

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Artes
Departamento de Artes Visuais
Bacharelado em História da Arte

Andressa Cristina Gerlach Borba

Curadoria educativa em museus de arte
três perspectivas

Porto Alegre
2018

Andressa Cristina Gerlach Borba

Curadoria educativa em museus de arte
três perspectivas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Artes Visuais da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito parcial para a obtenção do
título de Bacharela em História da Arte.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Bruna Wulff Fetter

Porto Alegre
2018

CIP - Catalogação na Publicação

Borba, Andressa Cristina Gerlach
Curadoria educativa em museus de arte: três
perspectivas / Andressa Cristina Gerlach Borba. --
2018.
196 f.
Orientadora: Bruna Wulff Fetter.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Artes, Curso de História da Arte, Porto Alegre, BR-
RS, 2018.

1. curadoria educativa. 2. virada educativa. 3.
setor educativo. 4. exposição de arte. 5. museu de
arte. I. Fetter, Bruna Wulff, orient. II. Título.

Andressa Cristina Gerlach Borba

Curadoria educativa em museus de arte três perspectivas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Artes Visuais da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
como requisito parcial para a obtenção do
título de Bacharela em História da Arte.

Aprovado em: Porto Alegre, 14 de dezembro de 2018.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Bruna Wulff Fetter (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Departamento de Artes Visuais

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Albani de Carvalho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Departamento de Artes Visuais

Prof^a. Dr^a. Zita Rosane Possamai
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Departamento de Ciências
da Informação

Para Gerson, Sonia e Henrique

e

para todos que acreditam no poder transformador e transgressor da educação
— em especial, quando feita com/como arte.

Agradecimentos

Bem, foram seis anos de História da Arte e oito de UFRGS ao total, o que permite com que eu me estenda e ao mesmo tempo me isente de inevitáveis esquecimentos e possíveis injustiças nessa parte.

Primeiramente agradeço à minha querida orientadora Bruna Fetter, por me dar a honra de ser sua primeira orientanda, compartilhando comigo seus conhecimentos e opiniões com toda generosidade, sinceridade, motivação e seriedade, tornando-se um verdadeiro exemplo de pesquisadora para mim.

Agradeço às professoras Ana Albani e Zita Possamai pela leitura atenciosa e cuidadosa que dedicaram a esse trabalho, contribuindo com preciosas sugestões e permitindo com que essa monografia fosse muito mais além do que eu esperava.

Agradeço também à outras professorAs incríveis que marcaram minha trajetória, sendo elas: Mariana Baldi, por ser a primeira a acreditar no meu potencial como acadêmica — antes de mim mesma — e por me apresentar Bourdieu; Daniela Kern, pelo incentivo e acolhida em diferentes ocasiões; e Joana Bosak, por me comprovar que é possível ter e viver o afeto mesmo dentro de ambientes de disputa.

Agradeço à UFRGS pelo ensino público, gratuito e de qualidade e por me presentear com amigos das mais diversas personalidades e contextos sociais, que ampliaram minha maneira de ver o mundo através de seus olhos. Em especial: Anaís Medeiros, Carmel Silveira, Andresa Wendt, Laíza Rabaioli, Ricardo Gomes, Natália de Moraes, Jéssica Bernardi, Naieni Ferraz, Sandra Vargas, Andrei Moura e Cris Barros.

Agradeço às colegas Maria Seadi, pelo auxílio em decifrar o espanhol madrilenho; e Flávia Ampessan por separar um tempo de sua viagem à Espanha para buscar o catálogo de *Lección de arte* na loja do Thyssen-Bornemisza. Muito obrigada!

Agradeço aos educadores Rufino Ferreras e Daina Leyton por terem despendido tempo de suas atarefadas rotinas para concederem entrevistas fundamentais para essa análise. Assim como Vera da Rosa, Carla Batista e Nívia Ferreira, também pelas vivências e aprendizados durante meu tempo como estagiária do Núcleo Educativo MARGS.

Agradeço a todos os arte-educadores que já trabalharam comigo, dividindo as alegrias e frustrações que envolvem o cotidiano da profissão. Principalmente à equipe que fez parte do Programa Educativo da Fundação Iberê Camargo; sobretudo Camila Schenkel, por me dar a oportunidade de me descobrir enquanto mediadora; e também meu querido amigo e mestre Bruno Salvaterra, cujo trabalho admiro, respeito e me espelho, obrigada por me incentivar a ser sempre mais sendo eu mesma.

Agradeço às sempre presentes e indispensáveis Nicole Menote, Natália Zuchetto, Renata Neves e Jéssica Rapach — e nosso eterno bendito-fruto Rafael Bittencourt — por me acompanharem desde os tempos de escola e com certeza muito além. Vocês me ensinaram o que é amizade.

Por fim, agradeço a quem mais importa e que é a verdadeira razão disso tudo: minha família. Agradeço meus tios Jeferson Gerlach, Ana Paula Gerlach e minha dinda Denise Faggion pelo apoio e torcida incondicionais, assim como minhas amadas avós Narcisa, Izabela e Izondina, cada uma com seu jeito de amar. Obrigada por me proporcionarem todas as condições e privilégios para que eu pudesse ser a primeira a ter o diploma de uma universidade federal, desde me encontrar religiosamente à pé na estação de trem todos os dias após a aula, como fez meu pai Gerson Borba ao longo desses seis anos; até me consolar e incentivar nos momentos de dúvida e preparar as marmitas mais caprichadas, como fez minha maravilhosa mãe Sonia Borba; e também pelas conversas e conselhos do meu maior parceiro, meu irmão Henrique Borba. Eu amo vocês com todo o meu coração.

E agradeço ao Dionatha Moreira por me lembrar que esse é só o começo.

Quadras públicas nº 6

“Angapi-ruguá nhemboé
Aprender para ensinar
Ensinar para aprender
O sentido da vida é.”

Fernando Lewis de Mattos

Resumo

Este trabalho visa analisar o conceito de *curadoria educativa*, partindo dos seus antecedentes históricos e demonstrando suas diferentes interpretações, significados e usos na arte contemporânea. Para tanto, foram eleitos três exemplos — situados nas esferas local, nacional e internacional — de exposições de arte que tiveram sua concepção, organização e montagem sob responsabilidade de setores educativos dos próprios museus de arte em que transcorreram, na tentativa de problematizar tal questão. São elas: a exposição *Infâncias: diferentes modos de ver e sentir* (2017), que teve curadoria do Núcleo Educativo MARGS, e ocorreu no Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli, em Porto Alegre; a exposição *Educação como matéria-prima* (2016), que teve como co-curadora a coordenadora do Educativo MAM-SP, e aconteceu no Museu de Arte Moderna de São Paulo; e a exposição *Lección de arte* (2017/2018), que teve curadoria da Área de Educação do Museu Nacional Thyssen-Bornemisza, realizando-se no referido museu, que se localiza em Madri (Espanha). Com isso, buscou-se responder à seguinte inquietação: “*por que um educativo faz uma exposição?*”. Percebeu-se uma visão crítica a respeito da ideia de *curadoria educativa*, que é assumida, por fim, como exercício de auto-reflexão e autocrítica necessário aos museus de arte, ao explicitar limitações, conflitos e tensões vivenciadas nesses espaços.

Palavras-chave: curadoria educativa; virada educativa; setor educativo; exposição de arte; museu de arte

Abstract

This work aims to analyze the concept of educational curatorship, starting from its historical background and demonstrating its different interpretations, meanings and uses in contemporary art. In order to do so, three examples were chosen — located in the local, national and international spheres — of art exhibitions that had their conception, organization and assembly under the responsibility of educative departments of the same art museums in which they took place, in the attempt to problematize such question. That being: the exhibition *Childhoods: different ways of seeing and feeling* (2017), which was curated by MARGS Educative Department, at Rio Grande do Sul Museum of Art Ado Malagoli, in Porto Alegre; the exhibition *Education as a raw material* (2016), which was co-curated by MAM-SP Educational Coordinator, and was held at the Museum of Modern Art of São Paulo; and the exhibition *Art lesson* (2017/2018), curated by the Education Department of Thyssen-Bornemisza National Museum, in Madrid (Spain). Thereby, the following concern was sought to be answered: “*why does an educational department make an exhibition?*”. It was perceived a critical vision regarding the idea of *educational curatorship*, which is assumed as an exercise of self-reflection and self-criticism necessary to art museums, through the exposure of limitations, conflicts and tensions lived in these spaces.

Keywords: educational curatorship; educational turn; educative department; art exhibition; art museum

Lista de imagens

Fig. 01. Prédio da antiga Delegacia Fiscal do Estado, localizado na Praça da Alfândega, em Porto Alegre, que hoje abriga o Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli.

Fig. 02. Detalhe da obra *Garoto* (1955) de Alice Brueggemann, seguida do texto curatorial da exposição *Infâncias: diferentes modos de ver e sentir*.

Fig. 03. Foto de parte da exposição *Infâncias: diferentes modos de ver e sentir*. À esquerda, *Brincando* (1974), de Stina Beckman, e à direita, *O menino sem rosto* (1986), de Clara Pechansky.

Fig. 04. Foto de parte da exposição *Infâncias: diferentes modos de ver e sentir*. Da esquerda para direita: *Menina* (1960), de Carlos Fabrício Soares; *Mãe morta* (1940), de Lasar Segall; *Miséria* (s.d.), de Käthe Kollwitz; *Vidas Secas: O grito* (s.d.), de Ado Malagoli; gravura sem título de Francisco Stockinger; *Imigrante lituano* (1930), de Paulo Osir; e *La petite bonne* (1896), de Joseph Bail.

Fig. 05. Imagem da exposição *A arte é a melhor parte da infância*, na Escolinha Caracol, bairro Bela Vista, em Porto Alegre.

Fig. 06. Crianças fazendo uso do espaço destinado para desenhos durante a exposição *Infâncias: diferentes modos de ver e sentir*.

Fig. 07. Vista parcial da exposição *Infâncias: diferentes modos de ver e sentir*. Ao centro, espaço destinado às atividades de desenho das crianças.

Fig. 08. A coordenadora do Núcleo Educativo MARGS, Carla Silva, falando a um grupo de educadores durante a abertura da exposição.

Fig. 09. Fachada externa do Museu de Arte Moderna de São Paulo, localizado no Parque Ibirapuera.

Fig. 10. Imagem parcial da exposição *Educação como matéria-prima* com os *Exercícios* realizados pelo público, em resposta à proposição de Luis Camnitzer.

Fig. 11. A coordenadora do Educativo MAM-SP, Daina Leyton, e o curador Felipe Chaimovich na inauguração da exposição *Educação como matéria-prima*.

Fig. 12. Roda de conversa “Políticas públicas e práticas culturais na cracolândia”, na exposição *Educação como matéria-prima*.

Fig. 13. À esquerda, obra *Desleitura*s de Jorge Menna Barreto.

Fig. 14. À direita, visitante interagindo com jogo de videogame criado por Stephan Doitschinoff, na instalação que fez parte da exposição *Educação como matéria-prima*.

Fig. 15. Fotografias de Evgen Bavcar com suas respectivas reproduções/réplicas em impressão 3d, desenvolvidas para manuseio do público na exposição *Educação como matéria-prima*.

Fig. 16. Visitantes diante do trabalho de Graziela Kunsch, *Projeto Mutirão*.

Fig. 17. Bate-papo com escolas ocupadas na ação *Estórias Ocupadas*, que fez parte de um *Domingo MAM*, em 2016.

Fig. 18. Palácio Villahermosa, sede da coleção Thyssen-Bornemisza, em Madri.

Fig. 19. O rei Juan Carlos I assina no livro de visitas durante a inauguração do Thyssen, em 8 de outubro de 1992. De pé, da esquerda para a direita: a rainha Sofia, a baronesa Carmen Cervera e o barão Thyssen-Bornemisza.

Fig. 20. Equipe da Área de Educação do Museu Nacional Thyssen-Bornemisza.

Fig. 21. Vista parcial da exposição *Lección de arte*. Ao fundo, à direita, obra de Ryan Gardner, *Vimos de ruas distintas [...]* (2009).

Fig. 22. Vista de parte de uma das salas da exposição *Lección de arte* com instalação de Luis Camnitzer, *A função do museu* (2017).

Fig. 23 Vista parcial da exposição *Lección de arte*. À esquerda, trabalho de Cinthia Marcelle, *Sobre este mesmo mundo* (2009).

Fig. 24. Vista parcial da exposição *Lección de arte*. À direita trabalho de Rivane Neuenschwander, *Desejo teu desejo* (2003).

Fig. 25. Vista parcial da exposição *Lección de arte* com trabalho de Herz Frank, *Dez minutos mais velho* (1978), incluído em uma das salas do período Barroco com obras tenebristas que integram a coleção do museu.

Fig. 26. À esquerda, imagem da projeção do trabalho *Interstícios*, de Clara Harguindey, na parede do Thyssen-Bornemisza.

Fig. 27. À direita, imagem de educadora fazendo uso do audioguia e do folheto de orientação desenvolvido para ação *Estudio del paisaje*, de Jordi Ferreiro.

Fig. 28. Capa do *Relatório de atividades do Núcleo Educativo MARGS 2017* que traz a imagem do espaço destinado à produção de livros pelas crianças na exposição *Livros e leitores no acervo do MARGS*.

Fig. 29. A curadora Ana Maria Maia (à esq.) em diálogo com a educadora Bárbara Jimenez (à dir.) em frame do vídeo a respeito de *A marquise, o MAM e nós no meio*.

Fig. 30. Capas das edições das revistas *Revista Moderno MAM* n°29 e a *Moderno Mam Extra* n°5.

Fig. 31. À esq. Capa do livro *Educação e acessibilidade: Experiência do MAM*.

Fig. 32. À dir. pôster de divulgação do show da cantora *Mãeana* na abertura da exposição *Educação como matéria-prima*.

Fig. 33. À esq. imagem do catálogo de *Lección de arte*.

Fig. 34. À dir. exemplares do *Guia de leitura fácil*, recurso desenvolvido pelo EducaThyssen para a exposição *Lección de arte*.

Fig. 35. Capa da publicação interativa da exposição *Lección de arte* à esq. e parte interna da publicação à dir.

Lista de siglas e abreviaturas

Associação de Amigos do MARGS (AAMARGS)
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
Free International University for Creativity and Interdisciplinary Research (FIU)
Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM)
Instituto de Arquitetos do Brasil (IAB)
Instituto de Belas Artes (IBA)
Jovem Arte Contemporânea (JAC)
Lei de Diretrizes e Bases (LDB)
Ministério da Educação (MEC)
Museu de Arte Contemporânea de Barcelona (MACBA)
Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC-USP)
Museu de Arte de São Paulo (MASP)
Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli (MARGS)
Museu de Arte Latino-Americana de Buenos Aires (MALBA)
Museu de Arte Moderna de Nova Iorque (MoMA)
Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP)
Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ)
Museu de Artes Visuais de Santiago do Chile (MAVI)
Museu Nacional Thyssen-Bornemisza (Thyssen-Bornemisza)
Secretaria da Cultura, Turismo, Esporte e Lazer do Estado do RS (SEDACTEL)
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)
Programa Nacional de Museus (PNM)
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

Sumário

Apresentação	14
CAPÍTULO 1 — Curadoria educativa: gênese, desdobramentos e virada	23
Educação e museus de arte no Brasil: uma breve recapitulação	24
O fenômeno <i>educational turn</i> e o surgimento do curador pedagógico	33
CAPÍTULO 2 — Três perspectivas: MARGS, MAM-SP & Thyssen-Bornemisza	42
MUSEU DE ARTE DO RIO GRANDE DO SUL ADO MALAGOLI	43
O educativo	46
A exposição <i>Infâncias: diferentes modos de ver e sentir</i>	49
MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO	60
O educativo	66
A exposição <i>Educação como matéria-prima</i>	72
MUSEU NACIONAL THYSSEN-BORNEMISZA	85
O educativo	91
A exposição <i>Lección de arte</i>	95
CAPÍTULO 3 — Curadoria educativa em debate e outras questões	107
Curadoria educativa: conceito em paradoxo	108
O público enquanto protagonista	117
Memória & legado	122
Considerações finais	129
Referências	133
Apêndices	142
APÊNDICE 1. Lista de obras da exposição <i>Infâncias: diferentes modos de ver e sentir</i>	143
APÊNDICE 2. Lista de obras da exposição <i>Educação como matéria-prima</i>	155
APÊNDICE 3. Lista de obras da exposição <i>Lección de arte</i>	158
APÊNDICE 4. Entrevista I — Vera da Rosa, Carla Silva e Nívia de Souza	167
APÊNDICE 5. Entrevista II — Rufino Ferreras	179
APÊNDICE 6. Entrevista III — Daina Leyton	184

Apresentação

"A sociedade, suas formas e normas institucionais
são tão funcionais quanto ficcionais."

Simon Sheikh

A determinação do objeto teórico desta pesquisa partiu de uma base empírica, dada pela minha experiência prévia como educadora em museus de arte, desde o princípio da graduação em História da Arte e que me acompanha até esse momento final — e com certeza além. Tendo passado por um número considerável de setores educativos de centros culturais da cidade de Porto Alegre — sendo eles: o Programa Educativo da Fundação Iberê Camargo, o Núcleo Educativo MARGS e a Ação Educativa do Santander Cultural — em diferentes temporalidades, tanto no sentido pessoal e profissional, com maior conhecimento, confiança e entendimento sobre (fazer) educação em museus ao longo de cada nova vivência, mas também em diferentes fases de cada uma dessas instituições. Com isso, pude testemunhar e presenciar o funcionamento prático e as diferentes disputas de poder que ocorrem internamente entre esse e os demais setores das instituições.

No *Caderno da Política Nacional de Educação Museal* (2018) publicado recentemente pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), ao escrever sobre o verbete 'mediação', a pesquisadora Mirian Celeste Martins atribui-lhe três aspectos na contemporaneidade: conceito, função e ação.

Como **conceito** [...] a mediação é compreendida como interação e diálogo que valoriza e dá voz ao outro, ampliando horizontes que levam em conta a singularidade dos sujeitos em processos educativos [...] Como **função**, a mediação está vinculada aos programas/serviços educativos que hoje estão presentes em instituições culturais [...] como **ação** implica voltar-se ao conceito que o coloca "entre" outros na busca de uma maior aproximação com os objetos e as manifestações artísticas. (MARTINS in IBRAM, 2018, p. 85, grifo meu).

Com isso, entendo o mediador — no que a própria palavra sugere — como *aquele que está no meio*, abrindo e ocupando brechas dentro de um conjunto intrincado de relações subjetivas que englobam a expectativa, a preparação e o conhecimento próprio; a obra do artista; o estranhamento, a fruição e a participação por parte do público; o discurso do curador; as regras e preceitos institucionais, mas também tantas outras forças econômicas, políticas e sociais que atravessam essas

mesmas instâncias — antes, durante e depois da ocorrência de uma mediação. Cayo Honorato apresenta uma visão bastante clara sobre esse jogo em que o mediador atua, da qual compactuo e trago como uma espécie de alerta, ao mesmo tempo que serve como um motivador/gatilho para esta pesquisa:

Obviamente, a cooptação da mediação educacional pela lógica corporativa, privada ou governamental, não serve à denegação do trabalho de mediação em geral, que se torna, justamente por isso, indispensável à redistribuição dos poderes no sistema da arte. O que os educadores consequentes não devem ignorar, sob o risco de serem inadvertidamente porta-vozes dessa lógica, é que os programas educativos são lugares de uma disputa ideológica. (HONORATO, 2011, p. 117).

Trago a noção crítica a respeito de público de Simon Sheikh como complemento, dado que o público é o principal dialogante, objeto de interesse e parte fundamental da mediação e, por consequência, dessa rede de complexidades. Nesse sentido, Sheikh chama atenção para o fato de que o público de museus além de ser múltiplo e plural é, por essa mesma razão, algo produzido e construído socialmente, não uma identidade fixa da qual se pode sair e entrar de maneira independente.

[...] Em outras palavras, um público é uma tentativa imaginária com efeitos reais: um público espectador, um grupo, um adversário, um simpatizante ou uma comunidade, são capazes de serem imaginados através de um modo de endereçamento específico — o qual deve, por sua vez, produzir, realizar, ou mesmo ativar esta unidade imaginária que é “o público”. (SHEIKH in CAMNITZER; PÉREZ-BARREIRO, 2009, p. 80).

Ana Rosas Mantecón corrobora esse discernimento atentando para o viés mercadológico do público, ao entender que este compactua de um “contrato cultural” feito a partir de negociações implícitas em “**pactos de consumo**” — por sua vez, compreendidos como um impulso regulado e gerado, e não privado e passivo, ou seja, que pode ser condicionado inclusive em relação ao consumo de uma exposição de arte (MANTECÓN, 2014, p.196).

Porém, apesar do enfoque sócio-político sobre o sistema da arte enfatizado até o momento, é inegável a dimensão poética da mediação cultural. Novamente evocando meu testemunho, afirmo que ser mediador é um trabalho criativo e, portanto, artístico e afetivo — arrisco dizer que esta é sua dimensão mais importante e potente (especialmente tendo em vista as condições de valorização de trabalho oferecidas no cenário local atual) e que foi parte essencial para a projeção e

elaboração desta monografia. Esse meu entendimento ecoa de certa forma nas palavras de Gabriel Pérez-Barreiro, quando penso no espaço de ação do mediador como uma terceira margem¹.

A **terceira margem** é onde podemos pensar comunicação entre público e artista. Se pensamos na imagem de alguém olhando uma obra de arte qualquer, o que está acontecendo? Onde está o conteúdo? Acredito que não está nem na obra de arte, que precisa do espectador, nem no espectador, que precisa da obra de arte. Na realidade, **é no espaço entre os dois que a comunicação é gerada**, nesse espaço aparentemente vazio. A obra é uma margem, e o espectador outra. Os dois precisam ser valorizados para criar a possibilidade da terceira, uma margem que é temporária, ativa, crítica, e por isso, profundamente pedagógica. (PÉREZ-BARREIRO, 2009, p. 109, grifo meu).

Apesar dos diferentes projetos e programações pelos quais os setores educativos são responsáveis — como verificado nos exemplos escolhidos para esta pesquisa e que serão trazidos em sequência — a principal atividade, no sentido de mais recorrente, cotidiana e usual, dos educadores em museus de arte se dá no atendimento ao público em exposições. Por esse motivo, se mostra relevante falar um pouco a respeito deste tema. Para tanto, principio citando a concepção pragmática de Marília Xavier Cury a respeito do aspecto discursivo, narrativo e, portanto, comunicacional, arraigados às exposições em museus:

Os museus criam seus discursos a partir de textos e subtextos invisíveis. O texto (mesmo o hipertexto) alcança seus objetivos em uma forma materializada. A exposição museológica é uma delas e, talvez, a essencial ao museu tradicional porque é a forma de comunicação que melhor expressa e define a linguagem museológica. Como linguagem, a exposição se estrutura a partir de elementos como conceitos, objetos, espaço e tempo. A retórica museológica, fortemente argumentativa, é constituída por estes elementos que se materializam a partir de recursos expográficos que compõem uma ambiência — ambiente museológico significado — que é percebido pelo público em sua totalidade. (CURY, 2013, p.20).

Expandindo essa ideia para além do campo da linguagem, volto para a perspectiva sócio-política ao considerar a exposição como resultado e proposição de uma complexa rede de relações entre as partes que compõem a instituição — e que por isso mesmo, fica à mercê de seus interesses, demandas e determinações específicas — o próprio sistema da arte, e outros âmbitos que os perpassam, como

¹ Em referência ao conto "A terceira margem do rio", de João Guimarães Rosa.

descreve Ana Maria Albani de Carvalho. A autora observa que “As exposições também desempenham um papel fundamental na circulação de conhecimento no campo da arte e se configuram como uma interface privilegiada entre este setor da produção cultural erudita e o público em seu sentido ampliado” (CARVALHO in OLIVEIRA; COUTO, 2012, p. 51), aspecto que endossa a relevância da exposição como agente legitimador de discursos e, por isso mesmo, passível de promover e influenciar revisões e consolidações de cânones na arte, de modo que a exposição “[...] é de ordem constitutiva para o campo das artes visuais, tanto no que concerne à produção artística, quanto à teórico-crítica” (CARVALHO, 2012, p. 48). Essa ideia é reafirmada por Ivair Reinaldim, aproximando a prática atual do curador a um “desdobramento do exercício da crítica”, sobre o qual acrescenta:

A curadoria seria um modo de produzir-se história da arte (ou mesmo história da cultura) por meio das relações que podem ser estabelecidas entre objetos expostos (ou postos em evidência), constituindo-se importante mecanismo tanto de questionamento das narrativas engessadas quanto de proposição de visões renovadas sobre obras, artistas, períodos artísticos, etc. Fato é que muitas das recentes abordagens revisionistas da história da arte têm surgido em contextos de curadoria de exposições e produção ensaística de textos de catálogo, talvez por apresentarem maior liberdade em relação às publicações e pesquisas essencialmente teóricas, em que nem sempre há o enfrentamento direto das obras. (REINALDIM, 2015, p. 24, grifo meu).

Carvalho vai além em sua análise ao conceber a ideia de “**exposição como dispositivo**” e, por meio dela, compreender a exposição enquanto um fenômeno cultural que se manifesta como um instrumento de poder — com contradições internas e por vezes critérios ocultos, gerando tensões e ações no domínio do qual faz parte — e, assim, “[...] relativiza a tendência a depositar excessiva ênfase na observação de um único componente do conjunto, seja ele o curador, o artista, a obra, a expografia ou a instituição, entre outros desdobramentos possíveis” (CARVALHO, 2012, p. 57).

Com isso, percebemos que há diferentes forças de ação e interesse na produção de uma mesma exposição, desde sua projeção, até sua execução e montagem, sendo que “[...] Estes pontos de vista não são excludentes, nem contraditórios, mas equacioná-los de uma forma satisfatória pode significar um embate intenso entre posições nem sempre convergentes em um ambiente de acirrados jogos de poder” (CARVALHO, 2012, p.52), ainda nas palavras de Ana Albani de Carvalho. Nessa

reflexão sobre as diferentes vozes que compõem uma exposição, transcrevo trecho do depoimento dado a mim pela educadora do MAM-SP, Daina Leyton, como parte da metodologia utilizada nesta pesquisa — e sobre a qual detalharei na sequência — reiterando alguns dos aspectos aqui levantados:

[...] Quando a gente está falando de arte, a gente está falando de 'n' expressões, 'n' questões sociais, políticas, de convivência coletiva, que estão aí impostas/dadas; ou de questões subjetivas, e essa obra, assim como essa exposição, vai ser uma expressão e um testemunho daquele contexto. E aí os anos vão se passar e quem viu a exposição viu, e quem não viu vai comprar o catálogo, ou entrar em contato na *internet*. O que a pessoa vai ter contato, na maioria das vezes? Com uma visão única, uma visão de um curador, de um crítico de arte que, claro, fez uma pesquisa embasada, mas pensou no que *seria* a exposição. Mas o que importa para a gente é o contato do público com essa exposição e o que *isso* foi. Esse legado é o que importa. Então, que cada vez mais os museus tenham consciência disso, que exista mais esse trabalho, que se publique mais sobre isso, ou seja, a gente tem que escrever a nossa história e o que importa para essa história ser escrita é o que o público traz, e o que afeta o público. (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018).

Leyton faz uma defesa do olhar do público, que pode ser contemplada de maneira mais efetiva pelo educativo, pela natureza mesma do trabalho que exerce, pois testemunha de forma mais orgânica a recepção e o contato do público com a exposição e, em última instância, o que ela de fato foi — não apenas o que foi pensado/endereçado a ele. Em geral, a memória que é chancelada e difundida por meios acadêmicos e circuitos normativos é aquela engendrada por curadores, historiadores e críticos de arte, cujo contato com o objeto se dá majoritariamente e tradicionalmente em um processo prévio e inicial, de maneira pontual, ou ainda posterior, enquanto o mediador acompanha o desenvolvimento junto com o público, ao longo de sua duração espaço-temporal, literalmente do início ao fim. Torna-se, portanto, cada vez mais necessário ouvir, publicar e pesquisar os relatos dados por esses sujeitos — tal como esta monografia se propõe, em certo sentido.

Sendo assim, não é intuito deste trabalho fazer um levantamento a respeito da implementação dos setores educativos no Brasil², focar no tema da mediação³, ou

² Sugiro a dissertação de Alice Bemvenuti, *Museus e educação em museus: história, metodologias e projetos* (2004); e o artigo *Panorama das ações educativas nos museus de arte no Brasil* (2012), de André Silveira, Maria Cristina Biazus e Margarete Axt; fontes fundamentais para o desenvolvimento da primeira seção do Capítulo 1 e devidamente referenciadas ao final deste trabalho.

³ Recomendo os textos de Mirian Celeste Martins (2006/ 2016) e Cayo Honorato (2007/2011), ambos devidamente referenciados ao final deste trabalho.

ainda propor um estudo sobre percepção e recepção por parte do público⁴, por mais que se reconheça que todos esses elementos — mediação, arte/educação e público — perpassam as questões que serão aqui analisadas e permeiam muitas das discussões feitas ao longo do texto. No entanto, busco analisar as implicações contidas em exposições de arte que tiveram sua curadoria — aqui entendida como organização, proposta e elaboração teórica, expográfica, discursiva e prática — feita por meio de educadores de setores educativos de museus de arte em suas respectivas entidades, levando-se em conta o perfil institucional desses espaços; o trabalho desenvolvido por esses setores nesses locais; e a influência gerada pela rede de informações e interesses que envolve essa movimentação entre curadoria e educativo. Fundamentalmente, a pergunta-chave que desde o princípio deflagrou minhas inquietações e para a qual me propus a investigar sua(s) devida(s) resposta(s) foi: **por que um educativo faz uma exposição?** Para tanto, selecionei três exemplos — situados nas esferas local, nacional e internacional — que me parecem emblemáticos para tentar responder a esta inquietação, sendo eles:

- Exemplo local: **Infâncias: diferentes modos de ver e sentir**, que aconteceu no MARGS, entre 18 de abril e 23 de maio de 2017, com curadoria do Núcleo Educativo MARGS;
- Exemplo nacional: **Educação como matéria-prima**, que aconteceu no MAM-SP, entre 27 de fevereiro e 05 de junho de 2016, com curadoria de Daina Leyton (coordenadora do Educativo MAM-SP) e Felipe Chaimovich (curador-geral do MAM-SP);
- Exemplo internacional: **Lección de Arte**, que aconteceu no Museu Nacional Thyssen-Bornemisza, entre 07 de novembro de 2017 e 28 de janeiro de 2018, na cidade de Madri, com curadoria da Área de Educação do Museu Nacional Thyssen-Bornemisza.

Como metodologia de trabalho, iniciei a pesquisa com uma revisão bibliográfica de fontes secundárias por meio de livros, dissertações e teses sobre temas como arte/educação, educação em museus de arte e o fenômeno *educational turn*. Em seguida busquei a memória deixada através de artigos, revistas, catálogos e

⁴ Sugiro textos de Ana Rosas Mantecón (2009), Marília Xavier Cury (2005/2013), Pierre Bourdieu (2007) e Schmilchuk (2000), devidamente referenciados ao final deste trabalho.

publicações institucionais a respeito das exposições selecionadas, complementando com a elaboração de um *clipping* do material divulgado em meios eletrônicos — dentre reportagens, matérias, vídeos, críticas e todo tipo de mídia — sobre essas mesmas exposições, por meio da imprensa, mas também por canais de difusão próprios dessas instituições. Outro recurso metodológico utilizado e que se mostrou essencial foi a realização de entrevistas semi-estruturadas — uma feita pessoalmente e as demais via *internet* — com os educadores responsáveis pela curadoria dessas exposições. Por fim, após a devida transcrição, fiz uma análise do material depreendido dos relatos, categorizando-o por temáticas comuns, não no intuito de comparar, mas de conceber um panorama amplo a respeito da minha questão, com visões múltiplas, que evidenciam especificidades locais, apesar da sua recorrência global.

Com isso, no **Capítulo 1**, o que me proponho a fazer na primeira parte é trazer alguns fatos que se mostraram relevantes ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a fim de explicitar a conjuntura em que se dão as diferentes dimensões temporais, simbólicas e ideológicas da noção de “**função educativa do museu**”, percebendo-se uma relação ora de aproximação, ora de afastamento entre o ensino formal de arte e a ação educativa dos museus. Toma-se como principal referência a década de 1970, por entender-se que este foi um período de mudança sistêmica na arte contemporânea, em que há uma busca por tornar o público uma parte integrante e ativamente participativa do processo artístico, fator que transforma o espaço do museu e sua relação com a educação. Se na primeira parte lançam-se as bases críticas do que vem a ser compreendido como *curadoria educativa*, essa concepção será tratada em detalhe na segunda seção deste capítulo, a partir de uma contextualização que parte do fenômeno *educational turn* — ou “virada educativa” — em que essas reformulações históricas reverberam nas práticas curatoriais em nível global, com a educação sendo usada como meio e plataforma através de uma “prática educacional expandida”, ao ponto de se criar o termo *curadoria educativa*, bem como o cargo de curador pedagógico.

Já o **Capítulo 2** foi o mais desafiador e extenso em sua elaboração, pois cada exposição é um mundo à parte. Logo, cada museu, um universo. Correndo o risco de ser reducionista — dada a ampla gama de fatores econômicos, sociais, educacionais e

artísticos envolvidos na constituição de um museu de arte — optei por fazer um breve panorama sobre a criação de cada um dos espaços selecionados para esta análise — sendo eles: o Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli (MARGS), localizado em Porto Alegre; o Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP), em São Paulo; e o Museu Nacional Thyssen-Bornemisza, situado em Madri/Espanha — dando especial enfoque na constituição e na caracterização dos seus acervos, bem como demonstrando as relações e manobras sócio-políticas envolvidas no processo de estabelecimento dessas entidades e sua forma de atuação no sistema da arte. Em seguida, tracei o perfil dos setores educativos dessas instituições, chamando atenção para as atividades desenvolvidas para além da mediação cultural, seus objetivos e sua estrutura organizacional. Por fim, fiz uma descrição a respeito de cada uma das três exposições que tiveram lugar nesses museus e que têm em comum o fato de suas curadorias terem sido feitas por educadores que integram as equipes educativas de seus corpos de trabalho — sendo elas: *Infâncias: diferentes modos de ver e sentir* (MARGS), *Educação como matéria-prima* (MAM-SP) e *Lección de arte* (Thyssen-Bornemisza), como já dito anteriormente. Mostro algumas das especificidades envolvidas em cada uma; as diferenças assinaladas em relação às demais exposições que ocorrem nessas instituições; a programação e as atividades pensadas para o público; os processos artísticos que compõem a expografia e como se relacionam com os objetivos da mostra; entre outros fatores de análise. A realização de entrevistas com os responsáveis por cada um desses projetos — sendo eles: Vera Lúcia Machado da Rosa, Carla Adriana Batista da Silva e Nívia Ferreira de Souza, educadoras do MARGS; Rufino Ferreras, coordenador da Área de Educação do Thyssen-Bornemisza; e Daina Leyton, coordenadora do Educativo MAM-SP — foi fundamental para a compreensão aprofundada de cada mostra, bem como para complexificá-las, o que me levou ao Capítulo 3.

