se com o propósito considerado mais importante, o de dar um cenário aos curadores e às obras. 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. As obras escolhidas eram boas por decisão curatorial. Agora era preciso convencer o público (CAMNITZER, 2009, p. 14).

³² O uso do termo “valor” apresenta-se aqui conscientemente em suas diversas acepções. A de atribuição de qualidade de mérito, aquela associada à estima; o valor absoluto, conotando posição; o valor nominal, relativo à moeda nas transações comerciais e seu significado na economia política, associado à relação entre desejos criados e bens disponíveis para atendê-los.

A fim de negar essa lógica e inaugurar uma bienal apoiada em premissas outras, foi criada a figura do curador pedagógico, responsável por elaborar a moldura educativa em conjunto com as proposições do curador da exposição, papel assumido por Luis Camnitzer (1937), artista, pedagogo e curador uruguaio, cuja perspectiva apontava para o seguinte:

Nesta Bienal, portanto, consideramos que a arte é primariamente comunicação e que, conseqüentemente, tem uma didática implícita, uma missão educativa inextricavelmente integrada. Arte e Educação não são coisas diferentes. São especificações diferentes de uma atividade comum (CAMNITZER, 2009, p. 19).

A missão educativa da Bienal do Mercosul tem se consolidado como parte integrante de seu projeto. Contudo, de forma geral e independentemente das intenções motivadoras desse giro, expressões como “Curador Pedagógico” ou “Curadoria Educativa” reforçam a distância entre os termos. Por um lado, a curadoria precisa se revestir de preocupações atreladas à educação, em uma tentativa de atrair e gerar públicos. Por outro, as atividades normalmente elaboradas e realizadas pelo setor educativo passam a receber chancela distinta ao se associar à prestigiada prática curatorial.

O ponto nodal do debate se refere ao modo como a educação será encarada, e não sob qual terminologia ela se apresentará. A curadoria educativa pode se colocar como manifestação subserviente de um pensamento curatorial que, de partida, é estipulado como a estratégia principal da mostra. Ao passo que setores educativos bem equipados e respeitados podem elaborar propostas realmente significativas para o público. Com ou sem a pretensa Virada Educacional, importa pensar estratégias de mediação que não se dobrem a interesses alheios à educação.

Um dos principais dilemas a ser enfrentado é o fato de a dinâmica entre as instituições culturais e o público sofrer interferência da financeirização da cultura. Os visitantes são vistos pelos mantenedores das instituições como números e cifras³³,

³³ Essa propensão à instrumentalização do público voltará à pauta quando apresentarmos a obra *Massa*, de Jorge Menna Barreto, no terceiro capítulo.

restando pouco espaço às ações educativas, que precisam apertar o passo para acompanhar a demanda, muitas vezes sem apoio e estrutura necessários.

A entrada dos visitantes – ao girar da catraca – é capitalizada na soma geral das metas, sendo esta uma das contrapartidas oferecidas pelas instituições às corporações que financiam suas exposições, ou que dela se beneficiam fazendo marketing com dinheiro público, via isenção fiscal, como no caso brasileiro (MORAES, 2014, p. 3).

Emparelhadas a esse sistema de financiamento aparecem as estratégias de mediação, normalmente utilizadas em instituições artísticas que operam

a partir do apaziguamento do conflito, garantindo digestibilidade e palatabilidade para a obra. Parece-me que essa lógica é a do consumo, pois busca garantir a “satisfação do público”, tornado consumidor, portanto. Dessa maneira, o educativo torna-se um prestador de serviço para a instituição, e o círculo patrocinador-instituição-consumidor satisfeito se encerra de maneira “bela e eficiente” (BARRETO, 2014, p. 240).

Na contramão das investidas tradicionais surgem posicionamentos que apostam na insatisfação, compreendendo a relevância social da arte e seus processos de mediação. “Mas, a eficiência social, como finalidade educativa, deve significar o cultivo da faculdade de participar-se livre e plenamente de atividades comuns” (DEWEY, 1959, p. 135). Para lograr tais objetivos, as táticas experimentadas pelos agentes de mediação pressupõem que o público é constituído por indivíduos complexos, possuidores de interesses próprios e pontos de vistas únicos, cujo contato com as obras de arte não pode ser reduzido ao discurso curatorial ou institucional. As experiências desencadeadas a partir desse contato são o motor para novos discursos, produzidos nas linhas de tensões entre os interesses da instituição, as intenções do artista, o olhar do curador, as estratégias do educativo e as apropriações realizadas pelo público.

Tais projetos de mediação tendem a escapar da política do imediatismo – representativa do modo de vida contemporâneo –, sustentando a primazia do processo sobre o resultado final. “Adotando um *ethos* contra-institucional, essas produções

discursivas costumam implementar um processo dialógico contínuo, mais alinhado à informalidade do *elencus* socrático que a uma ‘educação escolar’ prescritiva ou à ‘explicação’” (O’NEIL, 2010, p. 13-14. Tradução nossa)³⁴.

O modelo escolar de aprendizagem, há muito criticado por John Dewey, mas ainda hoje reproduzido, determina de maneira bastante profunda a compreensão de mundo dos cidadãos, bem como o seu relacionamento com as informações que recebem. A preocupação com a nota da prova ser mais relevante do que o processo de aprendizagem é um exemplo da nossa aspiração a resultados práticos e contabilizáveis.

Enquanto exalta o que seria o pensamento reflexivo, Dewey também critica a tendência de julgar a educação pelos seus “resultados exteriores”, o que pode ser observado no grande valor atribuído à “resposta certa”. Em vez de pensar no processo de desenvolvimento de atitudes, o professor, em geral, visa que o aluno reproduza o conteúdo fornecido – ou depositado nele, para usar a expressão de Paulo Freire. “Enquanto (consciente ou inconscientemente) esse objetivo tiver a supremacia, a educação do espírito continuará ponto acessório e secundário”, afirmou Dewey (MOREIRA, 2002, p. 148 e 149).

Para perceber como a mesma tendência de buscar a “resposta certa” se apresenta na mediação cultural, basta observar que uma parte significativa do público das exposições se mostra sedenta por compreender aquilo que lhe é apresentado como obra de arte. Reproduz, assim, o modo que lhe foi ensinado a lidar com o desconhecido e com as incertezas, cabendo aos profissionais dos setores educativos seguir esse fluxo ou, na melhor das hipóteses, arriscar formas de resistência.

Nosso impulso humano é o de transformar toda ambiguidade em narrativa lógica, uma força da gravidade que nos puxa constantemente. É função do mediador resistir a esta força, que provém do público e que geralmente se expressa através de frases como “explique a história desta obra”, ou “e isto, o que significa?” ou “qual foi a intenção do artista?” O mediador deve abordar estas perguntas fornecendo dados pertinentes acompanhados de novas perguntas e comentários que ajudem o espectador a compreender que não existe uma simples

³⁴ No original: “Adopting a counter-institutional *ethos*, these discursive productions often implement a durational dialogical process, along the informal lines of Socratic *elencus* rather than prescriptive ‘schooling’ or ‘explication’”.

explicação de uma obra, mas uma diversidade de componentes – formais, históricos, contemporâneos – que, em conjunto, conferem significado a obra (HELGUERA, 2011b, p. 122. Tradução nossa)³⁵.

De forma relativamente independente do discurso das instituições, alguns projetos artísticos figuram como processos de mediação cultural nas bases defendidas nos parágrafos anteriores. As preocupações com a participação crítica e efetiva dos visitantes se configuram como estratégia de produção das obras de alguns artistas, seja no contexto de uma mostra ou em proposições realizadas fora do espaço expositivo tradicional.

A arte socialmente engajada trabalha na relação com sujeitos e problemas que, normalmente, pertencem a outras disciplinas, movendo-os temporariamente para um espaço de ambiguidade. E é justamente nesse deslocamento temporário dos sujeitos para o mundo do fazer arte que se obtêm *insights* para um determinado problema ou condição, tornando-os visíveis para outras disciplinas (HELGUERA, 2011a, p. 36).

Em 2016, Moraes (1982) desenvolveu, como consolidação de anos de uma prática que articula mediação e produção de arte³⁶, o projeto Diário do Busão: Visitas Escolares a Instituições Artísticas³⁷. Em que manifesta inquietações com a falta de atenção aos anseios dos alunos que participavam de visitas mediadas nas instituições onde atuou como educador. Na obra, o artista põe essas questões no primeiro plano, acompanhando estudantes e professores desde o trajeto de ônibus e observando suas atuações e interações até o final da visita. O registro poético desses comportamentos, que esgarça o momento e o modelo de contato com a arte, foi organizado de maneira a formar um diário, em alusão, um tanto subversiva, ao diário de classe (Figuras 22 e 23).

³⁵ No original: “Nuestro impulso humano es el de transformar toda ambigüedad en narrativa lógica, una fuerza de gravedad que nos jala constantemente. Es el oficio Del mediador el resistir esta fuerza, que proviene del público y que se suele expresar a través de frases como ‘explique La historia de esta obra’, o “¿y esto qué significa?” o “¿cuál fue la intención del artista?”. El mediador debe de tratar estas preguntas a través de proporcionar datos pertinentes acompañados de nuevas preguntas y comentarios que ayuden al espectador a comprender que no existe una simple explicación de una obra, sino una diversidad de componentes – formales, históricos, contemporâneos – que, en su conjunto, le otorga significado a la obra.”

³⁶ Informações mais detalhadas na entrevista de Diogo de Moraes ao autor. Ver apêndice.

³⁷ As imagens estão disponíveis em: <<http://diogo82-blog.tumblr.com/>>. Acesso em 17 de julho de 2017.

Figura 22 – Diogo de Moraes. *Diário do busão*, 2016

Da poltrona do ônibus, o garoto incorpora a figura do funkeiro ostentação.

Figura 23 – Diogo de Moraes. *Diário do busão*, 2016

Ao escutar o mediador falando sobre Pachamama, a professora procura se localizar: "Ah, é a Nossa Senhora deles..."

Diferentemente de Moraes, Barreto comenta que seu encontro com a ordem educativa se desdobra da prática como artista e pesquisador:

Eu chego no educativo via história da arte, não pela educação. Meu interesse está na complexidade da participação do público, entendida a partir da história da arte. Muitas vezes a obra não se dirige a um público determinado, mas o forma. Acho que é Deleuze quem diz que uma obra muitas vezes se dirige a um público ainda inexistente. Reside aí também o caráter formador da obra. Ela constrói o seu povo, mais do que se endereça a um que já esteja dado³⁸.

Com tal postura, Barreto passou a atuar efetivamente na área da educação, coordenando, em 2007, o Grupo de Educação Colaborativa (Figura 24), no Paço das Artes, onde desenvolveu a mediação como uma prática artístico-pedagógica.

Figura 24 – Explicação diagramática realizada pelo artista

Nome dado ao núcleo educativo da
gestão de 2007 do Paço das Artes - SP. A
ideia de COLABORAÇÃO ligada à experiên-
cia educativa / mediação pretende criar
uma instância de compartilhamento na
qual público, educador, obra e instituição
são percebidos a partir de um mesmo
denominador: COLABORADORES

coletiva

LABOR: pensar
a experiência da obra
relacionada ao trabalho,
a uma construção (distante
da fruição gratuita, espontânea)

38 Jorge Menna Barreto em entrevista concedida ao autor. Ver apêndice.

Os casos de Moraes e Barreto evidenciam a importância da participação do público no processo de mediação, ecoando o enunciado de Dewey sobre o papel da educação e indicando, consequentemente, a premência de obras que exijam esse tipo de envolvimento. Sustentam, portanto, modos de ação propositivos.

Gosto de pensar na diferença entre a homeopatia e a alopatia. A alopatia, diante de um sintoma, procura combatê-lo, silenciá-lo até. A homeopatia, por sua vez, busca salientá-lo, até intensificá-lo, para que então o corpo mesmo reaja. É assim também que os soros antiofídicos funcionam no caso de uma mordida de cobra. A cura (reação) não está na supressão, facilitação ou diluição do conflito presente em uma obra, mas na intensificação do sintoma, na concentração, na potencialização. Gosto de pensar que as boas obras são aquelas que nos picam e inoculam um veneno que não nos deixa dormir, que alteram o nosso eixo de equilíbrio. Uma mediação crítica é fiel ao veneno e consiste em uma segunda picada (BARRETO, 2014, p. 240).

Tais medidas justificam, ainda que à revelia, o convencionalmente aceito como Virada Educacional. Contudo, é importante perceber que não se trata aqui da adesão a um movimento, mas de “certa fascinação da arte contemporânea com a educação [identificada] como uma ‘pedagogia no campo expandido’” (HELGUERA, 2011c, p. 12). Assim, a educação é explorada para além de seus tradicionais limites de atuação, e se consolida como uma das genuínas preocupações de artistas como Barreto.

O desafio dessa investida é escapar das armadilhas da instrumentalização, geralmente associada à complacência com o discurso da arregimentação de público. As possibilidades de rota de fuga se desenham como contra-ataque. Compreendendo o inevitável conflito de interesses, caberia abrir diálogos deflagradores de instabilidades diante das expectativas das instituições e dos visitantes. De modo a evidenciar os sintomas dos relacionamentos existentes e a propor estratégias de questionamento da ordem instituída, aceitando o risco de incomodar não apenas a narrativa dominante, mas também o público.

E se deixássemos o nosso público ir para casa insatisfeito, com indigestão, irritado e se sentindo traído na sua expectativa de “quero ir para casa satisfeito”? Acho importante pensarmos um projeto educativo

que garanta a sobrevivência do espanto e do incômodo, que acredito serem os dois maiores capitais pedagógicos, pois podem (sem garantia) ativar o antigo “desejo de querer saber mais”, base de toda a filosofia. Entendo que esse seria o real estado de participação, potencializado pela ação educativa. Ou seja, o público entra na exposição como espectador e sai como participante da obra, dando-lhe sobrevida e continuação para além-mar. Como pensar, assim, numa mediação que opere a partir de uma “garantia de insatisfação”? (BARRETO, 2014, p. 240).

Essa insatisfação se relaciona com os momentos de desconforto a que referimos no primeiro capítulo, ao definir o conceito de experiência singular. Nesse escopo, entendemos que a arte, a educação e tudo o que se relaciona a experiências significativas implica transformação. Não simplesmente transformar o outro, mas um processo mútuo de formação e transformação contínuas, em que tanto o produtor quanto o receptor e o meio não permanecem os mesmos após o contato. Um pouco de cada se impregna nos demais.

3 EDUCATIVAR: POSSIBILIDADES PRÁTICAS DE COLABORAÇÃO ENTRE ARTE, EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA

Neste capítulo, o percurso artístico de Jorge Menna Barreto será escrutinado a fim de apresentar uma investigação prática dos assuntos abordados até aqui. Em primeiro lugar, realizaremos uma breve exploração biográfica que estabeleça contato com as pesquisas e interesses do artista. Depois, selecionaremos algumas obras que dialoguem com o tema, obtendo um conjunto de investigações e possibilidades práticas que entrelacem experiência e educação no seio de proposições artísticas.

A palavra “educativar” foi criada como síntese desse processo, valendo-se do mesmo expediente utilizado pelo artista para desenvolver *Desleitura*, uma das obras que abordaremos adiante.

3.1 TRAJETÓRIA DE JORGE MENNA BARRETO

Nascido em 1970 em Araçatuba, interior de São Paulo, Jorge Mascarenhas Menna Barreto graduou-se em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no ano de 1997. Entre as preocupações que atravessam as suas indissociáveis carreiras artística e acadêmica destacamos: o peso da palavra, o esforço coletivo e a interação entre a arte e o amplo contexto sociocultural em que se insere, normalmente em ressonância com as possibilidades de desenvolvimento do *specificity*³⁹.

Em 2004 iniciou, na Universidade de São Paulo (USP), a sua pesquisa de mestrado, em que perseguia uma possível tradução para o termo *site specific* por entender que a própria “expressão *site specific* é em si um *site specific* e que, portanto, a sua utilização em outros contextos e línguas que não os seus de origem deve sofrer algum tipo de elaboração ou tradução” (BARRETO, 2007, p. 3). Seu método de pesquisa colocou grandes nomes da história da arte – teóricos e artistas – em um ciclo de debates ficcional, além de elencar e problematizar alguns trabalhos de sua própria carreira em que o contexto tem função determinante. A sugestão apresentada foi “a tradução do termo *site specific* como a criação de um campo relacional, mais do que a partir da

³⁹ Barreto usa o termo *specificity* para se referir à condição *site specific*.

tentativa de gerar uma palavra no português que lhe fosse equivalente” (BARRETO, 2007, p. 145). Com este esforço ele intenta, ainda, “ativar a própria dissertação como um contexto determinante no qual (...) [propõe] uma operação artística. Parte ativa deste contexto é o leitor, buscando torná-lo participador” (BARRETO, 2007, p. 12).

Ainda na USP, o artista defendeu sua tese de doutorado, intitulada Exercícios de Leitura (BARRETO, 2011), em que de certa maneira prossegue com o seu entendimento das práticas *site specific*, mas desta vez partindo da ideia de tradução como leitura forte. Barreto revisita obras de sua carreira com olhar enviesado e caminha na direção de outros artistas a fim de estabelecer diálogos ampliadores de sua própria obra, em um jogo de tensões entre leitura e autoria. Outro ponto de destaque é o papel da pesquisa acadêmica na concepção artística, em consonância com o trânsito entre esferas distintas de atuação que podem ser consideradas acampadas nessa concepção, como educação, crítica, curadoria e tradução.

É imprescindível atentar para o fato de que as obras abordadas na tese foram criadas em contextos específicos, e que a relação com as leituras evocadas se dá retrospectivamente, isto é:

a convivência propiciada pela tese é inédita. Como toda aproximação feita por afinidade, realçam-se os aspectos comuns, o que por vezes difere das qualidades que possam ter sido enfatizadas em seus contextos de origem, em outras vizinhanças. (...) Neste sentido, no que a escrita atual modifica o que foi, o texto se revela também como uma continuidade de cada um dos processos de pesquisa, afirmando a condição processual da reflexão sobre os projetos, sua distensão no tempo e disposição para revisões (BARRETO, 2011, p. 32).

Durante esse processo, o artista investiga, em primeiro plano, noções atreladas ao processo de leitura e tradução das obras como participação crítica, que são desmembradas a fim de apontar para a análise de elementos como a influência entre artistas, a emancipação do público e processos de mediação, além de problematizar o ideal de originalidade. No final, o autor apresenta Desleitura, obra então inédita que amalgama as questões levantadas pela tese e que analisaremos no próximo subcapítulo.

Também veremos adiante a obra *Sucos Específicos*, cuja pesquisa Barreto amplia em seu Pós-Doutorado de 2014, quando investiga possíveis relações entre as práticas *site specific* e um amplo debate sobre agroecologia, complexificando o contexto em que sua obra pode atuar. Esta pesquisa resultou em *Restauero*, obra da 32ª Bienal de São Paulo, que implicou o total gerenciamento do restaurante, localizado no mezanino do pavilhão do evento. A pesquisa sobre agroecologia e alimentação consciente pôde ser posta em prática no *Restauero*, em conjunto com medidas que visaram uma ampla educação sobre o tema, tais como a presença constante de um educador da bienal, painéis e áudios (também disponíveis para *download*) com questões relacionadas e um ciclo de conversas e palestras onde o assunto era debatido com o público.

Em todas as pesquisas percebemos algo crucial do percurso de Barreto. Como ele próprio afirma, “a obsessão em minha trajetória artística tem sido com o texto e o contexto (sic)” (BARRETO, 2007, p. 12). A participação ativa se coloca como peça fundamental, posto que suas obras, isoladas do contexto, muitas vezes carecem de sentidos, que só serão amplamente desenvolvidos e testados com a participação e a consequente leitura crítica do público. Tal participação crítica pode ser identificada com o tipo de experiência que perseguimos nesta dissertação.

O artista entende a própria leitura, enquanto atividade crítica, como ato de criação. Ao compreendermos o encontro com a obra de arte também como um ato de leitura, reforçamos a ideia de que o envolvimento é parte inegável de sua constituição, já que “as obras de arte, assim como as palavras, são literalmente prenhes de significado” (DEWEY, 2010, p. 233).