Sendo assim, busco no **Capítulo 3** refletir sobre as estratégias, aproximações e distanciamentos entre as exposições apresentadas por meio de duas categorias temáticas: a **curadoria educativa** e a **primazia do público**. Para tanto, utilizei como procedimento metodológico a *análise de conteúdo*, compreendendo que esta é de certo modo “[...] uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados” (MORAES, 2014, p. 03). Assim, assumi os

testemunhos dos entrevistados⁵ como “canteiros virgens para conteúdo fértil”, como sugere Eduardo Veras, tomando-os como “instrumento de construção de conhecimento”, segundo este mesmo pesquisador (VERAS, 2017, p.222-223). Além disso, demonstro alguns dos impactos, mudanças e consequências gerados por essas exposições atestados pelo legado e pela memória deixados por meio de publicações, vídeos e demais recursos.

Para finalizar, revisito nas Considerações Finais deste trabalho as bases iniciais que motivaram sua realização e que foram brevemente resumidas e apresentadas aqui, para verificar se a pergunta que engatilhou todo seu desenvolvimento foi satisfatoriamente problematizada e respondida. Desde já adianto que essa inquietação que me parecia simples, mostrou-se muito mais extensa e complexa do que o esperado, ampliando-se em diversos outros temas e questões que certamente motivarão pesquisas futuras ao longo dessa minha trajetória híbrida entre historiadora da arte e arte-educadora.

⁵ Entrevistas transcritas na íntegra encontram-se na parte de Apêndices ao final deste trabalho.

Curadoria educativa: gênese, desdobramentos e virada

CAPÍTULO 1

Educação e museus de arte no Brasil: uma breve recapitulação

Começo esta análise com a compreensão do museu de arte como um espaço público de educação não-formal, responsável pela produção de conhecimento (GANZER, 2012, p.217), que atua no sistema da arte como ente legitimador e dispositivo ficcional, permitindo por meio de exposições, a construção de narrativas de diferentes naturezas (OLIVEIRA; COUTO, 2012, p. 12). Desde sua origem, portanto, a relação do museu com a educação já foi evidenciada e estimulada como estandarte de ação – ainda que à mercê de interesses burgueses.

O museu burguês, com suas técnicas curatoriais, passou a expressar o seu poder não (apenas) através da disciplina, mas também precisou valer-se de uma abordagem pedagógica e educacional presente nas articulações das obras de arte, nos modelos de exposição de objetos, na disposição espacial e na arquitetura global. O museu teve de situar um sujeito observador que não apenas se sentisse subjugado ao conhecimento, mas que fosse também representado por ele através da técnica curatorial. Para que o modo de endereçamento fosse efetivamente constituído pelos seus sujeitos, a exposição e o museu deveriam, ao mesmo tempo, referir e representar. (SHEIK in CAMNITZER, 2009, p. 78).

O museu já nasce atrelado a uma “função didática”, no sentido de “necessidade de educar o povo” e de ser uma espécie de “bastião da (alta) cultura”, a fim de reforçar a consolidação de uma identidade nacional. No caso específico do Brasil, essa relação também está associada à origem de alguns museus em espaços de ensino da arte, no século XIX e início do século XX⁶, dispondo suas coleções aos estudantes de arte para fins de estudo (BARBOSA, 2012, p. 116).

Na década de 1930, as ideias trazidas dos EUA e da Europa pelo **movimento Escola Nova**, especialmente por intermédio de Anísio Teixeira, acarretam tentativas de renovação e modernização do ensino, sob influência das questões políticas e econômicas geradas pela cultura cafeeira (LOPES, 1991, p.02). Em 1931, Roquette-Pinto institui o primeiro setor educativo em um museu brasileiro, ao criar a **Divisão de Educação do Museu Histórico Nacional**, que “tinha como missão auxiliar o desenvolvimento de práticas educativas que colaborassem com o

⁶ A autora cita como exemplo: o Museu Nacional de Belas Artes, cuja coleção foi instalada na Academia Imperial de Belas Artes (1843); o Museu de Arte da Bahia, o qual a coleção foi instalada no Liceu Provincial (1871) e, logo em seguida, no Liceu de Artes e Ofícios (1872); e a Pinacoteca do Estado de São Paulo, cuja coleção foi abrigada no Liceu de Artes e Ofícios (1905).

aprendizado e com o currículo escolar” (IBRAM, 2018, p.14). Nesse sentido, há uma ideia de uso educacional do museu, porém este subordinado à escola⁷, como complemento desta, processo que se perpetua ao longo de décadas — e cujos efeitos ainda reverberam de certa forma na atualidade — mas que sofre mudanças bruscas nos anos 1970.

Escolho seguir a partir deste ponto, porque apesar da história do ensino de arte correr em paralelo com a questão da educação em museus de arte, nem sempre essas narrativas se coadunam/correspondem⁸, como no caso deste período, quando ao mesmo tempo em que há uma formalização do ensino de arte na escola, este é também um momento de experimentação e crítica institucional nos museus, em que as práticas educativas ganham especial atenção dos artistas — no Brasil e no mundo. Entre as ações educativas desenvolvidas em museus de arte a partir dessa década, encontramos como precursores o Museu da Fundação Casa de Rui Barbosa e a Pinacoteca do Estado de São Paulo; assim como o Museu Lasar Segall e o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), na década seguinte (BEMVENUTI, 2004, p.17) — ainda que o estabelecimento de programas educativos tal como conhecemos atualmente tenha ocorrido efetivamente na década de 1990, em função de outras questões do campo da arte, político, social e econômico também, como tratarei adiante.

⁷ Maria Margaret Lopes chama esse processo de “**escolarização dos museus**”, sobre o qual, comenta: “[...] Nessa época [anos 1930], em que o todo educacional estava voltado para o interior das escolas e não mais para a ampliação da rede escolar, a preocupação pedagógica adentrou explicitamente os museus, influenciando-os para que passassem a dar prioridade ao apoio à escola. Nesse contexto, perderam terreno nos museus suas funções de disseminação de conhecimentos para públicos amplos, independentemente da escola. Em razão desse apoio, chegou-se até a propor a subordinação da escola ao museu. [...] Embora as ideias escolanovistas tenham significado um avanço para o rompimento da inércia em que sobreviviam os museus brasileiros, inserindo-os nos esforços internacionais por modernizações, essas concepções impregnaram desde então nossos museus de seu papel de complemento ao ensino escolar.” (LOPES, 1991, p.2-3).

⁸ A esse respeito, Marília Xavier Cury completa: “No passado, museu e escola, ambos igualmente, foram aparelhos ideológicos a serviço do processo de enculturação necessário ao progresso econômico e à consolidação do ideal de nação. No século XIX, ambos possuíam um peso educacional nesse processo. No entanto, as diferentes contribuições em face da educação preconizada foram se colocando, pois a escola pôde se destacar com resultados objetivos (programas, sistemáticas, avaliação, quantidade de pessoas envolvidas — alunos e professores — etc), ao passo que o museu manteve-se ocupado com o objeto (pesquisa, conservação e documentação) e a ação educativa — embora presente — teve sua relevância e legitimidade construídas paulatinamente, o que alcança os dias atuais.” (CURY, 2013, p. 24).

É importante salientar que nessa época — anos 1970 — é aprovada a **Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71**, obrigando a inclusão da arte nos currículos escolares, sob a denominação de Educação Artística (BERNARDES; OLIVÉRIO, 2011, p.27) — e é também o período da implementação dos primeiros cursos superiores com formação em artes no país. A base dessa institucionalização do ensino da arte estava relacionada ao desenvolvimento da criatividade preconizado pelo **Movimento Escolinhas de Arte** (BARBOSA, 2009, p. 11), iniciado por Augusto Rodrigues, em 1948⁹, influenciado por pesquisadores como Victor Loewenfeld, Franz Cizek e Herbert Read, os quais acreditavam nas transformações da sociedade a partir da arte, que assim ultrapassa o plano estético e atinge o plano político (D'ANGELO, 2012). A ideia central das Escolinhas de Arte era proporcionar à criança liberdade de criação baseada na expressão e sem lhe impor regras; preceitos que remetem ao princípio do modernismo no Brasil quando, na década de 1920, houve iniciativas de artistas engajados com a questão da educação, destacando-se as **aulas de livre expressão** ministradas por Anita Malfatti, em São Paulo, e a defesa precoce de Mário de Andrade sobre a ideia de arte infantil como expressão espontânea em seu curso de História da Arte na Universidade do Rio de Janeiro, por exemplo (BACARIN; NOMA, 2005, p. 01). Portanto,

O conceito de criatividade estava associado à espontaneidade, autoliberdade e originalidade. Em contradição, o material didático gerado pelo MEC para a arte/educação apresentava características semelhantes às do usado para o ensino de desenho geométrico dos anos de 1940 e 1950, não refletindo o objetivo de desenvolver a criatividade. Para Barbosa (2009), a confusão entre as propostas de ensino de arte nas escolas e a prática em sala de aula acarretou uma mistura de tendências pedagógicas em que predominam até hoje a cópia, os desenhos prontos para colorir, a livre expressão como estímulo para a criatividade, entre outros. (SILVEIRA; BIAZUS; AXT, 2012, p. 111).

Porém, na década de 1980, o ensino de arte passa por reformulações importantes, principalmente como segmento da **Proposta Triangular para o Ensino de Arte** desenvolvida por Ana Mae Barbosa — a primeira doutora em

⁹ Em 1948 é criado tanto o Clube Infantil de Arte, por Suzana Rodrigues no MASP, como a Escolinha de Arte do Brasil, por Augusto Rodrigues, no Rio de Janeiro; precursores do movimento que se espalharia pelo restante do país, com a disseminação de escolinhas em Porto Alegre, Recife, Santa Maria, Bagé, Brasília, Florianópolis, Pelotas, Goiânia, São Paulo, entre outras cidades (BEMVENUTI, 2004, p.99).

arte/educação do país, com tese defendida, em 1977, na Universidade de Boston — que, em resumo, consiste em três abordagens não hierarquizadas para se construir conhecimento em arte: a contextualização histórica, o fazer artístico, e a apreciação artística (leitura de imagem). Essa abordagem se tornou base para os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte**, no final dos anos 1990. Em 1987, antes da edição do PCN, a pesquisadora sistematizou seu projeto de ensino de arte em museus, durante sua gestão como diretora do MAC-USP, entre 1987 e 1993, em que desenvolveu o primeiro programa educativo do gênero (SILVEIRA; BIAZUS; AXT, 2012, p. 113).

[Ana Mae] Barbosa, assim, inicia um programa de arte-educação no MAC-USP, que passa a ser o grande laboratório da Proposta Triangular, pois ali foram realizadas inúmeras pesquisas com crianças e adolescentes recebidas pela equipe de arte-educadores do Museu, denominada Metodologia Triangular por Ana Mae. Em agosto de 1989, no III Simpósio Internacional de Ensino da Arte e sua História, também organizado por Ana Mae Barbosa, a Proposta Triangular começou a ser difundida. (BEMVENUTI, 2004, p. 159).

Com isso, a **noção expandida da prática pedagógica** na arte contemporânea ganha essa dimensão no contexto pós-moderno, com as acepções sobre “arte e vida” da corrente conceitual, a disseminação de grupos e coletivos que entendem a prática artística como colaborativa e participativa, e também sob influência da retomada e ampliação do conceito de **John Dewey** de arte como experiência, como explica a própria Ana Mae Barbosa:

[...] esse conceito [arte como experiência] circulou entre os pragmatistas e fenomenologistas com sucesso, mas não teve larga aceitação entre artistas e críticos de arte durante o alto modernismo. O pós-modernismo retoma o conceito embebendo-o em um contextualismo esclarecedor, que amplia a noção de experiência e lhe dá densidade cultural. É, portanto, natural que os estudos culturais da Arte/Educação tomem como base a experiência como argumento cognitivista. (BARBOSA, 2010, p. 11).

A preocupação em tirar o público da passividade em sua relação com a arte — a qual também notamos de maneiras distintas nas três exposições apresentadas no Capítulo 2 desta monografia — visto que durante séculos lhe foi delegado o papel de mero observador diante da obra, fez com que a defesa da experiência estética fosse cada vez mais estimulada de maneira participativa, ultrapassando essas fronteiras, inclusive na relação entre aluno e professor. Joseph Beuys é um exemplo internacional paradigmático e constantemente citado como referência desse processo

através da chamada ***Free International University for Creativity and Interdisciplinary Research*** (FIU) — projeto criado pelo artista alemão em parceria com o escritor Heinrich Böll, em Düsseldorf, no ano de 1973 — conforme percebemos a partir do seguinte trecho encontrado no manifesto escrito pela dupla:

A criatividade não se limita a pessoas praticando uma das formas tradicionais de arte e, mesmo no caso dos artistas, criatividade não é confinada ao exercício de sua arte. Cada um de nós tem um potencial criativo que está escondido pela competitividade e pela necessidade agressiva do sucesso. Reconhecer, explorar e desenvolver esse potencial é a tarefa da escola¹⁰.

O processo artístico de Beuys sempre esteve ligado à sua atuação como educador, ao ponto de declarar que ser professor era sua maior obra de arte (BEUYS, 1969 apud BISHOP, 2012, tradução minha). Como dito, quando se fala em pedagogia experimental em arte, ele é uma das figuras balizadoras. Professor de escultura da *Düsseldorf Kunstakademie*, admitiu 142 estudantes em seu curso, no ano de 1971, como forma de protesto contra regras de admissão das quais discordava, sendo expulso no ano seguinte. Em função disso, funda uma academia aberta que oferecia um currículo múltiplo em que cultura, sociologia e economia integravam um mesmo programa (BISHOP, 2012, p. 243, tradução minha), cujo objetivo era a renovação dos métodos e conteúdos do sistema educacional. Buscava, com isso, reativar a ideia de valores para a vida antes e acima de tudo, “entendendo que a criatividade e a investigação interdisciplinar deviam manifestar-se em todos os domínios da atividade humana, incluindo a arte” (GUASCH, 2011, p. 161, tradução minha).

Sob essa perspectiva, podemos citar uma iniciativa nacional precursora em relação à ideia do ensino de arte como uma parte integrante e transformadora do sistema da arte, que foi a ***Escola Brasil***, ativa entre 1970 e 1974, em São Paulo, composta pelos artistas Carlos Fajardo, José Resende e Frederico Nasser — que participaram do **Grupo Rex**¹¹ — junto de Luiz Paulo Baravelli. O catálogo de

¹⁰ Tradução e adaptação minha. Manifesto integral disponível em: <<https://sites.google.com/site/socialsculptureusa/freeinternationaluniversitymanifesto>> Acesso em 11/11/2018.

¹¹ O Grupo Rex teve uma atuação breve, de cerca de um ano, entre 1966 e 1967, com a participação dos artistas Nelson Leirner, Wesley Duke Lee, Geraldo de Barros, Thomas Souto Correia, Carlos Fajardo e José Resende. Suas ações questionavam os espaços de arte tradicionais, o mercado e o próprio sistema da arte. Na tentativa de conquistar espaço para os artistas não consagrados, criaram a *Rex Gallery & Sons* e o jornal *Rex Time*. O *happening Exposição-não-exposição*, de Nelson

lançamento da escola mostra as bases do pensamento defendido pelo grupo, conforme o trecho a seguir:

A nosso ver, a educação nas escolas de arte existentes é extremamente acadêmica e fragmentária. É acadêmica na medida em que a relação aluno-professor é autoritária: o aluno aprende o que o professor ensina, não o que precisaria ou desejaria saber. O aluno acaba vendo a realidade através dos olhos de seu professor, o aluno acaba assimilando imperfeitamente a experiência-modelo de seu professor. O aluno nunca é incentivado a inventar, mas a repetir com pequenas e superficiais alterações alguns dos modelos já presentes no repertório do professor. Esse tipo de educação é tão confortável para o professor quanto estéril para o aluno. É fragmentada porque os complicados currículos, ao desmembrarem a experiência artística em cadeiras e matérias estanques, destroem a visão de que o processo criativo é um todo, contínuo. A divisão da educação artística causa danos ao aluno, dificultando e prolongando a possibilidade de apreensão do todo, da estrutura, das relações. A departamentalização da arte é a própria negação da arte. (LOPES, 2009, p. 196-197).

Os dois-pontos no nome da escola foram incluídos justamente para indicar o caráter aberto da sua proposta pedagógica, na medida em que buscavam um planejamento e uma metodologia que nascessem espontaneamente das relações dos artistas com os estudantes. As vagas estavam sempre abertas para novos alunos, porque o que importava era o processo de desenvolvimento artístico pessoal. Os professores/artistas acreditavam que a escola era, na verdade, um grande salão de jogos, em que todo trabalho era visto como tal, afinal, conforme lema adotado pela Escola, “A arte são muitas coisas” (LOPES, 2009, p. 201).

Um paralelo interessante se dá quando analisamos outra proposta educativa contemporânea à *Escola Brasil*., que foram os ***Domingos da Criação***, realizados de janeiro a agosto¹² de 1971 na parte externa do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ), cada um com uma temática própria cujo material protagonista dava o título da manifestação sugerida¹³. Idealizados por Frederico Moraes, esse projeto não surge com intuito de fundar uma escola, mas sim como eventos alternativos, que valorizavam a experimentação criativa do público em geral, não

Leirner – que permitiu que o público levasse as obras para a casa gratuitamente – marcou o fechamento da galeria e o fim do grupo.

¹² Há uma discordância entre a data final, sendo que encontrei o mesmo autor alegando tanto o mês de agosto, como o mês de setembro. E ainda algumas fontes que indicam o mês de julho.

¹³ Em ordem de ocorrência: *Um Domingo de Papel*, *O Tecido do Domingo*, *O Domingo por um Fio*, *Domingo Terra a Terra*, *O Som do Domingo* e *O Corpo a Corpo do Domingo*.

apenas especializado. Na verdade, eles provêm como consequência das reformas implementadas por Morais enquanto professor e diretor de cursos na mesma instituição durante aquela época — atentando-se para o fato do termo ‘curador’ ainda não ser plenamente aplicado nesse período. Sobre essas mudanças, comenta:

Residindo no Rio e titular da coluna de Artes Plásticas do Diário de Notícias, fui convidado a dar aulas de história da arte no Museu de Arte Moderna e, dois anos depois, assumia a coordenação do setor de cursos, promovendo ampla reforma, que integrou os diversos ateliês (pintura, gravura, escultura); vinculou as aulas práticas a matérias teóricas e de história da arte moderna e pós-moderna; criou o curso de cultura contemporânea, com aulas diárias, pela manhã, com duração de um ano e conferências diárias, à noite, sobre temas os mais diversos; um curso popular de arte, gratuito, aos domingos à tarde, e outras iniciativas, como a Unidade Experimental. (MORAIS in RIBEIRO, 2013, p. 337-338).

Mônica Hoff adensa que os *Domingos da Criação* se configuraram “antes de tudo, como encontros experimentais que tinham a política, a arte e a educação como elementos constitutivos, indissociáveis e com pesos equivalentes, e nos quais as figuras do artista e do espectador se somavam na formação de um terceiro: o participante” (HOFF, 2014, p. 157). A pesquisadora traz ainda a concepção de artista como “guerrilheiro cultural”, designação dada por Frederico Morais, que entendia “A arte [como] uma espécie de emboscada. Atuando imprevisivelmente, onde e quando é menos esperado, de maneira inusitada” (MORAIS apud HOFF, 2014, p. 59). O artista transforma-se em um **propositor de situações**, visando atrair a participação do público que, por sua vez, torna-se co-criador da obra de arte. Frederico Morais procurou, assim, demonstrar como toda pessoa é criativa, ainda que nem todas as pessoas se tornem artistas por isso. Todos poderiam participar do processo criativo, do início ao fim, sem necessariamente chegar a um produto final definido. Mais ainda, os *Domingos da Criação* corresponderam à busca de um **novo conceito de museu**¹⁴, já renunciado por Mário Pedrosa, em 1960¹⁵:

¹⁴ Para elucidar melhor esta expressão, lanço mão de um trecho dos escritos da historiadora da arte britânica Claire Bishop: “[...] para o museu moderno, cujo modelo é o MoMA, a narrativa mestra baseia-se em uma concepção linear do tempo histórico, que avança em direção ao futuro cujo horizonte é ocidental; seu dispositivo é o cubo branco, destinado à noção moderna de público. No museu pós-moderno, exemplificados pela Tate Modern e pelo Pompidou, o *apparatus* é o multiculturalismo, equacionando contemporaneidade com diversidade global; sua estrutura de mediação é o *marketing* endereçado a uma audiência economicamente quantificável e demograficamente múltipla” (BISHOP, 2013, p.43, trad. Luiz Camillo Osório).

Diferentemente do antigo museu, do museu tradicional que guarda, em suas salas, as obras-primas do passado, o de hoje é, sobretudo, uma casa de experiências. E um paralaboratório. É dentro dele que se pode compreender o que se chama de arte experimental, de intervenção. [...] Outra característica também das atividades artísticas contemporâneas é o direito ilimitado à pesquisa e, sobretudo, à experiência, à invenção. (PEDROSA apud BEMVENUTI, 2004, p.74).

Esse entendimento do museu como um laboratório, que transfere a importância do objeto de arte para a ação propositora, também é citado por Dária Jaremtchuk ao mencionar a gestão de Walter Zanini enquanto primeiro diretor do MAC-USP, entre 1963 e 1978 — período conhecido como “o MAC de Zanini” — quando contou “com a participação direta e constante de artistas, [e] transformou o Museu num território livre e experimental em plena ditadura militar”¹⁶. Nesse sentido, as mostras ***Jovem Arte Contemporânea (JAC)***, foram os exemplares mais proeminentes desse caráter aberto e experimental e dentre as edições realizadas, a historiografia corrente destaca a sexta, que aconteceu no ano de 1972, visto que “Sua singularidade estava em ter se pautado no sorteio como forma de seleção de seus participantes que, em vez de exibir obras, ocupariam lotes para desenvolver/apresentar seus projetos durante um tempo determinado” (JAREMTCHUK in OLIVEIRA; COUTO, 2012, p. 77). Jaremtchuk também atenta para o fato de que, em um período com poucas escolas de arte, e que o ensino de arte estava sendo questionado pelos próprios artistas — haja visto a *Escola Brasil*: — o museu se transforma em uma espécie de espaço de formação, que privilegia a produção artística, por parte do artista e do público, borrando fronteiras e ampliando seu escopo. Luiz Camillo Osório chama atenção para como essas mudanças se aplicam ao campo da curadoria e da educação — como verificamos através dos exemplos aqui citados e abordaremos o desdobramento dessas questões através dos casos escolhidos no Capítulo 2 — que ganham força e acarretam em novas políticas

¹⁵ A respeito desse período do final dos anos 1960 e das mudanças com relação à associação entre os princípios da curadoria e os processos educativos, Rufino Ferreras, coordenador da Área de Educação do Museu Thyssen-Bornemisza, comenta em depoimento à autora, que: “O Brasil é uma referência neste tema da curadoria educativa. Tem muitos projetos aí, a partir dos anos 1960, que são super interessantes” (FERRERAS, informação verbal, Apêndice 5, 2018). O entendimento do conceito de curadoria educativa a que se refere será trabalhado ao longo da monografia.

¹⁶ FREIRE, Cristina. *Por um Museu Público - Tributo a Walter Zanini*. Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2013 (online). Disponível em: <<http://www.mac.usp.br/mac/EXPOSIC%70ES/2013/zanini/home.htm>> Acesso em: 10/11/2018.

institucionais, dentre elas “[...] uma interessante incorporação institucional da crítica e uma atuação mais radical e propositiva da dimensão educativa nas práticas curatoriais” (OSÓRIO in REINALDIM, 2015, p. 69), nesse sentido, o autor complementa:

O museu deixa de se configurar a partir de uma narrativa histórica hegemônica e teleológica, cuja aquisição seria parte da formação estética e política do sujeito moderno ocidental, para se tornar um espaço catalisador de trocas experienciais e de traduções culturais, constituindo suas coleções e exposições dentro de um mundo globalizado [...] Essa redefinição da prática curatorial, sua inserção efetiva enquanto modo de se pensar o pôr-se em obra das exposições, vem junto com o surgimento das instalações, com a disseminação do acontecimento artístico no próprio espaço expositivo. (OSÓRIO in REINALDIM, 2015, p. 69).

Por fim, os anos 1980 marcam um período de apaziguamento, culminando inclusive na consolidação das primeiras políticas públicas específicas para museus no Brasil, como o **Programa Nacional de Museus** (PNM) (IBRAM, 2018, p. 18). Uma nova conjuntura se constrói, conforme Maria de Fátima Morethy Couto atesta:

O combate ‘quixotesco’ aos museus parece ter chegado ao fim, bem como os grandes embates institucionais que marcaram a ação das vanguardas. O museu de artes, tanto no Brasil como no exterior, recupera seu prestígio institucional e sua função de ordenador do pensamento historiográfico sem ter sofrido radicais alterações em seu formato. Assiste-se, desde então, a uma verdadeira “**museomania**”, com o surgimento de um grande número de novas instituições culturais, algumas das quais de forte impacto arquitetônico, e com a organização de megaexposições, que passaram a atrair a atenção de um número significativo de pessoas. (OLIVEIRA; COUTO, 2012, p. 24-25, grifo meu).

Essa “museomania” citada pela autora também se dissemina no Brasil graças ao estímulo dos novos meios de incentivo à cultura através da isenção fiscal dada a partir da **Lei Rouanet** (Lei nº 8.313/1991). Não apenas os museus e as megaexposições, mas há um *boom* na criação de setores educativos como forma de contrapartida tributária, visto que as empresas veem profunda vantagem em atrelar suas marcas a um serviço que se torna uma verdadeira estratégia de “massificação” da cultura através da educação, e ainda por cima travestido de “responsabilidade social”, que por sua vez dá ao museu uma imagem de lugar acessível a todos os públicos (BLONDET in CERVETTO, 2016, p. 64, tradução minha). Andreas Huyssen descreve bem o cenário que se delineia: “[...] a ideia de um templo com musas foi enterrada para dar lugar a um espaço híbrido, em algum lugar entre a diversão

pública e uma loja de departamentos. [...] O museu, nesse sentido mais amplo e amorfo, se tornou o paradigma-chave das atividades culturais contemporâneas” (HUYSSSEN, 1997 apud OLIVEIRA; COUTO, 2012. p. 25).

Este é o pano de fundo do fenômeno social designado como “virada educativa” — ou *educational turn* — que de forma resumida pode ser entendido como uma “tendência no campo da Arte ocidental, na qual propostas pedagógicas são adotadas em/como práticas artísticas e curatoriais contemporâneas” (AZEVEDO; NASCIMENTO, 2017, p. 2612). Na seção seguinte tratarei em maior detalhe sobre o entendimento dessa questão e em como ela se relaciona à ideia de curadoria educativa.

O fenômeno *educational turn* e o surgimento do curador pedagógico

“Hoje, a educação parece oferecer uma alternativa viável ao demônio (didatismo, academia) e ao profundo mar azul (o fetichismo da mercadoria).”
Roger Buergerl

Desde as últimas décadas do século XX, mas especialmente a partir de meados dos anos 1990, verificamos a recorrência de atividades e projetos que refletem o papel educacional da arte para além de si mesma, perpassando não apenas a criação artística, mas também a função educativa do museu e o trabalho curatorial. Esse uso da educação como *forma* de fazer arte, uma nova mídia (*medium*) e não como apenas uma facilitadora da produção, um mero meio para um fim, chama atenção da artista Kristina Lee Podesva, quem cunhou o termo ***educational/pedagogical turn***, ao publicá-lo pela primeira vez em 2007¹⁷. No referido texto, a autora elenca dez itens que identifica como pontos em comum dessas iniciativas artísticas — dizendo respeito principalmente a projetos críticos ao ensino acadêmico¹⁸, que tinham a FIU como modelo — sendo eles:

¹⁷ PODESVA, Kristina Lee. *A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art*. Fillip.6. 2007. Disponível em: <<http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn>> Acesso em 12/11/2018.

¹⁸ Em especial: *Copenhagen Free University* (2001), *Playshop* (2004), *Momentary Academy* (2005) e *School of Panamerican Unrest* (2006-2007).

1. Uma estrutura escolar que opera como um meio social
2. Uma dependência na produção colaborativa
3. Uma tendência sobre produção baseada em processo (*versus* objeto)
4. Uma natureza aleatória ou aberta
5. Uma temporalidade contínua e potencialmente infinita
6. Um espaço livre para aprendizado
7. Um ambiente de aprendizado pós-hierárquico em que não há professores, apenas coparticipantes
8. Uma preferência por abordagens exploratórias, experimentais e multidisciplinares de produção de conhecimento
9. Uma consciência da instrumentalização da academia
10. Um espaço virtual para a comunicação e distribuição de ideias.

Se Podesva investiga especialmente a criação artística feita a partir do ensino de arte, a curadora e historiadora da arte de origem húngara, Eszter Lázár, mostra como métodos e programas alternativos modificaram também a instituição museal e a curadoria dentro e fora desta. Segundo a pesquisadora, além de moldar os processos de criação, o *educational turn* também diz respeito à (auto)revisão dos museus, transformando-os em plataformas educacionais (LÁZÁR, 2012, sem página). Com a criação de universidades livres — como as apuradas por Podesva¹⁹ — escolas temporárias e experimentais, e a incorporação de instituições como bibliotecas e laboratórios no espaço da galeria, a autora identifica a prática curatorial como uma **prática educacional expandida**, conceito na verdade elaborado pelos teóricos Paul O’Neill e Mick Wilson. Segundo eles:

A curadoria contemporânea está marcada por uma volta à educação. Formatos, métodos, programas, modelos, condições, processos e procedimentos educativos penetraram em ambas práticas curatoriais e artísticas contemporâneas e em seus concomitantes quadros críticos. Não significa simplesmente propor que os projetos de curadoria têm adotado cada vez mais a educação como tema mas, em vez disso, afirmar que a curadoria tem operado cada vez mais no sentido de uma **práxis educacional expandida**. Historicamente, essas discussões foram periféricas à exposição, operando em um papel secundário em relação à exibição de arte para o consumo do público. Mais recentemente, essas intervenções discursivas tornaram-se centrais para a prática contemporânea; elas agora se tornaram o evento principal. No entanto, essas produções discursivas não são apenas penetrantes; cada vez mais, elas são enquadradas em termos de educação, pesquisa, produção de conhecimento e aprendizado. Além disso, em muitos casos, há um impulso pronunciado para distanciar essas plataformas dos formatos estabelecidos de educação em museus

¹⁹ Ressalto que Kristina Podesva demonstra como essa disseminação de universidades livres e escolas experimentais estava diretamente associada à assinatura do **Tratado de Bolonha** (1999) por 29 países da Europa e que previa reformas e mudanças no ensino superior por parte de seus signatários, em uma unificação sistemática e protecionista, vista por muitos como uma forma de mercantilização da educação superior.

relacionadas a pedagogias da cultura oficial. Isto não é simplesmente uma reintegração do curador como um especialista encarregado de educar um público sobre o conteúdo de uma determinada coleção, mas sim uma espécie de "**curatorialização**" da educação, em que o processo educativo muitas vezes se torna objeto de produção curatorial (O'NEILL; WILSON, 2010, p.12-13, tradução e grifos meus).

No âmbito internacional, um dos marcos fundamentais dessa "curatorialização" da educação citada pelos autores, e que consta presente quase unanimemente na bibliografia que faz referência ao *educational turn*, foi a escola experimental temporária **Unitednationsplaza** que teve lugar em Berlim, no ano de 2007, organizada pelo artista russo Anton Vidokle — que chamou a iniciativa de "exposição-escola". O projeto também viajou para a Cidade do México e para a cidade de Nova Iorque sob o nome de *Night School* (2008-2009), sendo comissionada pelo *New Museum* de Nova Iorque, que sediou a ação por um ano em seu auditório.

A origem da ideia veio com o convite que Vidokle recebeu para integrar a equipe curatorial, juntamente de Mai Abu ElDahab e Florian Waldvogel, do que seria a **Manifesta 6** — uma bienal europeia itinerante de arte contemporânea — que ocorreria em Nicósia, capital do Chipre, em 2006. Devido à proliferação do número de bienais, também no contexto do final dos anos 1990, Vidokle e seus parceiros começaram a se questionar sobre a relevância da missão a que tinham se proposto e, a fim de evitar o que eles consideravam como mais uma bienal de gastos astronômicos e discursos retóricos, propuseram que os fundos e a rede criada pela *Manifesta* fossem destinados à uma escola de arte temporária — a **Manifesta 6 School** — como justificativa social para o grande orçamento. Contudo, em função de questões políticas, o projeto foi interrompido²⁰. Segundo carta divulgada pelos curadores²¹, a Câmara Municipal de Nicósia e a *Nicosia for Art Ltd.* (organização sem

²⁰ Como mostra o depoimento do próprio curador: "Nicósia é uma cidade dividida em duas comunidades, uma grega e outra turca. Depois de décadas de tensão étnica e muita violência entre ambas as comunidades, as Nações Unidas criaram entre elas uma zona tampão monitorada. Enquanto o lado grego, mais amplo, clama para si a República do Chipre oficial, o norte turco é um estado separado, não-reconhecido por grande parte do mundo e que vive semi-isolado. A escola Manifesta deveria funcionar nos dois lados da cidade, mas as autoridades locais cancelaram abruptamente o projeto e nos despejaram seis meses antes da abertura." (VIDOKLE in CAMNITZER; PÉREZ-BARREIRO, 2009, p. 45).

²¹ ELDAHAB, Mai Abu; VIDOKLE, Anton; WALDVOGEL, Florian. *Letter from former curators of Manifesta 6*. E-flux. Publicada em 06/06/2006. Disponível em: <<https://www.e-flux.com/announcements/41260/letter-from-former-curators-of-manifesta-6/>> Acesso em 27/06/2018.

fins lucrativos criada para realizar o projeto) rescindiram o contrato estabelecido, alegando violações por parte dos curadores, que teriam contrariado o conceito original do programa, demonstrando falta de vontade em mediar a situação ao insistirem em trabalhar em uma área conflituosa.