Às produções artísticas e acadêmicas de Barreto somamos o seu empenho como educador. Atualmente professor adjunto no Departamento de Linguagens Artísticas do Instituto de Artes da UERJ, lecionou em outras instituições, além de ter coordenado o Educativo do Paço das Artes, onde criou o Grupo de Educação Colaborativa, iniciativa fundamental para o desenvolvimento de obras seminais, como veremos adiante. Barreto exerce ainda as funções de curador, crítico de arte e tradutor. Todas essas instâncias, em conjunto, moldam um artista que extrapola os limites inicialmente impostos à sua condição, identificado por Basbaum como artista-etc.

Vejo o ‘artista-etc.’ como um desenvolvimento e extensão do ‘artista-multimídia’ que emergiu em meados dos anos 1970, combinando o ‘artista-intermídia’ fluxus com o ‘artista-conceitual’ (...). O ‘artista-etc.’ traz ainda para o primeiro plano conexões entre arte&vida (o ‘an-artista’ de Kaprow) e arte&comunidades, abrindo caminho para a rica e curiosa mistura entre singularidade e acaso, diferenças culturais e sociais, e o pensamento (BASBAUM, 2005, p. 1-2).

Esse intercâmbio constante de papéis e sua consequente afirmação relacional no interior de uma comunidade – mesmo que temporária, como a que surge em uma exposição ou em torno de uma obra – tornam visível a premência da experiência em arte, uma vez que as instâncias de atuação do artista não podem se dissociar no momento da criação. “Quando artistas realizam curadorias, não podem evitar a combinação de suas investigações artísticas com o projeto curatorial proposto” (BASBAUM, 2005, p. 2) e vice-versa; assim como ocorre no caso do artista-curador, acontece com o artista-educador, o artista-ativista, artista-geólogo etc. O público, por seu turno, sente-se autorizado a interagir com suas próprias e diversas características ao perceber que a obra mescla, naturalmente, arte e os mais variados campos do saber.

Dentre as proposições artísticas de Barreto é possível pinçar, de maneira significativa, as que explicitam um percurso interessado em questões análogas às desta dissertação. Longe de servir como ilustração do pensamento aqui defendido, tal recorte se coloca como possibilidade de debate por meio da própria arte, integrando investidas teóricas a experiências estéticas. O que comprova a ligação é a compreensão do público mediante sua relação com as obras, sendo aquele responsável por conceder plena existência a estas, mais o caráter educativo de tais experiências. Por outro lado, os teóricos que servem de guia a esta pesquisa – Bourriaud e Dewey – não fazem parte das referências de Barreto, o que sugere certo afastamento entre a leitura crítica e a concepção original das obras. Dito isso, a aproximação sugerida e investigada ao longo destas páginas compreende o esforço de extrair algum pensamento proveitoso das tensões entre manifestações artísticas contemporâneas e as expectativas do público.

Para evidenciar isso, selecionamos algumas obras em que a participação enseja momentos de vivificação da experiência cotidiana e que busquem problematizar e coproduzir – junto aos públicos, às instituições, à sociedade – espaços para uma educação emancipatória. Elas não foram organizadas de forma cronológica, mas

rearranjadas para construir uma narrativa que possibilite enxergar a incidência do binômio experiência-educação na trajetória do artista. De maneira a evidenciar que a vontade educativa forma e anima os espaços relacionais em que se multiplicarão as experiências.

3.2 A TEORIA NA PRÁTICA: ANÁLISE DE OBRAS

Traçaremos aqui relações entre obras de Jorge Menna Barreto e os conceitos abordados nos capítulos antecedentes, buscando identificar possibilidades práticas de entrelaçar experiência e educação no seio da arte contemporânea.

3.2.1 Massa

Desenvolvida para a sétima Bienal de Havana, em 2000, e remontada em diversas cidades brasileiras como São Paulo, Belo Horizonte e Fortaleza, a obra consiste na instalação de um estande próximo à área administrativa da exposição, onde sacolas de papel são disponibilizadas ao público interessado. A sacola serve perfeitamente para carregar o catálogo da mostra, que pode ser adquirido nas proximidades do estande, além de folders e quinquilharias. Quem quiser uma deve informar o valor de sua massa corpórea em quilogramas, que é somado ao peso dos demais visitantes. O resultado é carimbado na sacola, de maneira que cada uma delas tenha estampado um índice da quantidade de visitantes da exposição.

Figura 25 – Jorge Menna Barreto. *Massa*, 2000. Detalhe do ponto de troca

A ideia de transação comercial desempenha uma função de destaque na ativação da obra, sobretudo atrelada a uma visada crítica ao mercado de arte. A sacola não é dada gratuitamente: a moeda de troca é o peso do visitante, numa alusão à moeda cubana, o Peso. A autenticidade do valor não tem como ser verificada, permanecendo na esfera da especulação, a exemplo do que ocorre no mercado financeiro, do qual Cuba permanece alijada desde o embargo americano de 1962. Ainda que a informação possa ser valiosa, sua aparente insignificância na transação nega o seu valor; o mesmo se aplica às inúmeras informações que circulam em nosso dia a dia? Por sua vez, a utilidade da sacolinha de papel desafia o próprio estatuto da arte enquanto prazer desinteressado, inútil, e não sustenta, por sua precariedade, descartabilidade e ausência de valor estético, a “aura” de objeto de arte. Assim o artista tenta, provavelmente sem sucesso, negar ao objeto negociado a fetichização que ele poderia suscitar. Apesar de cada sacola ser única, com novo número registrado a cada medição, ela não deixa de ser barata; seu verdadeiro valor seria auxiliar as pessoas a carregarem pertences durante a visita.

A obra figura como um duplo espaço de troca. Mais evidente na emulação de uma transação comercial e tacitamente por sua condição de arte, em que “representa uma atividade de troca que não pode ser regulada por nenhuma moeda” (BOURRIAUD, 2009, p. 59). Pois o que o artista “produz, em primeiro lugar, são relações entre as pessoas e o

mundo por intermédio dos objetos estéticos” (BOURRIAUD, 2009, p. 59), ainda que, nesse caso, disfarçado de objeto comum.

Massa espraia seus interesses por outras áreas de especial relevância para a produção artística contemporânea de Barreto. Como a abordagem expandida que ele opera em relação ao *site specific*, o papel determinante do contexto e a participação do público.

O *site specific* é entendido por Barreto como um método do qual podem resultar as mais variadas linguagens plásticas, e que ele divide didaticamente em cinco etapas. A partida se dá com a escolha ou indicação (no caso de propostas curatoriais, por exemplo) do local ou da situação em que se trabalhará, seguido de um momento de escuta, em que o contexto será investigado/percebido. Após essa interação inicial, um problema de interesse pessoal com possível relevância social será identificado e trabalhado para resultar sempre em um momento de “fala”, que pressupõe a presença de um “ouvinte”. Completando o ciclo típico de toda experiência enriquecedora, a “pós-intervenção” é procedida com documentação e abordagem crítica a fim de alimentar possíveis novos projetos (BARRETO, 2007, p. 27-29).

À medida que a pesquisa do artista avança, o “ouvinte” é entendido cada vez mais como interlocutor, pois o uso que faz da obra, sua interação com ela e seus desdobramentos são levados em consideração.

No caso de Massa, a noção de uso é fundamental; a contemplação está distante de seu escopo de atuação. Importa o uso que os visitantes fazem do material disponível e, sobretudo, o uso que a obra faz do público. Num primeiro momento, a proposta pode ser compreendida como instrumental e até debochada, mas demonstra forte carga crítica ao olhar minimamente atento. No contexto de Havana, de imediato sobressai a função demarcadora do público. Porque a bienal ocorre de maneira “dispersa pela cidade, incluindo instituições (nem sempre de arte), casas antigas e as próprias ruas e praças. Seu caráter pulverizado faz com que a circulação do público seja responsável pela costura que dá corpo ao evento” (BARRETO, 2007, p. 53-54). A sacola, utilizada por parcela significativa do público, funcionou como “um objeto que tivesse *transitabilidade* e que pudesse usar a própria circulação do público como força motriz” (BARRETO, 2007, p. 54), a fim de demarcar visualmente o espaço da Bienal.

As próprias noções de participação e de experiência são problematizadas. Como o público costuma ser pensado em grandes exposições? Quão emancipada seria a postura do visitante que aceita e carrega consigo a sacola de papel? Haveria na obra espaço para experiências? O próprio levantamento de tais dúvidas carrega em si algo de proveitoso, e uma tentativa de investigá-las certamente as potencializará.

Conforme debatido no capítulo anterior, grandes mostras de arte costumam direcionar suas preocupações para a quantidade de visitantes, visando à contrapartida financeira e institucional. Ainda que se tenha aumentado e difundido sobremaneira a relevância de suas atividades educativas, o sucesso dessas exposições não é medido pela qualidade da interação entre o público e as proposições artísticas apresentadas.

Assim como na cultura em geral, comunicação e conectividade são promovidas por si próprias, sem grande interesse na experiência subjetiva e nas interações obtidas. Tudo isso contribui para validar o museu como relevante, vital ou simplesmente movimentado tanto aos olhos de seus gestores como dos seus frequentadores. Todavia, o que o museu busca tornar ativo é antes a si mesmo do que a seu frequentador (FOSTER, 2015).

Neste sentido, Massa funciona como a constatação de um fato, assumindo, deliberadamente ou não, que nada se pode fazer a não ser evidenciar o problema. Como afirmou o artista espanhol Santiago Sierra (1966) a respeito de sua própria produção: “não existe a possibilidade de que possamos mudar qualquer coisa com nosso trabalho artístico” (SIERRA apud BISHOP, 2004, p. 71). Contudo, no caso de Barreto, essa abordagem não encerra a questão, mas a retroalimenta, figurando como uma das etapas do ciclo que ele desenhou como característico de produções *site specific*.

Apesar da reflexão crítica a respeito de vários aspectos relativos ao público, não há aqui a promoção de um espaço de reflexão bem demarcado quando se pensa a partir dos participantes. O público já é pressupostamente entendido como uma “massa”, e ainda não lhe é facultada a oportunidade de debater a premissa. A obra consegue se estabelecer como um aporte crítico incisivo, mas uma grande falha se abre no tocante ao cuidado com categorizar os públicos. Como reconhece o próprio autor: “a partir da

realização da obra pude perceber sutilezas e distinções no que julgava ser massificado” (BARRETO, 2007, p. 58).

Situação exemplar desse momento foi a escolha aparentemente óbvia da sacola de papel como elemento sem grande valor percebido. O artista não contava, no entanto, que a matéria-prima da sacola fosse considerada artigo de luxo em Cuba, onde a “escassez de papel é uma realidade árdua, (...) [ocasionando] enormes filas de cubanos querendo as sacolinhas e pedindo se poderiam levar mais de uma” (BARRETO, 2007, p. 58). Tal contratempo não se repetiu nas montagens da obra em cidades brasileiras, mas serviu como alerta para os perigos da generalização da audiência e das certezas pressupostas.

No que toca à preocupação com o público, a obra é um marco na trajetória de Barreto. “Os conflitos gerados em *Massa*⁴² dão início a uma investigação mais aprofundada sobre quem é o público da obra e quais são as suas especificidades” (BARRETO, 2007, p. 58). Tal investigação o levará a perceber o público como agente determinante de suas proposições, algo que, de certo modo, sempre esteve latente.

Figura 26 – Jorge Menna Barreto. *Massa*, 2000. Detalhe do carimbo na sacola

⁴² O traço sobre a palavra diz respeito ao que o artista denominou ~~método negativo~~, um procedimento que visa “sinalizar a transposição contextual da obra e alertar os alunos desse curso que não estavam mais diante das obras, mas de uma *tradução*” (BARRETO, 2007, p. 17).

Figura 27 – Jorge Menna Barreto. *Massa*, 2000. Detalhe da mesa

Figura 28 – Jorge Menna Barreto. *Massa*, 2000. Visitantes com sacolas a desenhar o espaço expositivo

3.2.2 Projeto Matéria

Em 1978, com a obra *Expediente*, Paulo Bruscky deslocou as atividades do setor educativo para a sala de exposição do XXXI Salão Oficial de Arte de Pernambuco. Em 1995, Tiravanija virou do avesso a 303 Gallery, em Nova York, transportando o setor administrativo para o espaço expositivo com sua performance-instalação *Untitled (Still)*. Em ambos os casos, os artistas expuseram ao público os mecanismos de funcionamento das instituições de arte, facultando alguma possibilidade de interação a quem se sentisse confortável. Em *Projeto Matéria* (2004), Barreto transformou o local de exposição em uma sala de aula, subvertendo por inteiro as relações dos visitantes com o espaço e, sobretudo, evidenciando as distinções entre alguns públicos.

A obra integrou o Programa de Exposições, projeto anual de fomento à arte contemporânea realizado pelo Centro Cultural São Paulo, que foi dividido em duas etapas: na primeira, os artistas selecionados participariam de uma mostra coletiva, e na segunda fariam exposições individuais. Barreto aproveitou o evento coletivo para, além de expor planos de ensino baseados em aulas ministradas por artistas-professores, divulgar uma oficina sobre arte contemporânea, que constituiria sua exposição individual.

O ambiente da exposição coletiva renunciava a individual de Barreto: uma parede pintada como quadro negro e outra com os planos de ensino à disposição dos visitantes (Figura 29), que podiam manipulá-los, investigando por si mesmos algumas possibilidades da atuação de artistas num contexto diverso do esperado, qual seja, o da exposição de suas obras. Os interessados podiam se inscrever em um processo que selecionaria quinze pessoas para a oficina. A escolha levava em conta as motivações dos candidatos e a disponibilidade para frequentar todas as aulas. Passados alguns meses, teria início o ciclo de aulas semanais, cada uma com a presença de um artista ou crítico convidado que dialogasse com o tema (Figura 30). As aulas eram exclusivas para o público inscrito; assim que terminavam, o espaço ficava aberto aos demais. Tinha-se então acesso às anotações, deixadas na parede previamente transformada em quadro negro, além do material didático e do vídeo de outra oficina, realizada no Site 803/804, em Florianópolis, no mesmo ano⁴³.

⁴³ A oficina foi realizada nos mesmo moldes do Projeto Matéria, como uma intervenção artística em resposta ao convite da pesquisadora de arte Regina Melim. Mais informações disponíveis em:

Figura 29 – Jorge Menna Barreto. *Projeto Matéria*, 2004. Participação na mostra coletiva

Figura 30 – Jorge Menna Barreto. *Projeto Matéria*, 2004. Programação da oficina

>>>> Através da instauração de um ambiente de sala de aula no espaço expositivo do CCSP, **MATÉRIA** irá discutir - no formato de uma oficina prático-teórica ministrada por **Jorge Menna Barreto** - os seguintes conteúdos:

Aula 01:	
29/04	Apresentação do projeto, alunos e professor.
19:30 hs	O texto crítico e o texto como obra
	Participação especial: Carla Zaccagnini
Aula 02:	
06/05	A desmaterialização do objeto artístico:
19:30 hs	Conceitualismo
	Participação especial: Cristina Freire
Aula 03:	
13/05	Especificidade: para quê?
19:30 hs	O site-specific deslocado
	Participação especial: Ana Tavares
Aula 04:	
20/05	A escuta do site:
19:30 hs	táticas de mapeamento do lugar - O CCSP como site
	Participação especial: Tatiana Ferraz
Aula 05:	
27/05	O cultivo do site:
19:30 hs	formas de pertencimento
	Participação especial: Raquel Garbelotti
Aula 06:	
03/06	O artista-professor: a oficina como
19:30 hs	intervenção
	Participação especial: Ricardo Basbaum
Aula 07:	
17/06	A sala de aula:
19:30 hs	espaço de performance
	Participação especial: Regina Melim
Aula 08:	
24/06	Registro, documentação e responsabilidade
19:30 hs	Participação especial: Graziela Kunsch

* As aulas não poderão ser assistidas individualmente. Os conteúdos estão interligados e portanto haverá um limite máximo de 15 alunos que deverão ter a disponibilidade de assistir a todas as aulas.

** O presente projeto faz parte do Programa de Exposições do Centro Cultural São Paulo - 2004 e foi projetado por **Jorge Menna Barreto** como seu trabalho para a exposição individual.

>>> Inscrições e informações via internet pelo site:
<http://geocities.yahoo.com.br/materiacsp>

Estava colocada a confusão – ou fusão – entre os papéis do artista e do professor, do aluno e do público, do espaço expositivo e da escola. Apesar de figurar como mais uma sala de aula a promover um encontro sobre arte e reproduzir o tipo de comportamento esperado no ambiente de ensino e aprendizagem, o fato de estar plantada no espaço expositivo problematiza a noção da sala de aula enquanto um espaço dado, assim como repensa as características de um espaço expositivo. O nó gera nuances

nas relações esperadas. Os alunos da oficina (Figura 31) não podiam ignorar que participavam também de uma obra de arte, o que afetaria de algum modo a sua postura, mesmo que inconscientemente.

Figura 31 – Jorge Menna Barreto. *Projeto Matéria*, 2004. Oficina-intervenção

A participação não se restringiria a esse pequeno agrupamento. Os demais visitantes eram instados a construir sentido, investigando os indícios deixados no quadro negro. Toda a produção de conhecimento e a discussão teórica desenvolvidas anteriormente deixava um rastro para o visitante. Para chegar à raiz do problema seria necessário um envolvimento maior, com certo grau de pesquisa, o que reforça a ideia de que a arte, além de ser um campo propício a experimentações e experiências, é uma forma de conhecimento com características próprias. Podemos, assim, questionar se a interação alcançada condiz com a almejada, partindo das duas instâncias de atuação: o público especializado, participante da oficina, e o grande público que ronda o CCSP e tenta compreender a sala de aula como uma proposição artística.

A respeito da primeira, cabe situar a obra no contexto *specificity*, central para o artista. Ao limitar o grupo de pessoas que travariam contato mais aprofundado, Barreto direciona sua atenção para um possível desdobramento do método *site specific*. “Essa

migração da especificidade do lugar para a do público, que deixa de ser tratado como genérico e assume um perfil, também não deixa de ser uma crítica a uma noção de público e espectador ‘universal’, portanto indiferenciado” (BARRETO, 2007, p. 114). Aos quinze inscritos seria facultado um “tipo de participação que (...) divergia de uma visita comum a exposições de arte, pois pretendia gerar um vínculo que se desdobrasse no tempo” (BARRETO, 2007, p. 113). Isso porque eles deveriam se reunir em todas as aulas ministradas durante a mostra, desenvolvendo relação mais íntima com ela e reforçando a ideia de que a arte contemporânea “se apresenta como uma duração a ser experimentada, como uma abertura para a discussão ilimitada” (BOURRIAUD, 2009, p. 20-21).

Por um lado essa distinção aponta para a existência necessária e inevitável de públicos específicos, conferindo caráter hermético à obra, o que evidencia o processo de exclusão do grande público em relação à arte contemporânea, percebido e criticado pelo senso comum. Não interessa ao artista traçar propostas de inclusão – o que, conforme abordado em nosso estudo, não seria uma contribuição eficiente – nem possibilidades de que esse universo estético se expanda em direção aos interesses de quem não se sente pertencente a ele. Contudo, o Projeto Matéria aponta uma direção ao permitir que um elemento tido frequentemente como acessório – oficinas, workshops, palestras – seja transfigurado na própria exposição.

Por outro lado, a aparente exclusão indica a necessidade de se pensar processos educativos que diminuam o abismo muitas vezes cavado entre a arte e a vida. Já que é necessário investir numa espécie de especialização a fim de se estabelecer contato tradicional com essas formas de arte, devemos pensar em abordagens múltiplas, que coloquem lado a lado propostas tradicionais – que supram essa necessidade – e alternativas – que estimulem novas formas de contato –, e que apontem, cada uma a seu modo, para a premência de um esforço educativo no tocante à aproximação com a arte.

Em relação ao grande público, podemos perguntar se ficaria instigado ao adentrar uma sala de aula. O dilema encontra-se fora do nosso escopo. Para nós, basta que exista uma desconfiança. Pois da complexidade inaugurada pela proposição e das incontáveis possibilidades de reação destacam-se dois extremos: em um polo, aqueles que, com repulsa ou incompreensão, veem no espaço apenas uma sala de aula

abandonada, que em nada lhes interessa; no outro, aqueles que a adentram como arqueólogos, investigando uma ruína e seus mistérios.

Nesse grande público surgem, igualmente, aspectos que corroboram os tópicos erigidos ao se perscrutar o trato entre a obra-oficina e os quinze inscritos.

Ao ponderar as diferenças entre Massa e Projeto Matéria, percebemos que o público passou a ser compreendido de maneira mais complexa, e que a qualidade da interação foi levada em consideração. De massificado o público foi encarado e respeitado em sua autonomia. Sendo facultado a ele o tipo de envolvimento a ser estabelecido, e cabendo ao artista, por meio de sua obra, “investigar cruzamentos possíveis entre o campo da arte e o do ensino da arte” (BARRETO, 2007, p. 116).

Ao mesmo tempo em que obras dessa natureza instigam um tipo de envolvimento que potencializa a experiência direta como forma de contato, apontam também para a necessidade de contextualização, de aparato teórico, para um envolvimento aprofundado com as proposições artísticas. Esse duplo engajamento deve ser de fundamental importância para quem busca o encontro com a arte e, especialmente, para aqueles que se dedicam à mediação cultural, sempre com o cuidado de não ceder à tentação de explicar a obra, subjugando a experiência estética à compreensão de determinado aparato conceitual, mas considerando o aprofundamento teórico como uma das muitas formas possíveis de aproximação.

3.2.3 Sucos Específicos

Anos mais tarde, outro tema passou a germinar no terreno de interesses de Barreto. Para além da crítica institucional circunscrita ao mundo da arte, sua atenção se voltou a questões afeitas à agroecologia e à alimentação, o que originou a pesquisa artística com os Sucos Específicos, em 2014. O ponto de partida foi o mesmo de Massa e Projeto Matéria: um aprofundamento na pesquisa sobre *site specific*, agora voltada para outra direção. Em vez do comportamento do público na exposição, o que se questiona é o cidadão diante do mundo, não como uma criatura passiva, mas como um ser pleno de autonomia, que pode se apresentar como agente ativo na sociedade, mediante a conscientização de seu poder de escolha.

A obra tem base na articulação de três eixos bem definidos. O primeiro deles parte da proposta de Robert Smithson (1938-1973) para *The Spiral Jetty* (1970): “Eu pensei em fazer uma ilha com a ajuda de barcos e barcaças, mas no fim das contas eu deixaria o lugar determinar o que eu construiria” (SMITHSON, 1979, p. 111. Tradução nossa)⁴⁴. Evidenciando-se, com isso a prevalência das condições impostas pelo local sobre a vontade do artista. O segundo eixo resgata uma ideia de Cildo Meireles (1948), que se acopla à de Smithson quase como a sugestão de um modo para descobrir o que o lugar tem a oferecer. Em *Estudo para Espaço* (1969), Meireles solicita ao interlocutor que feche os olhos e escute o espaço ao redor, apontando para a importância de estabelecer um relacionamento que dependa da percepção apurada do ambiente em que se insere. Por último, o artista recorre aos usos da terra, remetendo a procedimentos da permacultura. Como o caso do agricultor Dion Workman, que ao se mudar para uma fazenda no interior do Japão adotou, segundo Barreto (2014c), postura similar à de Smithson com o *Spiral Jetty*. Workman chegou à sua nova fazenda com todo o planejamento de cultivo da terra nos moldes da agricultura tradicional. Com a escuta do lugar, essa postura foi se alterando aos poucos, até que a vocação da terra se sobrepujasse a seus planos. Ele então passou a cultivar e consumir o que a terra poderia oferecer espontaneamente.

Partindo da ideia de que os alimentos são nossos maiores mediadores com a terra, Barreto desenvolveu sucos veganos como uma “documentação-extensão” de sua intervenção artística, atualizando os procedimentos da Land Art que evocam o não-lugar (*nonsite*), no sentido empregado por Smithson. “Esse lugar criado a partir dessas extensões não assume um papel submisso, como simples documentação, mas um papel constitutivo que multiplica e descentraliza a própria noção de obra como um objeto circunscrito e bem delimitado” (BARRETO, 2007, p. 17).

A ideia para esses sucos verdes estava em andamento desde 2013, quando eram servidos no Café Educativo, que veremos em detalhes adiante. Mas colocou-se substancialmente como pesquisa no ano seguinte, durante o programa Ações Curatoriais desenvolvido na ilha de Anhatomirim, na baía norte da ilha de Santa Catarina.

⁴⁴ No original: “I thought of making an island with the help of boats and barges, but in the end I would let the site determine what I would build”.

Durante dez dias, dez curadores atuantes no Brasil, em outros países da América Latina e na Europa, com experiências diversas (institucional, independente, crítica, em edição, escrita, prática artística etc.), estiveram reunidos para imersão, trocas, visitas a ateliês de artistas de Santa Catarina, debate e apresentação de suas práticas curatoriais, conforme descrito no site do evento⁴⁸.

Ao final do projeto ocorreu o Congresso Extraordinário da Fortaleza de Anhatomirim, do qual cinco artistas foram convidados a participar. Barreto propôs a obra Sucos Específicos (Ilha de Anhatomirim). Na ocasião, convidou o estudante de agronomia Jefferson Mota para identificar elementos da vegetação da ilha que nasciam espontaneamente, sem cultivo, e que seriam apropriados para consumo – os chamados “matinhos comestíveis”. Conforme relato do artista, onde ele “enxergava apenas verde, o agrônomo identificou vinte e sete espécies diferentes de plantas comestíveis” (BARRETO, 2014c) (Figura 32). Algumas delas, como a aroeira e o dente-de-leão, foram colhidas e separadas para o preparo de sucos que incorporavam ainda frutas da região e da época, e que portanto dispensariam o uso massivo de agrotóxicos. Em seguida, os sucos eram armazenados em pequenas garrafas de vidro rotuladas com um desenho da planta utilizada no preparo, realizado pelo artista Bil Lühmann, e seus dados científicos. Os sucos estavam prontos para serem degustados pelo paladar e pelo pensamento (Figura 33).

⁴⁸ Disponível em: <<http://acoescuratoriais.wixsite.com/florianopolis/acoescuratoriais>>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

Figura 32 – Vista da Ilha de Anhatomirim

Figura 33 – Jorge Menna Barreto. *Sucos Específicos*, 2014

A preocupação reflexiva do artista quer ampliar a percepção do nosso lugar no mundo. Os sucos levantam uma discussão sobre hábitos alimentares e seus impactos no meio ambiente.

É para a boca que se endereçam a alta-gastronomia, os salgadinhos, sorvetes e refrigerantes. O que foi necessário fazer para aquele ingrediente chegar à sua mesa ou o que acontece com ele depois que você o engoliu fica à sombra, ocultado. O fato é que a tirania do paladar gera imensos impactos ambientais e na saúde. (...) O que não vemos na imediatez do gosto destrói as nossas florestas, polui os rios, muda o clima e maltrata os animais. Além disso, o sabor altamente elaborado dos alimentos processados tem um impacto imensamente amargo para todo o resto do nosso organismo. No entanto, fechamos os olhos para o que acontece em torno dos cinco segundos que o alimento está na nossa cavidade oral. O protagonismo de um paladar viciado é uma maneira perversa de continuarmos a lidar com o ato da alimentação, excluindo a complexidade do sistema no qual estamos inseridos (BARRETO, 2014b).

Ao privilegiar a importância de encontrar novas maneiras de viver no mundo, é possível perceber que os Sucos Específicos operam a resignificação de um espaço de relações que tem sido pouco respeitado pela narrativa oficial do ocidente: o trato entre os seres humanos e seu meio ambiente, com destaque para a vinculação com os hábitos alimentares. Pois o capital controla em grande medida os hábitos dos cidadãos, apelando, sobretudo, para o desejo de consumo atrelado a medidas que garantam a manutenção do poder econômico de grandes empresas, negligenciando os inevitáveis danos causados ao planeta. Por mais que esse tipo de crítica possa soar ingênua, e que a luta pareça inútil, é inevitável pensar o quão vital é a necessidade de se encontrar alternativas a uma lógica que ignora qualquer chance de convivência saudável com o mundo. Desde os anos 1970⁵⁰ notamos linhas de resistência, que vêm ganhando corpo nos últimos anos com investidas que partem do ecocapitalismo e chegam ao locavorismo e à permacultura, para citarmos alguns exemplos.

A agricultura tradicional tem sido denunciada com vigor porque, além de causar a degradação do meio ambiente e da nossa saúde, define de maneira autoritária a configuração da paisagem rural. Onde poderiam existir florestas e campos há pastos e zonas de produção agrícola. Essa paisagem se transformará ao invertermos o processo pelo qual a indústria e o comércio ditam o que precisamos comer; com alimentação consciente podemos garantir o alimento conforme o que a terra tem para oferecer.

⁵⁰ “Foi apenas em 1972 (um ano depois da fundação do Greenpeace, maior ONG ambientalista do mundo), numa convenção na Suécia, que a preocupação com o ambiente foi discutida formalmente por governantes pela primeira vez. Dessa reunião surgiu o famoso termo ‘desenvolvimento sustentável’, que significa usufruir dos recursos naturais sem acabar com o planeta” (SUPER INTERESSANTE, 2006).

Barreto associa um aspecto escultórico e interventivo no espaço, que ele denomina Escultura Ambiental, às escolhas alimentares que nos são impostas. Os Sucos Específicos convidam a repensar a lógica em que estamos inseridos e oferecem uma alternativa possível, demonstrando como “a função crítica e subversiva da arte contemporânea agora se cumpre na invenção de linhas de fuga individuais ou coletivas” (BOURRIAUD, 2009, p. 44).

Uma maneira encontrada pelo artista para repercutir essas ideias foi a Oficina Site Specific e Agroecologia, realizada em 2014 durante o IX Ciclo de Investigações do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC. Em que pessoas identificaram e colheram os matinhos comestíveis, prepararam sucos e conversaram sobre questões de agroecologia e ativismo alimentar (Figuras 34 e 35).

Figura 34 – Jorge Menna Barreto. *Oficina Site Specific e Agroecologia*, 2014

Figura 35 – Jorge Menna Barreto. *Oficina Site Specific e Agroecologia*, 2014

Ainda em 2014, dando prosseguimento à pesquisa desenvolvida na ilha de Anhatomirim, o artista transporta a operação para o Parque do Ibirapuera durante a 31ª Bienal de São Paulo. Ela integrou o projeto *Turning a Blind Eye / Olhar Para Não Ver* a convite da dupla holandesa Bik Van der Pol, que compreende “a prática artística como forma de aprendizagem e como um espaço de experiência e encontro” (Guia da 31ª Bienal, 2014, p. 158). A obra foi novamente abrigada pelo Café Educativo, ao qual se acoplou o subtítulo *Paladar Cego*. Era composta por Sucos Específicos produzidos com matinhos comestíveis encontrados no parque, postos à venda no restaurante do Pavilhão da Bienal (Figura 36), mais a realização de uma oficina de quatro dias sobre ativismo alimentar.

Figura 36 – Jorge Menna Barreto. *Suco Específico* à venda no restaurante da Bienal, 2014

Foto: Graziela Kunsch

O desdobramento mais recente floresceu na 32^a Bienal de São Paulo, de 2016, com a total ocupação e gerência do restaurante do mezanino, mais a promoção de palestras e oficinas. A obra *Restauro* (Figura 37) potencializou e aprofundou as questões suscitadas pelos Sucos Específicos, reafirmando a força política do ato de comer.

Figura 37 – Jorge Menna Barreto. *Restauro*, 2016

As oficinas e palestras desenvolvidas nos diferentes momentos de instauração e desdobramento da obra foram cruciais para a multiplicação dos saberes atrelados a ela. Independente disso, a proposta apresentava-se materializada nas garrafas e convidava o público à reflexão. Ao contrário do que acontecia em Projeto Matéria ou em Massa, o público dos Sucos Específicos é convidado a participar com seu próprio olhar e toda a sua heterogeneidade. Cria-se uma situação em que várias experiências podem ou não ocorrer, dependendo da predisposição de cada um. Comprar a ideia ou considerá-la uma tolice não é o mais relevante, apesar de logicamente existir o desejo de conscientização a cerca do tema. Importa a abertura para o diálogo, para o posicionamento crítico-reflexivo e para a experimentação das ideias no próprio corpo por meio da ingestão e da provocação do paladar.

3.2.4 Desleiturais

A arte lida com questões muito mais amplas do que a própria história e seus modos de produção. Por sua vez, educação não diz respeito à transmissão de conhecimento, mas à exploração de possibilidades de se repensar criticamente o mundo em que vivemos. Visto isso, voltemos ao espaço expositivo.

Em 2011, convidado pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo para participar do 32º Panorama da Arte Brasileira, Barreto apresentou duas obras: o Café Educativo, que veremos no próximo subcapítulo, e Desleiturais, fruto de um olhar retrospectivo e renovador direcionado a seus Tapetes⁵¹ (Figuras 38 e 39). O principal diferencial dessa autoapropriação sustenta-se em seu apelo educativo. Pois aos tapetes, originalmente pensados exclusivamente como elementos artístico-poéticos, seria agregada a função de ferramenta de mediação.

⁵¹ Série de capachos de boas-vindas estampados com palavras híbridas criadas pelo autor, que demandam um exercício de desconstrução e reconstrução por parte do público a fim de gerar significados.

Figura 38 – Jorge Menna Barreto. Tapetes desenvolvidos para *Desleituradas*, 2011

Figura 39 – Jorge Menna Barreto. *Desleituradas*, 2011. Tapete na entrada do MAM-SP

O convite do MAM insere-se em contexto mais amplo que o da própria exposição. Ele se alinha com a Virada Educacional, e a estratégia do museu consistia em convidar artistas-educadores que propusessem modos de agir em conjunto com o setor educativo. A resposta de Barreto foram os tapetes.

O procedimento de invenção das palavras para os tapetes para essa situação se deu a partir da escolha de 25 obras da exposição sobre as quais foi feita uma pesquisa mais detalhada. Em alguns casos, os artistas foram contatados. Em outros, a leitura se deu a partir da própria obra apresentada na mostra. Calcando-me em uma leitura atenta de cada uma das obras escolhidas, criei palavras híbridas que foram impressas em tapetes de boas-vindas nas dimensões 60cm x 80cm (medida comum a capachos de porta). Além dos tapetes sobre as obras, produzi um outro para a entrada do museu. Este, em uma dimensão ampliada (2m x 3m), traduzia o conceito da própria exposição, interpretando o texto curatorial (BARRETO, 2011, p. 132-133).

Os tapetes ficaram à disposição dos grupos escolares que participavam das visitas agendadas para que realizassem um processo de mediação horizontal (Figuras 40 a 44). A ideia do artista era que fossem entregues com objetivo de que os visitantes traçassem correspondências com as obras expostas, mas, na prática, o uso dos tapetes ocorreu de maneiras variadas. Em certas ocasiões, eles só eram utilizados ao término da visita, para que, em conjunto, os estudantes traçassem suas relações. Nem sempre um tapete se referia apenas a uma obra. Acontecia de abarcarem um conjunto de obras, ou, ao contrário, de uma obra se ver representada por vários tapetes. Em todo caso, não existiria a possibilidade de correção, uma vez que as escolhas do artista permaneceram em segredo. Não interessava encontrar a resposta certa, mas gerar debates. “A ambiguidade das palavras trabalhava a favor de um discurso aberto, multivocal, sem um ponto de chegada definido” (BARRETO, 2011, p. 133).

Figura 40 – Jorge Menna Barreto. *Desleituradas*, 2011

Figura 41 – Jorge Menna Barreto. *Desleituradas*, 2011

Figura 42 – Jorge Menna Barreto. *Desleitura*, 2011

Figura 43 – Jorge Menna Barreto. *Desleitura*, 2011

Figura 44 – Jorge Menna Barreto. *Desleitura*, 2011

A obra foi montada novamente no MAM-SP durante a exposição Educação como Matéria-Prima, de 2016, composta unicamente por propostas artísticas que discutem os papéis da educação. Segundo a curadoria, “foram selecionadas e criadas novas *palavras-desviantes* que traduzem nossas experiências, inspirações, críticas e desejos sobre educação” (LEYTON, 2016, p. 6). Em vez de serem utilizados pelo setor educativo, os tapetes de Barreto foram colocados próximo às obras para que os visitantes pudessem fazer suas conexões, e eram constantemente movidos, de maneira que as relações se multiplicassem (Figura 45).

Figura 45 – Jorge Menna Barreto. *Desleitura*, 2016

Os modos de ação desencadeados pela obra ao entrelaçar arte, experiência e educação se avizinham ao que esta dissertação vem perseguindo. O movimento de ler as palavras inventadas, buscando significações possíveis associadas ao repertório do leitor, e a consequente elaboração de linhas de convergências com os sentidos intuídos nas obras expostas incentiva a postura que mescla passividade e atividade em um complexo jogo perceptivo. Que por sua vez enriquece a participação do visitante, agregando nova camada a seu ciclo de experiências.

Só pode ser compreendida a natureza da experiência, observando-se que encerra em si um elemento ativo e outro passivo, especialmente combinados. Em seu aspecto ativo, a experiência é *tentativa* – significação que se torna manifesta nos termos *experimento*, *experimentação* que lhe são associados. No aspecto passivo, ela é sofrimento, *passar* por alguma coisa. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida

sofremos ou sentimos as consequências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica de que falamos. A conexão dessas duas fases da experiência mede o fruto ou o valor da mesma. A simples atividade não constitui experiência. É dispersiva, centrífuga, dissipadora. A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela defluam. Quando uma atividade continua pelas consequências que dela decorrem adentro, quando a mudança feita pela ação se reflete em uma mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação (DEWEY, 1959, p. 152).

Desleitura aglutina diversos modos de experimentação da exposição. Figura como um exercício de curadoria ao proceder a seleção de outras obras, atribuindo a elas um olhar específico. Como texto crítico ao se propor a traduzi-las. Ferramenta de mediação quando propõe atividades ao público. E obra de arte devido ao próprio procedimento de criação, além da preocupação estética presente na sua organização visual. Esse conjunto de saberes e atuações, aliado à potência de desdobramentos de seu uso, possibilita a constante troca entre mediadores e público. Ao incentivar um terreno de aprendizagem mútua e significativa, subverte o discurso habitual das práticas educativas que prevê a divisão entre os que ensinam e os que aprendem.

O desenvolvimento de Desleitura remete à pesquisa de doutorado de Barreto, que investiga as tensões entre os lugares da leitura e da autoria. O artista parte da crítica à tradução de Arthur Nestrovski para o termo “*misreading*”, cunhado por Harold Bloom (1930), que alude ao erro presente em todo esforço de leitura: a sua característica desviante. Para quem o desvio aponta para a transgressão operada quando um poeta lê seus antecessores. Ao definir essa operação, ele recorre ao termo “*clinamen*”:

Clinamen é a desleitura, ou a desapropriação poética propriamente dita; a palavra vem de Lucrecio, onde significa um “desvio” dos átomos, que torne possível qualquer mudança no universo. Um poeta se desvia ao ler um poema do seu precursor de tal forma a executar um *clinamen* em relação a ele (BLOOM apud BARRETO, 2011, p. 17).

Os meandros da investigação teórica desenvolvida pelo artista não precisam ser exaustivamente explorados aqui. É suficiente ligar os pontos até então apresentados com o intuito de estabelecer um entendimento de leitura que não se contente com a recepção de conteúdos, mas que seja provocadora e criadora de universos próprios. O que se aproxima da relação entre a obra de arte e seu interlocutor encontrada em autores como Duchamp, Dewey e Bourriaud, além de diversos artistas que trabalham a relação com o público, como vimos nos capítulos anteriores.

No caderno do professor desenvolvido pelo SESC para a exposição Lugar para Ler, do Projeto Lugares, de Stela Barbieri, encontra-se o entendimento de leitura “como uma tentativa ou ação de ver, perceber e significar o mundo, de olhar para as narrativas múltiplas que nos rodeiam” (BARBIERI, 2014, p. 9). Poderíamos entender a educação como um amplo esforço de alfabetização, no sentido de desenvolver a capacidade de ler; ou seja, esforço criador das condições necessárias para significar o que nos cerca, passa, perpassa e transpassa. Uma leitura que se pretenda crítica deve partir da desconstrução das certezas pré-estabelecidas e abrir-se a um caleidoscópio de possibilidades. Deve implicar desleitura, como propõe Barreto.