Ainda assim, a escola passou a funcionar em Berlim durante um ano independentemente da *Manifesta* nos fundos de um supermercado na *United Nations Plaza*, antiga *Lenin Platz*, prédio que abrigou a **Biblioteca Martha Rosler** e o *Salon Aleman* no porão (trabalho em forma de bar); e contou com seis seminários sobre assuntos diversos²², conferências, palestras, exibição de filmes e performances. O programa envolveu aproximadamente 60 artistas, escritores, teóricos e uma ampla gama de audiências durante seu período ativo em Berlim (VIDOKLE in CAMNITZER; PÉREZ-BARREIRO, 2009). Inspirada em exemplos históricos como a *Black Mountain College* e a *Bauhaus*, além, é claro, da FIU, a escola foi um ponto de encontro, uma local para discussão e produção, promovendo o que Vidokle chamou de “**engajamento produtivo**” por parte de seus frequentadores, que ao se apropriarem do espaço, deixaram de ser apenas espectadores. Ao ser questionado sobre o motivo de substituir uma exposição de arte por uma escola temporária, ele dá como justificativa o fato de

As escolas serem alguns dos poucos lugares onde se encoraja a experimentação, se dá ênfase ao processo em vez do produto. As escolas são também instituições multidisciplinares por natureza, onde o discurso, a prática e a apresentação podem coexistir sem que se privilegie uma em detrimento da outra [...] a escola de arte é um espaço-chave onde a prática artística e o significado de ser artista são continuamente redefinidos. (VIDOKLE in CAMNITZER; PÉREZ-BARREIRO, 2009, p. 44-45)

No caso do Brasil, como nos mostra a pesquisadora Mônica Hoff, o *educational turn* toma forma como um processo distinto do que se passa no cenário internacional, conforme destacado até o momento. Ainda que vinculado em certos

²² Foram eles: Seminário 1: *After the Red Square* com Boris Groys; Seminário 2: *Art & Social Life, The Case of Video Art* com Martha Rosler; Seminário 3: *The Withdrawal of Tradition Past a Surpassing Disaster* com Walid Raad e Jalal Toufic; Seminário 4: *That's Why You Always Find me in the Kitchen at Parties* com Tirdad Zolghadr; Seminário 5: *Five Short Texts on the Possibility of Creating an Economy of Equivalence* com Liam Gillick; Seminário 6: *Who's there? – an interrogation in the dark*, com Natascha Sadr Haghghian, Ines Schaber e Anselm Franke. Para maior detalhamento das ações promovidas durante o período em que esteve ativa, recomendo a coletânea digital de artigos, sob o título *Notes for an art school*, que contém textos, fotos e vídeos. Disponível em: <<https://www.artandeducation.net/announcements/110338/unitednationsplaza-archive-online-now>> Acesso em 12/11/2018.

aspectos, aqui o processo se dá de modo mais lento e atendendo a diferentes problemáticas sendo, por isso mesmo, menos emergente (HOFF, 2014, p. 154). Para elencar algumas das especificidades e ao mesmo tempo os pontos de encontro que compõem a trama do cenário nacional em relação ao exterior, a autora faz uso do depoimento dado a ela pela curadora Valquíria Prates, o qual retomo a seguir:

O fortalecimento do interesse de artistas em [re]inserir o público como agente de criação e transformação das obras e [a] consequente busca de pesquisas com foco nas relações arte-vida; as transformações da relação das instituições culturais com seus públicos, com a inserção e desenvolvimento de propostas de reflexão e participação ativa do mesmo fortalecida pelas ações de artistas cujo trabalho se voltou às questões da crítica institucional voltadas à participação e ocupação pública e social, função social do museu/instituição como lugar de encontro, reflexão e ação; o fortalecimento da função educativa de acervos de grandes museus-escola [...] e consequente participação de artistas nas ações dos programas públicos destas instituições (o que levou muitos artistas à compreensão de que já não era possível separar seu trabalho plástico das ações realizadas em relação direta de contato com o público); **o fortalecimento econômico das áreas de educação das instituições culturais, com o paulatino aumento dos incentivos e aportes provenientes de empresas privadas e fundos públicos fortemente inspirados em ideologias neoliberais aplicadas a processos educativos**; e a proliferação de coletivos e grupos interdisciplinares reunidos em ações organizadas em torno de questões sociais, cujo encontro se potencializa na medida em que todos reconhecem seus papéis em formatos amplamente difundidos em ambientes escolares e acadêmicos (seminários, mesas redondas, palestras, grupos de estudo etc.). (PRATES apud HOFF, 2013, p. 210-211, grifo meu).

Destaco entre os itens listados o investimento privado dedicado às áreas de educação de instituições culturais, entendo aqui os setores educativos de museus de arte. Como já asseverado neste capítulo, nos anos 1990 — principalmente através das novas leis de incentivo fiscal, que estimulam uma lógica de mercado, instrumental em relação à cultura por meio da educação, tomando ambas como produto — crescem os números de museus que possuem setores educativos próprios, os quais, na sua origem, surgem para complementar, divulgar e promover os discursos e conteúdos da entidade a que pertencem, objetivando maior acessibilidade por parte do público que a frequenta através da **mediação cultural**.

Pesquisadores como Mônica Hoff e Cayo Honorato oferecem visões críticas a respeito da atuação que os setores educativos de museus de arte exercem. Segundo Hoff, muitas vezes o educativo tende a ser considerado um mero prestador de serviços, um **coadjuvante** dentro da instituição, cuja mediação cultural se torna

“artigo de luxo relegado ao segundo plano” (HOFF, 2013, p. 70), que têm sua autonomia constantemente cerceada. Também sob essa perspectiva, Honorato ressalta que esses programas se tornam atraentes por possibilitarem um aumento da quantidade de público, o que interessa aos patrocinadores, evidentemente, por ser um dado passível de capitalização e que agrega valor à marca, atestando o compromisso social da empresa, em uma relação de vantajoso custo-benefício (HONORATO, 2011, p. 115-116). Em suma:

Os programas de mediação certamente assumiram um lugar destacado na economia das exposições de arte, que tendem a se transformar em corpos ou, por vezes, assistenciais. Porém, ao mesmo tempo em que seriam justificados pela função de ampliar o uso social da produção cultural, através da partilha de um tipo de experiência que a arte promove, esses programas têm tudo pra ser um instrumento de reprodução da lógica corporativa e das exclusividades que ela determina. Assim, é necessário examinarmos como o uso social da produção cultural interessa à lógica corporativa e em seguida como, ao contrário, ele pode ser efetivamente político, isto é, negativo dessas exclusividades. (HONORATO, 2007, p. 118-119).

É importante demonstrar que ambos acentuam o papel ambíguo desses programas, tanto como matéria de resistência e potência sócio-política, mas também como “massa de manobra”, ainda nas palavras de Mônica Hoff. Para a autora, agrava-se tal contradição ao se analisar as atribuições incorporadas pelo educativo em comparação à curadoria:

Institucionalmente, as práticas de mediação e curadoria são concebidas como processos distintos: comunicáveis, mas hierarquicamente distantes — como se o primeiro fosse uma tentativa de tradução do segundo, logo, dependente desse. E o segundo, por sua vez, o detentor absoluto do discurso da arte. (HOFF, 2013, p. 72).

Com o intuito de dirimir esses abismos, emerge e se fortalece o conceito de **curadoria educativa**. Essa denominação tem sua primeira aparição atribuída ao curador Luiz Guilherme Vergara — que foi diretor da divisão de educação do MAC-Niterói, entre 1996 e 2005, e esteve à frente do *Núcleo Experimental de Educação e Arte* do MAM-RJ, entre 2010 e 2013²³ — em 1996, ao afirmar que:

Uma Curadoria Educativa tem como objetivo explorar a potência da arte como **veículo de ação cultural**. [...] Tornar arte acessível a um público diversificado é torná-la ativa culturalmente. Esse é um ponto que tem sido crucial de debates e simpósios internacionais sobre museus de arte e sua redefinição. Ação Cultural da Arte implica em dinamização da relação arte/indivíduo/sociedade — isto é, formação

²³ Disponível em: <<http://www.forumpermanente.org/convidados/luiz-guilherme-vergara>> Acesso em 15/11/2018.

de consciência e olhar. [...] ao se propor a exibição de arte como ação cultural se tem como objetivo criar uma perspectiva de alcance para a arte ampliada como multiplicadora e catalisadora dentro de um processo de conscientização e identificação cultural. (VERGARA, 1996 in CERVETTO, 2016, p.41).

Para Vergara, portanto, o objetivo da curadoria ao ser educativa seria propor experiências estéticas diversas ao público, promovendo vivências que potencializam seu encontro com a arte, a fim de consolidar uma consciência — talvez pudéssemos dizer uma *educação* — do olhar. Sua abordagem é fenomenológica, retomando a teoria já referida de John Dewey, sobre experiência estética com a obra de arte. Ou seja, há um caráter de acessibilidade e amplitude do olhar através da curadoria educativa, para além do que o artista atribui como significado da imagem. Nesse sentido, o conceito inicial proposto por Vergara se alarga quando também é entendido não apenas como atribuição do curador, mas principalmente dos educadores — sejam mediadores ou professores — tanto ao “promover uma relação [do educativo] com os demais envolvidos na exposição, ou seja, a curadoria, a museografia, a comunicação e os demais setores do museu” (GANZER, 2012, p. 218.), como percepção de que o trabalho do mediador na exposição — ou do professor de arte na escola — é um trabalho que se assemelha ao do curador em relação à seleção, combinação e construção de sentido a partir de imagens (MARTINS, 2006, p. 4-5). Compreensão esta, que encontramos explícita no texto *Territórios da Mediação* (2003), elaborado pelas então coordenadoras da ação educativa da 4ª Bienal do Mercosul, Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque — mesma edição em que se passa a adotar o termo *mediador* no lugar de *monitor* — no qual propõem que os mediadores realizassem curadorias educativas “[...] a partir de um fio condutor que eles próprios irão construir. Neste caso, sugerem que o mediador seja um pesquisador das possibilidades de qual caminho escolher, ou seja, qual recorte desenvolver com determinado grupo” (BEMVENUTI, 2004, p. 181).

Para ampliar esse escopo, trago ainda a concepção de José Luis Blondet, o qual comenta que a palavra ‘*enseñar*’ apresenta um duplo sentido em espanhol: o de ‘educar’ e o de ‘exibir’, sendo que essa deveria ser a diretriz da prática museológica, com curadoria e educativo andando juntos — e não com o serviço educativo acrescentado posteriormente ao projeto curatorial, como geralmente acontece. Ainda

segundo o autor, “em parte para aliviar esta tensão criaram-se curadores educativos, assim como exposições curadas por equipes que incluem professores, educadores e curadores” (BLONDET in CERVETTO, 2016, p. 66, tradução minha). O cargo de **curador pedagógico** surge no Brasil durante a 6ª edição da Bienal do Mercosul, que ocorreu em 2007 — fato que a torna conhecida como uma Bienal pedagógica²⁴ — sendo ocupado naquela edição pelo artista Luis Camnitzer. Camnitzer define o curador pedagógico como “alguém que atua como um embaixador do público e observa o evento com os olhos do visitante” (CAMNITZER, 2009, p. 15). Conforme explica Carolina Mendoza, em sua dissertação sobre programas educativos da Bienal do Mercosul:

[...] o curador pedagógico é indicado pelo curador geral, e se junta a uma equipe contratada pela Fundação Bienal para o setor educativo. Os curadores educativos escolhidos até então²⁵ possuem experiência como artistas e educadores. [...] a Bienal do Mercosul propõe que os aspectos pedagógicos estejam inseridos durante todo o processo de elaboração curatorial, mas isso é passível de discussão em cada uma de suas edições. O fato é que a autoria da seleção de obras não pertence à curadoria pedagógica, que se utiliza dessa seleção para desenvolver seu projeto direcionado aos públicos. (MENDOZA, 2018, p. 49).

Não é intenção deste trabalho fazer uma análise sobre o desempenho e a reverberação da atuação dos curadores pedagógicos da Bienal do Mercosul, mas chamar atenção para a nomeação desse cargo como uma referência importante para as reflexões a respeito das relações entre educação, curadoria e museu de arte, especialmente ao pensar o educativo para além de um serviço acessório, mas como parte essencial do processo de elaboração teórica e discursiva de uma exposição — mesmo que no próprio caso da Bienal essa tentativa seja questionada, como dito por Mendoza no trecho acima citado. Portanto, é nessa busca por retomar e demonstrar

²⁴ Mônica Hoff analisa a mudança institucional e epistemológica pela qual passava a Bienal do Mercosul e que levou à criação do cargo de curador pedagógico na sua 6ª edição no seguinte excerto: “Naquele momento, a instituição definia para si uma identidade e um rumo, algo já presente em seu estatuto, mas não devidamente incorporado como prática efetiva e permanente: a educação. E, com ela, uma série de novas exigências e agenda a cumprir. A Bienal do Mercosul mudava, então, sua estratégia, adiantando e gerando novos processos — elegeu o curador geral da 6ª Bienal com certa antecedência; este indicou a criação da figura do curador pedagógico, função inédita até então, como primeiro curador adjunto; o projeto pedagógico passou a ter participação maior no projeto curatorial, chegando a situação de protagonismo” (HOFF, 2016, p 73-74).

²⁵ São eles: Luis Camnitzer (6ª edição, 2007), Marina De Caro (7ª edição, 2009), Pablo Helguera (8ª edição, 2011), Mônica Hoff (9ª edição, 2013) e Cristián G. Gallegos (10ª edição, 2015). Mendoza chama atenção para o fato de todos serem curadores estrangeiros à exceção de Mônica Hoff.

“a conexão fundamental entre o expositivo e o pedagógico” (SHEIKH in O’NEILL; WILSON, 2010, p. 65, tradução minha), que tem como base a ação colaborativa em variadas instâncias (público, artista, curador, educador) que diversas iniciativas têm tomado corpo no panorama contemporâneo — como visto ao longo deste capítulo. Assim, no capítulo a seguir me debruçarei sobre exposições em museus de arte feitas diretamente ou em parceria com pessoas ligadas aos setores educativos dessas mesmas instituições.

Três perspectivas

MARGS, MAM-SP & Thyssen-Bornemisza

CAPÍTULO 2

MUSEU DE ARTE DO RIO GRANDE DO SUL ADO MALAGOLI

“Se queres ser universal, começa por pintar a tua aldeia.”
Leon Tolstói



Fig. 01. Prédio da antiga Delegacia Fiscal do Estado, localizado na Praça da Alfândega, em Porto Alegre, que hoje abriga o Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Museu_de_Arte_do_Rio_Grande_do_Sul_Ado_Malagoli Acesso em 26/11/2018.

O Museu de Arte do Rio Grande do Sul foi fundado pelo professor, restaurador, artista e museólogo **Ado Malagoli** (Araraquara, 1906 – Porto Alegre, 1994) – segundo o Decreto nº 5.065, de 27 de julho de 1954 – sendo ele seu primeiro diretor. Na época, Malagoli lecionava pintura no Instituto de Belas Artes (IBA), a convite de Ângelo Guido, então diretor do Instituto e, com isso, foi nomeado para

estar à frente da Diretoria de Artes da recém-criada Divisão de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura, conforme a Lei Estadual 2.345, de 29 de janeiro de 1954. Ou seja, o MARGS surge como órgão executor da Divisão de Cultura do Estado, o que atesta seu caráter público ainda vigente; pertencendo hoje à Secretaria da Cultura, Turismo, Esporte e Lazer do Estado do Rio Grande do Sul (SEDACTEL).

O período em que o MARGS é criado corresponde ao momento em que o país atravessa uma modernização do seu aparato cultural, com o surgimento de diversos museus, como o Museu de Arte de São Paulo (MASP), em 1947; o Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP), em 1948; e o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ), em 1952²⁶. Nos primeiros anos, o MARGS ainda não tinha uma sede própria, de modo que ocupou o *foyer* do Theatro São Pedro de 1957 a 1973, quando foi transferido para dois andares do edifício nº 235 da Av. Senador Salgado Filho e, no ano de 1978, instalou-se definitivamente no antigo prédio da Delegacia Fiscal do Estado, situado na Praça da Alfândega (fig. 01).

A constituição do seu acervo teve apoio fundamental do governo, sendo que nos primeiros anos, o museu possuía uma verba própria para compra de obras de arte. A primeira exposição organizada pela instituição ocorreu em 1955 na Casa das Molduras. Intitulada *Arte Brasileira Contemporânea*, contava com 55 obras de 33 de artistas do país inteiro – tais como: Portinari, Di Cavalcanti, Schaeffer, Iberê Camargo, Guido Viaro, Edson Motta, Trindade Leal, Bustamante Sá, Ângelo Guido, entre outros (GRECCO, 2001, p. 08) – selecionados por intermédio de Ado Malagoli. Além da obtenção direta a partir da verba destinada para tal, o diretor utilizou-se de recursos como doações, transposição de obras que se encontravam em outras repartições públicas estaduais, assim como a promoção de salões de arte com prêmios de aquisição; formas de ampliar a coleção nesses primeiros anos de existência. Pelos nomes escolhidos para compor este primeiro grupo de obras, percebe-se que desde o princípio o perfil do acervo se caracteriza pela tentativa de contemplar tendências contemporâneas e, simultaneamente, afins à tradição, mesclando mestres consagrados no campo da arte brasileira, com jovens artistas em

²⁶ Esse processo será melhor discutido neste trabalho na seção sobre o Museu de Arte Moderna de São Paulo.

ascensão, especialmente do Rio Grande do Sul. Sobre essa forma de atuação e sua reverberação na constituição atual da coleção, destaca-se:

O acervo do MARGS constitui-se, hoje, na principal referência para reconstituir o processo das artes visuais no Rio Grande do Sul, desde os seus primórdios até a contemporaneidade. Parece ser essa a vocação do Museu desde a sua fundação: tornar acessível e dar visibilidade pública aos impasses e caminhos trilhados pela criação no circuito regional, refletindo os grandes movimentos da arte brasileira ao longo do século XX. Ao atualizar o sistema artístico local com o nacional, em 1954, Ado Malagoli, museólogo e um modernista do Grupo Bernardelli, foi preciso na sua estratégia: construir um catálogo da arte no Rio Grande do Sul e evitar o academicismo do rótulo de Belas Artes como sugeriam alguns. A aquisição das primeiras obras – Vasco Prado e Pedro Weingartner – delinea o perfil do projeto fundador. (GOLIN, 2001, p. 19).

Na atualidade, o acervo do MARGS está subdividido nas seguintes categorias temáticas (HOLTZ, 2014, p. 14-16):

1. ARTE BRASILEIRA (até o século XIX)
2. ARTE BRASILEIRA (século XX)
3. ARTE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA (de 1960 em diante)
4. ARTE ESTRANGEIRA (até o século XIX)
5. ARTE ESTRANGEIRA (século XX)
6. ARTE ESTRANGEIRA CONTEMPORÂNEA (de 1960 em diante)
7. DESIGN

A partir dessa categorização, podemos notar que apesar da priorização dada à produção de artistas gaúchos ou atuantes no Rio Grande do Sul, esta é uma coleção também de âmbito nacional e internacional. Segundo dados da própria instituição²⁷, o acervo conta hoje com cerca de 3.660 obras de arte, que contemplam o período desde a primeira metade do século XIX até a contemporaneidade, através de diferentes linguagens, como pintura, escultura, gravura, cerâmica, desenho, arte têxtil, fotografia, instalação, performance, arte digital, design, entre outros.

A tarefa de exibir este acervo, bem como promover exposições de artistas, instituições e/ou galerias convidados, é de responsabilidade do Núcleo de Curadoria, o qual seleciona e organiza as exposições juntamente com a direção do MARGS. Em 2011, foi criado o cargo de Curador-Chefe, na época ocupado pelo historiador da arte José Francisco Alves, que declara:

²⁷ Disponível em: <<http://www.margs.rs.gov.br/sobre-o-margs/>> Acesso em 13/09/2018.

No MARGS, a função inicial do Curador-Chefe foi a de voltar-se para a realização de novos olhares para o acervo, em diálogo com a produção contemporânea “externa” às paredes do museu. Foram produzidas mostras propostas pela própria curadoria e exposições cujo tema foi definido e instigado pela direção do Margs. (ALVES in CAPRA, 2012, p.13).

No entanto, tal cargo durou apenas o período da gestão que o implantou de modo que, hoje, o Núcleo de Curadoria segue com um quadro de funcionários de carreira, estagiária e equipe de montagem terceirizada.

Por fim, a estrutura organizacional do MARGS, além de contar com os referidos setores de Acervo e Curadoria, é composta pelos seguintes núcleos de trabalho: Núcleo Administrativo, Núcleo de Comunicação, Núcleo Educativo, Núcleo de Documentação e Pesquisa e Núcleo de Restauro e Conservação. À frente deles, temos a figura central do diretor, cargo ocupado atualmente pelo engenheiro e artista Paulo Amaral, indicado pelo governo do Estado, tendo, portanto, uma gestão com duração temporária de quatro anos. É importante lembrar também do papel fundamental desempenhado pela Associação de Amigos do MARGS (AAMARGS), como setor independente, mas que auxilia no aporte financeiro da instituição.

O educativo

“Educar em museus, como na escola e na vida é mediar.”
Vera Lúcia Machado da Rosa

Desde a sua fundação, em 1954, o MARGS evidencia sua preocupação em atender às demandas educativas cabíveis à instituição. Ado Malagoli, primeiro diretor do museu, como mencionado, teve papel de base fundamental nesse sentido. Através de uma série de parcerias com professores e artistas convidados, estabeleceu as primeiras pontes de ligação entre a entidade e o público em geral.

Na primeira equipe formada pelas professoras e artistas plásticas Alice Soares e Christina Balbão, Christina foi encarregada de atender os visitantes e esclarecer suas dúvidas, o que fazia com muita competência. Costumamos dizer carinhosamente que ela foi a primeira mediadora do MARGS, embora não existisse ainda naquela época o conceito de mediação, como o temos hoje. Também o professor e pintor Ângelo Guido foi convidado por Malagoli para fazer uma série de palestras de História da Arte, a fim de conquistar público para o museu, ainda nos primeiros anos. Malagoli era professor e

manifestava claramente sua intenção de realizar uma ação educativa consistente para a instituição. (ROSA in CAPRA, 2014, p. 64-65).

O Núcleo Educativo MARGS passou a ter essa denominação própria apenas no ano de 2011, na gestão de Gaudêncio Fidelis, que promoveu uma reestruturação geral do organograma da instituição, com a implementação dos núcleos de trabalho referidos na seção anterior. Até então, desde 1978, o setor que desempenhava funções voltadas para o público, era designado por **Núcleo de Extensão Cultural**.

Cabia ao Núcleo de Extensão realizar palestras, seminários, mesas redondas, oficinas (no auditório, miniauditório, espaço expositivo ou torreões). Sempre na perspectiva de educar público para a instituição e para a fruição da arte de uma maneira geral. Fazíamos dispositivos pedagógicos (textos e ilustrações com sugestão de atividades) que acompanhavam as exposições itinerantes do MARGS. E, é claro, fomos criando, de maneira cada vez mais organizada e complexa, o sistema de agendamento e atendimento ao que chamávamos na época de “visitas guiadas”. (ROSA in CAPRA, 2014, p. 65).

O trabalho de atendimento ao público ganhou novo incentivo com a criação da Associação de Amigos do MARGS, em 1982, que possibilitou agregar **monitores voluntários** à equipe – muitos dos quais ainda hoje atuantes – especialmente para o atendimento das visitas guiadas pelas exposições.

Em 1978, o Museu de Arte do Rio Grande do Sul, MARGS, ao transferir-se para a nova sede, localizada na Praça da Alfândega, tomaram as primeiras providências para a organização de um setor de atividades de extensão. Susana Vieira da Cunha (2004) relata que foi convidada por Teniza Spinelli para trabalhar nos projetos que disponibilizavam o acervo do Museu para vários públicos, entre eles: *O MARGS vai às fábricas*; *Artistas nas Escolas* e *Artistas e sua obra*. Quando Tatata Pimentel era Diretor do Museu foi criada a Associação de Amigos do Museu, em 1982, logo então inicia a participação intensiva dos voluntários na recepção de escolas e grupos para visitar o Museu. (BEMVENUTI, 2004, p. 139).

Em meados da década de 1990 e início dos anos 2000, em função dos novos debates em relação às questões voltadas para a educação em museus, como tratadas em detalhe no primeiro capítulo deste trabalho, houve uma mudança de paradigma, passando-se a adotar o termo ‘**mediador**’ em detrimento de ‘monitor’ por parte da equipe. Fato este, estimulado pelo contato do Núcleo com Paulo Portella Filho – quem coordenou a Ação Educativa do MASP entre 1997 e 2014 – em um curso que aconteceu nas dependências do MARGS e contou também com a participação do educativo da Fundação Iberê Camargo (ROSA in CAPRA, 2014, p. 66).

Visando ampliar sua atuação, em 2012, o Núcleo firmou uma parceria com o curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), especialmente através dos professores Carmen Lúcia Capra, Igor Simões e Mariane Rotter, entre outros. Por meio desse convênio, que tem por objetivo “desenvolver ações de ensino, pesquisa, extensão e cooperação técnica” (CAPRA, 2014, p. 06), realizam-se atividades conjuntas entre as instituições. Dentre as quais, destaco: a promoção de diálogos com artistas e curadores; publicações como o livro *Fazer museu: arte e mediação no Núcleo Educativo Uergs/MARGS* (2012) e os *Cadernos de Experiências*, estes com intuito de propor questionamentos, provocações e atividades em relação às exposições vigentes; os *Encontros de História, Teoria e Crítica da Arte* e o *Projeto Vincular*, estes dois últimos congregados, em sua última edição de 2018, na ação *Arte, Política e Educação*, juntamente com as *Leituras Vinculares*, formando um conjunto de encontros, palestras e discussões a respeito de uma temática em comum. Chamo atenção, principalmente, para os *Cursos de Formação de Mediadores*, que agregaram mediadores voluntários à equipe do museu. Juntamente à essa preparação prévia da equipe que atende ao público, soma-se o fato de, desde 2014, solicitar-se às pessoas que passam a ocupar as vagas fixas de estágio no Núcleo, que estejam disponíveis também para o trabalho de mediação. A mudança do perfil da equipe, que passa a adquirir maior autonomia, é atestada em depoimento por Vera Lúcia Machado da Rosa, ex-coordenadora e fundadora do Núcleo Educativo:

[...] eu passei por várias fases da ação educativa do MARGS. No princípio, nem o Núcleo tinha o nome de Educativo. Não havia essa consciência. A gente foi construindo ao longo do tempo. No começo, nem os próprios funcionários do núcleo, com exceção de mim, que era coordenadora e adorava fazer quase como um voluntariado além do meu trabalho. [...] Uma coisa paralela. Nós fomos amadurecendo essa coisa de quem está dentro do Núcleo tem que fazer mediação. Claro, tem voluntário, mas a gente é que vai estar à linha com essa mediação, o que a gente quer. E a gente precisava, então, ter a experiência de fazer. Então nós passamos a pedir para todo mundo que vinha fazer entrevista, quando tinha um novo estágio, a gente fazia questão de dizer que tinha que aceitar fazer mediação. E acho que isso foi um pulo do gato que nós demos [...] (ROSA, informação verbal, Apêndice 4, 2018).

Atualmente, o Núcleo Educativo MARGS é composto por duas funcionárias de carreira concursadas, duas estagiárias e um grupo de doze mediadoras voluntárias —

as quais comparecem uma vez por semana, em um período de duas horas cada, dentro do horário destinado para atendimento de grupos, com este objetivo —, contando com uma dinâmica de ação, conforme depoimento da coordenadora Carla Adriana Batista da Silva, que visa “trabalhar da forma mais horizontal possível” (SILVA, informação verbal, Apêndice 4, 2018). Contudo, apesar da maior estruturação em relação aos primeiros anos, a ação educativa segue sob os efeitos e restrições gerados pela mudança de gestão da diretoria do museu a cada quatro anos, em função da sua interrelação com o governo do Estado; e também, segundo a mesma lógica, pela falta de recursos financeiros e humanos, como relata Vera Lúcia:

[...] Acho importante a gente dizer que a instituição, o museu, pode estar cheio de boas intenções e querendo muito fazer, mas a gestão é uma coisa importantíssima. Essa questão da gestão de quatro em quatro anos é o calcanhar de Aquiles da ação museológica, pelo menos eu acho assim. Já achava antes [da aposentadoria] e continuo achando. Porque as gestões são diferentes, e quando o gestor é alguém que tem uma posição mais política do que técnica, que é o que acontece na maioria das vezes, fica difícil o corpo de funcionários trabalhar. [...] Se a gestão pelo menos não atrapalha, não impede que a gente trabalhe, já está muito bom. Mas é muito bom quando tem uma gestão que valoriza o que a gente faz. (ROSA, informação verbal, Apêndice 4, 2018).

A parceria com a diretoria e os demais setores da instituição, dado tal cenário, mostra-se fundamental na realização de um projeto com a natureza da exposição *Infâncias: diferentes modos de ver e sentir*, proposta pelo Núcleo Educativo do MARGS. Como afirma, em depoimento à autora, Carla Silva:

Houve, e eu acho importante afirmar, a disponibilidade da direção do museu. Porque para nós, é um momento que desloca para outro patamar a ação educativa do museu quando se oferece uma proposta, essa proposta é aceita, e os recursos necessários para que ela aconteça são colocados à tua disposição. Montar uma exposição, mesmo com obras do acervo do museu, tem uma série de custos, uma série de gastos, e o museu acolheu a proposta e providenciou os recursos necessários para que a exposição acontecesse. Então isso significa também um entendimento por parte da instituição da relevância da ação que tem sido feita ao longo do tempo. (SILVA, informação verbal, Apêndice 4, 2018).

A exposição *Infâncias: diferentes modos de ver e sentir*

A exposição ***Infâncias: Diferentes Modos de Ver e Sentir*** (fig. 02) ocorreu entre 18 de abril e 21 de maio de 2017, nas galerias Pedro Weingartner e

Ângelo Guido, no piso superior do MARGS, e foi curada pelo Núcleo Educativo MARGS, formado na época pela ex-coordenadora Vera Lúcia Machado da Rosa, pela atual coordenadora Carla Adriana Batista da Silva, e pelas estagiárias Nívia Ferreira de Souza e Luana da Silva. Composta por 33 obras integrantes do acervo da própria instituição – entre pinturas, litogravuras, xilogravuras, aquarelas e outras técnicas – todas produzidas entre os séculos XIX e XX por 26 artistas nacionais e estrangeiros²⁸, com destaque para nomes consagrados do modernismo brasileiro, como Cândido Portinari e Lasar Segall.



Fig. 02. Detalhe da obra *Garoto* (1955) de Alice Brueggemann, seguida do texto curatorial da exposição *Infâncias: Diferentes Modos de ver e sentir*. Foto: Nívia Ferreira de Souza. Disponibilizado pelo Núcleo Educativo MARGS.

Embasada nos conceitos de Philippe Ariès expressos em *História Social da Criança e da Família* (Rio de Janeiro: LTC, 2014), chegando-se a referenciar o livro ao final do texto curatorial, a exposição em questão teve como tema a infância, conceito concretizado no imaginário social ao longo dos últimos séculos. Para tanto, foram escolhidas imagens de crianças nas mais diversas atitudes e contextos sociais

²⁸ A lista completa de artistas que fizeram parte da exposição encontra-se no Apêndice 1 deste trabalho.

(fig.03 e 04): em cenas familiares dignas do verdadeiro *american way of life* de Ernst Zeuner; protagonistas da pobreza e da miséria retratadas por Ado Malagoli e Kathë Kollwitz; quando bebês nos típicos colos das madonas feitas por Aldo Locatelli e Bernard Bouts; ou ainda brincando e se divertindo como em Stina Birgitta Beckman e Maria Di Gesu. Através dessa variedade, o Núcleo assinalou sua intenção de “confrontar e relativizar algumas das inúmeras visões do que seria infância, sem, no entanto, ter a pretensão de esgotá-las” (NÚCLEO EDUCATIVO MARGS, 2017, p. 05).



Fig. 03. Foto de parte da exposição *Infâncias: diferentes modos de ver e sentir*. À esquerda *Brincando* (1974), de Stina Beckman e à direita *O menino sem rosto* (1986), de Clara Pechansky. Foto: Nívia Ferreira de Souza. Disponibilizado pelo Núcleo Educativo MARGS.



Fig. 04. Foto de parte da exposição *Infâncias: diferentes modos de ver e sentir*. Da esquerda para direita: *Menina* (1960), de Carlos Fabrício Soares; *Mãe morta* (1940), de Lasar Segall; *Miséria* (s.d.), de Käthe Kollwitz; *Vidas Secas: O grito* (s.d.), de Ado Malagoli; gravura sem título de Francisco Stockinger; *Imigrante lituano* (1930), de Paulo Osir; e *La petite bonne* (1896), de Joseph Bail. Foto: Nívia Ferreira de Souza. Disponibilizado pelo Núcleo Educativo MARGS.

O pesquisador Igor Simões destaca em seu artigo *História da arte e exposições: a narrativa como articuladora de escritas contemporâneas da arte* (2017) como as exposições de arte podem se tornar uma ferramenta para novas formas de abordagem da História da Arte. O autor cita a exposição *Infâncias (...)* como exemplo, ao demonstrar que a decisão educativa e curatorial por parte do Núcleo possibilitou uma forma inusitada tanto de perceber a infância no conceito social e artístico, mas também uma maneira de **rever o acervo da instituição**, propondo novos meios de narrativa histórica a partir dele.

Situando a infância como uma construção histórica e social, agruparam-se trabalhos de diferentes épocas, estilos e modalidades para dar a ver uma série de recorrências e afastamentos que deslizavam de uma a outra proposição, mais uma vez, estabelecendo narrativas que implodem a leitura da obra como uma verdade totalizante e inserindo-a em uma montagem que escreve e inscreve possibilidades dadas pelas particularidades do acervo da instituição e pelas escolhas do grupo de agentes que ergue a exibição. [...] Mais uma vez vemos trabalhos de diferentes procedências reunidos no espaço expositivo e trazendo narrativas que mais do que negar a história da arte canônica e seus agrupamentos recorrentes por autoria, cronologia, estilos ou escolas, nos faz pensar em outras formas de contar a história, desde um argumento construído na instituição apoiado em suas peças que reagrupadas possibilitam vias possíveis a partir da exposição. (SIMÕES, 2017, p. 2.550-2.551).

Uma questão apontada pelo pesquisador no artigo referido e mencionada pela equipe organizadora da exposição foi a aproximação temática e temporal da exposição *Infâncias: diferentes modos de ver e sentir*, com a exposição ***Histórias da Infância***, que aconteceu de 08 de abril a 31 de julho de 2016, no MASP, com curadoria de Adriano Pedrosa, Fernando Oliva e Lilia Schwarcz.