Na vida cotidiana, com o excesso de informações despejado pelos meios de comunicação, com a ânsia de sermos protagonistas de uma sociedade que nos atribui a função de figurantes⁵², “é comum nos depararmos com palavras que apresentam o risco de se converterem em estereótipos. Que em vez de ampliarem o que queremos dizer, reduzem” (LEYTON, 2016, p. 6). Na contramão, os tapetes de Desleitura promovem a oportunidade de dizer quando nos faltam palavras, ler como quem escreve, observar as obras como quem as produz. Como lembra Barreto, capachos são objetos de mediação por excelência, servindo de ponto de passagem entre o dentro e o fora, normalmente exibindo mensagens de boas-vindas. O que nos leva a pensar sobre o processo de mediação em instituições de arte: que ele não opere como uma prestação de serviço, com o fito de aumentar ou qualificar o público, mas que se coloque como um desses tapetes, onde o visitante possa esfregar os pés, limpando toda a carga de certezas e preconceitos, e se sentir bem vindo a entrar com suas dúvidas e incertezas.

⁵² Bourriaud propõe que a atual Sociedade dos Figurantes é um estágio posterior à Sociedade do Espetáculo, de Guy Debord: “o indivíduo passou de um estatuto passivo, puramente receptivo, para atividades minúsculas ditadas por imperativos mercantis. (...) Somos convidados a ser *figurantes* do espetáculo, depois de termos sido considerados seus consumidores” (BOURRIAUD, 2009, p. 151).

3.2.5 Café Educativo

Ao contrário dos projetos analisados até o momento, o Café Educativo (2008) não foi concebido como uma obra de arte questionadora da relação – educativa ou deseducativa – entre as proposições, as instituições e o público. Sua trajetória foi inversa: primeiro plataforma de educação colaborativa, teve depois aflorada sua força de obra de arte. O que reforça as aproximações entre os modos de experiência suscitados pela interação com a arte e por estratégias educativas progressistas.

A origem do Café Educativo remonta ao Grupo de Ação Colaborativa que funcionou no Paço das Artes em 2007 sob coordenação de Barreto. O grupo funcionava como um setor educativo tradicional, que começava a pensar estratégias de desconstrução e reinvenção, buscando modos de mediação não diretiva. Naquele contexto surgiu a ideia de instalar um café como território descontraído, propício ao tipo de mediação que o grupo perseguia. Mas ele não se realizou no Paço das Artes; foi concretizado apenas no ano seguinte, com o projeto Arte e Esfera Pública, dos artistas Graziela Kunsch e Vitor Cesar (1978), englobando atividades na Casa da Cidade, no Jardim Miriam Arte Clube (JAMAC) e no CCSP. O Café Educativo era montado durante os encontros e cursos agenciados pela dupla, servindo como local de descanso onde os assuntos abordados poderiam fluir naturalmente (Figura 46).

Figura 46 – Jorge Menna Barreto, *Café Educativo*, 2008

Nessa sua primeira manifestação, ainda carregava ares de protótipo. Recebia um público relativamente restrito, e o próprio artista se fazia presente em cada ativação, características que se transformaram após o *feedback* obtido na estreia. Considerando seu amadurecimento e consolidação, a execução consiste na

instalação de um ambiente de café no espaço expositivo, cuja particularidade era ter seu atendimento feito por um mediador do educativo, ao invés de um garçom. Servia também como um espaço de mediação espontânea, no qual o público podia ler revistas, jornais, assistir filmes e acessar a internet (BARRETO, 2011, p. 131).

A obra-intervenção figura num espaço entre arte e ambiente de conversa. Apesar de pensada pelo viés da educação, sua percepção enquanto obra de arte não pode ser ignorada: uma proposição de artista com características estéticas inegáveis, haja vista sua disposição no espaço e a preocupação com as formas e as cores do mobiliário (Figuras 47 a 49).

Figura 47 – Jorge Menna Barreto, *Café Educativo*, 2013

Figura 48 – Jorge Menna Barreto, *Café Educativo*, 2011

Figura 49 – Jorge Menna Barreto, *Café Educativo*, 2015

Em 2011, quando integrou o 32º Panorama da Arte Brasileira (Figura 48), o Café Educativo não pôde escapar do *status* de obra de arte, já que o museu o adicionou à coleção. A manobra amplificou seu caráter híbrido, agregando às preocupações e ressonâncias questões pertinentes à sua materialidade e condições de exposição. No extremo oposto, a participação como *workshop* da proposição artística de Bik Van der Pol, na 31ª Bienal de Artes de São Paulo, reforça categoricamente o seu aporte educacional.

Outras montagens vêm acontecendo com certa regularidade⁵³. Em cada uma delas o mobiliário é repensado, e a instalação se adéqua ao espaço arquitetônico, mantendo a condição *site specific*. Na Educação como Matéria Prima, não apenas os móveis se adaptaram: todo o espaço expositivo parecia pertencer ao Café Educativo, já que de alguma maneira ele sintetizava a ideia curatorial (Figura 50). A mostra se propunha como um grande espaço de investigação artístico-pedagógica, com obras, livros e materiais didáticos à disposição do público, além de um café acolhedor, com

⁵³ Dentre as exposições, destacam-se: Encontros de Arte e Gastronomia (MAM-SP, 2012); Campo Neutral (Museu de Gravura da Cidade de Curitiba, 2013); 140 Caracteres (MAM-SP, 2014); Vestígios: Memória e Registro da Performance e do Site Specific (MAM-SP, 2014); Mostra do 5º Prêmio Marcantonio Vilaça (MAC/USP, 2015); Educação como Matéria-Prima (MAM-SP, 2016).

profissionais de mediação atentos às necessidades, inquietações e provocações do público.

Figura 50 – Jorge Menna Barreto, *Café Educativo*, 2016

Independentemente das condições específicas impostas por cada ambiente e por cada momento em que se apresenta, o Café Educativo convida o público a se relacionar de maneira inabitual com a exposição, com as demais obras e com as noções pré-estabelecidas pelas pessoas que se veem diante de produções artísticas contemporâneas. Ao se colocar como um respiradouro mental no espaço expositivo, “a obra suscita encontros casuais e fornece pontos de encontro, gerando sua própria temporalidade” (BOURRIAUD, 2009, p. 41).

Exposições de arte contemporânea constituem-se como um ambiente social distinto dos que habitualmente frequentamos na rotina diária e exigem uma postura oposta. Ao negar a imposição de valores, a necessidade de resultados práticos e a padronização de comportamentos da vida neoliberal, os espaços de arte podem despertar a necessidade de repensar procedimentos enraizados em todos nós⁵⁵. Esse

⁵⁵ Espaços de arte pensados a partir da potência das obras expostas e não da instituição, que costuma reproduzir os padrões neoliberais: “o museu oferece o conhecimento como commodity, acreditando em

convite pode ser negado ou aceito, dependendo da disposição de quem entra em contato com as obras. A aceitação somente será possível após a percepção individual da necessidade de dar tempo a cada obra para que se trave um diálogo – em vez de buscar sentidos e significados prontos. Em alguns casos é preciso acrescentar à imediatez do público a possibilidade de outro tipo de experiência. Uma investida de cunho educativo que atice seu desejo latente de investigação por meio do diálogo.

O processo de mediação em arte não deve ter como objetivo esclarecer as dúvidas de quem acessa as obras. Ele será mais significativo quando possibilitar o encontro entre dois tempos distintos, o do visitante, geralmente contaminado pelo frenesi da rotina, e o da obra, momento de suspensão, sensibilidade e reflexão.

O Café Educativo se oferece como um ambiente apropriado, com investidas que

parecem procurar não a produção magistral de expertise e o pronunciamento autoritário da verdade, e sim a coprodução de questões, ambiguidades e investigações, muitas vezes determinadas pelas simples contingências de onde as pessoas iniciam uma conversa (O'NEIL; WILSON, 2010, p. 14. Tradução nossa)⁵⁶.

Tendo em vista a citada contingência, o fato de a obra se apresentar como uma cafeteria não pode passar despercebido. Desde o século XVII⁵⁷, os locais conhecidos como cafés abrigam, a um só tempo, momentos de relaxada interação social e debates filosóficos de reconhecida relevância para a humanidade. Ao longo dos anos, intelectuais se reuniram em suas mesas como quem vai a escritórios, onde desenvolveram clássicos da literatura, onde o Iluminismo deu seus primeiros passos e o destino da França absolutista foi decidido. Esse ambiente, surgido no Oriente Médio e consolidado no imaginário popular como tipicamente europeu, logo foi assimilado por cidades do mundo todo, que disseminaram e popularizaram seu uso.

sua capacidade de transformar a percepção e o conhecimento dos públicos, o que tende a reforçar a perspectiva unilateral da ação institucional” (GREENHILL apud MORAES, 2014, p. 5).

⁵⁶ No original: “seem to seek not the masterful production of expertise and the authoritative pronouncement of truth but rather the coproduction of question, ambiguity and enquiry, often determined by the simple contingencies of where people happen to begin a conversation.”

⁵⁷ Considerando o momento em que foram absorvidos pela cultura europeia, formatando o modelo atualmente disseminado, conforme história das cafeterias disponível no site da Associação Brasileira da Indústria de Café (ABIC): <<http://www.abic.com.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=38>>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

Contudo, os debates filosóficos se restringiam a uma parcela relativamente pequena – e cada vez menor – de seus frequentadores. A maioria vai aos cafés em busca de um lugar aconchegante para um bate-papo descontraído, uma bebida gostosa e a consolidação do estilo de vida burguês.

As ruas deixaram de ser endereço exclusivo desses estabelecimentos, que conquistaram o interior de qualquer espaço, público ou privado, de grande movimentação. Rodoviárias, aeroportos, *shopping centers*, livrarias, todos possuem locais reservados ao descanso e ao consumo, pois já constitui regra a necessidade de parar para “conversar em volta de uma bebida e seus respectivos impostos” (BOURRIAUD, 2009, p. 12). Cada vez mais comuns em museus, tomando parte da política de animação e consumo, são problematizados há pelo menos quatro décadas junto das lojas, das megaexposições e das arquiteturas que rivalizam com as obras de arte. Segundo a crítica, os novos museus passaram de guardiões e perpetuadores da cultura a mantenedores de determinado ideal de cultura, sustentado por uma prática atrelada ao espetáculo, ao consumo e ao prestígio social. Ficando, assim, a experiência do contato com a obra relegada ao último plano⁵⁹.

Barreto opera uma síntese de todas essas questões, fazendo do seu Café Educativo um agente transformador do espaço, na fronteira entre diferentes instâncias de um museu (espaço expositivo, área de conveniências e setor educativo) e na tensão das acepções do café enquanto lugar de distração e reflexão.

Na Mostra do 5º Prêmio Marcantonio Vilaça, realizada no Anexo do MAC/USP, poucas pessoas percebiam o trabalho de Barreto como obra de arte⁶⁰. Em vez disso, costumavam compreendê-la como um adendo do setor educativo, deslocado com a finalidade de atender o público daquela mostra. Ainda como “setor educativo”, o espaço subverteria seu modo habitual de operação, já que os profissionais evitavam sempre que

⁵⁹ Para um estudo sobre a crítica aos novos museus recomenda-se leitura de: ADORNO, T. Museu Valéry Proust. In: *Prismas: crítica cultural e sociedade*. Tradução Augustín Wernet e Jorge de Almeida. São Paulo: Ática, 1998. ARANTES, O. B. F. Os Novos Museus. *Novos Estudos*, n. 31, out. 1991, Cebrap, p. 161-169. BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Tradução de Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 165-196. FABBRINI, R. N. A fruição dos novos museus. *Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas*, vol. 11, n. 19, jan/jun. 2008, p. 245-268. VALÉRY, P. O problema dos museus. Tradução de V. Novis. *Revista MAC*, São Paulo, n. 2, p. 53-55, nov. 1993.

⁶⁰ Informação que atestei durante o período de trabalho de campo em que acompanhei os mediadores e conversei com o público.

possível qualquer tipo de mediação diretiva⁶². Eles apostavam na organização de “um espaço para reflexão dentro da exposição, permitindo uma mediação mais informal.(...) [Na qual] não são obrigados a agir como representantes de uma posição fixa. (...) [Onde o] princípio, portanto, é da autoeducação” (SHEIKH, 2010b, p. 6).

A obra se apropria criticamente do “café de museu”, espaço não apenas de distração, mas de pausa para absorver o que foi experimentado na exposição e elaborar conexões em silêncio, degustando uma bebida revigorante, ou fazer as ideias circularem numa conversa. Aí impera a descontração, aproveitada pelo artista ao conceber a obra e pelos mediadores ao colocarem-na em prática. Não raro, as conversas se iniciavam a respeito das obras expostas e evoluíam para um contexto mais geral do contemporâneo e sua lógica, passando por trocas de depoimentos sobre como a arte se relaciona com a vida de cada pessoa. No desdobrar desses diálogos espontâneos, visões de mundo são compartilhadas, afinidades e divergências são descobertas, e o que poderia ser caracterizado criticamente como uma construção artificial se revela um lugar propício a verdadeiras interações sociais, disseminação de afetos e desavenças⁶³.

A aproximação com obra, educadores e espaço expositivo não se dava com o pressuposto de que existe uma carência cultural por parte dos visitantes. Em vez disso, o repertório de cada um é assumido como ponto de partida tão relevante para o debate quanto as obras, a moldura curatorial e o discurso institucional.

A mediação, portanto, se desobrigaria da função prioritária de incluir o *outro* no mundo da arte, estimulando, em lugar disso, debates e usos (inclusive do mundo da arte e seus artefatos) vinculados aos interesses das pessoas e entidades/organizações envolvidas nos projetos, sempre por meio da articulação de estruturas existentes, que são ressignificadas a cada nova interação (MORAES, 2014, p. 19).

Segundo Dewey, “a arte é uma forma de previsão que (...) insinua possibilidades de relações humanas não encontradas nas regras e preceitos” (DEWEY, 2010, p. 585). Nesse sentido, a dimensão artística do Café Educativo está intrinsecamente atada aos

⁶² Algumas vezes, o visitante insistia em um tipo de mediação tradicional. Da mesma maneira, as visitas agendadas, dependendo do público, acabavam por incorporar modos de ação tradicionais. Os fatos apontam para a dificuldade de se desvincular o setor educativo de sua condição de prestador de serviços, mesmo quando atua de maneira crítica e ativa, sugerindo a urgência de proposições desse tipo.

⁶³ Essas ocorrências foram testemunhadas durante o trabalho de campo.

seus dois outros modos de existência – cafeteria e setor educativo –, já que se delineia enquanto proposição de um espaço de convívio de ordem idealmente subversiva, em que “grupos se auto-organizam dentro da exposição” (SHEIKH, 2010, p. 5).

A partir deste ponto de vista,

talvez seja útil considerar a "convivialidade", tal como estabelecida por Ivan Illich, o pensador austríaco conhecido por seu trabalho polêmico sobre educação informal, que cunha o termo "convivialidade" para descrever *uma variedade de trocas autônomas e criativas entre as pessoas*. Para Illich, a convivialidade é o oposto da manipulação, que é o tipo dominante de tratamento institucional. A convivialidade é humilde e espontânea, interpessoal e facilitadora (PIERCE, 2008).

Se articularmos o que foi exposto ao longo deste capítulo, notamos que o Café Educativo pode figurar como a síntese de um pensamento que amalgama experiência e educação como forma de contato entre a arte contemporânea e quem deseja enfrentar o desafio de assumir o seu papel como público. Segundo a lógica dessa zona de convívio, o mundo e as formas de viver nele podem ser repensados por cada participante, ao passo que o próprio “ato pessoal do pensamento perde, então, toda a sua qualidade individual para se tornar, a essa altura, eminentemente social” (TEIXEIRA, 1968).

Figura 51 – Jorge Menna Barreto. *Café Educativo*, 2011

Figura 52 – Jorge Menna Barreto. *Café Educativo*, 2015

Figura 53 – Jorge Menna Barreto. *Café Educativo*, 2015

Figura 54 – Jorge Menna Barreto. *Café Educativo*, 2015

4 PROJETO DE CURADORIA

Finalizado um ciclo de investigações sobre a interação entre experiência, educação e arte por meio da reunião e análise de cinco proposições de Jorge Menna Barreto, surge a necessidade de instigar um novo: observar, agora, como o público poderia de fato interagir com as obras, numa possibilidade prática de explorar o discurso construído pela pesquisa. A estratégia adotada foi tratar a dissertação como a elaboração conceitual de um projeto de curadoria, no qual a produção artística abordada, caso experimentada na prática, poderia ensejar inúmeras experiências.

Ainda que o projeto não tenha sido submetido a qualquer instituição, considerou-se a necessidade de imaginar um espaço real para a sua implementação. O Espaço das Artes, em funcionamento na antiga sede do MAC/USP, foi pensado para receber a exposição devida à sua ligação com o Departamento de Artes Plásticas e à sua vocação de abrigar projetos dos formandos.

As informações da proposta estão prioritariamente associadas à etapa do projeto de pesquisa, identificado com a própria dissertação, e oferecem ideias básicas da exposição. Como não é possível, no âmbito deste estudo, constituir a equipe multidisciplinar responsável pela sua realização, o projeto assume a condição de desejo. Sua consecução extrapola os limites desta conclusão acadêmica, cuja intenção se limita a propor novas aberturas. Ciente de que,

para se planejar e gerir uma exposição é importante ter em mente que a mesma se configura como um grande projeto de pesquisa e que seu produto final é a exposição, que se conforma em um discurso tridimensional da pesquisa realizada. Para tanto, é importante a escolha de profissionais qualificados no projeto e, de preferência, de áreas diferentes, montando assim uma equipe multidisciplinar, possibilitando uma ampliação das discussões e do alcance dos objetivos propostos (WERNECK; COSTA; PEREIRA, 2010, p. 8).

Com título herdado do terceiro capítulo desta dissertação, o projeto curatorial seguirá a seguinte estrutura:

Educativar: possibilidades práticas de colaboração entre arte, educação e experiência

4.1 INTRODUÇÃO

Este projeto curatorial não pode ser avaliado sem considerarmos a dissertação, que investiga o contato do público com a arte contemporânea a partir da conjugação entre experiência e educação. As premissas teóricas, bem como as hipóteses, devem ser extraídas da pesquisa que o originou.

4.2 OBJETIVO GERAL

O objetivo desta proposição é experimentar na prática as relações entre o público e o conjunto de obras selecionadas.

Os trabalhos de Barreto serão dispostos no espaço expositivo de modo a problematizar as tensões entre a experiência imediata e a necessidade de conhecimento teórico no trato com a arte contemporânea. Ao mesmo tempo, o público poderá testar formas de interação em que a tensão se transmute em diálogos, nos quais se evidencie a premência de sua participação ativa. Convidados a compartilhar saberes, anseios, impressões e questionamentos, os visitantes poderão explorar sua percepção da arte e sua integração com os variados aspectos da vida cotidiana, negando a imposição de discursos diretivos sobre o desdobrar de suas próprias experiências.

4.3 JUSTIFICATIVA

A complexidade existente nas relações entre o público e a arte contemporânea encontra-se ancorada, em grande medida, na falta de conhecimento da lógica que a opera. Precisamos criar maneiras produtivas de abordar tal complexidade, convidando a

sociedade a debates e embates sobre o lugar da arte contemporânea em relação à história da arte e ao cotidiano.

4.4 METODOLOGIA

Fundamentada no conceito de Estética Relacional, de Nicolas Bourriaud, e seus desdobramentos críticos, tais como o Antagonismo Relacional, de Claire Bishop, e a Arte Socialmente Engajada, de Pablo Helguera, será proposta a criação de um ambiente de convívio com a instalação do Café Educativo, obra de Jorge Menna Barreto que transforma o local em que se insere. Nesse espaço, a interação entre educadores, público e as demais obras expostas funcionará como motor para diálogos, pensamentos críticos e momentos de descontração, nos quais a arte seja percebida em suas associações com questões contemporâneas. Em paralelo, será realizado um curso sobre arte e educação e uma oficina sobre *site specific* e agroecologia, propostos, respectivamente, pelas obras Projeto Matéria e Sucos Específicos. Os projetos estão, ainda, inevitavelmente associados à tendência internacional conhecida como Virada Educacional.

4.5 TEXTO DE APRESENTAÇÃO

Educativar: possibilidades práticas de colaboração entre arte, educação e experiência

“O que a arte tem a nos dizer?”, você pode estar se perguntando. Afinal, existem fontes muito mais acessíveis de beleza, prazer, representação, entretenimento e informação. E, se não essa, qual seria a finalidade da arte na contemporaneidade?

Muitas pessoas se incomodam com a suposta falta de sentido em grande parte da produção artística atual. Elas sentem um desejo irrefreável de entender o que as obras querem dizer. Você não? Seja sincero.

Não se pode negar a legitimidade desses questionamentos, proferidos ou remoídos em silêncio, no contexto de uma sociedade orientada a resultados práticos. Somos medidos e testados o tempo todo. Nossas ações não têm o direito de serem vãs,

precisamos alcançar algo: o próximo objeto de desejo, a ser descartado na sequência. As metas nos aguardam e não podemos perder tempo nem energia olhando para os lados, observando o caminho, parando para avaliar se não seria melhor mudar a rota, ou quem sabe andar um tempo sem bússola. Perder-nos só para ter a chance de nos reencontrar.

O ritmo frenético a que somos submetidos, sobretudo nos centros urbanos, nos priva do reencontro com nós mesmos e nos impede de captar e aproveitar a nuance da vida, abraçando suas incertezas. É mais prático agir do que pensar, e opinar do que ponderar. O padrão de conduta já está delineado, as informações que chegam até nós já estão decodificadas. Resta seguir adiante, torcendo para que a vida não nos engula, ou traçar linhas de resistência. Seria possível propor alternativas aos comportamentos padronizados, duvidar das verdades prontas, apostar na dúvida, inaugurar novas relações com o tempo e o espaço? Ao interagir, em vez de reagir, estaríamos propensos a viver experiências capazes de acentuar a vitalidade, como propõe John Dewey?

Temos que lutar constantemente para sobreviver. Cada um tem a sua própria realidade a enfrentar, seus problemas e interesses. Muitas vezes, conceder espaço para a arte soa irrelevante. Mas não podemos nos tornar reféns das circunstâncias. Por isso, convidamos você a entrar. Fique à vontade, beba um café, relaxe para continuarmos nossa conversa.

Aqui, algumas obras de Jorge Menna Barreto oferecem a oportunidade de experimentar tempos distintos, formas variadas de relação com a arte e entre o indivíduo e as questões impostas por nosso modo de vida. Como, por exemplo, a dificuldade de percepção do outro e suas diferenças, a necessidade de leitura crítica dos acontecimentos e o trato com o meio ambiente.

O que as obras de Barreto oferecem vai além da concessão de um espaço aberto a acontecimentos significativos. Elas convidam a pensar a relevância dessa experiência e sua relação com a arte. Não espere por respostas. Vamos pensar juntos e produzir novos questionamentos. Aprender, certamente. Testar formas de encontros, propor exercícios de mediação que não tentem esgotar as obras. E, principalmente, aprender a habitar melhor o mundo, como indica Nicolas Bourriaud ao observar as estratégias postas em prática por obras de caráter relacional.

Aí está a arte, sugerindo rotas que abandonem a rotina, abrindo-se ao diálogo, incentivando uma experiência em que o sensível e o intelectual não possam ser

apartados. Ela quer, ainda, instigar que essas experiências sejam problematizadas, postas em relação com experiências anteriores e futuras. Construindo, portanto, vínculos cognitivos e afetivos. E você, o que tem a dizer?

4.6 AÇÃO EDUCATIVA

O projeto não pode ser pensado exatamente como uma curadoria educativa por causa das suas especificidades. A curadoria educativa demanda esforços e saberes intrínsecos aos profissionais dedicados ao público, cujas experiências práticas e teóricas não podem ser substituídas pela investida de um único pesquisador desprovido da vivência necessária, por melhor que sejam as intenções. Por outro lado, não se pode negar a convergência de interesses. O intuito é possibilitar o nascimento conjunto das preocupações artísticas, curatoriais e educativas, como já realizado por exposições que usufruíram do diálogo entre esses setores.

Apesar de não existir um setor educativo estruturado a quem recorrer, as próprias obras suprirão a carência. Elas apresentam um agrupamento de medidas que visam à integração com o público de maneira a fazerem aflorar, de forma indissociável, momentos de experiências estéticas e educativas.

O Café Educativo, em especial, será o ponto em que o setor educativo contratado poderá se constituir sem diretrizes rígidas ao longo da mostra, numa constante construção e desconstrução em relação ao público. Figurando como uma de suas ferramentas de mediação, os tapetes de Desleitura serão disponibilizados para que os visitantes os reposicionem no espaço, traçando relações entre eles e as demais obras. O Projeto Matéria, por sua vez, atuará como um curso composto por um ciclo de debates, em tudo similar ao normalmente proposto por ações educativas. Uma oficina sobre *site specific* e agroecologia será proposta como desdobramento dos Sucos Específicos. Por fim, desde a entrada do espaço expositivo, Massa problematizará os modos como os visitantes podem ser recebidos e percebidos em uma mostra de arte.

Nesse sentido, e evidenciando o objetivo desta dissertação, a relação do público com as obras expostas passará pela interação entre experiência e educação. Figurando

como uma possibilidade ampla de contato com a arte que merece ser cuidadosamente observada e testada tanto por artistas e mediadores quanto pelo público.

4.7 PROJETO EXPOGRÁFICO SIMPLIFICADO

Figura 55 – Planta baixa de projeto expográfico

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualquer forma de arte depende de um interlocutor para se completar. Ainda que se disponha a observá-la com o grau mínimo de atenção, alguma relação será estabelecida. Essa relação é necessária, seja qual for a relevância ou a qualidade do seu resultado. O público pode se sentir mais seguro ao estabelecer contato com obras já abrigadas pela história da arte, aninhadas em movimentos massivamente estudados, com suas características debatidas por críticos e historiadores. Entretanto, ao se depararem com produções artísticas que lidam com questões contemporâneas, muitas pessoas consideram negativa a ausência de parâmetros de avaliação. Existem pontos positivos nessa ausência. Ela pode implicar um espaço para testar novas possibilidades. Cabe a quem deseja relacionar-se com uma obra predispor-se ao diálogo, ainda que não seja simples abandonar antigos critérios de avaliação. Steinberg acredita ser este “o nosso dilema, na maior parte das vezes. A arte contemporânea convida-nos persistentemente a aplaudir a destruição de valores que ainda cultivamos, ao passo que a causa positiva, em cujos benefícios são feitos, é raramente esclarecida” (STEINBERG, 2008, p. 252).

Será preciso um envolvimento que consiga superar certezas preestabelecidas e arriscar uma postura ativa ante as obras de arte. Caso contrário, restará um monólogo.

A fim de apontar formas de incentivo a essa conversa crítica entre as obras e o público, defendemos o entendimento de que a arte contemporânea “cria espaços livres, gera durações com ritmo contrário ao das durações que ordenam a vida cotidiana, favorece um intercâmbio humano diferente das zonas de comunicação que nos são impostas” (BOURRIAUD, 2009, p. 23). E pensamos na articulação entre as experiências vivenciadas pelos indivíduos ao longo de sua vida e a partir do encontro com a obra. Essas experiências, quando reorganizadas de maneira significativa, assumem um caráter educativo, no sentido da filosofia da educação de Dewey.

Destinada a reconciliar os velhos dualismos e a dirigir o processo educativo com espírito de continuidade, num permanente movimento de revisão e reconstrução, em busca da unidade básica da personalidade em desenvolvimento (TEIXEIRA, 1969, p. 21).

Ao longo das últimas décadas, diversos teóricos e artistas desenvolveram proposições em que problemas educativos são primordiais para a interação do público. O que gerou uma aparente valorização de práticas e processo pedagógicos na criação e disseminação dos produtos artísticos. Tal protagonismo permitiu o desenvolvimento de propostas educativas que se desincumbissem da obrigação de explicar as obras de arte, dispostas no espaço expositivo segundo argumentos preestabelecidos, para construir em comunhão com o público a percepção de que a função da arte “é eliminar o preconceito, retirar os antolhos que impedem os olhos de ver, rasgar os véus decorrentes do hábito e do costume, aprimorar a capacidade de perceber” (DEWEY, 2010, p. 548).

Essa percepção mais apurada e menos viciada pela rotina permite o afloramento do que Dewey denominou experiência singular, cuja conclusão não é o encerramento, mas “a consumação de um movimento” (DEWEY, 2010, p. 113) contínuo e acumulativo. Ao consumir-se, ela “é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências” (DEWEY, 2010, p. 109-110). Assim, não seria prudente encerrar esta dissertação com considerações que se queiram finais; preferimos apontar uma abertura, considerando a consumação da pesquisa como um gancho para o desenvolvimento de outras. Concluimos, então, com o desejo de realizar um projeto curatorial; um impulso a novos questionamentos e novas problematizações, abraçando o princípio de que “toda conclusão é um despertar, e todo despertar resolve algo” (DEWEY, 2010, p. 312).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodore W. Museu Valéry Proust. In: **Prismas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Ática, 1998, p. 173-185.

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? In: **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009, p. 57-73.

AMARAL, Aracy. **Arte para quê?: a preocupação social na arte brasileira, 1930-1970: subsídios para uma história social da arte no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Studio Nobel, 2003.

_____. **O curador como estrela**. Disponível em: <<http://www.novoscuradores.com.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

AMBIENTALISMO: são recentes as preocupações com a saúde da Terra. **Super Interessante**. 31 ago. 2006. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/comportamento/ambientalismo/>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

ARANTES, Otília B. F. **Os novos museus**. Disponível em: <http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/65/20080624_os_novos_museus.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2014.

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea: uma história concisa**. Tradução de Alexandre Krug e Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. São Paulo: Papirus, 2007.

BARBOSA, Ana M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBIERI, Stela. Projeto Lugares: lugar para ler. **Caderno do professor**. São Paulo: SESC, 2014.

_____. Tempo de experiência. In: TOZZI, Devanil et al. (orgs.). **Horizontes culturais: lugares de aprender / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação**. São Paulo: FDE, 2008.

BARRETO, J. M. M. A sobrevivência do espanto. **Urbânia**, n. 5. São Paulo: Pressa, 2014, p. 240.

_____. Anotações sobre uma certa inclinação educativa de uma trajetória (supostamente) artística. **Urbânia**, n. 5. São Paulo: Pressa, 2014a, p. 214-223.

_____. **Exercícios de leitoria**. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. **Lugares moles**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. O alimento no campo expandido. **Periódico Permanente**, v. 3, n. 5. 2014b. Disponível em: <<http://www.forumpermanente.org/revista/numero-5/textos/o-alimento-no-campo-expandido>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. **Seminário Internacional 2014: Arte e Sistema da Arte**. São Paulo: Paço das Artes, 2014. Gravação ao vivo. Disponível em: <https://youtu.be/i5uREOVTFoo?list=PLVT019-qhMNUIfTkWkph_89G9-HXLLUW>. Acesso em: 18 jul. 2017.

BASBAUM, Ricardo. **A crítica de arte como campo privilegiado para a ficção contemporânea**. Disponível em: <<http://revistatatui.com/revista/tatui-12/ricardo-basbaum/>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

_____. Amo os artistas-etc. In: MOURA, Rodrigo (org.). **Políticas institucionais, práticas curatoriais**. Belo Horizonte: Museu de Arte da Pampulha, 2005.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. Obras escolhidas v. 1.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BISHOP, Claire. Antagonism and Relational Aesthetics. **October Magazine**. Massachusetts, v. 110, p. 51-79, Fall 2004.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Coleção Todas as Artes.

_____. **Formas de vida**: a arte moderna e a invenção de si. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes, 2011a. Coleção Todas as Artes.

_____. **Pós-produção**: como a arte reprograma o mundo contemporâneo. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009b. Coleção Todas as Artes.

BRITO, Ronaldo. **Neoconcretismo**: vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro. São Paulo: Cosac & Naify, 1999.

CAMNITZER, Luis. Introdução. In: CAMNITZER, Luis; PÉRE-BARREIRO, Gabriel (orgs.). **Arte para a educação/educação para a arte**. Tradução Gabriela Petit (et al.). Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009, p. 13-34.

CANTON, Katia. **Narrativas enviesadas**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. Coleção Temas da Arte Contemporânea.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea**: uma introdução. Tradução de Rejane Janowitz. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Coleção Todas as Artes.

CHIARELLI, Tadeu. Considerações sobre arte contemporânea e instituições. **Continuum Itaú Cultural**. São Paulo, v. 19, p. 12-17, mar. 2009.

COMETTI, Jean-Pierre. Arte e experiência estética na tradição pragmatista. **Poiésis**. São Paulo, v. 12, p. 163-178, nov. 2008.

DANTO, Arthur. **Após o fim da arte**: a arte contemporânea e o limite da história. Tradução de Saulo Krieger. São Paulo: Odysseus, 2006.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Projeto Periferia, 2003. Disponível em: < www.geocities.com/projetoperiferia>. Acesso em: 17 jul. 2017.

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

_____. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 4ª ed. Tradução de Haydée Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Anísio Teixeira. 3ª ed. São Paulo: Nacional, 1959. Coleção Atualidades Pedagógicas v. 21.

_____. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971. Coleção Cultura, Sociedade, Educação v. 15.

DUARTE, Paulo S. A arte aponta aquilo que falta em você. **Continuum Itaú Cultural**. São Paulo, n. 19, p. 18-23, 2009. Entrevista a Mariana Sgarioni.

DUCHAMP, Marcel. O ato criador. In: BATTCOCK, Gregory (org.). **A nova arte**. Tradução de Cecília Prada e Vera de Campos Toledo. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 71- 74. Coleção Debates v. 73.

FABBRINI, Ricardo N. A altermodernidade de Nicolas Bourriaud. **Trans/Form/Ação Revista de Filosofia**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 259-266, set/nov. 2012.

_____. **A fruição nos novos museus**. Disponível em: <http://www.uesc.br/revistas/especiarias/ed19/15_ricardo.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2014.

FOSTER, Hal. **Museus sem fim**. Disponível em: <<http://revistapiaui.estado.com.br/edicao-105/questoes-artisticas/museu-sem-fim>>. Acesso em: 9 set. 2015.

GILLICK, Liam. A response to Claire Bishop's "Antagonism and Relational Aesthetics". Letters and Responses. **October Magazine**. Massachusetts, v. 115, p. 95-107, Winter 2006.

GUIA DA 31ª BIENAL. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2014.

HELGUERA, Pablo. Educação para uma arte socialmente engajada. In: HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica (orgs.). **Pedagogia no Campo Expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, p. 35-44, 2011a.

_____. El peso del cuento: la narratividad como herramienta de mediación. In: ARANHA, C. S. G.; CANTON, Katia (orgs.). **Espaços da mediação**. São Paulo: PGEHA/Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2011b.

_____. Transpedagogia. In: HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica (orgs.). **Pedagogia no Campo Expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, p. 11-12, 2011c.

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

KAPLAN, Abrahan. Introdução. In: DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 7-49.

KUNSCH, Graziela. A função antipedagógica da arte. **Urbânia**, n. 5. São Paulo: Pressa, 2014, p. 240.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.

LEYTON, Daiana. Educação como material-prima. **Moderno MAM Extra**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, n. 5, p. 4-11, abr./jun. 2016.

MARTINS, Sérgio B. **Constructing an avant-garde: art in Brazil, 1949-1979**. Cambridge: MIT, 2013.

MORAES, Diogo. Mediações em zigue-zague: ocorrências institucionais e extrainstitucionais nas interações com públicos. **Concinnitas**, v. 2, n. 24. p. 1-28, dez. 2014.

MOREIRA, Carlos O. F. **Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

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

O'NEIL, Paul; WILSON, Mick. Introduction. In: O'NEIL, Paul; WILSON, Mick (eds.) **Curating and the educational turn**. London: Open Editions/de Appel Arts Centre, 2010, p. 11-22.

PAGLIA, Camille. **O impacto do ensino da arte (ou da falta dele) na percepção do mundo**. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com/artigos/o-impacto-do-ensino-da-arte-ou-da-falta-dele-na-percepcao-do-mundo>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

PAZ, Octavio. **Marcel Duchamp, ou o castelo da pureza**. 3ª ed. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PEDROSA, Mário. Arte ambiental, arte pós-moderna, Hélio Oiticica. In: ARANTES, Otília (org.). **Acadêmicos e modernos**: escritos escolhidos III. São Paulo: Edusp, 2004, p 355-358.

_____. **Mundo, homem, arte em crise**. In: AMARAL, Aracy (org.). São Paulo: Perspectiva, 2007. Coleção Debates v. 106.

PIERCE, Sarah. We spoke about hippies: conveying some persistent thoughts following a recent symposium at the ICA on the 'educational turn' in art. (2008). **ICA**. Disponível em: <<https://www.ica.art/bulletin/we-spoke-about-hippies>>. Acesso em 9 mar. 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo: 34, 2005.

_____. O dissenso. In: NOVAES, Adauto (org.). **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 367-382.

_____. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RANISE, Giovanna B. El arte no necesita explicación: historia de los peligrosos malentendidos solucionados por la educación. In: MIR, C. L. B. **Educación como mediación en centros de arte contemporáneo**. Junta de Castilla y León: Universidad de Salamanca, 2005.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Coleção A.

SHEIKH, Simon. Letter to Jane: investigation of a function. In: O'NEIL, Paul; WILSON, Mick (eds.). **Curating and the educational turn**. London: Open Editions/de Appel Arts Centre, 2010, pp. 62-75.

_____. Política da estética: depoimento. **Trópico**. Entrevista concedida a Ana Letícia Fialho e Graziela Kunsch. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.revistatropico.com.br/tropico/html/textos/3217,1.shl>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

SMITHSON, Robert. The spiral jetty. In: HOLT, Nancy (ed.). **The writings of Robert Smithson**: essays with illustrations. New York: New York University, 1979, p. 108-116.

SOUZA, Rodrigo A.; MARTINELLI, Telma A. P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Histedbr On-line**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art11_35.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2016.

STEINBERG, Leo. A arte contemporânea e a situação do seu público. In: BATTCOCK, Gregory (org.). **A nova arte**. Tradução de Cecília Prada e Vera de Campos Toledo. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 241- 262. Coleção Debates v. 73.

_____. Outros critérios. In: **Outros critérios**: confrontos com a arte do século XX. Tradução de Célia Evaldo. São Paulo: Cosac Naify, 2008a.

TEIXEIRA, Anísio S. A pedagogia de DEWEY: esboço da teoria de educação de John Dewey. In: DEWEY, John. **John Dewey**. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 113-135. Coleção Os Pensadores.

_____. Bases da teoria lógica de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, jan./mar. 1955, p. 3-27. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yIQNfxnCbnEJ:www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/bases.html+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 4 set. 2016.

_____. **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Nacional, 1969. Coleção Cultura, Sociedade, Educação v. 12.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação**. (1968). Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/eng/livro5/chama_f-tecnica.html>. Acesso em 4 set. 2016.

VALÉRY, Paul. O problema dos museus. Tradução de Sônia Salzstein. In: **ARS**. São Paulo, v. 6, n. 12, jul./dez. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

WERNECK, Ana M. A. F.; COSTA, Thiago C.; PEREIRA, Angelina G. F. **Planejamento e Gestão de Exposições em Museus**: Caderno 3. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura / Superintendência de Museus e Artes Visuais de Minas Gerais, 2010. Coleção Falando de...

WOOD, Paul. **Arte Conceitual**. Tradução de Betina Bischof. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

APÊNDICE

A – Entrevista com Dione Carlos

Dione é dramaturga, com seis peças encenadas, e mediadora cultural. Coursou jornalismo na Universidade Metodista de São Paulo e se formou em dramaturgia pela SP Escola de Teatro. Escreve de forma independente para companhias de teatro em diversas cidades do país. Em paralelo à dramaturgia, desenvolve um trabalho educativo voltado para o ensino de arte. Atuou como mediadora cultural no Museu da República, no Rio de Janeiro, e como supervisora do setor educativo da Mostra do 5º Prêmio Marcantonio Vilaça, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.