A Vera comentou que havia uma exposição no MASP. Foi ela [Vera] quem provocou a ideia, quem trouxe a ideia; e eu já sabia da exposição do MASP. O MASP lida com uma perspectiva de exposição de arte muito voltada para o caráter histórico. Cada ano eles elege uma temática e neste ano [2016] eles tinham feito sobre a noção de infâncias. E então a gente comentou assim, houve uma preocupação da nossa parte de: “Nossa, parece que só porque eles fizeram nós também vamos fazer”. Mas, de fato, foi uma ideia bem genuína. A Vera não sabia dessa exposição lá quando fez essa proposição. Mas o tema era muito pertinente. Extremamente pertinente. Uma por causa desse caráter histórico que a gente queria abordar, que a Vera falou, que são *infâncias*, no plural. O que é infância hoje é diferente do que foi a infância há cem anos atrás, do que foi a infância no século XIX, do que foi a infância no século XVI, do que foi a infância na Idade Média quando não se tinha esse conceito. A gente fala isso de uma forma histórica. (SILVA, informação verbal, Apêndice 4, 2018).

A exibição do MASP também reuniu “múltiplas e diversas representações da infância de diferentes períodos” (MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO, 2016, sem página). *Histórias da Infância* se inseria em um projeto da instituição que propunha novas leituras da História da Arte, a partir da promoção de diversas exposições – *Histórias da Loucura* e *Histórias Feministas* (iniciadas em 2015), *Histórias da sexualidade* (em 2017) e *Histórias Afro-atlânticas* (em 2018) – que promoviam uma revisão e reavaliação do modo de tratamento de certas temáticas. Ou seja, a mostra era integrante de um projeto maior da entidade que buscava tensionar as narrativas tradicionais, questionando os parâmetros eurocêntricos, colonizadores e dominantes da cultura ocidental que ainda reverberam no campo artístico.

No caso do MARGS, *Infâncias* (...) era um projeto pensado independentemente da programação do museu, planejado com um ano de antecedência, e previsto para ocorrer em outubro de 2017, “mês das crianças”. Contudo, a exposição foi adiantada para abril, em função de uma mudança no cronograma da instituição. Segundo depoimento de Carla Silva: “A gente tinha a ideia, a concepção do que a gente queria, mas [...] não tinha ainda uma conversa formal com a instituição que a gente tinha o projeto. E aí quando houve uma oportunidade, um espaço de agenda no museu, a gente aproveitou” (SILVA, informação verbal, Apêndice 4, 2018). A oportunidade citada por Carla, deu-se em razão da organização da exposição ***A arte é a melhor parte da infância***, com curadoria de Valeska Karsten, que teve lugar na Galeria João Fahrion do MARGS, no mesmo período da exposição *Infâncias*.

Essa exposição dessa escola [*A arte é a melhor parte da infância*], agora que eu me lembrei como foi, ela ia utilizar a galeria João Fahrion, ia usar a Ângelo Guido e a Pedro Weingartner. E aí o que elas tinham ocupava só a João Fahrion, e a gente tinha a nossa exposição programada, e aí a gente fez a nossa na Pedro Weingartner e na Ângelo Guido. E aí ficou redondinho tudo, sabe? Ficou muito bem (ROSA, informação verbal, Apêndice 4, 2018).

Nesse caso, a exposição contou com 15 obras em grandes formatos, em óleo sobre tela, de 15 diferentes artistas de renome do Rio Grande do Sul²⁹, que estão em

²⁹ Lista de artistas que fizeram parte da exposição *A arte é a melhor parte da infância*: Paulo Thumé, Karin Paiva, Suzane Wonghon, Paulo Cesar Chimendes, Clarissa Motta Nunes, Luciano Martins, Jane Milman, Ricardo Pirecco, Erico Santos, Kiko Medeiros, Chico Baldini, Rosane Magoga, Eduardo Vieira da Cunha, Britto Velho e Zupo.

plena atividade³⁰. Essa exibição aconteceu originalmente durante a *Semana da Criança*, em outubro de 2016, na Escolinha Caracol (fig.05), escola de educação infantil do bairro Bela Vista, na cidade de Porto Alegre, onde Valeska Karsten atua como diretora.



Fig. 05. Imagem da exposição *A arte é a melhor parte da infância*, na Escolinha Caracol, bairro Bela Vista, em Porto Alegre. Foto: Jéssica Rebeca Weber/Agência RBS. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2016/10/quinze-artistas-participam-de-exposicao-em-homenagem-as-criancas-em-escolinha-do-bela-vista-7700950.html>> Acesso em 26/11/2018.

Segundo a curadora, em declaração à reportagem do *Jornal da Capital*, de 31 de março de 2017, foi solicitado a cada um dos artistas envolvidos que “pintasse algo pensando nas crianças, com o objetivo de estimular sua sensibilidade em relação à arte”³¹. Logo, percebemos que esta exposição, com o mesmo mote proposto pelo educativo do MARGS, no entanto, tem por base obras contemporâneas e pensadas exclusivamente para ela. Da mesma forma que *Histórias da Infância* não se

³⁰ Disponível em: <<http://www.jornaldacapital.com.br/v1/a-arte-e-a-melhor-parte-da-infancia/>> Acesso em 25/04/2018.

³¹ *ibidem*.

restringiu apenas ao acervo do MASP, contando com o empréstimo de obras de outras instituições, assim como de colecionadores particulares³².

Tomando para si a liberdade permitida dentro do que chamaram de um “exercício curatorial” (NÚCLEO EDUCATIVO MARGS, 2017, p. 02), a exposição *Infâncias: diferentes modos de ver e sentir* tinha como propósito contemplar a criança a partir de **três diferentes perspectivas**³³:

Dessa forma, a exposição abordava três eixos relativos à criança: a criança como objeto da arte, como tema/assunto representado nas obras expostas; a criança como espectadora da arte, ao visitar a exposição; e a criança como produtora de arte, expressando-se artisticamente e ocupando um lugar na parede do museu. (NÚCLEO EDUCATIVO MARGS, 2017, p. 07).



Fig. 06. Crianças fazendo uso do espaço destinado para desenhos durante a exposição *Infâncias: diferentes modos de ver e sentir*. Foto: Nívia Ferreira de Souza. Disponibilizado pelo Núcleo Educativo MARGS.

Carla Silva, em depoimento à autora, detalha que o primeiro eixo, **criança como objeto da obra de arte**, estaria ligado à perspectiva histórica, mostrando os

³² Disponível em:

<<https://cultura.estadao.com.br/noticias/artes,lugar-de-crianca-e-no-masp--ao-lado-dos-mestres,1858782>> Acesso em 15/11/2018.

³³ Percebe-se uma influência da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa nos critérios de divisão adotados pela curadoria, conforme já desenvolvido no Capítulo 1.

diferentes tratamentos dados às crianças através de representações presentes nas mais diversas temporalidades contempladas pelo acervo do MARGS.

Como o acervo do MARGS vem desde meados, um pouco antes até, do século XIX até os dias atuais, a gente conseguiu captar bem essa questão que nós queríamos sobre as diferentes infâncias sob a perspectiva histórica. Então tinha *La petite bonne*³⁴, que é um quadro da segunda metade do século XIX, que já traz a questão do trabalho infantil. Então a gente já começa com uma perspectiva histórica da infância, do trabalho infantil, e vem percorrendo esse arco histórico do acervo do MARGS. Dentro desse acervo histórico, nós tínhamos elementos para trabalhar com essa proposição que a gente tinha feito de trabalhar as diferentes infâncias, chegando até na contemporaneidade, nos dias atuais, dessa infância que é tratada hoje como algo lúdico, como brincadeira, que criança tem que ser criança, que é como nós entendemos hoje. Então percorreu essas diferenças que a gente percebe ao longo do tempo (SILVA, informação verbal, Apêndice 4, 2018).

A expografia foi planejada levando o público infantil em consideração, especialmente a partir do segundo eixo, que fala sobre a **criança como espectadora de arte**. Os quadros foram colocados “na altura dos olhos de uma criança, tornando a experiência com o objeto artístico mais pessoal e envolvente” (fig. 03 e 04), conforme divulgado no *site* do museu³⁵.

Por fim, em relação ao terceiro eixo, **criança como produtora de arte**, o educativo justapôs espaço expositivo e espaço educativo, apropriando-se das galerias com iniciativas inovadoras para a instituição, não apenas no campo discursivo – como visto até agora – mas na prática, com a criação de um pequeno local, com mesa, bancos, papéis e material para que as crianças pudessem desenhar, acompanhado de dois *displays* nas paredes próximas para exporem seus trabalhos, como parte integrante da mostra (fig. 06 e 07) – visando uma maior condição de igualdade entre a produção infantil e as obras da sala.

[...] nós não queremos falar da criança apenas como um objeto, nós queremos que ela seja sujeito dentro da exposição, que ela visite a exposição, que ela seja uma apreciadora de trabalhos artísticos, que ela faça reflexões a partir desses trabalhos. Só que as crianças, em fase de crescimento, enfim, os quadros são montados em exposições em uma altura típica, em uma altura padrão de visitante, e o público infantil fica de fora dessa altura. Então as obras foram posicionadas

³⁴ Refere-se à obra *La petite bonne* (1896), de Claude Joseph Bail (Limonest/França, 1862 - Paris/França, 1921), um óleo sobre tela, com 128 x 58 cm de dimensão, integrante do acervo do MARGS. Ver lista em Apêndice 1.

³⁵ Disponível em:
<<http://www.margs.rs.gov.br/midia/margs-discute-os-diferentes-modos-de-ver-a-infancia-a-partir-da-arte/>> Acesso em 25/04/2018.

em uma altura mais baixa do que o convencional. Esse era o segundo eixo, que era a criança como frequentadora de museu, como espectadora de exposições. E o terceiro ainda, que a gente também quis e colocou dentro dessa perspectiva, para que fosse um caráter mais pedagógico da exposição, que é a criança enquanto produtora. Sabendo da importância do desenho no desenvolvimento infantil, da produção infantil, e olhando para esse trabalho não como um simples rabisco, mas como uma produção genuína mesmo infantil. (SILVA, informação verbal, Apêndice 4, 2018).



Fig. 07. Vista parcial da exposição *Infâncias: diferentes modos de ver e sentir*. Ao centro, espaço destinado às atividades de desenho das crianças. Foto: Nívia Ferreira de Souza. Disponibilizado pelo Núcleo Educativo MARGs.

Essas ações foram repetidas pelo Núcleo na exposição ***Livros e leitores no acervo do MARGs***, que também contou com curadoria do setor educativo e ocorreu no período de 10 de outubro a 26 de novembro de 2017, na galeria Oscar Boeira do MARGs. Paralelamente, estratégias parecidas foram adotadas na expografia da exposição *Histórias da infância*, do MASP, que da mesma forma, rebaixou as obras em até 30cm menos do que a média padrão do olhar, e exibiu, lado a lado com obras de artistas icônicos — como *O escolar* (1888), de Van Gogh e *Rosa e azul* (1881), de Renoir — desenhos infantis integrantes do acervo do museu (MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO, 2016, sem página).

Por fim, cabe ainda mencionar que através de uma parceria com a AAMARGs, o educativo foi responsável por coordenar uma mesa-redonda que contou com a participação de Maria Helena Wagner Rossi, arte-educadora que trabalha com análise de desenho infantil, atendendo ao aspecto da criança como produtora de arte; Adriana Ganzer, pesquisadora que estuda o comportamento e a percepção de grupos

de crianças que visitam museus, atendendo ao segundo viés; e, por fim, a historiadora da arte Joana Bosak, com a perspectiva histórica trazida pelo primeiro eixo. Além desse encontro, houve sessões comentadas do documentário *A arte através da Infância*, dirigido pela jornalista Gabriela Bordasch.



Fig. 08. A coordenadora do Núcleo Educativo MARGs, Carla Silva, falando a um grupo de educadores durante a abertura da exposição. Foto: Nívia Ferreira de Souza. Disponibilizada pelo Núcleo Educativo MARGs.

Percebemos, com esses dados, que a exposição *Infâncias* foi claramente endereçada ao público infantil, o que fica evidente no próprio texto curatorial, ao afirmar que: “embora a exposição se destine a públicos de todas as faixas etárias, este projeto se propõe a colocar a criança e suas representações frente a frente, como num espelho, mirando-se mutuamente e recriando infinitas manifestações deste encontro” (NÚCLEO EDUCATIVO MARGs, 2017, p. 06). Ecoando na afirmação de Vera Lúcia Rosa, que diz: “Na realidade, era uma curadoria toda voltada para a infância. Então a expografia, a museografia, era preparada para eles [o público infantil] acessarem” (ROSA, informação verbal, Apêndice 4, 2018). Como consequência desse enfoque específico, conforme indicado no relatório anual de atividades do Núcleo, do total de visitantes mediados, 5% referiu-se ao público de educação infantil (NÚCLEO EDUCATIVO MARGs, 2017, p. 44), – ou seja, relativo à primeira infância, período que abrange do nascimento até os primeiros seis anos de vida do indivíduo³⁶ – sendo este o maior número absoluto (436 crianças) atendido desde o princípio da

³⁶ Disponível em: <<http://www.fmcsv.org.br/pt-br/Paginas/primeira-infancia-new.aspx>> Acesso em 03/06/2018.

contabilização sistemática feita pelo setor, iniciada em 2014. Nesse sentido, merece atenção a seguinte colocação, encontrada no primeiro dos relatórios de atuação do Núcleo: “Alunos de Educação Infantil não são frequentadores habituais do museu. No ano de 2014, recebemos somente três turmas de um mesmo colégio, o que equivaleu a apenas 1% do total de visitantes mediados” (NÚCLEO EDUCATIVO MARGS, 2014, p. 13). Portanto, este não costuma ser o público mais frequente do setor educativo do MARGS, o qual sinaliza também um acréscimo do número de agendamentos solicitados especificamente para visitar a exposição *Infâncias (...)* (NÚCLEO EDUCATIVO MARGS, 2017, p. 08).

A ação estratégica de divulgação, a programação, a forma como foi feito, seguiram as vias tradicionais do museu. O fato é que o nome da exposição chegou às pessoas e tocou os educadores de uma forma diferente. Por exemplo, como chegam os *e-mails* de agendamentos para nós: “Gostaríamos de agendar uma visita ao MARGS”. Aí nós respondemos. Já nem nos perguntam o que está acontecendo no museu, a maioria das vezes. Nesse momento foi diferente, porque a gente recebia o *e-mail* assim: “Gostaríamos de agendar uma visita à exposição *Infâncias* e à exposição *A arte é a melhor parte da infância*”. Então os *e-mails* vinham direcionados e era público infantil. (SILVA, informação verbal, Apêndice 4, 2018).

Essas informações expressam a possibilidade de adesão e/ou ampliação de novos públicos, quando seus interesses são diretamente contemplados pelo discurso proposto pela exposição. Cabe ressaltar que, nesse sentido, não apenas as crianças, mas educadores e professores da educação infantil foram públicos bastante mobilizados pela temática abordada (fig. 08), como sugerido acima na fala da coordenadora.

MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO



Fig. 09. Fachada externa do Museu de Arte Moderna de São Paulo, localizado no Parque Ibirapuera. Disponível em: <<http://www.conhecendomuseus.com.br/museus/museu-de-arte-moderna-de-sp/>> Acesso em 19/10/2018.

As discussões sobre a necessidade de criação de um museu voltado à arte moderna iniciam, no âmbito paulista, por meio da geração de artistas e intelectuais envolvidos na Semana de Arte Moderna, em 1922³⁷, segundo Horta (1995) e Alambert (2004). Essa movimentação ganha impulso com a doação de 14 obras de arte, em novembro de 1946, feita pelo magnata norte-americano **Nelson Rockefeller** (Bar Harbor, 1908 — Nova Iorque, 1979), com a intenção de promover interesses de ordem econômica, cultural e política, visando uma aproximação do governo dos EUA com o governo brasileiro, através de uma estratégia de *soft power*³⁸ muito

³⁷Iniciativas que dão continuação aos procedimentos modernistas da Semana e se tornam precursores da fundação do MAM-SP são o surgimento, em São Paulo, da Sociedade Pró-Arte Moderna (SPAM) e do Clube dos Artistas Modernos, em 1932, com o início das intenções de se levar a arte moderna ao grande público, ampliando seu leque de atuação para além da elite envolvida diretamente na Semana de 1922.

³⁸ Em uma tradução livre, a expressão significa algo como 'poder suave', no sentido de 'poder de convencimento'. É uma estratégia diplomática em que um agente internacional busca influenciar ou induzir o comportamento do outro através de ações culturais e ideológicas, sendo contrária ao *hard power*, que significa 'poder bruto', 'poder duro' e que, por sua vez, privilegia ações coercitivas efetivadas através de meios econômicos e militares.

disseminada no imediato pós-guerra³⁹. A compra das obras ficou a cargo dos curadores do Museu de Arte Moderna de Nova Iorque (MoMA), Alfred Barr e Dorothy Miller, que escolheram treze guaches, aquarelas e pinturas a óleo de nomes como Georg Grosz, Fernand Léger, Marc Chagall, Yves Tanguy e Max Ernst, bem como uma escultura móvel de Calder (TOLEDO, 2015, p. 150). Segundo análise de Cristina Toledo, esta seleção pode ser dividida em dois grupos: “os novos americanos” e os “europeus no exílio”. A autora também acrescenta:

Eram 14 exemplares que representam justamente a diversidade do moderno, podendo passar por exercícios expressionistas de Chagall, o surrealismo de Ernst e Masson, a pintura social negra de Lawrence ou o abstracionismo de Calder e Léger. O fio condutor desta coleção não é estético, mas geográfico. Todas as obras doadas são de artistas que em 1946 estavam morando e ativamente trabalhando nos Estados Unidos. Nos bastidores da doação Rockefeller existia, portanto, um imbricado jogo de forças entre a arte moderna defendida pelos Aliados e as expressões culturais apoiadas pelo regime fascista. No Brasil, ambas as vertentes vão confluir, de maneira singular, para a formação do primeiro acervo do Museu de Arte Moderna de São Paulo. (TOLEDO, 2015, p. 159).

Por intermédio de Sérgio Milliet — destacado crítico de arte brasileiro do momento, e uma das principais figuras à frente das discussões sobre a criação do museu — através de contato direto com o “brasilianista” Carleton Sprague Smith — embaixador cultural dos EUA e representante do MoMA nas negociações em questão — Rockefeller vem pessoalmente trazer sua oferta ao Brasil, em evento realizado na Biblioteca Municipal de São Paulo. Esse conjunto inicial foi entregue sob responsabilidade de Eduardo Kneese de Mello, presidente do Instituto de Arquitetos do Brasil (IAB), e teve aí seu abrigo provisório, enquanto o museu ainda não era uma realidade concreta. “Na cerimônia de doação [...] foi formada uma comissão para levar adiante o projeto de fundação do Museu” (ALAMBERT, 2004, p. 30). Para

³⁹ A América Latina se torna o principal alvo da chamada Política da Boa Vizinhança implementada por Franklin Delano Roosevelt, entre 1933 e 1945, que se desdobra no projeto “panamericanista” dos EUA durante a Guerra Fria. Uma das medidas adotadas é a criação da Associação Internacional Americana para o Desenvolvimento Econômico e Social (AIA), cujo cargo de diretor do Escritório do Coordenador para os Assuntos Interamericanos (CIAA) foi ocupado por Rockefeller, entre 1940 e 1945, o que justifica o interesse por trás da doação das obras ao Brasil. “Ao longo dos anos 1940, o CIAA financiou a produção de filmes, programas de rádio, aquisições de livros, publicações de revistas, exposições de arte e expedições arqueológicas nos países latino-americanos. As ações desenvolvidas por essa agência são importantes para entender as doações Rockefeller.” (TOLEDO, 2015, p. 151).

tanto, um importante aliado se associa a Rockefeller: o empresário ítalo-brasileiro **Francisco Matarazzo Sobrinho** (São Paulo, 1898 – 1977), conhecido como Ciccillo Matarazzo, casado com **Yolanda Penteado Matarazzo** – sobrinha de Olívia Guedes Penteado – compondo uma tradicional linhagem de mecenas das artes no Brasil. Matarazzo se interessava em estabelecer um museu moderno aos moldes do MoMA – do qual Rockefeller já havia sido presidente – em detrimento a um modelo de viés histórico, como proposto por Assis Chateaubriand – jornalista dono de grande império na área de comunicação – e que viria a se concretizar com a fundação do Museu de Arte de São Paulo, em 1947⁴⁰.

Ciccillo agrega obras de sua coleção pessoal às doadas por Rockefeller, tanto de artistas europeus entre Picasso, Kandinsky, Magnelli, Miró e Morandi; como dos brasileiros Volpi, Di Cavalcanti e Anita Malfatti. Em julho de 1948, Matarazzo preside a sessão de 68 pessoas – entre empresários, intelectuais, artistas e arquitetos – que assinam a ata de constituição da sociedade civil que dá origem ao Museu de Arte Moderna de São Paulo. Com isso, o MAM-SP surge como um museu privado sem fins lucrativos, que passa a funcionar provisoriamente nas dependências da Metalúrgica Matarazzo, sendo inaugurado oficialmente, em março de 1949, no terceiro andar do prédio dos *Diários Associados*, com a exposição *Do figurativismo ao abstracionismo*, organizada por seu então diretor artístico, Léon Degand.

O crítico de arte belga, que vivia em Paris desde a ocupação alemã, é convidado por Matarazzo Sobrinho a dirigir o Museu de Arte Moderna de São Paulo. Sua curta permanência no Brasil, de 1948 a 1950, e sua conhecida posição de defesa da arte abstrata imprimem uma marca característica a essa primeira gestão do MAM. Sob patrocínio do museu, Degand faz, ao chegar, um série de conferências no auditório da Biblioteca Nacional. Suas atividades na capital paulistana têm bastante destaque na imprensa. Publica artigos e entrevistas, sempre sobre o tema “a importância do público”, dando início “à necessária tarefa educativa, etapa preparatória à apresentação de uma exposição de arte abstrata” [...] O ensino da arte moderna era visto por Degand como uma tarefa impositiva (HORTA, 1995, p. 22).

Essa necessidade de educar o público, tendo o MAM-SP como estandarte e radar das tendências da arte moderna do contexto nacional e internacional da época, se estende à criação da *I Bienal do Museu de Arte Moderna de São Paulo*, também

⁴⁰ A fundação do Museu de Arte de São Paulo, em 1947, somada à criação do Museu de Arte Moderna de São Paulo, em 1948, e do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, em 1949, tornam o final da década de 1940 conhecido, no Brasil, como “era dos museus” (ALAMBERT, 2004).

encabeçada por Francisco Matarazzo. O evento se concretiza em 1951, aos moldes da Bienal de Veneza, e com a participação de vinte países, totalizando cerca de 1.800 obras expostas no pavilhão do Trianon.

De maneira análoga ao projeto de Veneza, desde a criação do MASP e do MAM, o projeto da elite cultural e de certos empresários paulistas era criar em São Paulo um pólo cultural fundado na ultramodernidade como referência até mesmo mundial, ao mesmo tempo que poderia contribuir (ou “exportar”) a arte brasileira. E para isso, precisavam “importar” referências. De fato, é desse projeto que surge a Bienal (ALAMBERT, 2004, p.33).

As seis primeiras edições da Bienal ocorrem sob a égide do MAM-SP, incorporando uma série de trabalhos ao acervo da instituição, conforme distribuição dos prêmios da mostra. Tanto o MAM-SP como a Bienal tornam-se referências para a arte nacional durante a década de 1950. Porém, com o tempo, o museu passa a ser ofuscado pelo porte e disseminação do evento, que gera um prestígio mais imediato ao empresário Matarazzo, sendo que “seus planos individuais caminhavam no sentido de dar autonomia à Bienal, separando-a do MAM” (HORTA, 1995, p.32), o que se concretiza, através de sua intervenção direta, em 1962, quando institui a *Fundação Bienal de São Paulo*. Segundo Horta, esse privilégio dado à Bienal também incorre na doação de todo o acervo do MAM-SP — que detinha mais de 1.200 obras já na época — aos auspícios da USP, em janeiro de 1963, para o que viria a ser o **Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC-USP)**, uma vez que Ciccillo alegava não haver mais verbas para manter as duas instituições (MAM-SP e Bienal) e optava por enviar os recursos a serem recebidos pelo museu para a promoção das bienais.

Alguns dos sócios envolvidos com o MAM-SP discordam do posicionamento de Matarazzo e tentam sem sucesso reaver o acervo, porém conseguem manter a razão social do nome da instituição através da organização, já em 1963, de uma comissão de reestruturação. Apenas em 1967, com a doação de cerca de 80 obras de artistas modernos brasileiros da coleção de Carlo Tamagni, pela família do mesmo, o museu consegue se reerguer e iniciar uma nova fase.

Diná Lopes Coelho (São Paulo, 1912 — 2003) assume como nova diretora e utiliza sua influência para conseguir a concessão, por parte do então prefeito Faria Lima, do **Pavilhão Bahia**, espaço projetado por Oscar Niemeyer para a 5ª Bienal de

São Paulo, localizado sob a marquise do **Parque Ibirapuera**. O local que seria destruído e que até então servia de depósito para a Fundação Bienal, é reformulado em 1968 pelo arquiteto Giancarlo Palanti e passa a abrigar ainda hoje o MAM-SP (fig. 09). Na sequência, em 1969, Diná Lopes Coelho propõe a criação do que viria a ser a principal política de aquisição de obras nos anos seguintes: o *Panorama da Arte Atual*, exposição panorâmica da arte brasileira que inaugura a nova sede e “[...] reconduz o MAM ao cenário artístico nacional, com uma das mostras mais importantes do calendário anual⁴¹” (HORTA, 1995, p. 37). Por meio de prêmios de aquisição e doações de artistas participantes, essa iniciativa fez com que o acervo passasse a contar, já no ano de 1982 — quando Diná Lopes Coelho deixa o MAM-SP — com cerca de 1.394 obras⁴². Segundo análise de Felipe Chaimovich “[...] houve um aprofundamento da base de sustentação social do MAM por meio da regularidade dos Panoramas, cujo prestígio entre a classe artística brasileira e o público do museu cresceu durante a década de 1980” (MAGALHÃES; CHAIMOVICH; COSTA, 2018, p.22). O autor também ressalta que os curadores escolhidos para estarem à frente da organização dessas exposições acabam, conseqüentemente, por influenciar o que fará parte da coleção do museu.

Atualmente, o MAM-SP conta com um acervo de aproximadamente 5.000 obras de arte moderna e contemporânea⁴³, de mais de mil artistas, sendo a maioria deles brasileiros. Contudo, 30 das peças que compõem essa coleção ficam expostas, em caráter permanente, na parte externa do museu em uma área de 6 mil metros quadrados⁴⁴, no **Jardim das Esculturas**, espaço projetado por Roberto Burle Marx e inaugurado em 1993. Também segundo depoimento do curador Felipe Chaimovich, a instituição tenta “[...] pelo menos, duas vezes por ano, ocupar as duas salas do MAM com mostras de acervo e também inserir peças de acervo em exposições onde isso caiba” (CONHECENDO MUSEUS, 2012, sem página). Esse enfoque dado ao

⁴¹ Ainda que na sua fundação o *Panorama da Arte Atual* contasse com edições anuais, cada uma das quais dedicadas a uma técnica artística diferente (pintura, desenho, gravura, escultura e tridimensionais), o evento passa a ocorrer de forma bianual a partir de 1995 (CHIARELLI, 1998, p.13-14).

⁴² Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj14079806.htm>> Acesso em 21/11/2018.

⁴³ Disponível em: <<http://mam.org.br/colecao/>> Acesso em 21/11/2018.

⁴⁴ Disponível em: <<http://mam.org.br/exposicao/jardim-de-esculturas/>> Acesso em 21/11/2018.

acervo desenvolve-se especialmente a partir do final dos anos 1990, porque, conforme Tadeu Chiarelli, por mais que o museu obtivesse substanciais doações com os *Panoramas da Arte Atual*, ele ainda passava pela crise do acervo original perdido na década de 1960, o que impediu a instituição de levar a cabo pesquisas mais significativas em relação à própria coleção por muitos anos.

O MAM, não acreditando no seu patrimônio artístico, que crescia às vezes à sua própria revelia, não tirou o mínimo proveito de sua Coleção como fonte para sua própria inserção no circuito de arte. Esta situação fica comprovada nas escassas exposições que o Museu de Arte Moderna de São Paulo, entre 1968 e 1995, montou sobre o seu próprio Acervo. Somente a partir de 1993, com a reforma da Reserva Técnica, é que se percebe os primeiros sinais de uma efetiva atitude em direção a um maior conhecimento do MAM em relação ao seu patrimônio e aos cuidados científicos necessários para preservação da Coleção (CHIARELLI, 2001, p. 16).

Iniciativas como a criação do *Grupo de Estudos em Crítica de Arte e Curadoria* (2005 — 2013), encabeçada pelo então curador-geral do museu, o próprio Tadeu Chiarelli, vieram a suprir essa falta e possibilitar diferentes abordagens do acervo por parte da instituição “gerando uma dinâmica de apresentação do acervo que também se modificasse constantemente para o público” (MAGALHÃES; CHAIMOVICH; COSTA, 2018, p. 22). A tentativa de constante atualização do acervo também é apoiada pela criação, em 2000, do *Núcleo Contemporâneo*, que arrecada anuidades dos sócios para aquisição de obras contemporâneas para o museu. Além disso, a gestão do museu — cuja direção é encabeçada por Milú Villela desde 1995 — prima por uma internacionalização da sua coleção, tanto internamente, com a ampliação da concepção de arte brasileira — ao incluir artistas estrangeiros residentes no país ou com temáticas voltadas à cultura nacional —, como externamente, através de empréstimos que viabilizem a divulgação da entidade no exterior (CHAIMOVICH in CAZARRÉ, 2016, sem página).

O MAM-SP passou ao longo dos anos por uma série de reformas em seu prédio — em 1968, pelas mãos do arquiteto Giancarlo Palanti; em 1982, por Lina Bo Bardi e finalmente, em 1995, por Maria Lúcia Pereira de Almeida — para se adequar às condições necessárias ao desenvolvimento das atividades do museu. Conta hoje com duas galerias (a **Sala Paulo Figueiredo** e a **Grande Sala**), a biblioteca Paulo

Mendes de Almeida, além de ateliês, um auditório para 200 pessoas, um restaurante e uma loja.

O educativo

“Transformações não são apenas gigantescas,
integrais ou metamórficas, mas podem ter um tamanho
invisível a olho nu e um impacto primordial visto no tempo.”
Barbara Ganizev Jimenez

A função educativa do MAM-SP se faz presente desde sua origem, porém sua metodologia de trabalho e base teórica se modificaram com o passar dos anos. Inicialmente, nas décadas de 1940 e 1950, havia a defesa de um museu didático que tivesse a missão de “estender a pregação da modernidade para o grande público” (HORTA, 1995, p. 24), ou seja, ensinar os novos preceitos do modernismo para os “leigos”. Exemplo explícito desta dinâmica foi a organização da primeira exposição do MAM-SP, *Do Figurativismo ao Abstracionismo* (1949), que contou com reproduções fotográficas em impressões coloridas, mostrando a “evolução” da pintura e da escultura desde o impressionismo até o cubismo (MAGALHÃES; CHAIMOVICH; COSTA, 2018, p.18-19), reforçando um discurso linear e progressivo da arte ocidental, ainda que — e justamente porque — esta fosse uma mostra de caráter vanguardista para o contexto nacional, ao contrapor a arte academicista de finais do século XIX, tida como cânone no meio artístico local.

A função pedagógica do museu passa a ser entendida de outra maneira a partir das transformações sócio-políticas já tratadas em detalhe no Capítulo 1 desta monografia, especialmente em resposta às contrapartidas sociais por parte das instituições culturais que passam a ser beneficiadas por financiamento via renúncia fiscal nos anos 1990. No caso específico do MAM-SP, quando **Milú Villela** assume a presidência da entidade em 1995, tem-se um ponto de virada, graças ao novo enfoque dado à educação, que torna-se a diretriz da sua gestão e o cerne da própria instituição.

A ideia central de Milú Villela era fazer com que o MAM se tornasse um museu vivo, que promovesse uma profunda integração entre a arte e o público, demonstrando sua constante preocupação com a

orientação e educação artística de seus frequentadores, construindo um importante diferencial na cena cultural de São Paulo. (CHIARELLI, 2011, p. 09).

Nesse sentido, no ano seguinte é criado o Educativo, que tem como objetivo “a ampliação do público potencial do museu por meio da inclusão de grupos sociais que trouxessem diversidade à instituição” (CHAIMOVICH in MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO, 2016c, p.13). Com uma **preocupação social e inclusiva** atrelada a seu papel educacional, para além da ideia de erudição, há uma mudança de paradigma na entidade em relação ao período inicial de suas atividades, sobre a qual o curador Felipe Chaimovich comenta:

[...] a posição do museu não seria mais informar o público sobre um conteúdo de história da arte pressuposto para a fruição plena das exposições, mas estimular a reflexão por meio de diálogo e de dinâmicas lúdicas que o levassem a descobrir as próprias questões, em contato com as obras expostas. Assim, o público deixava de ser tratado como passivo em relação à recepção da informação, para se tornar agente da própria visita. [...] A partir dessa mudança profunda no posicionamento da pedagogia no museu, criou-se um modelo de relacionamento com o público do MAM que se afastou da noção inicial de transmissão de um conteúdo determinado sobre história da arte. (MAGALHÃES; CHAIMOVICH; COSTA, 2018, p.59-60).

Ou seja, se anteriormente a prática pedagógica do museu estava associada ao seu compromisso de educar o público em relação ao conteúdo que disponibilizava, a partir da criação do Educativo, a instituição assume um novo posicionamento, de maior horizontalidade e diálogo com seu público, adotando os princípios educacionais de **Paulo Freire**⁴⁵, que ainda orientam o trabalho da equipe, conforme depoimento da atual coordenadora Daina Leyton à autora, que diz: “A gente tem muita influência de Paulo Freire também, desde 2011 a gente trabalha com a Fátima Freire que é filha dele. Nós educadores nos encontramos mensalmente com a Fátima. A influência do Paulo Freire é grande” (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018). Outro educador mencionado como referência foi **Luis Camnitzer**, ao se afirmar que: “Há então um alinhamento muito grande com o pensamento do Camnitzer, desde que a gente conheceu ele o intercâmbio é constante, dúvidas,

⁴⁵ Conforme texto de Felipe Chaimovich na publicação *Obras Mediadas* (2015), lançada pelo MAM-SP. “Segundo o pedagogo, todo conhecimento tem um componente advindo da experiência pregressa do educando, que deve ser mobilizada pelo educador; o educando não é, portanto, passivo no processo do aprendizado. Nesse sentido, os educadores do MAM buscam despertar a participação do público durante a visita ao museu, para que a percepção das obras de arte se amplie conforme emergjam memórias e sentimentos e se criem conexões” (VILLELA; CHAIMOVICH; LEYTON, 2015, p.07-08).

inquietações, questões sobre o contexto político-social, e etc., a gente intercambia muito com o Camnitzer. E por isso ele foi também um dos artistas convidados [para a exposição]” (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018).