Esta entrevista tem por objetivo compartilhar suas impressões acerca do trabalho de mediação desenvolvido durante a exposição desse prêmio, que se deu com a ativação do Café Educativo.

1. Como você identificaria o(s) público(s) da exposição? Como foi sua relação com ele(s)?

O público da Mostra do 5º Prêmio Marcantonio Vilaça foi muito heterogêneo: interessados em arte, curadores, artistas, jovens, idosos, casais com crianças pequenas e babás ou sem elas – que fizeram do museu uma extensão do passeio ao Parque do Ibirapuera –, estrangeiros e desinteressados em arte.

Por o setor educativo da exposição estar sediado dentro de uma obra aberta ao público [o Café Educativo, do artista Jorge Menna Barreto], foi possível ao mesmo tempo um contato incomum com os visitantes, de troca constante, informal (quando lhes servíamos café, um livro ou em conversas destituídas de hierarquia) e/ou formal (no caso de mediações agendadas e espontâneas).

2. Por que você acha importante o contato com a arte, em especial, a contemporânea?

A arte propicia ao receptor a possibilidade de expandir seus sentidos, livrar o aparelho sensível do senso comum, ainda que por instantes. A arte contemporânea faz um convite ao receptor e o inclui na obra, convoca sua sensibilidade a participar, ser, ativar o que é observado, ouvido, tocado. Promove autonomia, embora nem sempre de forma clara, muitas vezes lançando-o em um turbilhão de dúvidas e incertezas. Daí a importância de travar contato com a obra. O próprio hábito de dedicar minutos de observação, de forma atenta, já é uma conquista dentro de um mundo cujo ritmo nos priva de contemplar o entorno, o outro, a obra e por fim a si mesmo, de maneira ampliada.

3. Como você definiria o papel do mediador cultural?

O mediador cultural tem como função ser uma ponte, não apenas de informação, mas de conhecimento, o que envolve troca sensível entre obra e público. Alguém apto a ouvir antes de falar, e trabalhar com o repertório do público e do artista. Principalmente, alguém que seja capaz de democratizar o acesso e instigar o interesse do público à arte por meio de seu próprio interesse e repertório.

4. O público espontâneo costuma manifestar interesse em interagir com a equipe de mediação?

O público espontâneo, por estar no ambiente do museu, muito parecido ao de uma igreja, com suas regras e sacralidade, nem sempre se mostra aberto às intervenções dos mediadores. Algumas pessoas buscam o espaço para ficar “sozinhas”, o que deve ser respeitado e compreendido como um movimento válido e precioso; há quem rechace a presença de alguém desconhecido durante a visita, há quem solicite acompanhamento e interaja abertamente com os mediadores, teste ou compartilhe seus próprios conhecimentos. Não há uma regra válida nesses encontros. Importante é que eles aconteçam, mesmo quando o visitante diz não à mediação. O ato de oferecer a mediação

já estabelece uma ponte, que pode ou não ser usada pelo visitante. Importante é que ela exista.

B – Entrevistas com Jorge Menna Barreto

I - Primeira entrevista

1. Para iniciar a conversa, eu gostaria de saber a sua motivação. O que leva você a produzir arte? Você consegue delimitar quando está fazendo arte e quando está fazendo outra coisa? No seu site, vemos suas “práticas” didaticamente organizadas em Artísticas, Discursivas e Educativas. Como isso se dá no dia a dia? Existe essa divisão?

É interessante situar a motivação do artista. Embora tenha algumas ressalvas sobre isso, baseando-me na reflexão de Duchamp sobre o Ato Criador, tentarei traçar alguns caminhos possíveis. Em ambientes de mediação da arte, é comum especularmos “o que o artista buscava com aquela obra”, como se na sua intenção residisse a chave da leitura. Não acho que seja o objetivo da sua pergunta, mas é importante atentar para esse risco de localizar no autor uma direção de leitura programática que seria a “correta”. O risco de responder sobre a minha motivação é diminuir o espaço de leitura que se quer criar para a recepção da obra. Talvez eu possa dizer que essa seja uma motivação, portanto: manter um espaço amplo de leitura, que inclusive possa desbancar a pretensão da obra. Minhas motivações variam a cada projeto. Alguns são pensados em resposta a outros trabalhos, por vezes em resposta a um determinado ambiente. Há os que são diálogos íntimos com determinadas aflições. Outros são especulações sobre um determinado tema. Há trabalhos burocráticos, que pretendem corresponder a uma expectativa curatorial. Há os que buscam relacionar aquilo que aparentemente não tem relação: testar a elasticidade de linhas de conexão. Outros tentam distinguir coisas que aparentemente seriam iguais.

Também é interessante a questão sobre delimitar quando estou fazendo arte ou outra coisa. Na vida, somos atraídos para determinados campos de interesse. Algumas obras, sejam nossas ou de outros autores, têm a capacidade de redirecionar o olhar. A partir dali, vamos cultivando um ponto de vista, uma angulação, delimitando o seu alcance, mapeando os seus buracos e saliências. Isso parece ser um processo da vida

mesmo, e pode se tornar arte ao percebermos que tem relação com a história do pensamento artístico. Meu trabalho com os Sucos Específicos, por exemplo, poderia ser inscrito em uma discussão sobre nutrição, agroecologia ou geografia. No entanto, decido inscrevê-lo numa discussão artística, que pode até importar dados dessas outras áreas, mas que se alimenta basicamente da discussão em arte. É nesse momento que o trabalho se torna arte: quando decido inscrevê-lo nesse contexto. No entanto, é necessário reconhecer também que minha atuação enquanto artista é determinante na construção do meu olhar. Aquilo que vejo também é formado por todos os autores e artistas que li e que vi. A divisão que você menciona no meu site existe enquanto “áreas de publicação”, embora alguns projetos também pudessem habitar mais do que uma. O Café Educativo é uma prática artística ou educativa? Essas questões não valem pelas respostas possíveis, mas pelo que podem provocar de exercício mental.

2. Em sua tese, para pensar a ideia de artista-leitor, você cita uma palestra de Dieter Roelstraete sobre a obra de Goshka Macuga. Com base nisso, eu gostaria de saber sobre seu ateliê e seu processo criativo. A biblioteca é seu ateliê?

É engraçado pensar o que considero meu ateliê hoje. Muitas vezes, enquanto estou dando aulas, encontro soluções formais ou conceituais para obras minhas, ou tenho ideias para novas. Aos 46 anos, sinto que o tempo é um grande aliado na elaboração de problemas e questões da arte. Mais do que um espaço específico, talvez o tempo seja um fator-chave na construção de um pensamento artístico. Nesse sentido, aproxima-se da literatura, que é uma arte do tempo, assim como a música e o cinema. Dedicar-se à leitura é também renunciar a uma visão que tudo vê e tudo compreende a partir de um ponto de vista privilegiado. Em um livro, nunca vemos o texto completo. É o ato de folhear que o constrói. A cada página coletamos uma imagem da paisagem em construção. A imagem do livro me é cara para entender os meus processos. Quando escrevia o mestrado e o doutorado, notei que muitos dos meus trabalhos funcionavam melhor na página do que na exposição. Eu lograva expandi-los e habitá-los de um jeito mais interessante do que num ambiente expositivo. Também passei a idealizar a figura a quem endereço o meu trabalho mais como um leitor do que como um espectador. Há um desejo de compartilhamento de algo que só se dá no tempo, e que os espaços normativos

de exposição são precários em atender. Entendo que o Café Educativo seja basicamente isso: um desejo de esticar a permanência de alguém numa exposição, onde há materiais sobre ela e uma temporalidade mais dilatada do que aquela de “passar” pelas obras. Talvez a página seja o espaço que mais se aproxima da minha ideia de ateliê hoje. Ou mesmo o livro, não apenas como objeto, mas no que nos solicita.

3. Ricardo Fabbrini, num artigo em que debate criticamente os escritos de Bourriaud, aponta para o perigo de as produções artísticas relacionais, que apostam no convívio e na interação, perderem seu caráter propriamente artístico⁶⁴. Ainda que você não seja um dos artistas citados por Bourriaud, boa parte da sua produção tem apelo relacional. Onde repousa o caráter estético da sua obra?

Não me sinto à vontade com os termos “relacional” e “arte relacional”. Prefiro dizer “participação”. É aí que encontro os fundamentos para pensar a recepção da obra, principalmente a partir do que foi formulado por Hélio Oiticica, Lygia Clark e Claire Bishop. Essa análise do Fabbrini pressupõe uma leitura da interioridade de uma determinada obra, quando me interessa mais uma obra múltipla e que possa ser lida a partir de diferentes áreas e contextos. Não estamos falando que uma obra é intrinsecamente política, artística ou social, mas que ela pode ser lida a partir desses campos. Entendo que a arte, mais do que um estado, é um instrumento conceitual-histórico-teórico que possibilita abordar determinados fatos, assuntos ou acontecimentos do mundo, inscrevendo-os no circuito artístico. Que por sua vez tem alto grau de plasticidade e permeabilidade.

⁶⁴ “A primeira questão é a da efetividade da forma artística, seja evento ou instalação, desses exemplos de arte radicante. Perguntar se nessas ‘obras’ a dita realidade existente é rearticulada na forma artística de sorte a constituir-se enquanto ‘poética’, não significa – como supõe Bourriaud em suas respostas aos críticos – assumir a postura de ‘aduanheiro da cultura’ (BOURRIAUD, 2011a, p. 105). Pois, se o intento desses artistas é criar uma ‘obra’ (ou ‘prática’) que produza ‘alguma atividade, algum pensamento’, como quer o autor, é preciso verificar em que medida se articulam, na imanência da forma artística, enquanto metáfora, a estética e a política (BOURRIAUD, 2011a, p. 125); porque sem essa elaboração a obra acaba, malgrado o intento do artista, reduzida a prolongamento da realidade existente, o que implica a neutralização da poética e o desvanecimento da política. Dito sem meias-medidas: há um *déficit* de análise da forma artística nos ensaios de Bourriaud, haja vista que o autor não mostra como Forester ou Tiravanija, por exemplo, engendram linguagem poética a partir de elementos da realidade empírica” (FABBRINI, 2012, p. 262).

4. Mesmo com a consciência de que a expressão “público de arte” não consegue capturar a gama de possibilidades que ela de fato abarca, gostaria que você falasse sobre o papel do público na sua obra. Em que momento e como ele costuma ser pensado?

Muitas vezes o público é o motor das minhas obras. Sinto-me parte de uma tradição da arte brasileira que passa pelos concretos, neoconcretos, conceituais e que entende o público como parte constitutiva da obra, e não apenas o que vem na sua recepção. O momento de publicação também é obra. É por isso que me interesso pelo educativo em exposições. O momento da recepção é o território do educativo. Interesso-me não exatamente por ser educativo, mas por ser o momento da recepção e da participação do público. Temos uma longa tradição de artistas brasileiros que trataram disso em seus escritos e praticaram em suas obras. Eu chego ao educativo via história da arte, não pela educação. Meu interesse está na complexidade da participação do público, entendida a partir da história da arte. Muitas vezes a obra não se dirige a um público determinado, mas o forma. Acho que é Deleuze quem diz que uma obra muitas vezes se dirige a um público ainda inexistente. Reside aí também o caráter formador da obra. Ela constrói o seu povo, mais do que se endereça a um que já esteja dado.

5. Ser contemporâneo não é simplesmente existir no tempo presente. É necessário, ao mesmo tempo, um afastamento crítico para enxergar as suas lacunas. Nas palavras de Giorgio Agamben: “o contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo” (AGAMBEN, 2009, p. 64). Você concorda com isso? Acredita que sua obra, de alguma maneira, exercita essa capacidade crítica em você e no público?

Bonita essa conexão que você faz com o Agamben. Fiquei pensando sobre o que seria o “escuro do seu tempo”. O escuro é um fenômeno ótico. Ao mesmo tempo, parece ser um lugar inabitado, que pré-existe à experiência, como se estivesse aguardando alguém iluminá-lo ou habitá-lo. Nesse sentido, discordo. Embora possamos nos

endereçar a determinados assuntos intocados, gosto muito de pensar que a arte trata de criar espaços novos, questões novas, e não de revelar o que estava no escuro, mas de criar novos espaços, claros ou escuros.

II – Segunda entrevista

1. Eu noto que a colaboração é peça fundamental no seu trabalho, não só nas obras que tratam explicitamente dessa questão, mas também nas que discutem e ressignificam a noção de *site specific*. Em que você, como Smithson, nega uma imposição sobre o lugar a fim de permitir um diálogo, aproveitando o que ele pode oferecer. Com os Sucos Específicos, para citar um caso. Gostaria que você falasse sobre sua ideia de colaboração em arte.

Gosto de pensar em um estado colaborativo, seja entre diferentes pessoas, seja em relação a um lugar e seus habitantes. A ideia de colaboração me parece estar baseada em um exercício de escuta e reconhecimento, em que eu posso compor com o outro. A partir dessa composição ou conjunto, crio um sistema, outra noção que me é cara.

2. No tempo em que coabitei o Café Educativo, percebi que muitas pessoas não “ousavam” adentrá-lo, acreditando que fosse um espaço reservado. Apesar das diversas indicações que intentavam acolher o público, um convite se fazia necessário. Uma vez dentro do espaço, a relação se transformava, e as pessoas se abriam tanto para conversar sobre a exposição ou sobre arte em geral quanto para bater papo sobre assuntos aleatórios. Ainda que não fizesse parte da proposta “educativa” do café, ele permitia que os visitantes se sentissem pertencentes a esse lugar distante que é o museu. Como você espera que o Café Educativo funcione tanto como obra de arte quanto como dispositivo de mediação?

É exatamente como você observou. O Café Educativo propõe um espaço de metabolização e desaceleração. Interessa-me que ele seja as duas coisas: obra e dispositivo de mediação. O que o torna uma coisa ou a outra é a perspectiva que você escolhe para observá-lo, e não uma condição interna do objeto ou da proposta.

3. Você sentiu que a curadoria ou a expografia interferiram de alguma forma na sua obra? A interferência, quando ocorre, é assimilada pela obra?

Tanto o Café Educativo quanto o Restauro envolvem inúmeras negociações com instituição, curadoria, produção. Grande parte do trabalho é fazer reunião, escutar posicionamentos, propor outros. Eles são coletivos e quem os assina é toda a equipe envolvida. Eu sou mais um coordenador, idealizador, do que responsável por tudo o que acontece. Não conseguimos ligar a máquina de café, por exemplo, porque a rede elétrica era precária. Foi a primeira montagem em que o Café não tinha café. A curadoria sugeriu oferecer balas de café, mas eu não aceitei. Essas obras constituem intensas negociações, e por mais que eu tenha um plano ele dificilmente se cumpre. O processo é sempre mais rico e envolve uma série de imprevistos, que acabam sendo absorvidos como parte constitutiva do trabalho.

4. Como as instituições nacionais têm lidado com o público que vai a exposições de arte contemporânea? Você acha que esse público, ainda que de maneira bastante heterogênea, entende a lógica da produção artística e consegue se relacionar com as obras?

A experiência do Restauro foi reveladora nesse sentido e criou uma grande mudança na minha maneira de pensar a mediação e a participação do público. Como o alimento seria o canal principal de mediação entre a floresta, a Bienal e o seu público, percebi que a leitura da informação transportada não deveria ser logocêntrica, mas digestiva. Assim, houve um baixo investimento em imagens e textos no espaço do restaurante. A percepção do público de que ali havia uma obra em andamento também ficava comprometida. Muitas pessoas chegaram, consumiram e saíram do Restauro sem

perceber que ele fazia parte da moldura curatorial. Essa falta de consciência não me preocupou. Por um lado, isso revela a vocação do lugar para ser um intervalo na exposição, o que decidi respeitar. Muitas vezes o público chegava cansado de uma longa visita à Bienal e só queria só tomar um café, sem biodisponibilidade para qualquer discurso ou proposição. Por mais que esse espaço de absorção intelectual e visual pudesse estar saturado, havia uma conversa possível na dimensão celular. Ou seja, aquele café, ainda que desprovido de legenda ou discurso, carregava uma informação de florestidade que podia ser lida pelas células do corpo daquela pessoa. No meu entender, residia aí a oportunidade de o consumidor se tornar participante de um sistema mais amplo de regeneração ambiental. Chamei esse processo de participação ou mediação celular, que consiste na renúncia de uma abordagem baseada no discurso e na aposta em uma maneira metabólica de participar, já anunciada no Café Educativo e no Suco Específico, e que no Restauro se radicaliza.

5. Que sugestão você daria para quem estiver disposto a um encontro com a sua obra?

Fazer jejum de um dia e quebrá-lo com um alimento *in natura* cultivado de maneira orgânica ou em uma agrofloresta.

III – Terceira Entrevista

1. Como a sua prática artística se relaciona com a prática de educador?

As duas dizem respeito à formação de contexto. Não vejo muita diferença entre elas. Essa fronteira, se algum dia existiu, está cada vez mais imperceptível. Tem a ver com a minha vivência enquanto aluno. A sala de aula, nas disciplinas práticas ou teóricas, sempre se assemelhou às condições que eu criava para obter *insights*. O relampejar que escutava nesses momentos de certa maneira é o que busco em minha prática como artista. Um relampejar compartilhado, digamos.

2. Em sua opinião, de que maneira propostas educativas podem contribuir para que experiências significativas se desenrolem no contanto com a arte contemporânea?

Influenciado pelo Restauro, estou cada vez mais desconfiado da mediação logocêntrica. A busca por outros tipos de participação que estão além do texto pode ser uma chave interessante de pesquisa. Vejo isso a partir de uma perspectiva muito pessoal. Não ousaria pensar de maneira generalizada, assim recuo em relação à escala da pergunta.

3. Arte e educação, apesar de se configurarem como dois campos distintos do conhecimento, podem se aproximar sem estabelecerem relações de subordinação?

Essa é a grande questão: como se dão essas relações de subordinação e poder entre arte e educação? Minha formação é toda em arte, e chego às questões dos educativos de exposição por meio de minha prática e formação artística. Seria bacana pensar a resposta para essa pergunta em conjunto com alguém que venha da educação. Sinto-me despreparado para respondê-la sozinho.

4. O que é educar?

Posso responder com uma imagem?

Figura 56 – Walter de Maria. *The lightning field*, 1977

Walter de Maria, **The Lightning Field**, New Mexico

Walter de Maria, **The Lightning Field**, New Mexico

C – Entrevista com Guilherme Teixeira

Artista visual com mestrado pela ECA/USP e vasta experiência no setor educativo, Teixeira aceitou nosso convite para conversar sobre as coincidências entre suas práticas artísticas e educativas.

Durante anos ele desenvolve um trabalho de arte que problematiza e propõe ações de inclusão social. Ao mesmo tempo, integrou e coordenou equipes de mediadores de centros culturais e de programas como o Centro-Periferia da 27ª Bienal de São Paulo, o Projeto Ambulante da 28ª e, finalmente, na 29ª edição, o projeto educativo.

Atualmente dedica-se apenas à sua produção artística, sem abrir mão das preocupações educativas e sociais, que ganharam uma potência pessoal e independente.

1. Como a sua prática artística se relaciona com a prática educativa?

Gosto de entender a prática artística como algo que vai além do mercado e do sistema da arte. Um exercício experimental de liberdade, uma forma de existência ética e estética. Muitas vezes há pouca diferença entre fazer ou ensinar arte. Quando comecei a atuar como educador, ainda na graduação, minha motivação era econômica. Foi na 24ª Bienal de São Paulo que descobri o potencial criativo da mediação. Durante anos, mantive minha produção artística enquanto atuava a maior parte do tempo como educador ou gestor cultural. Minha arte se alimentou dessas experiências e vice-versa. Acho que a prática como mediador me ajudou a entender que a obra de arte instaura acontecimentos, encontros, diálogos, trocas etc.

2. Em que medida encontramos produções artísticas que busquem estabelecer relações diretas com as mais diversas instâncias da vida, relacionando-se de forma bastante franca com o seu público?