Impõe-se como novo desafio a inserção de diferentes classes sociais e grupos com necessidades especiais no cotidiano da instituição, e para cumprir com essa meta, um conjunto de projetos foram levados a cabo. Destaco o pioneirismo do programa *Igual Diferente*, criado em 1998, por Carlos Barmak e Vera Barros, então à frente do Educativo, composto por uma série de cursos de artes, que devido à grande adesão, tornou-se um plano de atividades permanente do museu, contando com o apoio do Ministério da Cultura a partir de 2002 (VILLELA in LEYTON, 2018, p. 11). Estabeleceram-se parcerias com várias instituições, como escolas de surdos, ONGs, casas de apoio à criança com câncer, hospitais psiquiátricos, entre outras, que passaram a trazer públicos diversos — “quando a gente fala de públicos diversos, falamos de surdos, pessoas com deficiência visual, pessoas com deficiência intelectual, pessoas em situação de vulnerabilidade social, o público da saúde mental” (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018) — para visitas continuadas ao MAM-SP, o que acarretou em uma reeducação por parte do próprio museu, uma vez que levou o museu a repensar sua arquitetura, sua comunicação, sua equipe e programação (LEYTON in EDUCATIVO E ACESSIBILIDADE-MAM, 2015, p. 15-16).

Quem mais frequentava o ateliê do museu eram os alunos do programa *Igual Diferente*, que é um programa para públicos diversos [...] e a diferença é que eles não estavam no museu visitando exposições e recebendo informações, e sim criando. Então essa é uma referência. E depois de muitos anos de trabalho com esse público, o que nasce no ateliê vai estruturando todas as nossas ações do educativo como um todo (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018).

Como culminância de todo esse processo, foi criada em 2010 a *Área de Acessibilidade do MAM-SP*, a qual procura atuar de maneira transversal a todas as ações do museu, garantindo que as pessoas com deficiência não sejam apenas frequentadores do museu, mas sim seus protagonistas, e além disso, ampliando o próprio conceito de acessibilidade, conforme o seguinte entendimento dos educadores: “Acessibilidade não é você criar acesso, ou seja, você pode vir ao que já existe, ao que já está instituído no museu, por exemplo; e sim, a **acessibilidade é pensar o acesso ao mundo que a gente quer que exista**” (LEYTON,

informação verbal, Apêndice 6, 2018, grifo meu). Além disso, o MAM-SP dispõe de audioguias em *iPods* para as pessoas com deficiência visual e videoguias (com Libras) em *iPads* para os que têm deficiência auditiva, e também audioguias para o público em geral com informações extras sobre as obras em cartaz⁴⁶. Ou seja, a acessibilidade é vista como a responsabilidade de tornar a comunicação e o contato do público aprazível.

Portanto, para o público com deficiência auditiva o museu passou a promover a comunicação na Língua Brasileira de Sinais em toda a sua programação — inclusive em espetáculos musicais — e desde 2002 acontece o curso de formação de educadores surdos, de modo que muitos destes passaram a trabalhar em diferentes espaços culturais da cidade, inclusive no próprio MAM-SP⁴⁷ (LEYTON, 2018, p.23-25). Para o público cego e com deficiência visual, solicita-se a liberação dos responsáveis pelas coleções para o toque nas obras tridimensionais e desenvolvem-se materiais específicos para o uso tátil e sensorial, assim como diversas outras atividades no escopo do programa *Olhar de perto* (LEYTON; SANCHES, 2018, p. 117-118).

Assim é o cotidiano do MAM: crianças exploram possibilidades de criação que respeitam sua temporalidade e seus interesses; visitantes com comprometimentos motores realizam práticas artísticas diversas; alunos com autismo idealizam e coordenam performances e têm no museu uma referência em seu cotidiano; jovens em situação de vulnerabilidade social debatem temas como feminismo, redução de danos, violência, bullying, cultura LGBT, redes sociais, entre outros, além de trazer temáticas de seu interesse em apresentações em diversas linguagens expressivas para o público do parque Ibirapuera. (LEYTON in MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO, 2016c, p.05).

Além de *Igual Diferente*, o MAM-SP desenvolve outros programas educativos, sendo que cada educador da equipe é incumbido de cuidar de um. A respeito dessa dinâmica de trabalho, dessas atividades e da organização estrutural do Educativo

⁴⁶ Disponível em:

<<https://vejasp.abril.com.br/cultura-lazer/mam-pinacoteca-servico-audioguias-videoguias/>>
Acesso em 24/10/2018

⁴⁷ O educador surdo Leonardo Barbosa Castilho participou do curso de formação *Aprender para Ensinar*, entre 2002 e 2005, e desde 2008 integra a equipe do MAM Educativo e Acessibilidade (LEYTON, 2018, p.23-25).

MAM, a coordenadora Daina Leyton deu-me uma descrição acurada e detalhada, que transcrevo a seguir:

Nós somos dez pessoas: sete educadores; uma pessoa que trabalha só no escritório fazendo agendamento de toda a programação; uma pessoa que é responsável pelos diversos cursos pagos — que é uma fonte de recursos do museu também — e uma pessoa que é produtora do ateliê, ou seja, cuida de todos os materiais. Então são três pessoas que não trabalham diretamente com o público e sete pessoas que trabalham diretamente. Dessas, temos um **educador surdo**, que trabalha diretamente nas questões todas de acessibilidade e também em tudo que diz respeito a libras no museu — todos os educadores fazem uma aula semanal de libras, assim como os outros funcionários do museu também. Isso é um dado muito interessante: **no MAM, a área que tem menos rotatividade é o educativo**, então a pessoa mais recente trabalha lá há sete anos. Então é bem diferente de pensar esses educativos que são terceirizados, que a pessoa é contratada para uma exposição, duas no máximo e depois vai embora, ou seja, não tem uma continuidade. Tem o Léo [Leonardo Barbosa Castilho] que é o educador surdo, intérprete de libras; a Bárbara [Barbara Ganizev Jimenez], a formação dela é em História, e ela é responsável pelo **Domingo MAM**, que é esse programa para os jovens — e quando eu falo responsável, é o "cabeça" que vai centralizar todas as questões, mas nas nossas reuniões pedagógicas e de avaliação, uma das coisas que avaliam um pouco do "sucesso" (na falta de uma palavra melhor) do programa é quanto todos da equipe sentem pertencimento desse programa, ou seja a ideia não é isolar, porque para todos importa, tanto os professores, tanto quanto importa os públicos diversos do programa **Igual Diferente**, quanto importa as crianças, os bebês, as famílias e por aí vai; a Mirela [Mirela Agostinho Estelles], que é formada em Comunicação e Artes do Corpo, mas tem uma pesquisa muito profunda na cultura tradicional da infância, é responsável pelo **Família MAM**, que é essa programação para as crianças e também pelo **Contatos com a Arte**, que é a programação para os professores; a Fernanda Zardo [Fernanda Vargas Zardo], formada em Artes Visuais e é responsável pelo programa de visitação; o Greg [Gregório Ferreira Contreras Sanches], que é historiador também, e tem toda uma pesquisa de intersecção entre arte, ciência, história e etc., ele é hoje responsável pelo programa **Igual Diferente**; e a Laysa [Laysa Elias Diniz], que é formada em Cinema e trabalha toda a questão da documentação, tanto em vídeos, fotos, etc., e da difusão e conexão de tudo que a gente produz lá dentro, de como isso pode impactar, por onde isso vai circular, esse é o olhar da Laysa, então ela faz os videoguias das exposições junto com o Léo. Esse é nosso formato. E eu, que trabalho na coordenação. Hoje a gente tem um outro programa nosso que chama **Museu Aberto**, que é um programa de formação que durou um ano, ele está acabando agora, que é para jovens que trabalham em projetos culturais e é uma formação que trabalha educação, mediação, acessibilidade, captação de recursos, comunicação, finanças, etc.. Eu faço as aulas do **Museu Aberto** e também faço a amarração de tudo isso. E às vezes a gente concebe outros projetos, estamos hoje com esse projeto que chama **Fora da tela**, a Laysa que é responsável pela difusão desse conteúdo de multimídia, junto com a Bárbara que é responsável pelo **Domingo MAM**, e o público do parque. O **Fora da Tela** integra debates públicos que acontecem no espaço do parque — isso já acontece na programação do **Domingo MAM**, mas no **Fora da Tela** a gente traz

tanto *youtubers* que têm bastantes seguidores, quanto influenciadores digitais — trazendo questões que são importantes, que são trazidas pelos próprios jovens, e por nós também — questões de gênero, raça, violência, enfim, de convivência humana — tudo isso, na verdade, trabalhando em prol dos Direitos Humanos. (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018, grifos meus).

Conforme identificado no depoimento acima e ressaltado pela pesquisadora Ariane Salgado: “A possibilidade de permanência no local de trabalho após o estágio proporciona maior coesão à equipe, já que as experiências acumuladas ao longo dos anos qualificam a prática” (SALGADO, 2016, p.79). Após aplicar um questionário à equipe do Educativo MAM-SP, em 2015, a autora também percebeu que apesar de terem cursado graduações diferentes, os depoimentos dos educadores “são afinados entre si, algo que explicita um alinhamento teórico comum no grupo, construído no próprio local de trabalho” (SALGADO, 2016, p.88). Esse fato comprova a afirmação de Daina Leyton de que “Cada educador da equipe do MAM é pesquisador e criador.” (LEYTON in MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO, 2016c, p.05), a qual reafirma na entrevista concedida à autora, ao declarar que:

[...] porque o exercício de liberdade e entender o educador como pesquisador é fundamental. Porque a pesquisa, e a pesquisa criativa mesmo, alimenta o trabalho do museu, assim como o que acontece no museu alimenta a sua pesquisa criativa. Então, é muito diferente dessa ideia do monitor, da pessoa que vai reproduzir um discurso. Não, as obras em exposição são disparadores de possíveis diálogos. (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018).

É por meio desses interesses e investigações próprias que se desencadeiam **experiências poéticas** atreladas às visitas mediadas⁴⁸. Há uma reflexão permanente das ações da equipe em relação à experimentação e exploração de diferentes abordagens pedagógicas, cuja importância é reconhecida pelo museu, visto que disponibiliza aos membros do educativo ao menos uma hora diária para a realização de estudos e pesquisas, além de contarem com formações em grupo, palestras, debates, oficinas e demais recursos de formação dentro da própria

⁴⁸ O educativo do MAM-SP propõe para além da mediação, ou melhor, como extensão dela, práticas que pretendem envolver o grupo, tornando o museu — ou a própria mediação — um espaço de criação coletiva, que construa o sentido a partir da experiência sensível: “Mobilizados pelas questões trazidas pela exposição, os participantes partem para o exercício de experimentação criativa, que permite imaginar possibilidades. As **experiências poéticas** estimulam a criação de um museu — e de um mundo — com outras percepções. Elas podem ser atividades de ateliê, criação de versos e histórias, dinâmicas corporais ou outras proposições.” (LEYTON, 2018, p.20, grifo meu).

instituição, especialmente no período de troca de exposições (SALGADO, 2016, p.79-80). “A mudança de princípios na prática pedagógica do MAM estendeu-se à relação com a curadoria de exposições” (MAGALHÃES; CHAIMOVICH; COSTA, 2018, p.59), afirma Felipe Chaimovich, que assumiu o cargo de curador do MAM-SP em 2007 e, desde então, tomou como desafio para a sua gestão o compromisso de atuar em colaboração com o educativo na curadoria das mostras, devido ao que considera um “crescente protagonismo” (CHAIMOVICH in MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO, 2016c, p. 13) do setor na instituição, invertendo a lógica tradicional de organizar atividades pedagógicas com o projeto curatorial já dado. O setor educativo passou a trabalhar em colaboração com a curadoria, em uma convivência permanente — ainda que com períodos de maior ou menor contato — de modo que “a posição do Museu em relação à sua missão pedagógica tem uma mudança substancial, consistindo em estimular a reflexão por meio do diálogo e de dinâmicas capazes de levar as pessoas a descobrir suas próprias questões em contato com as obras” (MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO, 2018, p.07-09). A exposição *Educação como matéria-prima* é um dos exemplos dessa parceria, porém, desde 2003, essa cooperação intrainstitucional se fazia presente, haja vista a organização conjunta da exposição *2080*⁴⁹, sobre a produção artística brasileira da década de 1980.

A exposição *Educação como matéria-prima*

“A educação é um processo de construir conhecimentos
e adquirir novos ao explorar o campo que chamamos 'ignorância'.”
Luis Camnitzer

⁴⁹ Em relação à exposição *2080*, Felipe Chaimovich detalha que: “A curadoria trabalhou em conjunto com o educativo: foi desenvolvida uma sequência de jogos a serem propostos ao público e cujos resultados eram interpretados por ambos os setores a cada duas semanas; a partir dessas interpretações, toda a exposição era remontada ao final desse período, iniciando uma nova rodada de jogos, cujos resultados seriam novamente interpretados, gerando quatro montagens sucessivas ao longo do período expositivo. Os jogos não eram centrados em conteúdos de história da arte, logo não havia uma demanda por um conhecimento determinado que diferenciaria vencedores de perdedores; tratava-se, antes, de situações lúdicas que permitiam avaliar as formas de interação do público com a montagem da sala expositiva e como essa interatividade variava conforme as sucessivas alterações quinzenais.” (MAGALHÃES; CHAIMOVICH; COSTA, 2018, p. 59).



Fig. 10. Imagem parcial da exposição *Educação como matéria-prima* com os *Exercícios* realizados pelo público, em resposta à proposição de Luis Camnitzer. Fonte: publicação *Educação e acessibilidade: experiências do MAM* (2018), p.52.

A exposição ***Educação como matéria-prima*** aconteceu na sala Paulo Figueiredo, no Museu de Arte Moderna de São Paulo, entre 27 de fevereiro e 05 de junho de 2016 (fig. 10). Essa exposição comemorou os **20 anos de atuação do setor Educativo do MAM-SP**, adotando como premissa básica a ideia de que um museu de arte tem como missão fundamental a educação. Tendo o público como cerne e ponto focal do seu desenvolvimento, foram escolhidos para compor a mostra, trabalhos de sete artistas nacionais e estrangeiros⁵⁰ que “compartilham o fato de

⁵⁰ Ver lista completa de obras e artistas no Apêndice 2 deste trabalho.

terem o conhecimento, o aprendizado e a relação entre o público e a obra como elementos constitutivos do próprio trabalho artístico” (HIRSZMAN, 2016, sem página). A curadoria ficou a cargo de Daina Leyton e Felipe Chaimovich (fig. 11).

Felipe Chaimovich chama a atenção para a relação do moderno — que dá nome ao museu — com o experimentalismo, frisando que, no seu entendimento, por ser um museu de arte moderna, o MAM-SP “passa pelo mapeamento da produção atual em vista das tendências futuras” (MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO, 2018, p. 09). Com isso, o curador defende que o museu tem a premissa de prospectar o futuro, de **abrir espaço para a criação e a experimentação** para que, dessa forma, com uma coleção que é exposta de modos distintos e não de maneira permanente, permita-se que o público não se depare com uma historiografia única da arte e crie suas próprias relações. Como visto anteriormente, o museu não tem mais como pressuposto ser um templo da arte canônica, mas torna-se, na visão da atual gestão do MAM-SP, um local de reflexão que estimula a experiência pessoal do visitante, tomado como agente ativo. O que se propõe na exposição *Educação como matéria-prima*, como argumenta Leyton ao dizer que: “Então a conceituação da curadoria da exposição vem dessa reflexão: *“como que se cria, então, um espaço fecundo em que as pessoas possam criar, expressar e ressignificar de maneira imprevisível esse pequeno mundo construído do museu?”* (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018).

Já foi demonstrado neste trabalho que o educativo do MAM-SP tem como atividade recorrente agregar o que denominam de “experiências poéticas” às mediações, com a intenção de desencadear no espectador diferentes leituras e visões a partir do que se encontra exposto, sendo que o que está em questão “não é o que pode ser explicado ou compreendido sobre uma obra, mas sim qual processo poético, de criação, pode ser ali iniciado” (LEYTON, 2018, p.21). Essa concepção da mediação como um espaço de mútua colaboração, troca e (des)encontro, foi premissa da escolha das obras que integraram a exposição, fazendo um paralelo com trabalhos de artistas que atuam sob o mesmo **viés colaborativo e participativo**. Sobre esse processo de seleção, Daina Leyton ainda acrescenta:



Fig. 11. A coordenadora do Educativo MAM-SP, Daina Leyton, e o curador Felipe Chaimovich na inauguração da exposição *Educação como matéria-prima*. Fonte: frame do vídeo *Inauguração MAM: Educação como matéria-prima/Natureza franciscana*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6pIF3lfhqHA>> Acesso em 26/11/2018.

A ideia não foi trazer obras que apresentassem de forma explanativa o trabalho educativo do museu, e sim obras que convidassem os frequentadores a exercícios, práticas e experiências com o intuito não apenas de compartilhar nossa história e nosso projeto educativo, mas também poder transformar nossas próprias compreensões e ações, *com o público e pelo público*. (LEYTON, 2017, p. 165).

Ou seja, “a convergência entre a prática pedagógica no MAM-SP e as produções artísticas envolvendo a participação coletiva foi o fio condutor da mostra”, conforme afirma Chaimovich (MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO, 2016c, p.15). Fato reiterado por Leyton, ao declarar que, nessa exposição, “as obras são experiências poéticas e experiências poéticas são obras. A atuação das pessoas também se torna obra, pois todos os educadores do museu trabalham no espaço expositivo em contato permanente com o público” (idem, p.05).

Quanto ao fato dos educadores se encontrarem disponíveis no espaço expositivo durante o período integral de trabalho, Daina Leyton se refere ao processo implícito em duas instalações pertencentes ao acervo do MAM-SP (fig. 12) e que fizeram parte da exposição, são elas: ***Café Educativo*** (2007/2014), de Jorge Menna Barreto, e ***Expediente*** (1978/2005), de Paulo Bruscky. O *Café Educativo*, como sugere o nome, consiste na instalação de um café em um espaço expositivo, que é

gerido pelos educadores do museu, os quais se dispõem tanto a servir o café como a conversar a respeito da exposição com os visitantes que optarem por desfrutar do mesmo. Com isso, funciona como um *site-specific* que se torna “uma ilha de mediação não diretiva”⁵¹ entre a instituição e o público, repensando tanto o próprio educativo e o ato de mediar, como o espaço expositivo, ao adquirir uma espécie de autonomia em relação à mostra, com uma programação própria. Em 2011, a obra foi trazida pela primeira vez ao MAM-SP para integrar o *32º Panorama da Arte Brasileira* e acabou sendo incorporada ao acervo da instituição, de modo que em *Educação como matéria-prima* é exposta pela quinta vez, com características próprias em cada uma dessas ocasiões, sendo que esta versão contou com móveis baixos, almofadas e mesinhas de leitura, podendo-se andar descalço e folhear livros enquanto se tomava um café (HIRSZMAN, 2016, sem página). Já em *Expediente*, Paulo Bruscky propõe o deslocamento dos educadores de seu espaço usual de trabalho para a exposição, ocupando-a com computadores e equipamentos que utilizam em seu cotidiano para exercerem suas atribuições e tarefas como funcionários da instituição, “causando estranhamento e, assim, atenção à situação em si e às questões que lhe são intrínsecas. Desse modo, ele coloca à luz um objeto para estudo” (LEYTON, 2018, p. 56-57) que, no caso, relaciona-se com a proposta de ressignificação já mencionada quanto ao trabalho de Jorge Menna Barreto, pois ao deslocar as pessoas, e “profanar” o espaço sagrado da exposição no museu, podem surgir novas ideias e comportamentos.

Na exposição *Educação como matéria-prima* não somente as obras, mas também o espaço se apresentou como ambiente a estimular experimentações poéticas de formas diversas, em possibilidades como ficar descalço, meditar, ler um livro, desenhar, responder a um exercício e tomar um café ou chá. Com semelhanças e diferenças da materialidade característica da escola, a vivência que o público podia ter na exposição se aproximava da ideia do escolar no sentido de promover o tempo livre. Nesse caso, podemos compreender o tempo livre da própria condição de visitar um museu como uma função: a de apenas adquirir ou consumir os conteúdos da exposição (LEYTON, 2018, p.56).

O trecho acima, além de reforçar o caráter de experimentação poética previamente citado, traz ainda dois aspectos essenciais de *Educação como*

⁵¹ Disponível em: <<http://cargocollective.com/jorgemennabarreto>> Acesso em 20/10/2018.

matéria-prima: a **ressignificação do museu** — como sugerido no parágrafo anterior — e a **relação entre museu e escola**. Sobre o primeiro, notamos que a escolha das obras baliza tal reflexão, uma vez que ao propor a ideia de que “para uma autêntica aprendizagem, é preciso poder desfrutar” (MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO, 2016c, p 05-06), isso se torna possível pelas experiências viabilizadas pelos trabalhos selecionados, tirando o visitante de um papel de mero receptor — que ecoa na relação professor/aluno. Além disso,

A relação entre o museu e a escola sempre foi inspiradora e fundamental para o desenvolvimento das experiências educativas no MAM. Foi a partir das visitas de grupos escolares que pudemos refletir sobre o potencial pedagógico de nossas visitas mediadas, para promovermos abordagens que foram se transformando ao longo de nossa história. Experiências de mediação nas exposições levaram o museu a ressignificar seus espaços e modos de atuação, e a ver a educação como ponto-chave de suas ações. (ZARDO; ELIAS in LEYTON, 2018, p.41).



Fig. 12. Roda de conversa “Políticas públicas e práticas culturais na cracolândia” na exposição *Educação como matéria-prima*. Fonte: publicação *Educação e acessibilidade: experiências do MAM* (2018), p.66.

Novamente o segundo aspecto — sobre a relação entre o museu e a escola — é atribuído, não apenas no que tange à exposição, mas na atuação institucional do educativo, sendo que apesar do desejo de se trabalhar questões específicas da arte/educação, na visão de Leyton a exposição “[...] transformou muito a nossa

relação com a escola e com nosso entendimento de escola” (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018). Porém, é importante salientar que os curadores buscavam tratar sobre a ideia de escola na sua origem, a partir do que consideram “seu conceito mais radical: de sua etimologia grega *skholé*: **tempo livre**” (LEYTON, 2017, p. 165, grifo meu). Conforme elucidada Daina Leyton:

Na época, era tempo livre do trabalho e tempo livre da família, espaço comum, ou seja os cidadãos tinham essa garantia do espaço comum — filhos de servos, filhos de senhores, enfim — em que se pode ler o mundo, se pode colocar as coisas na mesa para ler o mundo; e que a escola não deve reproduzir a ordem social, ela pode modificar essa ordem social se assim quiser, ou seja, tem essa coisa da suspensão da escola, você suspende da vida cotidiana — porque na vida cotidiana você pode reproduzir uma mecanicidade — e muda de maneira imprevisível. [...] a escola não deve servir para uma função, e a escola que a gente conhece hoje, pós-revolução industrial, que queria muito que a escola servisse para capacitar operários, é diferente da própria ideia da escola (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018).

Assim, entende-se que o que há de intrínseco tanto à escola como ao museu seja justamente a educação. Daina Leyton, a esse respeito, conclui: “[...] talvez uma das missões essenciais dos museus seja a de *lutar pela escola*, pela escola em sua forma. A existência do museu deve contribuir para que a escola recupere ou mantenha suas características radicais e essenciais [...]” (LEYTON, 2017, p. 174).

Educação como matéria-prima propiciou um ambiente de vivências significativas que, como visto, extrapolam e ressignificam a visão tradicional de museu — e mesmo da escola. Portanto, procurou-se pensar a concepção de educação para além do entendimento de que se limita à apropriação de conteúdos, bem como contrapor a ideia de que a arte se restringe à produção de objetos (MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO, 2016c, p. 03). O artista conceitual e pedagogo Luis Camnitzer foi referência fundamental nesse sentido, com diferentes trabalhos na mostra, dos quais tratarei em detalhe sobre dois.

O primeiro e mais emblemático, consta na impressão adesivada da frase: “O museu é uma escola: o artista aprende a se comunicar; o público aprende a fazer conexões” (2009) na fachada externa do museu, a qual já foi incorporada em diferentes ocasiões por cerca de 16 museus ao redor do mundo, como o Museu de Arte Contemporânea de Montevideo (Uruguai), o Museu da Memória e dos Direitos Humanos (Chile), o Museu Jumex (México), o Museu de Arte Latino-Americana de

Buenos Aires (Argentina), o *Museo del Barrio* (Espanha) e o Museu Guggenheim (EUA)⁵². Sobre a importância desse trabalho não apenas como base argumentativa da exposição, mas como fundamento crítico da ação do próprio educativo, Leyton faz a seguinte análise:

Considerando que um museu — anunciado nessa obra como uma escola — deve cultivar o espaço comum e a democratização do tempo livre, faz muito sentido para nós afirmar que o museu é uma escola. Destrinchando um pouco mais a frase, ela afirma que o artista aprende a se comunicar, pois uma vez que sua obra é tornada pública, ela coloca os espectadores e participantes numa atitude de atenção em relação a ela. Constatamos no cotidiano do MAM que o potencial de impacto de uma obra, assim como o processo criativo de cada artista, sempre amplia à medida que ele tem acesso às leituras e reações do público em relação à sua obra, processo que ocorreu com os artistas durante toda a exposição *Educação como matéria-prima*. A terceira afirmação, de que o *público aprende e faz conexões*, diz respeito às questões que podem ser *colocadas na mesa* em visitas a um museu, e as possibilidades que se abrem em torno delas. E diz sobre como essas questões ressoam em cada visitante: não é sobre o que já se sabe, mas sobre o que, de alguma maneira, atravessa cada um, e o contato com a arte permite dar forma, produzir sentido, fazer conexões. (LEYTON, 2017, p. 172).

Conforme já observado, a frase de Camnitzer relaciona o museu a partir do conceito original de escola, entendido como local de conhecimento que propicia aprendizado através da reflexão, do diálogo e da experimentação livre⁵³. Segundo o artista, a ideia é contrapor a visão que ele mesmo tem de que “tanto o conceito de museu como o de escola, hoje, se aproximam das características de uma prisão. Ou seja, são paralelos. A operação que envolve todas essas funcionalidades me parece, basicamente, um modelo carcerário, como diria Foucault” (CAMNITZER in LEYTON, 2018, p.67). A frase de Camnitzer sugere, então, um resgate.

Outra ação do artista, intitulada **Exercícios** (2010-2015), composta por 22 proposições e perguntas⁵⁴ — espalhadas na sala expositiva (fig. 10), nos corredores,

⁵² Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/artevera/?p=1065>> Acesso em 26/10/2018.

⁵³ Interessante notar o contraponto a essa proposição pelo educador e teórico Jorge Larrosa, conforme depoimento de Daina Leyton: “[...] o Camnitzer tem uma frase, que virou uma obra na nossa fachada, que diz: “*O museu é uma escola: o artista aprende a se comunicar e o público a estabelecer conexões*”, e o Larossa não gosta dessa frase, pois pelas questões apresentadas, ele considera prejudicial esse movimento de que tudo é escola, então nada é escola” (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018). Para maior aprofundamento recomendo também o livro organizado pelo referido pesquisador denominado *Elogio da escola* (2017) e *Em defesa da escola: uma questão pública* (2013) devidamente referenciados ao final deste trabalho.

⁵⁴ Exemplo de exercício proposto pelo artista:

no grande salão e até em dependências internas do museu e na parte de fora, junto à fachada (MARTINS; DEMARCHI, 2016, p.136) — convida ao pensamento crítico e criativo por parte do público, o qual detinha material disponível para responder e podia escolher pendurar o resultado da sua produção pelas paredes da mostra. O mote principal desse trabalho é justamente instigar o público a se deparar com infinitas e inusitadas possibilidades de resolução para as questões, diferentemente dos exercícios escolares que, em geral, levam a um resultado fechado e pré-determinado, que se não alcançado pelo aluno pode ser interpretado como erro ou fracasso. Com isso, o artista sugere dois passos durante a execução desses exercícios: “o primeiro é aprender a ver a obra de arte como possível resposta (ou o simples ato de dar forma) a um problema; o segundo é observar a si mesmo enquanto trata de entender o que está vendo” (LEYTON, 2017, p. 169).



Fig. 13. À esquerda, obra *Desleituradas* de Jorge Menna Barreto. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/cultura/educacao-e-tema-de-exposicao-no-mam/attachment/educacao-como-materia/>> Acesso em 26/11/2018.

Fig. 14. À direita, visitante interagindo com jogo de videogame criado por Stephan Doitschinoff, na instalação que fez parte da exposição *Educação como matéria-prima*. Disponível em: <<https://www.oficinasajoao.net/copia-mam-sp-tres-mundos>> Acesso em 26/11/2018.

Algumas das reflexões trazidas por Camnitzer ecoam em outras obras da exposição. Por exemplo, esse jogo interpretativo que sugere múltiplas leituras e perspectivas em *Exercícios* também é abordado em *Desleituradas* (2011), de Jorge Menna Barreto, que disponibiliza diversos capachos (tapetes com 60x80cm de dimensão) que podem ser manipulados e reorganizados pelo público, em que se veem

EXERCÍCIO #1

- Faça um mapa não muito detalhado do infinito.
- Decida em que ponto você se encontra e explique suas razões para se encontrar nele.

impressas várias palavras híbridas⁵⁵ — ou como Menna Barreto as chama: “*palavras-desviantes*” — criadas pelo artista — algumas delas especificamente para a mostra (fig. 13). Além disso, a aproximação feita entre a escola, o museu e o cárcere, conforme depoimento de Camnitzer, também é abordada pelo paulista Stephan Doitschinoff na instalação *3 Planets - 3.000 Panoptic Wave* (2016), um jogo de videogame elaborado em parceria com o setor educativo da instituição (fig. 14), que tem como frase de abertura a citação de Richard Serra: “O entretenimento popular é basicamente propaganda para o *status quo*”. Para conseguir jogar, o participante deveria se deslocar a um espaço escuro e isolado em relação às outras obras da exposição e se ajoelhar em um genuflexório em que estão acoplados os controles. O jogador passa por fases em que se depara com escolas, corporações, presídios, manicômios e condomínios, espaços classificados como instituições disciplinares por Foucault e tomados com ironia e crítica pelo artista. A opressão também reverbera como conteúdo do trabalho ***Constelações*** (2016), de Amilcar Packer, que propõe uma visão crítica sobre o colonialismo da América Latina. Uma série de objetos — como um pacote de açúcar, garrafas de álcool, um pedaço de cana, uma lata de milho, uma folha de ouro, entre outros — é pendurada por cordas de varal no teto da sala expositiva (fig. 12), sendo possível modificar a disposição desses artefatos por meio de roldanas. Na extremidade oposta ao objeto selecionado, há um texto explicativo sobre a origem daquele material e os processos econômicos e de poder com o qual se relaciona, mapeando a origem desses produtos e sugerindo construções narrativas por parte do público.

Como tratei na seção anterior, a questão da acessibilidade é uma das diretrizes institucionais do MAM-SP, o qual adota certas medidas para sua promoção, que visam um espaço comum em amplo sentido, tanto físico como de comunicabilidade, o que também ocorre na exposição.

As obras de *Educação como matéria-prima* expostas na parede foram trazidas para uma altura mais baixa do que o padrão. Outras obras habitavam o chão e o teto, permitindo que o público as movesse, permanecesse sobre elas, ou deitasse no chão para as observar. As pinturas e fotografias contavam com impressões em três dimensões, podendo ser fruídas pelo toque (LEYTON, 2017, p. 165-166).

⁵⁵ Exemplos de palavras híbridas criadas pelo artista: *séu, arrependizagem, liberdade, escrita, deusejo, diztância, segueira, trasbalho, ausenciamento, ancoração, medicachão, imencidade, preconceitual, arrependizagem, resistual, deletura, ativisão, dencantação, houvido, fracacho, desobedessência.*



Fig. 15. Fotografias de Evgen Bavcar com suas respectivas reproduções/réplicas em impressão 3d, desenvolvidas para manuseamento do público na exposição *Educação como matéria-prima*. Imagens retiradas do vídeo disponível em anexo na versão e-book do livro *Elogio da escola* (2017).



Fig. 16. Visitantes diante do trabalho de Graziela Kunsch, *Projeto Mutirão*. Foto: Rafael Roncato (esq.) e Educativo MAM (dir.), a partir de *frame* retirado do vídeo em anexo do na versão e-book do livro *Elogio da escola* (2017).

A respeito dessas impressões, a curadora faz referência não apenas, mas especialmente, à produção do fotógrafo esloveno e cego Evgen Bavcar. Através de uma parceria com o SENAC, produziram-se réplicas de fotografias tiradas por Bavcar (fig. 15) no Museu Arqueológico Nacional de Nápoles, na Itália, onde pôde tocar nas obras, ou melhor, quando pôde “olhar de perto” — expressão que se refere à fruição de obras de arte pelo tato, tornando o corpo a extensão da visão. Bavcar defende, assim, a ideia de um **“museu de outra percepção”**⁵⁶, concebido fora da lógica

⁵⁶ Sobre esse conceito, Daina Leyton explica que o artista: “[...] fala que os museus estabelecidos hoje pensam em uma percepção normativa, a partir de uma pessoa que tenha uma altura média, que seja vidente (que enxerga) e ele fala da tirania do modelo oculocêntrico frontal, ou seja, a gente sempre está de frente para alguma coisa, mesmo uma escultura que você pode dar uma volta, você está de frente mesmo quando você está olhando em volta” (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018).

normativa e que possibilita contemplar diversas realidades; ideia adotada como princípio em relação às discussões iniciais para a composição da mostra (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018).

Por fim, trago o trabalho da paulistana Gabriela Kunsch, que trata sobre os movimentos de ocupação de 190 escolas por secundaristas, em São Paulo, no ano anterior, em 2015 — “[que] foi um movimento muito bonito de defesa da escola e da escola que se quer”, segundo Leyton (informação verbal, Apêndice 6, 2018). As ocupações surgiram como uma forma de resistência e protesto contra decisões unilaterais propostas pelo governo estadual de Geraldo Alckmin, que previa o fechamento de 94 escolas, além da sectarização do ensino, afetando mais de 311 mil alunos⁵⁷. Iniciado em São Paulo, o movimento expandiu-se por todo o território nacional, inclusive no Rio Grande do Sul, especialmente em 2016, ano de vigência da exposição. Em **Projeto Mutirão** (2008/2016), Kunsch exhibe em plano único uma sequência de gravações e fotos que documentam “lutas sociais, movimentos de ocupação, pode ser a ocupação da reitoria de uma faculdade, de uma aldeia indígena, do MTST, mas o que interessa a ela são esses momentos em que as pessoas se juntam para solucionar algo” (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018). No caso de *Educação como matéria-prima*, o vídeo elaborado teve como cerne as ocupações feitas nas escolas de São Paulo, a partir de fotos coletadas da *internet* das páginas autodenominadas “Escolas de Luta” ou “Ocupações”, assim como do coletivo *O Mal-Educado*. A artista monta, assim, um arquivo contínuo que foi projetado em uma das paredes da exposição, fomentando debates e conversas (fig. 16). De modo espontâneo, o espaço do museu acabou sendo ocupado por alunos e professores envolvidos nessas iniciativas, e foram promovidas ações pela própria instituição (fig. 17), durante o período da exposição, as quais visavam contemplar esse público latente, conforme relato da curadora:

O movimento das ocupações nos anunciava um processo de tomada de consciência dos secundaristas em relação à escola. Realizamos então encontros abertos ao público, a que demos o nome de “**Estórias Ocupadas**”, nos quais estudantes e professores compartilharam suas experiências nas ocupações, além de se mobilizarem na criação de redes entre professores de diferentes escolas para pensar e debater

⁵⁷ Disponível em:

<<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/10/reorganizacao-escolar-em-sp-tem-94-escolas-que-serao-disponibilizadas.html>> Acesso em 21/11/2018.

sobre a defesa da escola como *tempo livre*. Grupos de teatro e performance, nascidos nas ocupações, utilizaram o espaço da *Educação como matéria-prima* para ensaiar e se apresentar. Secundaristas se matricularam e passaram a participar de cursos do museu. (LEYTON, 2017, p. 171, grifo meu).

Na análise sobre a exposição *Educação como matéria-prima*, Mirian Celeste Martins e Rita de Cássia Demarchi apontam três aspectos como verdadeiras matérias-primas da educação, sendo eles: o **sensorial**, que provoca a reação corporal diante ou a partir de um processo educativo; a **interação**, que coloca o educando em posição de alteridade para com o outro; e, por fim, a **provocação**, que estimula a criação, a invenção e o enfrentamento. Com isso, podemos perceber que ao propor situações e ambiências como as acima descritas, a exposição contempla efetivamente os critérios elencados pelas autoras (MARTINS; DEMARCHI, 2016, p. 137-138), corroborando a noção de que a educação implica em especificidades que não se limitam à escola e ao museu.



Fig. 17. Bate-papo com escolas ocupadas na ação *Estórias Ocupadas*, que fez parte de um Domingo MAM em 2016. Imagem: MAM-SP. Disponível em: <<http://mam.org.br/domingomam/#&qid=1&pid=8>> Acesso em 26/10/2018.

MUSEU NACIONAL THYSSEN-BORNEMISZA



Fig. 18. Palácio Villahermosa, sede da coleção Thyssen-Bornemisza, em Madri. Disponível em: http://www.xn--espaescultura-tnb.es/es/museos/madrid/museo_thyssen-bornemisza.html Acesso em 25/09/2018.

O Museu Nacional Thyssen-Bornemisza foi fundado em 08 de outubro de 1992 (fig. 18 e 19), mas obteve o título de museu nacional apenas ano passado, em setembro de 2017, conforme proposta do ministro da cultura Íñigo Méndez de Vigo. A coleção estatal tem sua gestão realizada pela entidade de direito privado sem fins lucrativos denominada Fundação Coleção Thyssen-Bornemisza, submetida ao órgão de Administração Geral do Estado, através do Ministério da Educação, Cultura e Esporte. Ou seja, esta é uma instituição que pertence ao setor público, mas que detém uma administração privada⁵⁸ (CARVAJAL; CALAF, 2015, p. 04).

O Palácio Villahermosa (fig. 18), prédio neoclássico do século XVIII cujo interior foi completamente reformado pelo arquiteto espanhol Rafael Moneo para receber o Thyssen-Bornemisza, fica a cerca de cem metros do Museu Nacional do

⁵⁸ Sobre a estrutura organizacional da Fundação: "A Fundação é regida por um Patronato, o mais alto órgão de governo, composto por até doze patronos: quatro em razão de sua posição (ou patronos ex-officio: o Ministro da Cultura, que detém a Presidência, e três outros altos funcionários dos Ministérios Cultura e Finanças), quatro nomeados pelo Conselho de Ministros por Decreto Real (empregados do Governo) e quatro nomeados pela família Thyssen-Bornemisza, dos quais a Baronesa Thyssen-Bornemisza detém a Vice-Presidência vitalícia." Tradução da autora. Disponível em: <https://www.museothyssen.org/acerca-museo/historia/fundacion-coleccion-thyssen-bornemisza>. Acesso em 25/09/2018.

Prado e a pouco mais de um quilômetro de distância do Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Com isto, o Thyssen-Bornemisza faz parte do que se chama hoje de ***Triângulo da Arte do Paseo del Prado***, ou *Triângulo Dourado da Arte*. Não por acaso, as negociações de compra da coleção começaram no final da década de 1980, mesmo período em que se inaugura o Reina Sofía. “Essa aquisição foi justificada pelo fato de preencher as lacunas do Prado e do Reina Sofía em relação à pintura moderna internacional (impressionista e arte do século XX em particular)” (GUIRAL, 2011, p. 864, tradução minha).

Essa preocupação em promover uma política cultural de projeção internacional durante a década de 1980 na Espanha foi fruto direto do processo de redemocratização política após os anos de ditadura vividos sob o regime do general Francisco Franco Bahamonde, que teve início na Guerra Civil Espanhola (1936 - 1939) e findou com a restauração da monarquia — assumida por Juan Carlos I, em 1973 — culminando na promulgação de uma nova constituição, em 1978. Uma das primeiras ações simbólicas de declaração do novo momento democrático do país, que gerou um ponto de inflexão nas novas estratégias de abertura cultural, foi o retorno da *Guernica* de Picasso à Madri, vinda do Museu de Arte Moderna de Nova Iorque⁵⁹, em 1981 (GUIRAL, 2011, p.860). Primeiramente instalada no Casón del Buen Retiro, um anexo do Prado, passa a integrar a coleção do Reina Sofía em 1992.

De fato, a chegada de *Guernica* marca um ponto de virada para as coleções nacionais de arte moderna em vários sentidos. Transcendendo o terreno específico do colecionismo público de arte contemporânea, na entrega de *Guernica* à Espanha viu-se a sanção internacional a uma nova democracia e a bênção do MoMA de Nova Iorque, repositório da pintura, à nova política artística nacional. (BLANCO, 2013, p. 80, tradução minha).

O fim da década de 1980 e início da década de 1990, portanto, caracterizam-se na Espanha como um período de promoção de exposições de arte lideradas pelo Ministério da Cultura, assim como pela compra de coleções de arte e abertura de museus e centros de arte⁶⁰ como política de modernização. É nesse contexto que, em

⁵⁹ Comissionada pelo governo para fazer parte do pavilhão da Espanha na *Exposição Internacional de Paris*, em 1937, a obra foi mantida no MoMA por desejo do artista até o restabelecimento da democracia no país.

⁶⁰ Haja visto que: em 1986 inaugura-se o Reina Sofía, que se torna museu nacional em 1988, mesmo ano de abertura do MACBA (Museu de Arte Contemporânea de Barcelona); no ano seguinte cria-se o Instituto Valenciano de Arte Moderno e o Centre Julio González, em Valencia; assim como o Centro

1986, “apresentou-se na sala de exposições da Direção Geral de Belas-Artes [da Biblioteca Nacional] a **exposição *Mestres Modernos da Coleção Thyssen-Bornemisza***, e em 1987 na Real Academia de San Fernando a intitulada ***Mestres Antigos da Coleção Thyssen-Bornemisza***” (BLANCO, 2013, p. 103, tradução minha, grifos meus), ou seja, já se vinha alimentando um interesse crescente pela figura do colecionador como personagem de certo modo “audaz e visionário, capaz de ser uma pessoa além do seu tempo em seus gostos e apostas estéticas” (BLANCO, 2013, p.101, tradução minha), sendo este, portanto, mais um dos artifícios de interesse estatal em seguir na sua política de modernização.

Em 1988, o governo espanhol inicia sua aproximação com o **Barão Hans Heinrich Thyssen-Bornemisza** (Scheveningen, 1921 – Sant Feliu de Guíxols, 2002) – aristocrata holandês com cidadania suíça, herdeiro multi-milionário do ramo da indústria siderúrgica alemã – que demonstra a intenção de encontrar um local definitivo para sua coleção, já que não havia mais espaço suficiente na Villa Favorita, propriedade designada para tal intento por seu pai, em 1932, na região de Lugano, na Suíça. Para tanto, o governo espanhol teve que disputar com cidades como Londres, Paris, Los Angeles, Bonn e Stuttgart. Porém, a proximidade do Palácio de Villahermosa em relação ao Museu do Prado, somada à influência exercida por sua esposa **Carmen Cervera** (ex Miss Barcelona) fizeram com que o barão se decidisse por Madri. Com isso, em um acordo firmado entre o barão e o governo espanhol, Thyssen concede o empréstimo de suas obras pelo período de nove anos e meio, tendo como contrapartida a inauguração do museu, que ocorre em outubro de 1992 (fig. 19), e a criação de uma Fundação que se comprometia em adotar meios suficientes para sua gestão, como mencionado anteriormente.

No ano seguinte da abertura, em 18 de junho de 1993, o governo espanhol declara a compra dos 775 quadros que integravam a coleção, pelo valor de 44,1 milhões de pesetas, cerca de 350 milhões de dólares⁶¹. Desse montante, 715 obras

Atlántico de Arte Moderno, em Las Palmas de Gran Canaria; em 1990, inaugura-se a Fundação Tàpies, em Barcelona; e em 1991 iniciam as discussões sobre o Museu Guggenheim em Bilbao, que abre de fato em 1996 (BLANCO, 2013, p. 87).

⁶¹ Disponível em:

[<https://www.elconfidencial.com/cultura/2017-09-29/museo-thyssen-25-aniversario-baronesa-tita-comisaria_1451529/>](https://www.elconfidencial.com/cultura/2017-09-29/museo-thyssen-25-aniversario-baronesa-tita-comisaria_1451529/) Acesso em 28/11/2018.

foram destinadas à sede de Madri e 60 para o monastério de Pedralbes de Barcelona. Além disso, em 2002, após o falecimento do barão, fez-se um acordo com a baronesa, sendo que, desde 2004 exhibe sua coleção particular em dois prédios anexos ao Palácio Villahermosa, com uma concessão inicial de dez anos ao governo espanhol, que vem se renovando desde então. Desse modo, a Fundação Thyssen-Bornemisza é responsável nos dias atuais por uma coleção de cerca de 900 obras de arte.



Fig. 19. O rei Juan Carlos I assina no livro de visitas durante a inauguração do Thyssen, em 8 de outubro de 1992. De pé, da esquerda para a direita: a rainha Sofia, a baronesa Carmen Cervera e o barão Thyssen-Bornemisza. Foto: Arquivo fotográfico baronesa Thyssen-Bornemisza. Disponível em: <https://www.elconfidencial.com/cultura/2017-09-29/museo-thyssen-25-aniversario-baronesa-tita-comisaria_1451529/> Acesso em 26/11/2018.

O pai do barão Thyssen-Bornemisza, Heinrich Thyssen-Bornemisza, iniciou a coleção nos anos 1920, totalizando perto de 525 quadros. Depois da sua morte, em 1947, as obras foram repartidas pelos seus herdeiros, e seu filho, o barão Hans Heinrich, dedicou-se a reuni-las novamente, adquirindo as obras dos seus parentes⁶².

⁶² Disponível em: <<https://www.museothyssen.org/coleccion/historia>> Acesso em 28/11/2018.

Essas pinturas formam a base da coleção permanente do museu, que detém quadros de antigos mestres italianos, flamengos e alemães do período medieval tardio, dos quais se destacam nomes como: *Cristo e a samaritana* (1310-1311), de Duccio; *Jesus entre os doutores* (1506), de Dürer; *Retrato de Henrique VIII da Inglaterra* (1537), de Hans Holbein; dentre muitos outros. Além disso, a pintura de paisagem da escola holandesa do século XVII e a pintura norte-americana do século XIX também são tidas como diferenciais (THE BURLINGTON MAGAZINE, 1992).

Graças às aquisições posteriores do barão, que em 1961, compra seu primeiro quadro moderno — uma aquarela do pintor alemão Emil Nolde — a coleção se amplia não apenas em quantidade, mas nos movimentos artísticos que abarca. Encontramos, por exemplo: impressionistas como Monet e Degas, e pós-impressionistas, como Gauguin e Van Gogh; salas dedicadas aos expressionistas alemães, como George Grosz e Franz Marc; e demais vanguardas do início do século XX, dentre elas o cubismo, o construtivismo russo, o surrealismo e também o fauvismo, de Picasso, Paul Klee, Dalí e André Derain respectivamente; chegando à pop arte, com Roy Lichtenstein e ao expressionismo abstrato de Jackson Pollock e De Kooning⁶³. Segundo Christopher Wood, que escreve pouco depois da inauguração do museu, este arranjo o distingue “no contexto de coleções permanentes, [pois] esta deve ser a primeira tentativa de um museu europeu entrar em um acordo com a arte americana” (WOOD, 1994, p. 70, tradução minha). O que evidencia sua tentativa de englobar não apenas os diversos períodos canônicos da arte europeia, mas também americana, com um **acervo que vai desde o século XIII às últimas décadas do século XX**, como visto. Com isso:

O Museu Thyssen-Bornemisza aprofunda-se na noção de patrimônio a partir das dimensões estética, temporal e monumental. É estética na medida em que está baseada em obras artísticas que correspondem a diversos movimentos estilísticos; temporal porque sua distribuição se dispõe de maneira cronológica (ainda que dentro desta disposição cronológica se estabelecem localizações geográficas que se destacam); e monumental, pelo reconhecido prestígio que a maioria das obras reunidas possui. (CARVAJAL; CALAF, 2015, p.06, tradução minha).

O objetivo principal do museu é, portanto, **difundir sua coleção permanente** para os mais diversos públicos, sendo que organiza-a de maneira

⁶³ Disponível em: <<https://www.museothyssen.org/coleccion>> Acesso em 28/11/2018.

cronológica ao longo das três galerias que constituem o museu. Todas as suas atividades são desenvolvidas através da disseminação dessa proposta⁶⁴ (CARVAJAL; CALAF, 2015, p. 09), sendo que o museu alega ter uma dupla missão: por um lado, a conservação, o estudo, a exibição pública e a divulgação da coleção de obras de arte que abriga; por outro, a transmissão do conhecimento, da cultura e dos princípios e valores da identidade da civilização ocidental através da coleção permanente⁶⁵.

Por fim, quanto à sua estrutura organizacional, como já referido, há uma fundação que além de contar com o Conselho Assessor Artístico e os Comitês Executivos para a gestão interna, é encabeçada pela Equipe Diretiva, a qual, por sua vez, subdivide-se entre os cargos de Diretor Gerente — quem faz a gestão da organização, administração, coordenação e planificação estratégica do funcionamento da Fundação, assim como de seus recursos humanos e econômicos — ocupado, desde 2012, por Evelio Acevedo; e pelo Diretor Artístico — encarregado da proposta do plano museográfico e da conservação e cuidado das obras de arte e demais bens da Fundação — lotado por Guillermo Solana, desde 2005.

Em relação à parte sob responsabilidade do Diretor Gerente, tem-se os seguintes departamentos: Administração e Finanças, Operação e Manutenção, Segurança, RH e Serviços Gerais, Comunicação e Relações Exteriores, Loja e Publicações, Tecnologia e, por fim, Desenvolvimento de negócios estratégicos e público. Já o departamento de Direção Artística, liderado por Solana, subdivide-se entre os seguintes setores: Pintura Antiga, Pintura Moderna, Restauração, Registro e Educativo, sendo que tratarei em maior detalhe sobre este último na seção que segue.

⁶⁴ Tal proposta norteia uma série de concepções elencadas pela instituição como fundamentais para seu trabalho, que são: Serviço Público; Difusão de conhecimento e visão histórica; Transmissão de princípios e valores da civilização ocidental; Internacionalização; Excelência e profissionalização; Abertura social e qualidade de experiência ao visitante; Sensibilidade artística e criatividade; Espírito vanguardista e inovador; Sustentabilidade e responsabilidade social; Transparência e prestação de contas. Disponível em: <https://www.museothyssen.org/transparencia/mision-valores-normativa/vision> Acesso em 25/09/2018.

⁶⁵ Para isso, a equipe de trabalho diz operar sob uma série de valores que corroboram essa missão fundamental, tais como: excelência, sustentabilidade, inovação, integridade, envolvimento, confiança, trabalho em equipe, transparência e espírito de vanguarda. Disponível em: <https://www.museothyssen.org/transparencia/mision-valores-normativa/vision> Acesso em 25/09/2018.

“Creemos que el museo es uno de los contextos educativos más ricos que existen.”

EducaThyssen

O Thyssen-Bornemisza contou, desde sua inauguração com um Departamento de Educação, evidenciando a preocupação da instituição para com o potencial educativo da sua coleção permanente, a fim de difundi-la. A **Área de Educação do Museu Nacional Thyssen-Bornemisza** — que apenas em 2005 assume tal nome, quando é integrado ao organograma da instituição — desenvolveu ao longo desses primeiros anos uma série de iniciativas que se estruturaram, especialmente entre 1995 e 1996, em um programa didático com três atividades fundamentais: Cursos de Formação de Professores (dirigidos a professores de História da Arte do que seria o ensino médio); Visitas ao ateliê para famílias (dirigidas a crianças entre 6 e 12 anos acompanhados dos familiares) e as Visitas ao ateliê para Colégios (adaptação da visita já feita com as famílias, mas com o público escolar, especialmente do ensino fundamental). Essas ações permitiram com que, no ano de 1998, se consolidasse de fato a organização, gestão e execução do setor educativo do museu, sendo que “desde esse momento, o programa didático será um **indicador das inovações** que o museu vai introduzindo em sua programação” (CARVAJAL; CALAF, 2015, p.05, tradução minha, grifo meu).

A partir dos anos 2000, os projetos do setor se ampliam, assumindo especialmente um cunho social e colaborativo. Esse período marca o início do uso de tecnologias digitais nas atividades do educativo — sendo esta uma área fomentada desde então — com a criação da **plataforma digital EducaThyssen** (www.educathyssen.org/), ainda hoje utilizada como uma das principais ferramentas de disponibilidade de conteúdo e contato com públicos externos.

EducaThyssen é o nome do portal na internet da área de Educação do Museu Thyssen-Bornemisza. Por extensão também normalmente se chama assim ao Programa Didático, quer dizer, ao conjunto de programas educativos e outras ações de apoio interpretativo, divulgação e de mediação entre o público e o Museu. EducaThyssen, para nós, é uma parte muito importante porque nos permite fazer certas coisas que tradicionalmente não se faziam em torno da divulgação da arte em museus, como trabalhar de maneira descolada da própria instituição, quer dizer, mais além de seus muros. Isto antes nos permitiam outras tecnologias mais tradicionais, como um guia

didático ou material escrito, mas há algo mais interessante quando isso pode se produzir jogando com variáveis temporais e espaciais. Essas variáveis, e outras muitas mais, que nos concedem os novos meios, nos permitem criar um conceito de educação que nós acreditamos que ainda tem muito por desenvolver, está germinando. (FERRERAS in CALVO, 2014, tradução minha).

Em 2008 acontece o *I Congresso Internacional Los museos en la educación*, cuja segunda edição ocorre em 2012, e a terceira em 2016, eventos que corroboram na consolidação do Thyssen-Bornemisza como referência na área, conforme relata o coordenador Rufino Ferreras, em depoimento à autora, ao afirmar que: “[...] Lá fora temos uma repercussão muito grande, nós nos convertimos em um referência internacional de trabalho com educação em museus. E a nível internacional somos muito bem considerados” (FERRERAS, informação verbal, Apêndice 5, 2018). O EducaThyssen torna-se um **centro de estudos** voltado para a investigação e a pesquisa, através da qualificação de educadores e profissionais de museus, com a criação de programas de especialização, jornadas acadêmicas e cursos livres, assim como um laboratório de experiências educativas, comprovando sua atenção à inovação e criatividade⁶⁶. A respeito desse processo de (auto)afirmação e valorização do educativo dentro e fora da instituição, Ana Moreno, ex-chefe do departamento, comenta:

Ao longo desses 20 anos ou mais, temos assistido a consolidação da equipe como área dentro do museu. Para nós, é um marco importante, ao haver iniciado nosso trabalho educativo como um departamento dependente da área de conservação, que se chamava *programa didático*, e com o tempo se converteu na área de educação, ao mesmo nível que se encontram as demais áreas. Isto é chave para nós, e acreditamos que também para os demais departamentos educativos. (MORENO, 2016, sem página, tradução minha).

A equipe EducaThyssen (fig. 20) é formada por doze pessoas: o chefe do departamento, nove educadores e duas pessoas responsáveis pela gestão de projetos. Sobre o funcionamento prático dessa estrutura organizacional, Rufino Ferreras, atual chefe, dá o seguinte depoimento:

Nós somos uma equipe de doze pessoas e aqui todos somos educadores. Temos uma pessoa, que sou eu, que dirige a equipe, e depois duas pessoas que coordenam e dirigem todo o resto. Os projetos são de qualquer um, não partem do Rufino, de mim, eu não sou o que diz “vamos fazer o seguinte...”, senão o que tenta buscar o

⁶⁶ Disponível em:

<https://www.educathyssen.org/centro-estudios?_ga=2.198042607.132688901.1542761398-902321838.1542761398> Acesso em 21/11/2018.

que todos podemos trabalhar. Se vamos trabalhar questões de gênero na equipe, se tem uma pessoa especialista em questões de gênero porque está trabalhando nisso; se trabalhamos tecnologia, há uma outra pessoa trabalhando na área de tecnologia. A equipe é muito diversa, todos têm muita experiência em trabalhar e geralmente se há uma direção, sobre uma linha. Nos falta trabalhar com certo setor da sociedade, porque vejo uma oportunidade de trabalhar para conseguir algum tipo de financiamento. E depois trabalhamos, há uma parte da equipe mais especialista, que trabalha no princípio e na contextualização do projeto e depois o incorporamos à equipe. E normalmente trabalhamos sempre com equipes grandes, costumamos trabalhar com três, quatro, seis pessoas em um mesmo projeto. Mas é uma forma de trabalhar bastante horizontal. Não é “o que disse o Rufino”, todos podemos falar (FERRERAS, informação verbal, Apêndice 5, 2018).

Como visto, o grupo caracteriza-se por ser múltiplo em qualificação profissional — com especialistas em História da Arte, História, Gestão Cultural, Artes Visuais, Teatro e Pedagogia — e preocupado com uma **formação continuada** que é possível pela estabilidade dos cargos, sendo este “um dos pilares sobre o qual se assenta a ação educativa: que a equipe possa ter um trabalho de continuidade. Isto nos permite aprofundar nos programas a curto, médio e longo prazo e, sobretudo, criar espaços para a reflexão e avaliação de nossos projetos” (MORENO, 2016, sem página, tradução minha), conforme aponta Ana Moreno.

A respeito da base teórica adotada pela equipe, diz-se seguir “a corrente construtivista de aprendizagem guiada pela experimentação e mediada pelas emoções [...] a partir de um enfoque do modelo de Inteligências Múltiplas de Gardner” (CARVAJAL; CALAF, 2015, p.14, tradução minha). O coordenador Rufino Ferreras complementa chamando atenção para o **aspecto crítico** que permeia a metodologia de trabalho do setor, o que ele considera um diferencial em relação à outras instituições de mesmo perfil:

Nós fazemos um tipo de educação que não é a educação normal que se faz dentro de museus desta tipologia. Somos uma instituição, uma pinacoteca de arte européia entre os séculos XII e XX, mas principalmente do século XIX. A mensagem do que está exposto é muito tradicional. Normalmente quando se faz educação nestes contextos, se faz uma educação formativa como dizemos, que tem a ver com a disciplina, com a História da Arte, entre outras coisas. Então desde o princípio, Ana Moreno — ela trabalhou conosco durante 20 anos, mas agora é a diretora da Área de Educação do Museo del Prado — e eu, desenhamos uma metodologia de trabalho em que era muito importante a História da Arte, justamente porque víamos esse campo como algo importante mas não era o único, trabalhamos a partir de outros lugares, que no contexto da arte contemporânea são muito habituais. Por exemplo, gostaríamos de falar de temas que tenham a ver com questões de gênero, ou que tenham a ver com diversidade,

que tenham a ver com imigração, coisas que não são tão habituais a esse tipo de museu. E depois com uma metodologia muito... não vou dizer radical porque radical está isolado com o que está na instituição, mas uma metodologia muito crítica, trabalhamos dentro da criticidade. (FERRERAS, informação verbal, Apêndice 5, 2018).



Fig. 20. Equipe da Área de Educação do Museu Nacional Thyssen-Bornemisza. Foto: EducaThyssen. Disponível em: <<http://www.ahmagazine.es/rufino-ferreras-salvador-martin-educathyssen/>> Acesso em 26/11/2018.

Por fim, o educativo propõe atualmente diversos projetos multidisciplinares⁶⁷, dentre os quais, destaco: **Conecta Thyssen**, extensão do EducaThyssen, composta por uma série de aplicativos digitais que permitem a interação do visitante com as obras durante a visita e depois; **Nubla**, que consta em um laboratório colaborativo de criação de videogames; **Nos+Otras**, iniciativa que trabalha questões de gênero a partir da coleção do museu, mas indo além dela, com parceria de artistas e centros comunitários voltados à mulher; **Musaraña**, projeto voltado para docentes e educadores em artes em geral, que visa promover vínculos entre o museu e centros de educação de Espanha, Portugal e América-Latina, com a promoção de encontros presenciais, vídeo-aulas e materiais para trabalho em aula; dentre diversos outros, como foi o caso de *Lección de arte*, que será tratado em detalhe na sequência.

Segundo as pesquisadoras Roser Calaf e Luz Helena Carvajal, o setor educativo do Thyssen-Bornemisza logra uma relevância em diferentes aspectos: **social**, ao se dirigir a diversos tipos de públicos, permitindo acessibilidade e condições de

⁶⁷ Disponível em: <<https://www.museothyssen.org/educacion>> Acesso em 21/11/2018.

aprendizagem; **institucional**, ao contemplar o objetivo principal da instituição, que é divulgar sua coleção, valorizando-a; **científica**, ao produzir, editar e publicar materiais a respeito da educação em museus e tornando-se uma referência na área; e, por fim, **educativa**, como se viu ao longo de todo o exposto nesta seção (CARVAJAL; CALAF, 2015, p.15-16, tradução minha).

A exposição *Lección de arte*

Lección de arte (fig. 21) foi uma exposição organizada pela Área de Educação do Museu Nacional Thyssen-Bornemisza, projeto encabeçado por Ana Moreno (então chefe da Área de Educação), **Rufino Ferreras** (responsável pelo Desenvolvimento Educativo e atual chefe da Área) e Ana Andrés (educadora integrante da equipe educativa), que ocorreu entre 07 de novembro de 2017 e 28 de janeiro de 2018, sendo parte da programação de comemorações dos **25 anos da instituição**. Propunha-se a discutir o papel educativo do museu na sociedade, tomado como

[...] um aparato pedagógico e um espaço de aprendizagem no qual arte e educação se cruzam, hibridizam, e abrem espaço a uma nova instituição onde os públicos — a partir de sua própria diversidade — podem construir um lugar para habitar com suas experiências. (EDUCATHYSSEN, 2017 a, p. 69, tradução minha).

O título *Lección de arte* — que em uma tradução livre seria “Lição de arte”, ou ainda “Aula de arte” — trata-se de uma ironia, uma “não-lição”⁶⁸, dado a partir de uma obra de Luis Camnitzer, um dos artistas integrantes da mostra.

O título nasceu de uma obra de Luis Camnitzer, com quem trabalhamos nessa exposição — trabalhamos com muitos artistas — que ela sim se chama *Lección de arte*⁶⁹. É uma ironia ao ensino de arte. A obra implica em fazer projeções em branco em uma parede em branco. A partir daí começamos a criar um discurso de que toda a exposição deveria ser educativa. (FERRERAS, informação verbal, Apêndice 5, 2018).

⁶⁸ Termo aplicado por Rufino Ferreras em que percebo uma ligação entre a expressão “não-educação”, e o conceito de *aneducation* tratado na última Documenta de Kassel, evidenciando que essas são questões globais e em voga no campo da arte contemporânea.

⁶⁹ Refere-se à obra *Art History Lesson* (2000), da coleção do Museu Guggenheim, em Nova Iorque. Ficha catalográfica disponível em: <<https://www.guggenheim.org/artwork/33084>> Acesso em 26/09/2018.



Fig. 21. Vista parcial da exposição *Lección de arte*. Ao fundo, à direita, obra de Ryan Gardner, *Vemos de ruas distintas [...]* (2009). Foto: El Taller. Disponível em: <<http://eltaller.com/portfolio/leccion-de-arte/>> Acesso em 26/11/2018.

O referido trabalho de Camnitzer não integra a exposição, porém, em conjunto com o educativo, o artista elaborou o *site specific* chamado ***A missão do museu*** (2017), que consta na disponibilização de dois formulários, um em que se lê “A missão educativa de um museu de acordo com o público” e outro “A missão educativa de um museu de acordo com o museu”, como respectivos títulos, em uma das salas da exposição que imita uma sala de aula (fig. 22). O trabalho sugere que múltiplos participantes, incluindo trabalhadores do museu, descrevam e demonstrem suas visões a respeito das funções e atribuições que vinculam ao setor educativo da instituição. A partir desta proposta, que acaba se tornando uma pesquisa de opinião, podemos notar a intenção da curadoria em propiciar condições para que os visitantes pensem, critiquem e interfiram (n)o próprio espaço que habitam.

A exposição contou com 25 trabalhos⁷⁰ nos mais diferentes formatos — instalações, performances, vídeos, *site specifics*, etc. — de 19 artistas e três coletivos. Os curadores referem-se a este conjunto principalmente como **artefatos**, e não como obras de arte, devido seu caráter contemporâneo e uso de técnicas híbridas, e pela possibilidade que a palavra sugere como proposta aberta, que estimula a construção coletiva e colaborativa, e expande a noção tradicional de obra de arte (EDUCATHYSSEN, 2017a, p.14-15) — que, em geral, implica em uma relação

⁷⁰ A lista completa com os respectivos nomes dos artistas se encontra no Apêndice 3 deste trabalho.

verticalizada e pré-determinada entre os papéis de artista e espectador. Como relatado por Rufino Ferreras, *Lección de arte* surgiu antes de tudo a partir de **atividades**, foi conceitualizada ao revés, segundo ele “a atividade é o que manda, não é a obra o que manda. A atividade busca artefatos artísticos para poder fazer sua ação educacional” (FERRERAS, informação verbal, Apêndice 5, 2018).

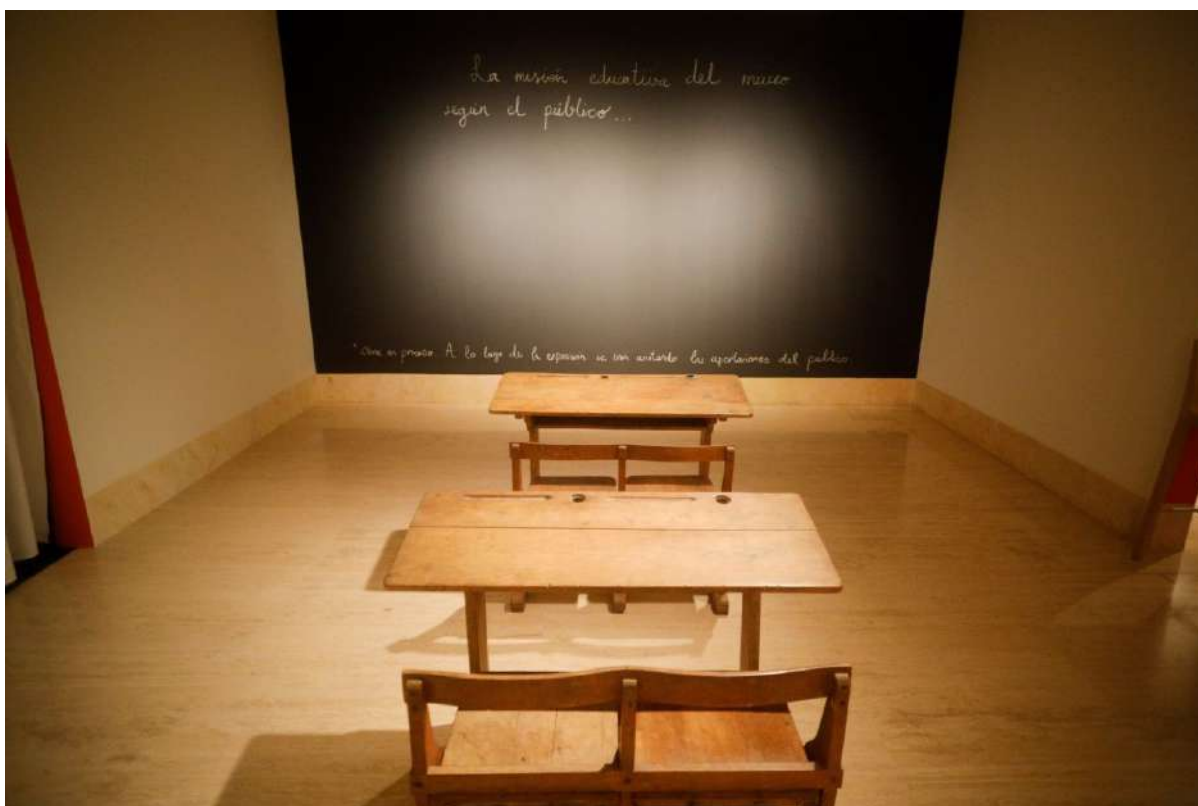


Fig. 22. Vista de parte de uma das salas da exposição *Lección de arte* com instalação de Luis Camnitzer, *A função do museu* (2017). Foto: Madridiario. Disponível em: <<https://www.madriario.es/album/10126/una-leccion-de-arte-lejos-de-la-escuela/8/imagen.html#galeriaWr>> Acesso em 21/11/2018.