O sistema da arte é um espaço de liberdade e reflexão ao mesmo tempo em que é bastante limitado. As pessoas não precisam dele; precisam é fazer com que suas vidas

sejam cheias de sentido, de engajamento, de liberdade, de sensibilidade, de crítica etc. A arte e os artistas podem ser extraordinárias fontes de inspiração, mas não apenas. Penso que artistas devem ocupar outros espaços na sociedade, como a política e a educação, e dialogar com outros campos do conhecimento, como as ciências. Não para transformar a vida em arte, mas para oferecer outras formas de ver e de se relacionar. Felizmente tem muita coisa interessante acontecendo fora da arte.

3. Nem sempre as pessoas estão interessadas no que a obra quer dizer, mas no que ela tem a lhe dizer e no que deve ser ouvido. Como lidar com tal situação?

Não sei se entendi a pergunta. Um entendimento aprofundado da arte requer experiência, hábito e muita informação. Gosto de comparar com vinhos: os mais apreciados pelos especialistas nem sempre são que agradam os consumidores não habituados. Quem gosta de vinho e leva este prazer a sério lê, faz cursos, viagens, e assim aprofunda sua relação com a bebida.

No Brasil e em boa parte do mundo, o público habituado com a arte contemporânea praticamente não existe, porém as instituições utilizam grandes quantias de verba “pública” e precisam justificar os gastos recebendo um grande número de visitantes. Os educativos, com orçamentos mínimos e sem projetos de longo prazo, que resolvam esse problema. É uma tarefa muito difícil até para um profissional experiente, quanto mais para estagiários de outras áreas de formação.

4. De que maneira propostas educativas podem contribuir para que experiências significativas se desenrolem no contanto com a arte contemporânea?

De maneira geral, falta informação e experiência dos mediadores. Não por responsabilidade deles, mas por irresponsabilidade das instituições. Acho positivas as abordagens autorais e criativas, mas são difíceis. Não podem ser obrigatórias e muito menos servirem de muleta.

5. O que é educar?

Estimular e favorecer os processos de aprendizagem. Criar situações para que a troca, a experiência e o estudo aconteçam.

O educador deve ser pesquisador. Não tem como um educador de arte não ser também, em algum sentido, artista.

6. Como você trabalha as visitas quando a própria obra problematiza as relações entre arte e público?

Muitas vezes as propostas participativas pressupõem outra escala e qualidade de público, bem como outra qualidade de motivação. Da mesma maneira que o artista idealiza “o” público e a sua relação com a obra, os públicos têm expectativas em relação às obras de arte.

As propostas interessantes para os públicos normalmente funcionavam, ainda que não fossem obras de arte. Para dar dois exemplos: quando fizemos a intervenção do Fernando Limberger, oferecemos oficinas de jardinagem, nas quais o artista, os jardineiros do CCSP e o público fizeram a manutenção do jardim central. O público foi lá não por causa da arte ou do artista, mas pelo jardim, e a troca foi muito rica. Os jardineiros do CCSP, por sua vez, sentiram-se valorizados. Outro exemplo foi uma intervenção de Jarbas Lopes, a Bicicleta Braille, em que o artista e ciclistas voluntários levavam cegos, funcionários e frequentadores da Biblioteca Braille para andar em uma bicicleta de dois lugares. Criamos uma ciclovía temporária dentro e fora do prédio para o projeto. O que engajou o público não foi a arte ou o artista, mas a possibilidade de andar de bicicleta, muitos pela primeira vez. Emocionante para todos os envolvidos, inclusive o público vidente.

7. Você já teve alguma experiência com obras de Jorge Menna Barreto? Como foi?

Ele participou com o Café Educativo do projeto Arte e Esfera Pública, da Graziela Kunsch. Já existia um café no CCSP, com mesas onde as pessoas se reuniam para os mais diversos fins. O projeto do artista era muito discursivo, basicamente debates e livros para consulta. Talvez o Café Educativo tenha ficado um tanto redundante, pois o público era extremamente especializado.

8. Você gostaria de fazer mais algum comentário?

Restauro é um projeto lindo, que deveria continuar fora e independentemente da Bienal ou da arte. Ele acrescenta camadas ao Café Educativo. Suas questões ambientais e de saúde são de extrema urgência, bem como a valorização dos agrofloresteiros.

O fato de acontecer no restaurante e não no espaço expositivo faz diferença. Aquele lugar sempre foi parte da grande obra “Bienal”, assim como as catracas e os detectores de metal, mas até então era uma obra ruim. Barreto é consciente da não separação entre a obra de arte e o contexto institucional.

D – Entrevista com Diogo de Moraes

Diogo de Moraes é artista visual, mediador cultural e mestrando de Poéticas Visuais na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Seu projeto envolve a prática artística cruzada com uma investigação teórica, que acabam tendo passagens entre si, embora uma não tente ilustrar ou explicar a outra. Cada qual tem as suas especificidades, e ambas procuram discutir formas de atuação dos públicos na relação com as ofertas institucionais.

Nesta entrevista, ele fala da relação entre arte e público, discorrendo sobre o papel da educação em arte, traçando paralelos com a sua produção artística e com a própria pesquisa de mestrado.

1. Como a sua prática artística se relaciona com a prática educativa?

Eu trabalhei por alguns anos em programas educativos de instituições culturais em São Paulo, como no Museu Lasar Segall, na Pinacoteca do Estado, no Itaú Cultural e no Paço das Artes. Nesses encontros de mediação com os públicos eu percebia, em particular com os grupos escolares, que aquela riqueza surgida de maneira imprevista precisava circular em outros âmbitos. Eram muitos problemas tratados ali, inclusive problemas que fugiam à pauta curatorial ou aos projetos artísticos em questão. Eu tinha a impressão, e depois fui constatando como um fato, que o encontro gerava um corpo próprio, uma espessura que não se limitava a funcionar como meio de compreensão dos trabalhos artísticos e das proposições curatoriais e mediativas. Aconteciam situações específicas. Algumas até poderíamos aproximar da ideia de *performance*, debate, confronto, desvio, indisposição, desencontro, expectativa. Elas iam produzindo mil saídas que nem sempre convergiam, isso era potente. Por vezes me incomodavam, e eu tentava reorientar as situações para produzir com o público algum comum; depois achei que valia a pena sustentar os desencontros de expectativa, de linguagem, de repertório e assim por diante. Eu conversava disso com Jorge Menna Barreto. Como nós poderíamos,

no Grupo de Educação Colaborativa⁶⁵ do Paço das Artes, pensar em suportes e plataformas que refletissem, registrassem e compartilhassem as situações de diálogos com os públicos? De modo que outros soubessem o que acontecia nessas situações pedagógicas, as quais têm, por natureza, uma duração pontual e na grande parte dos casos intangível, ou seja, acessível de maneira fugaz e apenas para quem participou dela. Para mim, isso não podia parar por ali. Precisávamos dar sequência, produzir lastro, conceber alguma forma de circulação desses comportamentos, saberes, anseios, desejos e agendas dos públicos na interação com a oferta institucional. Eu e o Jorge tínhamos pontos de vista diferentes, e ainda não conseguíamos formular saídas para essa inquietação. Lembro de cogitarmos, numa determinada exposição, criar dispositivos ou nichos que pudessem acolher intervenções do público. Nosso receio era banalizar a participação, apenas concedendo espaço ao outro. Isso ficou adormecido. Fui trabalhar no SESC São Paulo, desenvolvendo programações culturais, menos ligado à interlocução direta com os públicos e mais à interlocução com produtores culturais, artistas, fornecedores etc.

Antes de aplicar o projeto para o mestrado, o Rumos Itaú Cultural lançou um edital em que as áreas expressivas e as linguagens já não estavam subdivididas. Foi uma dobra que eles produziram para ter menos segmentação. Um grupo de mediadores e artistas passou a se reunir com objetivo de desenvolver um projeto. Eu estava junto. Participaram: Cayo Honorato, Alberto Tembo, Leandro Ferro, Flávio Aquistapace, Stella Ramos e Viviane Pinto, todos de alguma maneira ligados à prática da educação não formal em contextos institucionais. Cada um de nós com *expertises* diversas. No meu caso, a prática artística. O Alberto também. A Stella com a prática da escrita, o Leandro com a psicanálise, o Cayo com a docência acadêmica e a crítica da cultura, a Viviane no âmbito das políticas públicas e o Flávio no da escrita literária.

Nosso projeto foi ganhando corpo. Intitulado Mediações em Trânsito, propunha um atravessamento relativamente simples em uma infraestrutura bastante azeitada e útil para as instituições: as visitas com grupos escolares. Os programas educativos afirmam essa prática de atração e arregimentação dos estudantes como oportunidades de acesso à cultura, democratização dos bens culturais, ampliação e enriquecimento dos repertórios culturais, transformação das visões de pessoas que têm dimensão unilateral

⁶⁵ Setor educativo do Paço das Artes em 2007, cuja premissa consistia em perceber a experiência artística como possibilidade de criação de uma atmosfera colaborativa.

e que respaldam uma política institucional. Queríamos entrar e produzir discursividade a partir do que seria percebido *in loco*. A instituição diz uma coisa, que respalda uma política. Nós tomaríamos parte nessa política com uma perspectiva crítica, nos infiltrando nas visitas, acompanhando os trajetos de ônibus e produzindo enunciados a partir do que nós, à espreita desse outro, percebíamos como enunciados, anseios e agendas que não exatamente coincidem com todo o aparato retórico das instituições. O ponto de partida era simples e objetivo. O que é a oferta e como ela é usada?

Essa questão costuma ser habilmente, desaparecida pelos programas educativos e pelas instituições. Quando a oferta aparece, confunde-se com uma espécie de informe publicitário. Fotos, vídeos e relatos bem elaborados, em muitos casos edulcorados, para justificar a pertinência e a importância do trabalho. O que faz desaparecer a emergência de interesses, questões e problemáticas que não convergem com a oferta institucional. Como a instituição precisa se autorreproduzir constantemente – inclusive para que não se duvide da sua importância social, educativa e cultural –, ela tenta se apropriar desses usos em benefício de um investimento na própria credibilidade. Acontece aí também uma instrumentalização do público, tanto desse ponto de vista quanto do quantitativo. Muitas vezes os projetos são captados pela Lei Rouanet a partir do argumento de que muitos grupos escolares visitarão as exposições. Ao ponto de o atual presidente da Fundação Bienal de São Paulo, Luis Terepins, se referir aos estudantes como “público forçado”. É uma engrenagem institucional que funciona a todo vapor, e nos pareceu necessário fazer esse atravessamento para olhar a mediação por um viés crítico. O projeto foi aplicado, mas não contemplado, e de novo essa ideia ficou adormecida. Já era uma modulação daquela surgida no Grupo de Educação Colaborativa, com o Jorge e com o Cayo, que integrava o grupo de estudos.

Um ano e meio depois, decidi ingressar no mestrado, embora não soubesse em qual das linhas de pesquisa. Conversei com muita gente e achei que seria uma boa oportunidade de incluir minha prática como artista, já relativamente constituída. Eu havia feito exposição no Centro Cultural São Paulo, em 2008, fui representado pela Galeria Virgílio, onde participei de duas exposições coletivas, ganhei o Prêmio Projéteis de Arte Contemporânea da Funarte, tinha exposto no Museu de Arte de Ribeirão Preto e no Paço das Artes. Desenvolvi curadoria com Fabio Tremonte, Rafael Campos Rocha e Marcelo Comparini na Galeria Virgílio, no Museu Murillo La Greca do Recife e no Museu

Victor Meirelles de Florianópolis com o projeto Gabinete, em que nós, artistas, não só apresentávamos nosso trabalho como também agregávamos trabalhos de outros, seguindo uma concepção expográfica baseada nos Gabinetes de Curiosidades. Em suma, eu já tinha um repertório vivencial e profissional como artista, que correu em paralelo com a trajetória de educador, iniciada com a graduação em licenciatura. Uma atuação temperou a outra, mas sem que tivessem sido efetivamente entrelaçadas.

Quando resolvi aplicar o projeto de mestrado, optei pela linha de pesquisa em Poéticas Visuais, que tem como premissa o desenvolvimento de um trabalho artístico e, junto dele, um teórico. Foi a deixa para cruzar a atuação do artista com a do mediador. Pedi autorização a quem criara comigo o Mediações em Trânsito para desenvolver, no mestrado, o braço que me cabia, que era o do mediador-artista. Todo mundo aceitou. O projeto nasceu de um apanhado de trabalhos artísticos que pensam situações mediativas diferentes de como a arte-educação é desenvolvida hegemonicamente nas instituições brasileiras. Instituições que, do meu ponto de vista, poderiam produzir novos endereçamentos ou novas questões para a mediação. Então, como pensar a confrontação de duas práticas distintas, embora com interesses e disponibilidades coincidentes, a bem dizer: a produção de esferas públicas temporárias e fragmentárias com quem frequenta contextos expositivos? Essas práticas artísticas, e aqui estamos falando de Jorge Menna Barreto, Graziela Kunsch, Ricardo Basbaum, Vitor Cesar, da dupla Walter Riedweg e Maurício Dias, entre outros, inclusive estrangeiros. Que produzem desdobramentos nessas interações com os públicos, e não só quando comparados com a mediação institucional, mas também enquanto experimentam outros formatos de interação, inclusive menos imbuídos do enriquecimento do repertório alheio. Em lugar disso, o interesse por esse repertório, uma produção discursiva em chave distribuída, em chave descentralizada, em chave colaborativa.

O projeto *Você Gostaria de Participar de Uma Experiência Artística?* é paradigmático nesse sentido. Basbaum, atuando como um agenciador que produz discurso com o outro, sugere que este se aproprie de determinado dispositivo – no caso, a peça de aço esmaltado chamada *Novas Bases para a Personalidade* – e cria uma plataforma virtual. Essa é uma das plataformas do trabalho, tal como são as exposições, em que as colaborações discursivas dos públicos são o próprio projeto, constituem o seu *corpus*. É um projeto que, estruturalmente, se coloca como incompleto, sendo produzido

de maneira coletiva. O que também me interessa nele, e também no Café Educativo, é conceber os públicos das práticas artísticas num registro menos *a priori*.

As instituições, em seus projetos educativos, mas não só, tendem a trabalhar com os públicos segundo uma preocupação administrativa e gestora de atração, organização e arregimentação. A partir de critérios abstratos como gêneros: público espontâneo, escolar, familiar, VIP, terceira idade, bebês. Um cardápio de classificações que serve, antes de tudo, para segmentar, gerir, identificar e atender. Entretanto, ser público é muito mais complicado do que esse apriorismo. No livro *Públicos e Contra-públicos*, Michael Warner, crítico literário norte americano, diz que os públicos são formações emergentes, contingenciais, que se autoproduzem a partir de objetos culturais que os interessam. Eles se fazem no tempo e logo podem se desmobilizar ou fazer conviver a sua condição de públicos de diferentes lugares, diferentes discursos, diferentes ideias. Os públicos emergentes e contingenciais escapam do apriorismo de gestão. Warner diz que eles se autoproduzem à revelia da instituição, do Estado, da decisão do outro. O próprio autor brinca: “Se você está lendo meu texto até este parágrafo é porque até aqui você se fez público”. Se largar o texto, você deixa de ser público dele. É uma concepção mais arriscada, menos sedimentada, menos cristalizada.

A chave que menos me interessa nas metodologias da arte-educação não só classificam esses públicos como desenvolvem estratégias metodológicas para abordar, facilitar e mediar as produções artísticas para quem supostamente – e essa é outra questão problemática – tem um déficit na sua formação cultural. Como se os programas educativos e institucionais vivessem desse déficit imputado ao outro, conforme o Cayo costuma dizer. Trata-se de um processo de colonização, embora justificado por uma perspectiva positiva, benéfica, bem-intencionada. É onde mora o perigo.

Acredito que é possível conceber a mediação de maneira desincumbida dessa perspectiva missionária de elevação e ampliação do repertório do outro. Produzir outras expectativas, inventar outros compromissos. Um deles é estar à espreita do que acontece. E acontece muita coisa no encontro dos públicos com as ofertas institucionais. O que se produz pode ser traduzido, de modo que outros discursos possam circular em contextos e temporalidades diversos, inclusive ensinando as instituições. Elas deixam a prerrogativa de ensinar os outros e passa a ser endereçada, interpelada, problematizada

com questões que nem tinha percebido. Trata-se, enfim, de produzir outro circuito de endereçamentos e aprendizagens.

Eu concebo o outro por aquilo que falta a ele, e não por aquilo que sobra. Assim temos menos conversação cultural complexa, a partir de referentes culturais, desejos, agendas plurais e não coincidentes, do que quando ocorre o seu enquadramento no que a instituição tem a oferecer como *commodity*. A prática artística se presta a esse movimento de produção de linguagem capaz de endereçar agentes que, em princípio, seriam quem endereça. Ou seja, o grupo de especialistas, que a partir de prerrogativas do saber, exercem poder com quem, em termos de capital simbólico e cultural, é mais frágil, pelo menos do ponto de vista hierarquizante da lógica institucional.

2. Em que medida podemos encontrar produções artísticas que busquem estabelecer relações diretas com as diversas instâncias da vida, relacionando-se de maneira bastante franca com seu público?

Consideremos a abordagem historiográfica dos desenvolvimentos recentes em arte, quando relacionados às formas de inclusão dos públicos nas práticas artísticas. No meu caso, chego a essa sistematização pelo artista e professor Júlio Plaza. No primeiro momento, em que apresenta um aspecto mais esquemático de estágios, ele concebe o espectador que se relaciona com uma obra cuja natureza não demanda interação física para se constituir – por exemplo, uma pintura. Lendo autores como Umberto Eco, em *A Obra Aberta*, e Haroldo de Campos, em *A Arte no Horizonte do Provável*, Plaza diz que independentemente desse caráter interativo ou participativo, a fruição em si envolve algum nível de interação. A questão é como pensar essas obras em código aberto. Duchamp tem um texto bom sobre isso. Em *O Ato Criador*, ele fala da participação do espectador e também que o artista, seja ele quem for, ao produzir uma obra, passa por um processo de transição da ideia para a concretização, que por sua vez gera um descompasso entre uma e outra. Quer dizer, passa da instância da ideia para a instância material, e nesse trânsito decisões são tomadas, resistências materiais são colocadas, desvios acontecem, e o que o artista nos apresenta como obra já não é a sua ideia original. Esta é impossível, o que autorizaria o público a lidar com o coeficiente da arte, que é essa não coincidência entre intenção e conclusão; algo em estado bruto que é o

fruto desse coeficiente. Caberia ao público refinar o que é apresentado como obra e assim produzir sentidos junto com os artistas. Daí sua participação no ato criador. Ele seria responsável, também, por fazer a migração da instância privada do objeto apresentado pelo artista para a instância pública, apropriando-se do objeto cultural e fazendo com que ele possa existir não mais no âmbito do próprio artista, mas também no de outras pessoas. Já aí estaria dada uma forma bastante efetiva de participação no campo das práticas artísticas. Esse seria o primeiro estágio.

O segundo se daria com os próprios artistas se imbuindo de conceber a participação do público como algo indispensável para o trabalho acontecer. Plaza usa exemplos como Hélio Oiticica, com os Penetráveis; Lygia Clark, com seus Objetos Relacionais e instalações; Jesus Rafael Soto e os Happenings de Allan Kaprow, em que o trabalho acontece mediante a participação. Seria o estágio do público participante.

O terceiro estágio seria o do público que interage. Plaza considera as plataformas digitais, que permitem interação a ponto de a obra se constituir a partir do público, mediante o uso de plataformas capazes de incorporar a participação. Ele cita Edmond Couchot e Fred Forest. Poderíamos pensar em artistas brasileiros como Gilberto Prado, Daniela Kutschat, entre outros.

É um texto importante para a pesquisa que estou fazendo. Foi ótimo conversar com as pessoas sobre ele, e uma delas foi o Basbaum, que me alertou para um perigo. Depois fui descobrir outro. O primeiro é essa lógica linear e progressiva que ele apresenta. Basbaum diz, por exemplo, que em uma prática contemporânea como a dele próprio é absolutamente possível e desejável que essas instâncias de participação convivam e não se excluam. A narrativa historiográfica do Plaza não dá conta disso. Esse risco que precisa ser desmontado.