Um dos objetivos de *Lección de arte* era, portanto, **promover a arte contemporânea**⁷¹, proporcionando novas leituras, interpretações e conexões em uma instituição que tem sua coleção voltada para obras de teor histórico — dado ser composta por pinturas que vão desde o século XIII até o século XX, como visto —

⁷¹ Para promover essa iniciativa no Museu Thyssen-Bornemisza, o educativo se espelhou em uma série de exposições e propostas contemporâneas que demonstravam as mesmas preocupações e questões que vieram a compor *Lección de arte*, tais como: *Back to the sandbox*, Reykjavík Art Museum; *Lesson 0*, Fundación Miró; *Um saber realmente útil e Playgrounds*, MNCARS; *Sin Título*, Fundación Telefónica; *Ni arte ni educación*, Matadero Madrid; *En los cantos nos diluimos*, Sala de Arte Jovem da Comunidade de Madri; *An Elite Experience for Everyone* (intervenção na exposição *News From Nowhere: Visions of Utopia*), William Morris Gallery e *Reabitar el espacio: presente, pasado y futuro*, Museo Lázaro Galdiano. Conforme relato da Área de Educação do Museu Thyssen-Bornemisza no catálogo da exposição (EDUCATHYSSEN, 2017a, p. 17).

localizada em um prédio secular e que prima por uma narrativa tradicional e linear. Evidencia-se, com isso, o fato de que o educativo foi usado como meio para promoção de interesses institucionais, o que se percebe não apenas pela fala do curador, mas reforça-se na leitura do catálogo, que a certo ponto destaca “a pretensão de que o olhar a partir da atualidade nos ajude a entender a coleção do museu a partir de outro lugar, a partir de nós mesmo, a partir de nosso tempo” (EDUCATHYSSEN, 2017a, p. 43, tradução minha). Nesse sentido, o crítico de arte José Manuel Costa, no texto que escreveu sobre *Lección de arte* no periódico *El Diario*, publicado em 30 de dezembro de 2017, fez a seguinte provocação: “o diretor do Thyssen, Guillermo Solana, antes de sê-lo tinha certa preferência pelo moderno, de modo que buscou uma espécie de via lateral para introduzir o contemporâneo no museu: vestindo como evento educativo o que é uma exposição em toda a regra”⁷². Tal declaração vai de encontro ao depoimento do curador Rufino Ferreras, ao afirmar que esta não era uma exposição, mas sim um “**espécie de jogo**” visto como uma “oportunidade, de fato, de ser século XXI” (FERRERAS, informação verbal, Apêndice 5, 2018). *Lección de arte* vai além do que seria um formato tradicional de exposição, sem deixar de sê-lo, como veremos a seguir.

A proposta de trazer obras de arte contemporânea também tinha a intenção, por parte do educativo, de propor reflexões sobre aspectos vividos na atualidade e que muitas vezes têm dificuldade de serem inseridos no contexto de exposições históricas (EDUCATHYSSEN, 2017a, p. 64-65). Nesse sentido, as limitações da coleção do acervo, por exemplo, em relação a questões de gênero, são trazidas no escopo da exposição, não apenas como temática, mas como ferramenta de trabalho para tentar suprir essa e demais carências notadas ao longo da ação educativa na instituição, como relata Rufino Ferreras:

Claro, as questões de gênero são coisas que viemos trabalhando muitíssimo, em muitas perspectivas, e queremos evidenciar, demonstrar nossa posição. De modo que, algo em torno de 70% das artistas que participaram da exposição são mulheres, com a intenção direta de inserir esta problemática na coleção, porque na coleção histórica não se pode tocar, porque na exposição histórica é o que tens

⁷² COSTA, J.M. “*Lección de arte*” sobre cómo exponer lo contemporáneo en un museo clásico. Matéria publicada no periódico *El Diario* em 30/12/2017. Disponível em: <https://www.eldiario.es/cultura/arte/Leccion-exponer-contemporaneo-museo-clasico_0_723727878.html> Acesso em 23/07/2018

de histórico e pronto. E, claro, tínhamos que pôr também essa questão na exposição. (FERRERAS, informação verbal, Apêndice 5, 2018).

Em relação à organização da exposição, *Lección de arte* contou com três eixos: **Questionar**, **Reformular** e **Transformar**, sendo interessante notar que enquanto os dois primeiros núcleos ocupavam as salas-sótão, destinadas à exposições temporárias, os trabalhos da última seção foram mesclados na exposição permanente do Thyssen-Bornemisza. Falarei na sequência a respeito de cada um desses vieses.



Fig. 23. Vista parcial da exposição *Lección de arte*. À esquerda, trabalho de Cinthia Marcelle, *Sobre este mesmo mundo* (2009). Foto: El Taller. Disponível em: <<http://eltaller.com/portfolio/leccion-de-arte/>> Acesso em 26/11/2018.

Em *Questionar* lançam-se as bases dos conteúdos que serão discutidos e desenvolvidos ao longo do restante do projeto. Colocam-se em pauta as noções a respeito dos espaços em que se adquire conhecimento, tanto de modo geral, exógeno (como em universidades, escola e outros centros de aprendizagem), mas principalmente com um olhar do e para o interior da instituição, indagando-se sobre o próprio trabalho do setor educativo, em uma auto-reflexão acerca do papel dos educadores de museus. Ou seja, *Lección de arte* visava refletir sobre o real significado da educação nos museus, assim como denunciar sua instrumentalização e dogmatização⁷³ (EDUCATHYSSEN, 2017a, p. 22, tradução minha). *A missão do museu* (2017), trabalho de Luis Camnitzer em parceria com o EducaThyssen,

⁷³ A respeito do contraponto teórico proposto por Luis Camnitzer como “anti-dogma” e sua relação com o educativo, ver Capítulo 3.

anteriormente destacado (fig. 22), é um dos exemplos que integram esta seção da exposição; assim como a instalação da artista brasileira Cinthia Marcelle, ***Sobre este mesmo mundo*** (2009) (fig. 23), a qual utiliza materiais que remetem diretamente à sala de aula — o giz e o quadro — para repensar a maneira em que se dá a troca de informações a partir da memorização e da cópia, entre outras questões que cabiam à esta parte da exposição.

Em *Reformular*, o segundo núcleo, buscava-se evidenciar a ideia de que para se reformular o museu, passa-se inevitavelmente à consolidação da consciência do visitante de seu lugar e papel na instituição, visando criar com e para o público um modelo de museu contemporâneo, pertencente ao século XXI. Ou seja, “o capítulo intitulado *Reformular* pretende demonstrar ao visitante que há um lugar para ele nesta exposição” (EDUCATHYSSEN, 2017a, p. 44, tradução minha). Uma das ferramentas utilizadas nesse processo de dessacralização do museu é, portanto, a **interatividade**. A obra de Rivane Neuenschwander, ***Desejo teu desejo*** (2003) (fig. 24), atua nesse sentido, tomando a interatividade como “interafetividade”, ao convidar o público a compartilhar seus desejos, escritos em papéis que são deixados no lugar de fitas do Senhor do Bonfim os quais, por sua vez, contêm impressos outros desejos previamente relatados à artista, dispostos em uma grande parede na própria exposição. Com isso, o educativo demonstra que no quesito *Reformular*, talvez não se consiga fazer com que o visitante mude o museu, mas pode-se ajudá-lo com seu papel neste processo, mostrando que há vários caminhos e oportunidades para se integrar como parte da instituição (EDUCATHYSSEN, 2017a, p. 47, tradução minha) ao tornar-se também parte da obra, por exemplo.

Por fim, o eixo *Transformar*, foi considerado o mais importante da exposição, segundo Rufino Ferreras:

Porque para nós não era tão importante a parte da exposição feita na sala das exposições temporárias, não era tão importante como o que fizemos na salas da coleção permanente do museu. Porque a exposição, o mais visível, ocorre intervindo na coleção, modificando-a, trocando as obras, introduzindo obras que estão descontextualizadas, em princípio, pelo ponto de vista histórico e artístico, senão contextualizando-as pelo ponto de visto do conflito e da temática. (FERRERAS, informação verbal, Apêndice 5, 2018).



Fig. 24. Vista parcial da exposição *Lección de arte*. À direita trabalho de Rivane Neuenschwander, *Desejo teu desejo* (2003). Foto: El Taller. Disponível em: <<http://eltaller.com/portfolio/leccion-de-arte/>> Acesso em 26/11/2018.



Fig. 25. Vista parcial da exposição *Lección de arte* com trabalho de Herz Frank, *Dez minutos mais velho* (1978), incluído em uma das salas do período Barroco com obras tenebristas que integram a coleção do museu. Foto: El Taller. Disponível em: <<http://eltaller.com/portfolio/leccion-de-arte/>> Acesso em 26/11/2018.

Aqui, o objetivo teórico de **propor diálogos e leituras cruzadas entre arte contemporânea e o acervo histórico** é contemplado em maior plenitude, dado que as ações escolhidas para esta seção, ao coabitarem (fig. 25), acabam por expandir e tensionar os limites expográficos e historiográficos, acionando novas possibilidades na hora de se conhecer e viver o museu, transformando sua realidade

— e a própria concepção tradicional de exposição, como questionado pelo crítico José Manuel Costa. “*Transformar* tem como objetivo último acionar, mudar e dar vida à exposição durante os meses em que tem lugar” (EDUCATHYSSEN, 2017a, p. 65, tradução minha).

Uma das obras que faz parte deste segmento e que destaco é ***Ser visto*** (2017), — três vídeos filmados em 35mm, com cerca de 2h45min cada, feitos em parceria com a equipe de criação gráfica e audiovisual *El Melón Molón*, que contêm cenas de cabeças, corpos e pés do público passante, exibidos em escala real em três telas sobrepostas umas às outras — com autoria do próprio educativo. Através desse registro, expande-se a concepção de público, colocando-o, literalmente, no centro da exposição inclusive como tema. Com base na ideia de “práxis educacional expandida” apresentada por Paul O’Neill e Mick Wilson — como já citado anteriormente no Capítulo 1 deste trabalho — em que os autores comentam sobre o fato de a curadoria não estar apenas lançando mão da educação como conteúdo, mas como prática, podemos pensar que o educativo, ao propor a autoria não apenas de um projeto curatorial, mas de obras que integrem essa exibição, levanta a questão sobre a possibilidade de criação artística atrelada às práticas desse setor.

Essa expansão das possíveis ações e funções do setor educativo ecoa no intenso programa de atividades que ocorrem em conjunto com a exposição, as quais atuam em consonância com os três subeixos que orientam a escolha das obras da seção *Transformar*, os quais são:

→ ***Questionar o conhecimento***: com obras que convidam a pensar sobre os processos de aprendizagem próprios de cada indivíduo e que não passem exclusivamente por conteúdos históricos, artísticos ou técnicos. *Não sei o que fazer com as coisas de arte!* (variação da ação *A noite jovem do Thyssen*, que visa aproximar o público jovem das exposições do museu, consistindo em uma visita seguida de trabalho em ateliê); *Impossível não fazer* (proposta de dinâmica coletiva que objetiva questionar os limites do possível e do permitido no espaço do museu); e *Genealogias educativas - Diálogos para a transformação*

(série de encontros dirigidos a profissionais interessados em questões de arte-educação) (EDUCATHYSSEN, 2017a, p.82-83).

→ ***Criar um museu na medida***: enfatiza a experiência pessoal com propostas que pretendem intensificar a ideia de museu como espaço de convivência e aprendizagem através de técnicas criadoras. O programa *Feito na medida* (visitas com recursos específicos para pessoas com necessidades especiais, como materiais táteis e audiodescrição); *Lição de arte?* (projeto com docentes em que se pensam atividades para serem feitas em sala de aula prévia ou posteriormente à visita ao museu); e as bolsas de residência artística do projeto *Habitar para transformar* (EDUCATHYSSEN, 2017a, p. 102-105).

→ ***O papel do espectador***: encoraja que o visitante mude seu papel de passivo/receptor a ativo/produtor, como gerador de saberes passível até de se converter na própria obra, sendo o protagonista dessa transformação. *Olha, sente, muda* (proposta de experimentação do museu para famílias com filhos de 3 a 6 anos), *Jogo, logo existo* (laboratório de criação de jogo de videogame proposto em parceria com *Gammera Nest* e desenvolvido a partir da exposição), e *Madrid-Santiago do Chile, 13h e 35 min* (tipo de documentário audiovisual cujo título corresponde ao tempo que dura a viagem de uma cidade para outra onde se encontram parte dos autores, jovens de 12 a 16 anos do Museu de Artes Visuais de Santiago do Chile, MAVI) foram as atividades que constituíram este eixo (EDUCATHYSSEN, 2017a, p.94-95, 103).

Gostaria de chamar atenção para o programa ***Habitar para transformar***, que integra o segundo subeixo do núcleo *Transformar*. Pela primeira vez a instituição concedeu duas bolsas de residência artística, por meio da colaboração com a Casa de Velázquez, a Fundação Banco Santander e o CNP Partners, o que permitiu que dois artistas-educadores desenvolvessem iniciativas para o museu, tomando-o

como espaço de criação. Clara Harguindey, foi uma das selecionadas, com o projeto *Intersticios* (fig. 26), uma plataforma virtual interativa, para a qual lançava diariamente uma pergunta que engatilhava o compartilhamento dos mais variados conteúdos por parte do público (fotos, vídeos, textos, etc.) como respostas, projetados na parede de um dos corredores entre as salas da coleção permanente do museu. Jordi Ferreiro foi o outro criador contemplado, que desenvolveu a ação *Estudio del paisaje* dentro do projeto *Lo que no vemos pero sí intuimos* (fig. 27), em que problematiza o uso de audioguias como recursos educativos, propondo através deles um circuito diferenciado de visita. Esta obra e o folheto de orientação que a acompanha ficaram disponíveis pelo período de um ano no museu, extrapolando o período da exposição⁷⁴.



Fig. 26. À esquerda, imagem da projeção do trabalho *Intersticios*, de Clara Harguindey, na parede do Thyssen-Bornemisza. Foto: EducaThyssen. Disponível em: <<https://www.museothyssen.org/actividades/becas-leccion-arte-habitar-transformar>> Acesso em 10/11/2018.

Fig. 27. À direita, imagem de educadora fazendo uso do audioguia e do folheto de orientação desenvolvido para ação *Estudio del paisaje*, de Jordi Ferreiro. Foto: EducaThyssen. Disponível em: <<https://www.museothyssen.org/actividades/becas-leccion-arte-habitar-transformar>> Acesso em 10/11/2018.

Dentre as demais especificidades observadas no que diz respeito a *Lección de arte*, ressalto recursos como: a possibilidade de visita virtual à exposição; publicações interativas em formato digital e disponíveis *online*; catálogo em formato físico com folhas em branco incentivando a intervenção, modificação e transformação por parte do leitor/visitante; a criação de uma biblioteca *online* de referências e documentação através de sugestões do público; assim como vídeos com depoimentos dos educadores e pessoas envolvidas com o projeto no canal do EducaThyssen; fatores que atestam a

⁷⁴ Disponível em: <<https://www.museothyssen.org/actividades/becas-leccion-arte-habitar-transformar>> Acesso em 10/11/2018.

preocupação da perpetuação de conteúdos para além do período da exposição. Além disso, com relação à acessibilidade, foi desenvolvido um *Guia de leitura fácil*⁷⁵, uma vez que a equipe do educativo do Thyssen-Bornemisza, acredita que as salas de exposição de um museu “não devem ser um espaço inóspito [...] senão um lugar amável para o visitante, que fomente a interação com o exposto e no qual existam zonas destinadas ao deleite, ao repouso e à contemplação” (EDUCATHYSSEN, tradução nossa, 2017a, p.44) – ideia que reverbera o entendimento do MAM-SP em relação à acessibilidade, conforme visto na segunda parte deste capítulo.

Esse conjunto extenso de múltiplas atividades, projetos e recursos realizados e despendidos ao longo do desenvolvimento de *Lección de arte* comprova o **apoio e o reconhecimento institucional do projeto**, como afirma Rufino Ferreras ao declarar que: “Sim, a direção se associou ao projeto. A direção deu oportunidade de fazê-lo, digamos assim, e entre todos tivemos um diálogo perfeito, mas com muitas tensões” (FERRERAS, informação verbal, Apêndice 5, 2018). Desse modo, percebe-se que de um modo geral “o museu põe à disposição da Área de Educação, assim como das demais áreas, seus meios de difusão e seu apoio logístico e de gestão para a realização das atividades e dos programas propostos” (CARVAJAL; CALAF, 2015, p.11, tradução minha), reconhecendo e respaldando os projetos do EducaThyssen — não sem interesse, como visto. Sobre as relações entre os departamentos da instituição e sua implicação na exposição, o anteriormente citado crítico José Manuel Costa faz o seguinte apontamento:

Lección de arte é uma exposição interessante tanto pelo lugar onde se realiza como por sua concepção. Nos museus trabalham muitas pessoas que em princípio não são relacionadas com o departamento de Exposições, mas cujo conhecimento de arte, clássica e contemporânea, não é menor. Ademais, esses departamentos que sempre parecem auxiliares são lugares onde podem desenvolver-se ideias expositivas que, por saírem dos padrões habituais, contribuem com pontos de vista diferentes e por regra geral tendo mais em conta ao público potencial. Deveriam ser mais frequentes.⁷⁶

⁷⁵ Disponível em:

<https://imagenes.educathyssen.org/sites/default/files/document/2017-12/recurso_guia%20lectura%20facil_leccion%20arte_adultos_laboratorio.pdf> Acesso em 01/10/2018.

⁷⁶ COSTA, J.M. “*Lección de arte*” sobre cómo exponer lo contemporáneo en un museo clásico. Matéria publicada no periódico *El Diario* em 30/12/2017. Disponível em:

<https://www.eldiario.es/cultura/arte/Leccion-exponer-contemporaneo-museo-clasico_0_723727878.html> Acesso em 23/07/2018. Tradução minha.

Os desdobramentos desta análise, em especial as consequências geradas pela associação do setor educativo a uma postura curatorial dentro da instituição, serão pormenorizados no capítulo que segue.

Curadoria educativa em debate e outras questões

CAPÍTULO 3

No que concerne ao entendimento a respeito do conceito de *curadoria educativa*, há um consenso entre os educadores entrevistados de que a adjetivação ‘educativa’ acaba por diminuir o trabalho do educador em prol da curadoria, como se com essa designação ele ganhasse maior *status*, e fosse elevado a outro patamar; o que acaba apenas reafirmando o papel secundário e acessório a que é muitas vezes delegado o setor educativo. Por mais que se procurasse uma espécie de redistribuição de poderes dentro do museu, na verdade acaba-se por diminuir a importância da palavra ‘educação’, que originalmente é vista como um campo de ação e conhecimento mais amplo que o da curadoria, segundo os entrevistados. Com isso, surge a questão: “Porque a educação, para ser respeitada, deveria ser ‘promovida’ à curadoria?” (HONORATO in CERVETTO, 2016, p. 166, tradução minha).

O que é um museu? Um museu é uma produção de conhecimento e produção de conhecimento passa por educação. A curadoria, sem desmerecer a área, mas é uma área específica. Educação é algo que, para mim, é de uma grandiosidade, é de uma *necessidade* que é difícil de mencionar. Então por que para parecer que ganha importância, e isso não é só uma reflexão minha, eu li isso na Ana Mae Barbosa, onde ela diz que: “Por que para ganhar um coeficiente de importância a gente tem que associar o termo à curadoria?”. Parece que ganha mais importância, ganha mais peso, fica mais chique, fica com mais “aura”, como a gente falava assim antes: “Ah uma curadoria educativa?” Não. Por quê? A educação por si só não é importante? (SILVA, informação verbal, Apêndice 4, 2018).

A fala da coordenadora Carla Batista da Silva remete ao texto *Educação em museus: termos que revelam preconceitos* (2008), de Ana Mae Barbosa, em que a arte-educadora apresenta uma opinião bastante crítica e enfática em relação ao uso do termo *curadoria educativa*, corroborando a ideia de que ele camufla o aspecto educacional a fim de tornar a educação mais palatável e moldável aos interesses institucionais.

Curadoria Educativa não é propriamente preconceituoso, mas é usado para dissimular o preconceito. É só um meio artificial de tentar conferir a mesma importância da educação à curadoria de obras de arte. Para mim, a importância é a mesma, mas não é assim que a elite que comanda os museus pensa. [...] Curadoria Educativa é mais um artifício para nominalmente esconder que devemos tratar em museus de EDUCAÇÃO. Considero o termo curadoria educativa **pedante**, revelando falta de coragem de se enfrentar o que importa: EDUCAÇÃO. É patética a tentativa de se aliar a um termo de prestígio nos museus para fazer a EDUCAÇÃO ser engolida goela abaixo pelos

capitalistas. É tentativa de enganação da EDUCAÇÃO. (BARBOSA, 2008, p.30-31, grifo meu).

Percebe-se que nos casos estudados, paradoxalmente, essa compreensão parece se inverter, através da tentativa de tornar a curadoria uma instância menos inacessível ao público, assim como não uma enganação, mas um enaltecimento em relação à educação.

Volto à questão da preocupação com a composição linguística/etimológica do termo — porque as palavras têm poder, afinal. O pedantismo alegado por Barbosa é sugerido de certa forma por Daina Leyton, ao afirmar que: “[No MAM-SP] a gente não usa o termo curadoria educativa pelo mesmo argumento que a gente fala das palavras. As palavras obtusas e gastas pelo fio. Hoje o termo curador remete muito a um lugar de saber e poder que mais afasta do que aproxima” (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018). Com isso, Leyton aponta que a tentativa de agregar valor à educação pode acabar gerando o efeito contrário, ao associá-la à palavra ‘curadoria’, a qual é vista com maior afastamento por parte do público, por comunicar menos sua função — no sentido que o público dito leigo muitas vezes não sabe inferir em que consiste a palavra ‘curadoria’, o que não acontece com ‘educação’. Do mesmo modo, esse distanciamento é percebido em relação ao uso do termo ‘pedagógico’ para caracterizar a curadoria ou o curador — como no caso citado no Capítulo 1 sobre o cargo de curador pedagógico criado a partir da 6ª Bienal do Mercosul — conforme atestamos na fala da ex-coordenadora do Núcleo Educativo MARGS, Vera da Rosa: “A rigor eu acho que se a palavra ‘pedagógica’ fosse levada a sério, *toda* ação de uma instituição cultural seria pedagógica, ou pelo menos *deveria* ser pedagógica” (ROSA, informação verbal, Apêndice 4, 2018). Ou seja, a designação de *curadoria educativa* torna-se um rótulo que restringe a dimensão educacional da questão — inclusive com as educadoras do MARGS preferindo o uso do termo “exercício curatorial” para se referirem à autoria da exposição *Infâncias (...)* — que diminui o poder da palavra ‘educação’ e por isso mesmo o seu significado. Essa visão é compartilhada por Mônica Hoff, conforme relato abaixo, quando questionada pela curadora da 9ª Bienal do Mercosul — edição na qual ocupou o cargo de curadora pedagógica — Sofia Hernández Chong Cuy, sobre quais eram os benefícios e paradoxos que a curadoria

pedagógica gera a respeito da noção de curadoria como “práxis educacional expandida”, conforme conceito de Paul O’Neill e Mick Wilson⁷⁷:

O que estava em jogo era a problemática de que se, idealmente, a curadoria deveria ser concebida e acionada como uma prática educativa, a “curadoria pedagógica” pode tornar inviável este processo, ao apresentar a educação como um lugar segmentado ou apartado — ao nomeá-la como algo específico e colocando-a sob o amparo de um único responsável, que já não é mais o coordenador, senão um curador pedagógico —. Isto não é precisamente uma “virada educativa”, senão um evidente paradoxo. Primeiro porque se, por um lado, a curadoria pedagógica pode significar um interesse curatorial e/ou institucional na educação, por outro, isso não implica que este interesse difere do que se tinha antes. Quer dizer, **a curadoria pedagógica pode ser uma nova denominação para uma velha função**. Em segundo lugar, porque se a criação desta figura confere e representa um certo respeito pela educação, também ajuda a reforçar a ideia desta como algo específico, impedindo-lhe de ser considerada como um processo inerente a todas as instâncias do desenvolvimento de um processo curatorial e/ou institucional. (HOFF in CERVETTO, 2016, p. 161, tradução minha, grifos meus).

O segundo aspecto indiretamente comentado pela pesquisadora, a respeito de como a educação deveria fazer parte integral das atividades da curadoria e do museu de arte como um todo, foi citado unanimemente pelos educadores entrevistados. Há um consenso de que o trabalho desempenhado cotidianamente pelo educativo assemelha-se ao da curadoria⁷⁸ — como na afirmação de Daina Leyton, ao dizer que “[...] curador na sua etimologia é ‘ser responsável por’, é cuidar, e a gente já entende que a forma como o educador trabalha, ele já está sendo responsável pela educação no museu” (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018) — no sentido do educador também desempenhar papéis que são tradicionalmente atribuídos ao curador — especialmente em se tratando da pesquisa, seleção, e elaboração de um discurso a partir de obras de arte — concluindo-se, que de certo modo “[...] o

⁷⁷ Ver citação no Capítulo 1.

⁷⁸ Nesse mesmo sentido, encontrei a designação “curadoria educativa” atribuída ao trabalho do professor de arte dentro e fora da sala de aula, aspecto que foi trabalhado pelo próprio Núcleo Educativo MARGS, em 2012, ao realizar o *Encontro de Formação e Curadorias Educativas para Professores*, com coordenação de Adriana Ganzer, em que “[...] Os professores foram convidados a visitar as exposições *Mecanismos/Dispositivos* e *A Invenção da Escala* e, a seguir, realizar curadorias educativas utilizando algumas imagens das exposições e outras mais oferecidas pela organização do encontro. No final os vários grupos formados, fizeram a defesa oral de suas curadorias e o grande grupo fez uma avaliação crítica de todo o processo” (ROSA in CAPRA; ROTTER, 2012, p. 21). Deparei-me com essa mesma compreensão nos textos *Curadoria educativa: inventando conversas* (2006) e *Mediações culturais e contaminações estéticas* (2014), ambos de Mirian Celeste Martins e devidamente referenciados ao final deste trabalho.

educador é um curador” (CURY, 2013 p. 17, grifo meu). O depoimento de Rufino Ferreras elucida essa questão, ao demonstrar que a curadoria educativa pode ser entendida como uma via de ação do educador, em especial, através da construção de narrativas na mediação durante as visitas com o público:

Eu acredito que curadoria educativa, na parte do educativo, sempre fizemos. Que quero dizer com isto, eu por exemplo, quando crio uma via didática, ou percurso para crianças, ambos são organizados a partir do discurso da coleção. Crio um discurso como faz o curador da exposição, que a partir do lugar que tens, algo que te é dado antes, crio um discurso, uma tese, uma justificativa... isto é o que acontece sempre. Quando nós criamos um percurso para crianças de três anos, selecionamos um discurso, que é o que queremos fazer, que queremos transmitir, como queremos fazer, que caminho vai começar... Assim é nosso trabalho: selecionamos algumas obras de uma sala determinada e as organizamos de uma maneira determinada, igual quando há uma aula didática. **Quando se organiza uma exposição de maneira determinada, nas visitas, fazemos curadoria educativa.** Para mim, a curadoria em si mesma é algo que é potencialmente educativo. Potencialmente se fazem coisas educativas e com desafios educativos. (FERRERAS, informação verbal, Apêndice 5, 2018, grifo meu).

A ideia da prática curatorial como extensão da maneira de trabalho do educativo, tensionando esses territórios, foi uma das justificativas por parte dos educadores em assumir a autoria de uma exposição nos museus em que fazem parte da equipe de trabalho — que são os casos apresentados no Capítulo 2 —. Evidencia-se uma busca comum por justapor espaço expositivo e espaço educativo em um mesmo grau de relevância (SILVA, informação verbal, Apêndice 4, 2018), culminando em um espaço fecundo para a expressão e criação (LEYTON, informação verbal, Apêndice 5, 2018), através de uma expografia educativa, isto é: “quando na museografia há uma criação de discursos expositivos que têm uma relevância educacional, como objetivo primordial a educação, não como algo adicionado, senão com uma vocação real de transformação” (FERRERAS, informação verbal, Apêndice 5, 2018). Para tanto, o diferencial apontado foi a **concepção do projeto educativo junto com o projeto da curadoria**, ou seja, sem estarem apartados, sem considerar as atividades educativas *a partir* da curadoria, *a posteriori*, mas em *conjunto* com esta (SOUZA, informação verbal, Apêndice 4, 2018) desde a seleção de obras, os critérios de escolha, a expografia, a cenografia, a montagem e ambiência desejada, além de programação paralela (SILVA, informação verbal, Apêndice 4, 2018). Percebe-se, então, uma metodologia distinta para a elaboração dessas exposições, em que, como

dito por Rufino Ferreras, **parte-se do contrário**, pensando primeiro as atividades para o público e, assim, colocando-se em conflito com a própria sistemática de trabalho (FERRERAS, informação verbal, Apêndice 5, 2018). Sobre esse processo “ao revés” que caracteriza as exposições aqui estudadas, a coordenadora do Núcleo Educativo MARGS completa:

[...] em função do trabalho e do acompanhamento, a gente também tem, digamos assim, as ferramentas necessárias para fazer uma curadoria. Então, ou a gente fazia pelo caminho convencional, chegaria para o Núcleo de Curadoria e falaria: “Olha, então, a gente gostaria de fazer uma exposição assim e assim no museu”. A Curadoria pensa a exposição e nós vamos fazer a proposta educativa, que é normalmente o que se espera do Núcleo Educativo, que apresente um projeto educativo em relação à exposição que já está pronta, ou pré-pronta. Nesse caso não (SILVA, informação verbal, Anexo 4, 2018).

A respeito da relação institucional com a curadoria, houve relatos distintos conforme a vivência em cada entidade. No caso do MARGS, como não há estabelecida a figura de um curador institucional — apesar da existência de um Núcleo de Curadoria — as exposições que têm lugar no museu são majoritariamente de autoria de agentes externos, que trazem projetos que já chegam com sua concepção fechada à instituição, de modo que o educativo acaba atuando a partir do que recebe daquela exposição (SILVA, informação verbal, Apêndice 4, 2018). Fato este, que tem um contraponto em relação às exposições dedicadas ao acervo próprio, sendo que nesses casos houve exemplos específicos de ocasiões anteriores em que o educativo foi consultado pela curadoria, trabalhando em colaboração nesses projetos. No entanto, como dito, essa associação é pontual no caso do MARGS, deixando claro que não há intenção do educativo em competir com esse setor, mas sim de ter uma coordenação das ações entre equipes.

Como educativo, a gente consegue transpor algumas barreiras, brincar um pouco com essas questões de áreas, mas não é o nosso interesse fazer curadorias. Não é isso, nós não vamos fazer isso. **Nós gostaríamos de trabalhar junto com as curadorias.** Agora, fazer como essa exposição que a gente fez a curadoria, não é nosso interesse. Isso é só em momentos pontuais e que a gente acha que vai trazer alguma relevância, que existe alguma pertinência, alguma justificativa para tanto, mas é a exceção à regra. Não é nossa intenção inverter essa lógica. (SILVA, informação verbal, Apêndice 4, 2018, grifo meu).

No MAM-SP, como mencionado anteriormente no Capítulo 2, a associação entre educativo e curadoria é apontada pelo próprio curador geral do museu — que

assina a curadoria conjunta da exposição *Educação como matéria-prima*, importante lembrar — Felipe Chaimovich, apesar de, assim como no MARGS, a cada exposição haver um curador convidado, sendo que em “quase todas as exposições têm um espaço educativo dentro da própria exposição [...] A diferença é que na *Educação como matéria-prima* é que não existia esse espaço para isso, a exposição inteira era isso” (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018).

Por fim, no Thyssen-Bornemisza, justamente essas tensões e conflitos intrainstitucionais além de percebidos e relatados, fizeram parte do argumento da exposição, na tentativa de compartilhar com o público os “bastidores” dessa rede complexa de jogos de poder e de interesse, privilegiando a visão a partir do educativo.

Os problemas, os conflitos, as tensões que geramos, os impasses de negociação que se geram em um museu como o que eu habito, que eu vivo. Então **o que queríamos com essa experiência era pôr em evidência todos os conflitos que nos acontecem no dia-a-dia, como educadores**. Sobretudo fazer uma reflexão sobre as contradições e paradoxos nos quais nos encontramos. Os serviços educativos em instituições que em princípio são educativas, mas que renegam o educativo para segundo plano. [...] Nós criamos esta espécie de diálogo porque procurava também um pouco, um dos objetivos que tínhamos, era fazer com que o público acompanhasse nossa reflexão, que participasse dos conflitos, mas também criar um conflito dentro da instituição, [...] para propiciar mudanças dentro da instituição. [...] Os artistas que buscávamos eram em função de conflitos. Mas também, dentre outras coisas que atende, artistas que lidam com temas de conflito que enfrentamos em nosso dia-a-dia. (FERRERAS, informação verbal, Apêndice 5, 2018, grifo meu).

É importante atentar para o fato de que o **apoio da gestão do museu** foi tido como fundamental para a execução desses projetos, e inclusive estimulado por ela, por mais que (re)pensassem e expusessem falhas, conflitos e contradições da instituição. No entanto, tendo em vista que duas das exposições em questão eram de caráter comemorativo, isso nos leva a questionar também se esse favorecimento não é programado, visto que os exemplos pesquisados têm caráter quase temático e não se apresentam como grandes empreendimentos da instituição — talvez com ressalvas ao Thyssen-Bornemisza —, ao porte da curadoria oficial e consagrada. São exceções devidamente calculadas dentro de uma lógica de crítica institucional tolerada, em que se preconiza o educativo, mas dentro de um escopo de ação previamente limitado — por mais que os próprios educadores não vejam dessa maneira.

No MARGS, como a direção muda em geral a cada quatro anos devido à sua natureza de ordem pública, muitas vezes o educativo se depara com desmontes que impedem um programa de ação continuado. As educadoras reconhecem, portanto, a valorização perpetrada pela gestão na acolhida da exposição *Infâncias (...)*, conforme já demonstrado em relato transcrito de Carla Batista da Silva no Capítulo 2. No caso do MAM-SP, a harmonia com a diretoria aparece de forma mais explícita, mas graças a uma certa **autonomia** do educativo, que tem espaço e demanda de criação, sendo que, conforme dito pela coordenadora do educativo: “[...] isso acaba concebendo muito a nossa identidade, porque a gente não está ali para reproduzir um discurso [...] sempre existiu isso, mesmo na gestão, direção e presidência, sempre existiu isso, isso favoreceu, sem dúvida, o nosso trabalho” (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018).