Tendo em vista outra preocupação, que é sair desse lugar da antecipação do que seja o público e se dedicar *in loco* e ao vivo ao que aparece dessa condição temporária de ser público, comecei a perceber outro risco: a total negligência da narrativa historiográfica do Plaza com as singularidades das formas de participação. O que ele nos fornece é um esquema geral, que tem a sua utilidade e reflete preocupações dos artistas, pressuposições e problemas, porém não dá conta das inumeráveis e anárquicas formas de apropriação dos públicos.

Quem me ajuda com isso é *A Invenção do Cotidiano*, de Michel de Certeau, que fala das formas desautorizadas de apropriações dos discursos hegemônicos. Pois o trabalho de arte apresentado no contexto expositivo é parte de um discurso hegemônico.

Estou me relacionando com o texto do Plaza de maneira vacinada, tentando identificar suas insuficiências. Ele me faz pensar numa linha de fuga desse esquema teórico, que desaparece com as atuações dos públicos e só dá conta do ponto de vista da proposição, da instauração, e não da sua apropriação e uso, que me interessam investigar. Não só investigar como produzir certos “golpes”, para usar o termo do Certeau; quer dizer, não se trata de prestar atenção, estar à espreita desses outros índices de apropriação dos públicos para fazer uma análise distanciada, e sim para jogar com eles. O golpe tem esse sentido da astúcia de produzir outros endereçamentos, de produzir outros precedentes, outras expectativas, endereçando também os agentes institucionais.

3. Não é raro algumas pessoas estarem despreparadas para estabelecer um contato mais direto, que não está interessado em saber o que a obra quer dizer, mas o que ela tem a lhe dizer e o que tem a ouvir. Como lidar com tal situação?

Eu gostaria de retomar a ideia de me desincumbir de certos compromissos e me incumbir de outros. O texto da Nathalie Heinich tem me ajudado a pensar isso, quando ela analisa as formas de rejeição da arte contemporânea pelo público. Seria legal fazer uma fricção do pensamento dela com o da Denise Grinspum, que é uma arte-educadora de peso aqui no Brasil, e que fala a partir do lugar da educação para o patrimônio. A perspectiva da Denise basicamente é identificar uma inexperiência do público (escolar, no caso) com relação ao código artístico e aos códigos de conduta exigidos no ambiente expositivo. Caberia à mediação institucional lidar com essas lacunas e situar melhor o outro no contexto da arte, de modo que a situação pedagógica aconteça. Por mais que estranhe esse lugar, que exige formas de comportamento e referências para a compreensão do que está sendo exibido, caberia à mediação, de maneira gradativa, paciente e quase missionária preencher as lacunas. De modo que o não iniciado, carente cultural, possa se familiarizar aos poucos, ficando mais à vontade e reconhecendo tais

códigos, a ponto de se sentir capaz de participar do debate, de fruir os objetos culturais. Então ele tem uma tutela. Esse é um ponto.

O da Heinich, que lida com indisposições e recusas, segue outro percuso. Até porque esse lugar defendido pela Denise, ao pressupor isso tudo sobre os públicos inexperientes, encaminha os encontros para que a situação pedagógica produza familiaridade. Sua pauta é introduzir o outro no universo simbólico com o qual não tem intimidade. Tudo o que escapa a essa pauta se torna ruído indesejável, muitas vezes problema a ser rechaçado, desbastado, de modo que a situação seja reorientada para o que “realmente importa”, que é o contato informado com a arte. Se você não conhece arte, você precisa conhecer para entender. Se o público está mobilizado por outros problemas que aparecem naquele mesmo contexto, não interessa. O que interessa é ele ser introduzido. Tem uma perspectiva religiosa nisso, de iniciação num campo promissor que vai transformá-lo. É um discurso complicado, que Heinich enfrenta a partir de uma ampliação do leque de valores.

Vamos usar um exemplo: para lidar com qualquer tipo de discurso que se apresente como expressivo ou artístico, não há dúvida de que lançaremos mão de um cabedal de referências, vivências, expectativas e valores, que cada um de nós traz consigo. Quando não estou tão habituado com a arte contemporânea, é possível, e Heinich aposta nisso, que eu lance mão não só dos meus referentes como também dos meus valores para poder me aproximar e me relacionar com tal discurso. O que é absolutamente legítimo. Muitas vezes o que uma curadoria, uma exposição e uma obra apresentam, e o que o público traz de expectativa, disponibilidade e repertório cultural, não entram em acordo, estranham-se, afastam-se. Porque estão lidando com sistemas simbólicos, com códigos e valores divergentes. E me parece um grande desperdício deixar de sustentar essa divergência, que ela chama de “diferendo”, usando um conceito de Lyotard. Para, em lugar disso, reorientar e colocar de novo o outro no lugar do não sabedor que precisa ser iniciado.

Esse diferendo aparece como exemplo radical na 28ª Bienal de São Paulo, Em Vivo Contato, apelidada de Bienal do Vazio. Quando a dupla Ivo Mesquita e Ana Paula Cohen propôs um projeto curatorial dedicado a fazer uma dobra crítica sobre o próprio modelo das bienais, a fim de apontar atalhos e outros caminhos. Fez parte dessa pauta a crise financeira e de gestão na Bienal em 2007-2008. Por isso mantiveram o segundo

pavimento do prédio completamente vazio, chamado de Planta Livre. No discurso dos próprios curadores, isso garantia um vazio pleno de possibilidades a ser apropriado por outras práticas que não estavam previstas pela própria curadoria. Como se quisessem dar ensejo ao ainda não calculado. O foco era pensar o modelo bienal, o circuito da arte, as práticas artísticas que na sua gênese e na sua forma de planejamento apresentam instrumentos, conceitos e inteligências favoráveis a autocrítica institucional. Essa era a pauta até o momento em que um grupo de quarenta pichadores entrou no pavilhão, pichou parte da Planta Livre e foram prontamente criminalizados. Caroline Pivetta foi presa por mais de dois meses em virtude de uma filigrana jurídica, pois não podia comprovar residência fixa. Os curadores se recusaram a sair em defesa dela. Disseram que a postura dos pichadores foi autoritária, violenta, não dialogada, pouco democrática. Nada democrática! Pivetta, ao ser entrevistada, colocou em xeque tudo isso. Disse que sempre sentiu um vazio interior, e pichar era uma forma de preenchê-lo. Ela se identificou e se sentiu convidada a interagir com o vazio da Bienal. Os curadores acusaram os pichadores de quererem vandalizar as obras, ao que Caroline respondeu: “eu não queria pichar as obras. A obra quem ia fazer era a gente”.

É aí que mora o antagonismo. O espaço, para que ele seja público, precisa sustentar o dissenso. Não pode ser um cenário democrático, não pode ser uma pantomima ou um espaço de diálogo polido onde só participa quem é de comunidade privilegiada. Os pichadores entraram ali e rasgaram isso.

Se pensarmos os públicos emergentes, como os pichadores, no registro da educação para o patrimônio, só vai dar problema. Ou não vai dar nada. Ou vai dar criminalização. Entenderemos que é equívoco, é autoritarismo, é falta de entendimento, falta de repertório. O que me parece um compromisso outro para a mediação cultural é atuar junto desse dissenso, no registro do desacordo com o que é apresentado como legítimo, como democratização cultural. É preciso pensar o que é o bem da humanidade. Que bem? Decidido por quem? Por grupos específicos? Qual é a objetividade dessas escolhas? Nenhuma. Ou parcial. Existem agendas em jogo, interesses, privilégios. A relação do público poderia deflagrar ou revelar essas contradições. Com a mediação menos incumbida de instruir o outro e mais de reinformar os próprios agentes institucionais, curadores e educadores incluídos.

4. De que maneira propostas educativas podem contribuir para que experiências significativas se desenrolem no contato com a arte contemporânea?

As situações pedagógicas podem ser mais ou menos favoráveis para que experiências significativas aconteçam. Porque experiências significativas não são da ordem do programável. Se nós as programamos, de antemão anunciamos o que é uma experiência significativa. É impossível pressupô-la a não ser que seja de forma esquemática, tendenciosa e enviesada. E o que seria uma experiência não significativa? O que seria a não experiência? O que seria o desperdício de uma oportunidade cultural? Isso tudo é relativo e precisa ser desmontado.

Esse é o problema do Dewey: é como se ele soubesse o que é a experiência. Um pouco disso também vale para o Bourdieu. Experiência envolve concentração, possibilidade de formulação e tradução, repertório, hábito. Isso também é classista.

Veja o Jessé de Souza, o presidente do IPEA no governo do PT. Ao mesmo tempo em que reconhece a importância e a centralidade das políticas sociais, das ações afirmativas como o Bolsa Família, ele faz uma crítica, dizendo que a ampliação da classe média é falaciosa porque pertencer a ela não está ligado apenas a uma ampliação da sua capacidade econômica de consumo. Ser classe média pressupõe outras variáveis, entre elas: capital social, rede social, rede de proteção, capital simbólico e, o que me parece muito significativo, capacidade de concentração.

Imagine seu filho ou a minha filha. Eles crescem em uma família em que os pais trabalham formalmente, lidam com produção simbólica, criativa, desenvolvem pesquisa, têm uma casa fixa, um núcleo familiar minimamente estabilizado, uma rede social desenhada, uma rede de proteção, oportunidade de fazer uma viagem ou outra, assistir a uma peça de teatro, uma contação de histórias, ir a uma exposição. Damos livros para as nossas crianças. Nós as formamos de modo que sejam capazes de dedicar seu tempo ao silêncio. Até agora não as colocamos para trabalhar, isso vai demorar. Garantimos essa oportunidade de formação em alguma medida burguesa, que tem tempo de estudo, tem cursos extracurriculares. Esse caldo produzido aqui é também exigido no momento de fruição artística. Então, falar de uma experiência significativa é trazer junto com essa afirmação muitos pressupostos que podem ser cumpridos por quem tem formação análoga a nossa, a nós que estamos concebendo o que seja uma experiência significativa.

Mas o que são as disrupções nessa experiência significativa? O que são as negações de viver a experiência significativa nessas bases? O que diz que uma experiência significativa não seja também corporal, violenta? Sexualizada? Então mais vale sair do lugar do pressuposto construtivo e passar a produzir autocrítica, passar a desconfiar dos próprios critérios. Tentar cavar, arranhar o que é subjacente a esses valores. Os pós-estruturalistas fazem isso bem. Eu lidaria com essa noção de experiência significativa pelo viés da suspeita, e tentaria entender o que são outras experiências significativas.

5. Arte e educação, apesar de se configurarem como dois campos distintos do conhecimento, aproximam-se de alguma maneira, sem estabelecer relações de subordinação?

Acho fundamental o que você falou: “sem estabelecer relações de subordinação”. Porque na mediação institucional é muito comum a educação cumprir um papel complementar aos discursos curatoriais e artísticos. Ela é um apêndice, distribui o que é produzido em outros âmbitos; é um serviço e deixa de se afirmar como um saber específico, com espessuras próprias. O que não quer dizer uma afirmação identitária, proprietária do saber ou de um campo do saber. Talvez seja mais no sentido de pensar a partir de um lugar menos estabelecido e mais atravessado pelo outro, pelos saberes do outro. Menos investido de um cabedal próprio e mais como ferramentas capazes de lidar com o emergencial, ou melhor, com o emergente, com o que aparece e que pode ser das mais diversas naturezas, intensidades e codificações.

Parece-me muito promissor pensar intersecções entre proposições artísticas e pedagógicas, em possíveis passagens de uma para outra, em intercâmbios. É o que acontece na prática dos artistas que eu comentei. Basbaum, no livro *Além da Pureza Visual*, afirma que a ideia de interdisciplinaridade ou de transdisciplinaridade não deve ser confundida com a total indistinção entre os campos do saber. Trata-se do reconhecimento das especificidades de cada um, produzindo agenciamentos que possibilitem cruzamentos, sobreposições, choques, conflitos. Esse pensamento visual, diagramático, é muito rico para as relações entre arte e educação. Que, embora campos distintos, podem se relacionar temporal, contingencial e circunstancialmente das

maneiras mais diversas. Não a partir de metodologias, mas de intensidades e de oportunidades que se apresentam na hora. É um estado de abertura.

É exercício da educação e também da arte experimentar formas de aproximação, intersecção, entrechoque, cruzamento, chegadas de uma na outra. Isso é parte de um projeto artístico e de um projeto pedagógico que não pode ser antecipada. Ela se dá como experiência ou como experimento. Corre, assim, o melhor risco, que é o de produzir precedentes ainda não vislumbrados. Essa ideia de precedentes é muito significativa. Porque esses autores que estamos entrevistando, lendo, prestando atenção, são os que produziram outros precedentes para a gente. Eles estão pensando de outro lugar. Eu quero pensar junto, quero pensar contra. Tenho uma série de questões com o trabalho do Jorge Menna Barreto, do Basbaum, da Graziela Kunsch. Mas é pensar com eles e também contra eles. Pensar contra não é ruim, é exercitar uma chave não conciliatória, estar numa perspectiva mais conflitiva. É no embate que acontece a coisa outra. A dimensão pública de uma situação, como saída do foro íntimo, se dá no estranhamento. Como lidar com esse estranhamento sem apartar, sem isolar, sem criar indisposição? Como sustentar isso? É parte do que seriam os compromissos da arte, da educação e da curadoria.

6. O que é educar?

Falar disso pressupõe um exercício arqueológico. O termo educar não é neutro, chapado nem objetivo. Ele tem espessura, camadas, história. Não é completamente historicizado. Tem camadas poucos sondadas, que se revelam, inclusive, nas situações pedagógicas.

Tomando o educar na sua espessura, o primeiro exercício talvez seja identificar os dispositivos de exercício de poder presentes no termo. Pensar nos processos de colonização, catequização, sobreposição de culturas em relação a outras que se deram pela educação – a jesuítica, por exemplo, com relação às comunidades indígenas. Outra parte do exercício seria pensar em acepções para o educar que se confrontem com essas.

Não é o caso de jogar fora, porque uma mesma ferramenta pode servir para finalidades diversas. Por exemplo: uma faca pode servir para muita coisa, ela está lá e

tem potência. É virtualidade concentrada. São variados estratos de humanidade concentrados ali. Não abandonaremos as facas porque uma delas foi usada para o assassinato de um transexual, que é situação extrema de aniquilamento, de intolerância, de preconceito, de desrespeito, de morticínio. Uma faca pode ser usada no Restauo, do Barreto. Talvez os termos pudessem ser manipulados desse jeito, com certa suspeita do que trazem em sua espessura. Talvez pudessem produzir outras espessuras e identificar o que foi feito sob a justificativa de se educar alguém. Educar como? Acho que é isso também. Basbaum é bom em juntar termos. Educar quem? Como? Por quê? Para quê? Não dá para falar do educar sozinho, é preciso acoplar outras dimensões implicadas no ato.

7. A partir de sua experiência com mediação, como podem ser trabalhadas as visitas quando a própria obra problematiza as relações entre arte e público?

Lembro de Emoção Artificial, exposição do Itaú Cultural dedicada às produções em arte e tecnologia. Todos os trabalhos pressupunham a interação dos públicos. Um dilema porque as visitas geralmente estão muito engessadas numa temporalidade, num formato, em expectativas. Ao receber os grupos sempre me ocorria: quanto tempo dedicar à abordagem discursiva dos trabalhos? À experimentação propriamente dita? Quanto espaço para outras questões e conflitos que apareciam? Isso não se resolvia, e não acho que precisaria necessariamente se resolver. O que eu procurava fazer era garantir o tempo de interação com os trabalhos e os momentos em que traduções pudessem ser feitas. Eram pontos que me interessavam. Traduções verbais, corporais, gráficas. Dentre os processos educativos não formais, essa parece uma potencialidade promissora: pensar em processos de tradução cultural. Isso se vincula a um pensamento de mediação cultural. Como produzir vocabulário a partir de referentes diversos, com os quais eu tenho mais ou menos familiaridade? Aí todos nós somos tradutores. Todos somos enunciadores, todos somos públicos. Eu queria pensar essas exposições de maneira mais dinâmica, e suas possibilidades de produzir discursos. Tentava, assim, garantir momentos de tradução. Ao fazer isso se produz camadas, porque não há traduções neutras ou fidedignas. Existe traição, desvio, buraco, “desleitura”, para citar o Jorge.

8. Você já teve alguma experiência com obras de Jorge Menna Barreto? Como foi?

Sim, com o Restauero. Estive lá algumas vezes e tenho me deliciado com o que encontro, tanto para comer como também as conversas com o artista e com quem trabalha junto. Entre as suas potências está o fato de o Restauero se constituir de maneira complexa, com muitas instâncias, porque ele envolve atendimento ao público, produzir o que vai ser servido, a constituição de equipes de trabalho, a organização espacial do restaurante, uma atenção apurada à procedência dos alimentos, à precificação, aos modos de preparo. É um trabalho ambicioso e complexo, que demanda, do meu ponto de vista como público, muitas conversas, retornos, decantações, dúvidas, suspeitas, encantamentos, oscilações. Me incomoda ele se colocar numa espécie de “lugar certo”. Quer dizer, está no lugar político, conceitual, ambiental. O que deve ser pensado com algum cuidado, enquanto proposição artística. Eu reconheço como absolutamente legítima a sua afirmação dos caminhos da produção e da alimentação, mas fico com uma pulga atrás da orelha e prefiro continuar com ela. O trabalho permite isso, é um salto num lugar arenoso, dentro da escala que tem uma bienal. Não é um arremedo ou um cenário, é um restaurante. Envolve situações trabalhistas, algumas delas problemáticas. Há relatos sobre isso. Ele se propõe a ser complexo, a lidar com essas contradições, e desse ponto de vista é corajoso também. Um trabalho em curso, como dizem Basbaum e o próprio Jorge. Eles preferem esse termo e não o *working in progress*. Acho linda a ideia do trabalho em curso. Você Gostaria de Participar de uma Experiência Artística?, do Basbaum, se realiza desde 1994 e traz um monte de contradição junto. Topa lidar com elas, não escamoteia. Precisamos de mais tempo para pensar sobre o Restauero. Não que ele funcionará além da Bienal, mas continuará acontecendo de algum jeito.

Mandeí fotos para o Jorge de um trabalho que vi recentemente na Bienal de Berlim, em que a artista montou uma lanchonete ecologicamente correta, mas de um ponto de vista irônico. Ela vendia o suco verde como uma *commodity*. Um projeto mais descrente, pois também essa produção pode ser um nicho de mercado. No lugar de público, precisamos ser generosos com o Restauero, e não o encerrar, pois ele é um acontecimento. Uma escultura social, como diz o próprio Jorge. São trabalhos como esse

que nos cobram para sair de uma expectativa da lida com o objeto de arte. Não que seja mais ou menos, mas é outro precedente. É produzir outra expectativa, produzir outra lógica. Como público, é me permitir esse tempo do trabalho, essas facetas. Não basta comer lá uma vez, achar a comida boa ou não, achar a proposta ingênua ou não. É mais complicado, assim como a vida. Está mais imiscuído na vida institucional, mercadológica e artística do que alguns outros trabalhos. É complicado no melhor sentido do termo.

9. Você gostaria de fazer mais algum comentário?

Não devemos perder oportunidades de conversar e produzir registros, fazer essas conversas circularem. É um compromisso da educação e da mediação. Isso é parte do processo pedagógico também: produzir referências, discursos, fazer circularem. Foi um prazer participar desta conversa. Eu também estou com um projeto de mestrado na mesma instituição, e fazer esse trânsito é o mais fascinante; ora estou entrevistando alguém, ora sendo entrevistado. Esse intercâmbio de papel, desmontando a dimensão hierárquica deles, atacando-a, é parte da produção de redes, é micropolítica, é produção de precedentes e de repercussões. São questões que vão ficando adormecidas, e de repente reaparecem como uma contribuição de cada um de nós; fazer girar, colocar-nos nas situações discursivas de entrevista, de debate, de internet, de Facebook, de texto, de tradução. Só nós dois conversamos aqui e aconteceram coisas. A conversa pode circular, criar a comunidade dos leitores, que é a subversão mencionada pelo Rancière. Os regimes ditatoriais vão censurar, vão queimar, porque é no encontro que as comunidades não autorizadas se formam. A perspectiva institucional, embora não se confunda com a censura, por vezes cria um discurso tão hegemônico que nós esquecemos de produzir esses outros precedentes. E são eles que me interessam.