Como mencionado anteriormente, uma das intenções de *Lección de arte* era evidenciar as tensões e conflitos internos da instituição, mostrando o conjunto intrincado de agentes com posturas conflitantes que a compõem. Desse modo, o depoimento do coordenador do EducaThyssen chama atenção por mostrar essa dupla atitude — de depreciação ao mesmo tempo que acolhimento — da gestão frente ao educativo o qual, por sua vez, muitas vezes tem um maior reconhecimento externo do que interno:

Sim, a direção se associou ao projeto. A direção deu oportunidade de fazê-lo, digamos assim, e entre todos tivemos um diálogo perfeito, mas com muitas tensões. [...] E o [apoio] do resto das áreas, pois em princípio nosso sistema permite trabalharmos em um museu em que a gente é muito colaboradora. Não digo que seja perfeito e que tudo vai bem, houve tensões com algumas áreas, houve modificações em discursos expositivos, mas é uma gente bastante colaboradora. Outra coisa é que entendam o que queríamos dizer. E é curioso porque fora da instituição se entende melhor que dentro. [...] Temos uma instituição que tenta um pouco — porque museus são como família e há ciúmes — então algumas partes do museu tentam negar-nos... anular não é a palavra, porque não estamos falando de valores. Não é uma força que nos tem restringido e nunca foi. Mas sempre há essas tensões, como te disse, que é saudável, mas ninguém vai nos parar. Como instituição, há períodos em que podemos afirmar coisas, outras que nos param, é um campo em que há espaço para as duas coisas. Não sei, eu acredito que a própria instituição nos respeita e ao mesmo tempo tem um pouco de inveja por termos tanta projeção aí fora. (FERRERAS, informação verbal, Apêndice 5, 2018).

Em entrevista a Irene Calvo, em 2014, Rufino Ferreras já demonstrava esse pensamento ao afirmar que os museus estão conscientes do papel do educativo frente

ao público e usufruem disso como estratégia, porque “bem gerenciada, uma das fontes de investimentos econômicos mais significativa de uma instituição cultural é a educação, e por isso, agora começaram a ter importância” (FERRERAS in CALVO, 2014, sem página, tradução minha). No texto *A sobrevivência do espanto* (2014), assinado por Jorge Menna Barreto — artista que fez parte da exposição *Educação como matéria-prima* — publicado na revista *Urbânia 5* — a qual foi organizada por outra artista integrante da mesma exposição, Graziela Kunsch — o autor fala sobre esse jogo político em que se encontra o educador em meio à instituição, em especial chamando atenção para o discurso conivente e neutralizador que muitos educativos assumem no lugar de explicitar essas mesmas diferenças, como propõe o educativo do Thyssen-Bornemisza na exposição *Lección de arte*, conforme trecho antes assinalado. O artista escreve que:

O discurso edificante e benevolente da maioria dos departamentos educativos de instituições artísticas me dá enjoo, pois opera 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”. E se deixássemos o nosso público ir para casa insatisfeito, com indigestão, irritado e se sentindo traído na sua expectativa de “quero ir pra 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 in KUNSCH; KELIAN, 2014, p.240, grifo meu).

Na tentativa de dialogar com a pergunta final do artista, trago um excerto do pesquisador Cayo Honorato, que atenta para a necessidade do que ele chama de “**retroalimentação crítica**” entre público e educador ao longo da mediação. Ele acredita que “Para se ‘desingenuizar’, a mediação deve ser pensada como uma negociação entre interesses diversos, sem nenhum poder conciliatório, e que não se exime de evidenciar seus próprios interesses e contradições” (HONORATO, 2011, p. 134). Ainda a esse respeito, uma dos artistas de grande influência de duas das exposições analisadas — *Educação como matéria-prima* e *Lección de arte* — e o

único que se repete, é **Luis Camnitzer**, citado inclusive como referência teórica para a metodologia de trabalho desses educativos — especialmente do MAM-SP. Camnitzer apresenta uma visão bastante crítica a respeito do sistema da arte e da manutenção dos seus cânones de consagração por parte do museu e, conseqüentemente, dos agentes que o compõem — inclusive os educadores — declarando que: “Na maioria dos museus, as equipes do setor educativo ainda atuam como equipes de relações públicas, que vendem o que é feito pela equipe curatorial, no sentido de manter o cânone funcionando da mesma forma” (CAMNITZER in LEYTON, 2018, p.64). A esse respeito, Daina Leyton comenta que a expressão utilizada pelo artista como “**anti-dogma**” fala justamente da defesa de uma atuação contrária a esse reforço do cânone, que seria um dos papéis fundamentais do educativo. Contrapondo e complementando a declaração do artista, a coordenadora explica que:

Às vezes o artista traz o anti-dogma, uma transgressão de algo, ele desvela alguma coisa, desvela uma mentira, ou coisa assim, só que o funcionamento institucional dos museus e galerias rapidamente coopta isso e dogmatiza de novo. Então como que o educativo traz o anti-dogma de volta? (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018).

Portanto, ainda que usado muitas vezes à mercê da instituição, como um serviço prestado a um público consumidor, reforçando discursos tradicionais e consagrados, a existência de um setor educativo se mostra crucial justamente para pensar nessas questões políticas, econômicas e sociais; por ser um espaço possível de auto-reflexão do museu tendo em vista que “[...] **a falta de um educativo forte e consistente fragiliza instituições culturais**” (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, grifo meu). Assim, finalizo essa seção com as palavras de Mônica Hoff, quem demonstra que esse processo autocrítico é o que compõe, em essência, o conceito de *curadoria educativa*:

Talvez a chave seja pensar que a curadoria pedagógica não tem somente a função de observar aos públicos e para fora da instituição, senão para dentro, para aprofundar seus próprios processos. Sua principal missão, enquanto estratégia de educação, é interna: consiste em “ensinar” à instituição e à curadoria a compreender-se como instâncias educativas por excelência (HOFF in CERVETTO, 2016, p. 161, tradução minha).

O público enquanto protagonista

Um aspecto em comum percebido ao longo da análise das três exposições e brevemente abordado na seção anterior é a **primazia do público**, na tentativa de tornar o museu um espaço criativo, formativo e dessacralizado que privilegia o aprendizado através da **experiência**. Isso porque, como diz José Luis Blondet, mesmo as obras pensadas e desenvolvidas por artistas com o intuito de promover uma fruição ativa têm esse encontro majoritariamente sediado (e mediado) pelo espaço do museu — para o bem e para o mal — defendendo que essa experimentação pode ser facilitada pelo educativo (BLONDET in CERVETTO, 2016, p. 68-69, tradução minha). Esse argumento corrobora a afirmação de Cayo Honorato de que “[...] a mediação tem dificuldades para se efetivar como prática extra-institucional” (HONORATO, 2011, p.124) e, por isso, segue em função da entidade a que pertence, mesmo que alegue atuar de maneira independente — como nos casos aqui apresentados.

Há uma preocupação comum em relação à **participação** do público porém através de eixos diferentes, mas que não deixam de se corresponderem: enquanto no Thyssen-Bornemisza se fala de **interatividade** com a obra, integrando o público por meio dessa troca; o discurso do MAM-SP é permeado pela ideia de **acessibilidade**, em todas as instâncias, não apenas físicas, mas também de conteúdo e metodologia; e no MARGS essa participação é pensada pelo viés da **produção e expressão artística**, dado que o papel da criança enquanto *espectadora* não é visto aqui com a típica falta de apreço atribuída ao termo, mas como espécie de “empoderamento” dado à ela devido à característica específica deste público — a quem muitas vezes é prejudicada a visibilidade das obras em expografias tradicionais, pelo padrão de altura estabelecido — a fim de torná-la “sujeito dentro da exposição” (SILVA, informação verbal, Apêndice 4, 2018) ao poder frequentar o museu com maior independência.

Infâncias: diferentes modos de ver e sentir se distingue em relação ao endereçamento, por se tratar do público mais específico em comparação aos outros casos:

Ela [a exposição] foi pensada, nós gostaríamos de ter crianças, nós pensamos o tempo todo da exposição, não só para crianças, mas porque ela tem um questão, uma leitura, ela tem várias camadas de leitura. Então obviamente, dependendo da tua vivência, a leitura que tu vais fazer é uma, mas nós queríamos que as crianças pudessem visitar essa exposição e ter uma experiência estética e agradável do ambiente. Pensamos a exposição para isso, mas não criamos estratégias específicas para chamar crianças. (SILVA, informação verbal, Apêndice 4, 2018).

Uma consequência desse enfoque no público infantil apontada pelas educadoras na entrevista foi a procura específica de agendamentos para essa exposição, assim como da mostra *A arte é a melhor parte da infância*, que acontecia concomitantemente à *Infâncias (...)*, gerando um aumento do público infantil no museu — e de professores de educação infantil e pedagogos — correspondendo ao objetivo do Núcleo Educativo e indo além dele. Isso porque, tal como sugerido anteriormente, a expografia de *Infâncias (...)* foi pensada para dar maior acesso e possibilidades de ação dentro da exposição e do museu como um todo por parte desse tipo de público. Para tanto, uma das iniciativas adotadas foi o estabelecimento de uma área voltada para a parte de criação dentro da exposição com material disponível em tempo integral, como já desenvolvido no Capítulo 2. Aqui gostaria de chamar atenção para o fato de o educativo do MARGS não possuir uma sala destinada à atividades práticas para/com o público — como oficinas e ateliês, diferentemente do que acontece no MAM-SP e no Thyssen-Bornemisza — de modo que essa limitação foi usada em favor do Núcleo Educativo, que procurou conceder uma completa apropriação do espaço por parte das crianças, também como resposta à acusação de incomodarem os visitantes devido ao barulho (SILVA, informação verbal, Apêndice 4, 2018). Essa ocupação do espaço expositivo se ampliava durante a mediação, conforme relatou a mediadora Nívia Ferreira de Souza à autora, lembrando que uma das estratégias usadas pelas educadoras era sentar com as crianças em um carpete previamente arranjado na sala próximo à área destinada para a execução dos desenhos, após passarem pelos eixos temáticos da exposição (SOUZA, informação verbal, Apêndice 4, 2018). É possível traçar um paralelo com o depoimento da coordenadora do educativo do MAM-SP, ao utilizar-se da expressão “**habitar o chão**”, que seria uma das prerrogativas da *Educação como matéria-prima*. Para elucidar tal percepção, Daina Leyton traz diversos exemplos que presenciou — haja

visto que em função da proposta da obra *Expediente*, de Paulo Bruscky, a curadora se encontrou presente durante todo o tempo no espaço expositivo, bem como os demais educadores da equipe — ligados ao que caracteriza como uma outra “qualidade de estada” perpetrada pelo público através da interação com as obras, as quais, por sua vez, foram escolhidas justamente por repensarem o espaço expositivo e suas regras de comportamento, deslocando propositalmente esses padrões. Dentre esses casos, um dos mais presentes é a relação estabelecida com a obra *Desleituras*, de Jorge Menna Barreto:

Essas obras eram no chão então às vezes o público podia discutir essas obras, e colocar na frente de outras, mas às vezes as crianças simplesmente pegavam aqueles tapetes e aqueles tapetes se tornavam pedras de um rio, e elas pulavam de pedra em pedra (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018).

Havia, portanto, um grande número de crianças habitando o espaço de maneira ativa, como Daina Leyton segue relatando a respeito da decisão que elas tomavam de deitarem-se no chão para verem os objetos que constituem a obra *Constelações*. A coordenadora chama atenção para uma maior frequência de bebês, privilegiados pela possibilidade de exploração com os próprios corpos, devido a esse estímulo de “habitar o chão” (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018). Não apenas o público infantil, mas os adultos também se viam envolvidos nessa mesma sistemática em função do *Café Educativo*, também de Jorge Menna Barreto, desta vez composto por linóleos no chão e um mobiliário mais baixo. Com isso, a educadora confirma que o **tempo de permanência** do público era maior, sendo este um dos diferenciais dessa exposição. Outro motivo apontado para justificar tal atitude, além das iniciativas mencionadas, foi a presença de um espaço de medi(t)ação⁷⁹, no qual ocorreram inclusive aulas de ioga para o público com paralisia cerebral junto com o público geral e que era um espaço procurado para se ficar, refletir e trocar. Ou seja, buscava-se “proporcionar para o público uma experiência na linha do que a gente pensa como educação e como mediação” (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018).

⁷⁹ Nome original dado pela equipe, conforme justifica Leyton: “o espaço chamava medi(t)ação, vindo da palavra 'mediação'. Porque para mediar essa estada no mundo, a gente precisa entrar em contato com o nosso interior também — eu falo um pouco disso na revista, acho que até cita o Alberto Caeiro, que fala que não basta ter escuta para ouvir o que é dito, é necessário ter silêncio na alma, e isso foi algo que a gente buscou bastante nessa exposição também” (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018).

Por fim, a relação visada pelo educativo do Thyssen-Bornemisza frente ao público da exposição era de **engajamento** — através de atividades que buscavam artefatos artísticos que pudessem fazer sua ação educacional (FERRERAS, informação verbal, Apêndice 5, 2018) — expondo-lhe os conflitos e inquietações próprias do setor tendo em vista seu trabalho enquanto educadores em museus e a dinâmica intrainstitucional. Para fazer jus à **metodologia crítica** que alegam adotar — em contraponto a uma visão de educação normativa — uma das premissas do projeto era questionar o acervo histórico da instituição, exposto em caráter permanente, buscando dialogar por meio de proposições de **arte contemporânea** que privilegiassem a ação do público enquanto participante, em detrimento de mero espectador — ou seja: “[a exposição] não começa no discurso acadêmico, digamos, começa nos públicos, em como vivenciar as problemáticas que se dão com o público, e estar criando com o público, não é uma coisa que *nós* criamos, *nós* trabalhamos com o público para poder produzi-la” (FERRERAS, informação verbal, Apêndice 5, 2018) — sendo estes os principais diferenciais da mostra. Além disso, essa introdução da arte contemporânea também tinha por objetivo trazer à tona **discussões atuais** que integram o cotidiano dos educadores, mas que devido ao perfil da instituição não têm muita abertura no museu senão por meio do educativo, tais como: colonialismo, imigração e gênero — todas abordadas na exposição *Lección de arte*. Por outro lado, o usufruto e conseqüente **valorização do acervo** da instituição foi um fator de grande relevância para o educativo do MARGS, sendo mencionado em mais de uma ocasião no depoimento das educadoras entrevistadas, devido ao caráter histórico aplicado ao tema da infância, mote da exposição — com a diferença que a coleção do museu admite trabalhos contemporâneos, ainda que a maior parte da seleção feita pelo Núcleo Educativo tenha sido de obras modernas⁸⁰.

Para finalizar, retomo a ideia inicial do enfoque dado ao público, ainda que por diferentes maneiras, como parte dos objetivos de todas as curadorias das exposições analisadas, tendo em vista que “não é somente para o público que a arte existe, mas também por ele”, entendendo esse público como indivíduos que “se expõem a um movimento de transformação que os excede” através da experiência da obra de arte

⁸⁰ Ver lista completa de obras no Apêndice 1.

(HONORATO, 2011, p. 120) — e reavaliando a própria concepção de experiência e de curadoria educativa, uma vez que:

Em termos convencionais, ao público é oferecida a possibilidade de vivenciar ou compartilhar tal experiência, mas não enquanto protagonista da ação artística. Dito de outro modo, o foco está na arte e na produção e, em um grau secundário, na distribuição ou na comunicação. A qualificação de uma exposição de arte como “didática” será considerada uma ofensa grave por parte de seus autores, sejam curadores, artistas, museógrafos ou designers. (CARVALHO, 2012, p. 50)

Como previamente desenvolvido neste trabalho, uma exposição, ao ser entendida como dispositivo, implica em uma complexa rede de tensões entre agentes e seus respectivos objetivos, sendo tomada muitas vezes como um **produto** dentro da lógica neoliberal que também rege o sistema da arte — e o campo da cultura como um todo — e, com isso, muitas vezes assume o público enquanto **cliente** e não pela visão emancipatória esboçada por qualquer um dos casos aqui analisados, os quais buscam operar mais na ideia de “produto-inquietação” do que “produto-satisfação” (CURY, 2005, p. 67), propondo uma interatividade por parte do público que comungue de uma visão mais crítica e não de mero entretenimento comercial. Para concluir, acrescento o depoimento da coordenadora do MAM-SP a respeito desse jogo de poderes, que confirma a tentativa de fazer oposição à sistemática vigente através da valorização do público enquanto sujeito ativo, crítico e pensante, assim como do educador enquanto pesquisador, comunicador e mediador:

Trabalhando no MAM, não me identifico com essa condição de exploração, mas sei muito bem do que você está falando, porque eu conheço muitos museus, e é muito fácil entrar nesse jogo, quando as pessoas não estão esclarecidas do porquê da existência de um educativo. E eu falo porquê da existência, em vez de falar "a função do educativo", porque a função está em contradição, o educativo de um museu não deve ser uma função, não está lá como anexo, para validar, para trazer público. A ideia mais equivocada que existe é a de que o educativo vai trazer o público, ou coisa assim. [...] No MAM, não existe essa ideia de deixar o público, deixar de trabalhar com o público. Todos os nossos educadores recebem o público, e eles são responsáveis por programas. Todos esses programas que eu te falo, cada um tem um educador responsável [...] porque o exercício de liberdade e entender o educador como pesquisador é fundamental. Porque a pesquisa, e a pesquisa criativa mesmo, alimenta o trabalho do museu, assim como o que acontece no museu alimenta a sua pesquisa criativa. Então, é muito diferente dessa ideia do monitor, da pessoa que vai reproduzir um discurso. Não, as obras em exposição são disparadores de possíveis diálogos. (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018).

Tendo em vista que uma das minhas pretensões ao selecionar como objeto de pesquisa exposições de arte feitas por educativos em museus era avaliar as consequências e desdobramentos gerados por esse deslocamento de funções na instituição em que esses eventos tiveram lugar, cabe aqui fazer um breve levantamento a respeito do que consegui identificar enquanto “herança” deixada por essas exposições.

No caso de *Infâncias: diferentes modos de ver e sentir*, o legado mais evidente foi a realização meses depois, no MARGS, da exposição *Livros e leitores no acervo do MARGS*, também com curadoria feita pelo educativo, através da mesma sistemática de ação, conforme relata a coordenadora do Núcleo Educativo:

E aí tinha a Feira do Livro. “Ah, legal, vou propor essa exposição para o período da Feira do Livro”. Aí não deu. Então ficou aquele projeto para o outro ano. E nesse outro ano aconteceu esta da *Infâncias*. Então a gente começou: “E tem essa dos livros...”. Então não seria só uma exposição que exhibe algo se ela também trouxesse com ela uma proposta de produção, que a gente também invocasse questões da infância. Então ela veio por contaminação dessa daqui [*Infâncias (...)*], e seguiu essa mesma lógica de o espaço expositivo e o espaço educativo serem diluídos, as fronteiras entre esses espaços, tendo lá dentro espaço para produção. (SILVA, informação verbal, Apêndice 4, 2018).

No relatório de atividades do Núcleo Educativo MARGS de 2017 — cedido a esta pesquisa como fonte e que também podemos considerar como uma das documentações deixadas pela exposição *Infâncias (...)* — essa relação entre os dois projetos se confirma também quanto à expografia especialmente voltada ao público infantil (fig. 28):

A exposição *Livros e Leitores* ficou em exibição entre 10 de outubro e 26 de novembro na Galeria Oscar Boeira. Esse período foi escolhido para que pudesse coincidir com a 63ª Feira do Livro de Porto Alegre, momento em que há uma grande visita de escolas ao museu. Assim como na exposição *Infâncias*, o espaço expositivo foi planejado para que o público infantil pudesse ter uma melhor experiência visual, estando as obras afixadas em uma altura inferior à convencional. Também foi projetada uma mesa com bancos e um varal. Nesse espaço as crianças podiam produzir seus livros, a partir da ideia de Livros de Artista, e expô-los na própria Galeria. Durante todo o período da exposição foram criados pelo público um número aproximado de 1.000 livros. (NÚCLEO EDUCATIVO MARGS, 2017, p. 12).



Fig. 28. Capa do *Relatório de atividades do Núcleo Educativo MARGS 2017* que traz a imagem do espaço destinado à produção de livros pelas crianças na exposição *Livros e leitores no acervo do MARGS*. Foto: Núcleo Educativo MARGS.

Relativamente à *Educação como matéria-prima*, a coordenadora do educativo declarou uma mudança ampla, afirmando que “[essa exposição] transforma o nosso olhar também para todas as outras exposições, e da nossa postura dentro do espaço do museu” (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018). Contudo, esse aspecto também foi percebido e absorvido externamente, de modo que na exposição *A marquise, o MAM e nós no meio*, que ocorreu no MAM-SP entre 09 de maio e 19 de agosto de 2018, contou com a curadoria de Ana Maria Maia⁸¹ aliada ao educativo (fig. 29) — em parceria com o coletivo artístico Grupo Inteiro — tendo como referência o

⁸¹ A respeito do argumento curatorial, Ana Maria Maia explica que: “Enquanto o MAM aguarda a volta da obra [*Aranha*, de Louise] Bourgeois, esta mostra se inspira em sua metáfora de conexão. Um conjunto de obras do acervo do museu nesta Sala Paulo Figueiredo se articula com uma agenda de performances, oficinas e shows na Marquise, dentro da programação do Domingo MAM, realizado pelo Educativo desde 2013. Por meio de uma intervenção artística, que se manifesta também como arquitetura e linguagem gráfica, O Grupo Inteiro criou peças móveis que remontam às diferentes vocações desse espaço. O pavilhão onde o MAM funciona desde 1969 já foi um Museu de Cera (1954) e um Rinque de Patinação (1955). Hoje, tem duas galerias para exposições. Esta sala, em específico, pode ser experimentada, durante o tempo da mostra, também como remanso, palco, pista, arena circular, em suas interfaces com o entorno.” Disponível em: <<http://mam.org.br/exposicao/a-marquise-o-mam-e-nos-no-meio/>> Acesso em 17/11/2018.

trabalho feito em *Educação como matéria-prima*, conforme relata Daina Leyton:

E é legal pensar, por exemplo, acabou de terminar agora, a gente vai lançar o catálogo, uma exposição que se chamou *A marquise, o MAM e nós no meio*, ela teve curadoria da Ana Maria Maia, mas foi toda concebida junto com o educativo. Ana Maia viu como um legado e uma espécie de continuidade, de um entendimento de ocupação e habitação dos próprios espaços expositivos, que aconteceu na *Educação como matéria-prima*. [...] Então é muito legal pensar nesse legado e como isso ressignifica a própria ação da curadoria. É que são as curadorias, tem a curadoria do MAM, a gente tem um curador fixo que é o Felipe [Chaimovich], que foi curador junto comigo dessa exposição, mas também cada exposição tem um curador convidado. E a Ana Maia entrou muito nesse legado da *Educação como matéria-prima* e nessa concepção conjunta d'*A marquise o MAM e nós no meio*. (LEYTON, informação verbal, Apêndice 6, 2018).



Fig. 29. A curadora Ana Maria Maia (à esq.) em diálogo com a educadora Bárbara Jimenez (à dir.) em frame do vídeo à respeito de *A marquise, o MAM e nós no meio*.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=C49Bc8vifF8>> Acesso em 22/11/2018.

É importante ressaltar que há uma educadora do Educativo MAM responsável pela difusão de conteúdo e documentação das atividades da equipe no museu — no caso, Laysa Elias Diniz, conforme já mencionado no Capítulo 2 — demonstrando uma preocupação em relação à conservação da memória do que é produzido pela equipe. Com isso, há um número considerável de publicações com textos sobre a exposição *Educação como matéria-prima* — todos devidamente citados nas referências deste trabalho. Dentre essas publicações comissionadas, destaco: as revistas *Moderno MAM* nº29 e a *Moderno Mam Extra* nº5 (fig. 30), o DVD *Mãeana no MAM* (fig. 32) que traz o show da referida cantora na abertura da exposição, e o texto “*Educação em deslocamentos*” no livro recentemente lançado sobre as atividades do educativo, intitulado *Educação e acessibilidade: experiências do MAM* (2018) (fig. 31). A

respeito de documentações fora do contexto da instituição, chamo atenção para o texto de Daina Leyton “*Curar uma exposição sobre a escola: um exercício de pensamento*”, no livro *Elogio da escola* (2018) organizado por Jorge Larrosa, e o artigo/ensaio visual “*Educação como matéria-prima e mediação cultural: entreS experiências*” assinado por Mirian Celeste Martins e Rita de Cássia Demarchi no volume 4 da Revista Matéria-Prima.



Fig. 30. Capas das edições das revistas *Revista Moderno MAM* n°29 e a *Moderno Mam Extra* n°5. Disponíveis em: <<http://mam.org.br/publicacoes/moderno-mam/>> Acesso em 22/11/2018.

No que concerne ao legado deixado por *Lección de arte*, há uma publicação ainda em vias de se concretizar, mas já encaminhada segundo depoimento do educador Rufino Ferreras, gerada em razão da obra de Luis Camnitzer, *A missão do museu* (2017). Sobre esse evento, o coordenador explica:

Há uma obra de Luis Camnitzer que se localizava na exposição, que tinha interesse em evidenciar essas tensões, que há dentro da instituição mesma. É um projeto pioneiro em que se pergunta ao resto do museu, às demais partes do museu, à gente que trabalha no museu, o que/quem é a educação. E se dizem coisas que são históricas já de tensões entre as ditas áreas. Por exemplo, estamos falando desde algum tempo com Luis e dentro de algumas semanas vamos lançar um pós-catálogo desta ação artística de Luis e daí, como um apontamento que pode ser essa experiência, por exemplo, de como a curadoria mais tradicional, a consagração, que temos aqui na Europa, dá a palavra/pauta do educativo. A parte da consagração não contesta a pergunta *o que é o educativo?* [...]. O que se vêem são também ações

políticas de poder sobre conhecimento que se estende em torno das instituições culturais. E isso é muito interessante, porque quando sai a publicação, seguramente que não se diga nada, mas sempre se há falado sobre isso, faz tempo. E agora temos dados muito interessantes, por causa do que se disse sobre educação, o que se disse no resto do museu, o que dizem os visitantes sobre o que é a função educativa dos museus. Permitiu-nos fazer um material muito interessante porque isso é parte de uma análise de investigação, não é uma apreciação, ou seja que tu intuis, é um marcador real. (FERRERAS, informação verbal, Apêndice 5, 2018).

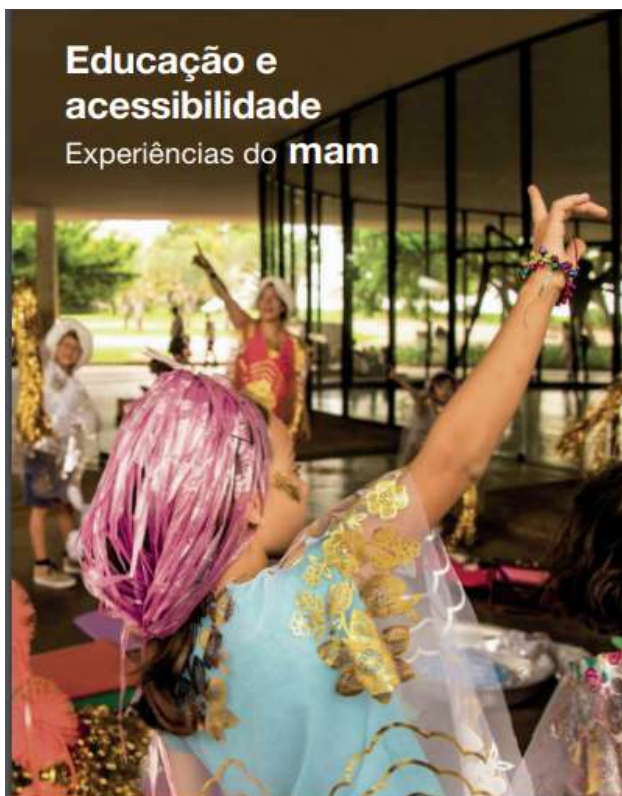


Fig. 31. À esq. Capa do livro *Educação e acessibilidade: Experiência do MAM*. Disponível em: <<http://mam.org.br/publicacoes/livros/>> Acesso em 22/11/2018.



Fig. 32. À dir. pôster de divulgação do show da cantora *Mãeana* na abertura da exposição *Educação como matéria-prima*. Disponível em: <<http://mam.org.br/evento/domingo-mam-maeana/>> Acesso em 22/11/2018.

A divulgação das atividades da equipe também é uma das principais preocupações da Área de Educação do Museu Thyssen-Bornemisza, disponibilizando materiais especialmente através da plataforma digital *EducaThyssen* no site do museu, complementada pelo canal hospedado no *Youtube*, incluindo vídeos com depoimentos dos curadores e alguns dos artistas que integraram a exposição — fatores já articulados no Capítulo 2, mas que retomo aqui. Além disso, em se tratando das publicações específicas voltadas à *Lección de arte*, ressalto que este é o único caso dentre os pesquisados em que a exposição teve um **catálogo** completo dedicado à ela

e em versão impressa (fig.33), que pode ser adquirido apenas na loja do museu. Ainda sobre o acesso por meios digitais, tem-se uma publicação interativa que leva o título da exposição e que permite conectar-se com outros recursos relacionados ao projeto (fig. 35) e um *Guia de leitura fácil* (fig.34), desenvolvido pela equipe — esta publicação consta de fichas de leitura didáticas com informações a respeito de cada uma das obras em exibição e eram posicionadas próximas à elas, como pode ser verificado em foto do Capítulo 2 (fig. 25). Por fim, destaco novamente a possibilidade de realização de uma **visita virtual**⁸² como outro dos recursos disponibilizados e que permite uma noção mais real da expografia e da museografia; além da criação da Biblioteca de *Lección de arte*⁸³, instrumento de ação colaborativa que visa criar um fundo documental de livros referenciais para o projeto, visando uma política de continuidade.



Fig. 33. À esq. imagem do catálogo de *Lección de arte*.

Disponível em: <<https://www.museothyssen.org/exposiciones/leccion-arte>> Acesso em 22/11/2018.

Fig. 34. À dir. exemplares do *Guia de leitura fácil*, recurso desenvolvido pelo EducaThyssen para a exposição *Lección de arte*. Foto: EducaThyssen. Disponível em: <<https://www.educathyssen.org/guia-lectura-facil>> Acesso em 22/11/2018.

A partir do exposto, destaco, portanto, a relevância de observar e analisar essas três exposições em maior detalhe, bem como seus desdobramentos, a fim de complexificar e demonstrar como o conceito de *curadoria educativa* pode ser

⁸² Disponível em: <<https://www.museothyssen.org/exposiciones/leccion-arte>> Acesso em 22/11/2018.

⁸³ Disponível em: <<https://www.educathyssen.org/laboratorios/leccion-arte/proyecto-biblioteca-leccion-arte>> Acesso em 22/11/2018.

interpretado e instrumentalizado de diferentes modos a partir de cada interlocutor. Com isso, a intenção inicial de comparar contexto local, nacional e internacional justifica-se enquanto base para compreender as especificidades e dinâmicas que interseccionam uma mesma questão, ao evidenciar como por mais que existam eixos comuns, são nas diferenças que as respostas se ampliam e se constroem maiores possibilidades de análise.



Fig. 35. Capa da publicação interativa da exposição *Lección de arte* à esq. e parte interna da publicação à dir. Disponível em: <<https://www.museothyssen.org/exposiciones/leccion-arte>> Acesso em 22/11/2018.

Considerações finais

Assim, após percorrer este extenso e enriquecedor percurso, retomo aqui a pergunta fundamental que me inquietou e guiou desde o começo desta pesquisa: ***por que um educativo faz uma exposição?***

Ao longo da análise, através do estudo aprofundado da bibliografia, da investigação dos três casos abordados, da leitura atenta e cuidadosa das entrevistas e também baseada na minha experiência empírica enquanto mediadora, percebi que a resposta que havia previamente assumido me soava simples na sua complexidade: *por um jogo de interesses*. Contudo, justamente em função dessa trajetória, notei como há minúcias além desta que havia pré-determinado e suscitado, as quais me fizeram ampliar esse escopo — por exemplo, perceber uma autoconsciência bastante nítida do lugar e dos diferentes papéis que o educativo assume e ocupa dentro da própria instituição, lançando mão dessas exposições como forma de refletir sobre esse jogo anteriormente referido.

O conceito de *curadoria educativa* surge no campo da arte contemporânea com o intuito de privilegiar a educação dentro dessa ampla rede de agentes, na tentativa (talvez ingênua e utópica) de equalizá-la dentro do contexto institucional. Porém, como visto ao longo do trabalho, esta concepção acaba assumindo um caráter divergente deste pretendido, acabando por alavancar ainda mais a — já tão poderosa no sistema da arte atual — curadoria, de modo que os educadores entrevistados, assim como os pesquisadores consultados sobre o tema, parecem assumir a ideia de que essa qualificação que se pretende dar à educação através da adjetivação da curadoria enquanto ‘pedagógica’ ou ‘educativa’, reverte-se à seu desfavor, acabando por limitar o campo maior de estudo e propriedade da educação, ao mesmo tempo em que reforça a concepção de que a curadoria é quem de fato valida o trabalho feito não apenas no museu de arte, mas dentro da própria lógica de elaboração de uma exposição.

Nesse sentido, notou-se como a exposição é um objeto complexo de estudo, dada sua natureza que abarca aspectos discursivos, relacionais, artísticos, subjetivos, políticos, sociais e econômicos. Com isso, tendo em mente a exposição enquanto

dispositivo, atestou-se que ela não se esgota quando termina, perpetuando-se no tempo-espaço através do legado e memória deixados em catálogos, publicações e demais recursos. Sob essa perspectiva, privilegiei na minha metodologia de pesquisa os relatos e depoimentos dos educadores que atuaram enquanto curadores, tomando-os como fontes primárias. Minha intenção inicial era avaliar essa questão enquanto ocorrência local, nacional e internacional, sem o que seria uma infundada pretensão de comparar no sentido de “dar valor moral”, como se um caso estivesse fazendo “mais certo”, ou “de maneira mais correta” do que o outro, mas justamente para chamar atenção das suas características marcantes dado o contexto de cada um. A atenção dedicada a esses depoimentos justifica-se tendo em vista seu caráter de importância por serem agentes que acompanharam de maneira integral o desenvolvimento desses projetos, desde sua concepção, organização e montagem, mas principalmente pelo contato efetivo com o público a que se endereçaram — arrisco dizer que este foi um dos maiores diferenciais que se confirmaram ao longo da pesquisa. O mediador, por essência, tem por tarefa usual e cotidiana o atendimento ao público em exposições de arte, acompanhando de forma mais orgânica e horizontal a recepção e fruição desse público o qual era, até então, apenas uma projeção ideal por parte da instituição e da curadoria. Consequentemente, tendo um conhecimento prévio e realista do público com quem têm contato e que frequenta o museu, a constituição dos três projetos aqui apresentados favoreceu esse agente, tomando-o como parte criadora e, por isso, fundamental. Ou seja, o público era o enfoque dos educadores, entendido enquanto **sujeito crítico e participativo**, que compunha não apenas o final dessa cadeia de eventos — concretizado pela experiência com a obra na exposição — mas desde seu princípio.

Houve, portanto, um deslocamento de papéis, procurando borrar e aproximar as fronteiras que determinam e estabelecem as funções de curador e de educador em uma instituição, assim como o uso do museu de arte na qualidade de espaço criativo e educativo, não apenas expositivo — premissa que ganha força nos anos 1970 no Brasil e estímulo na década de 1990 através do que ficou conhecido como *educational turn*, ainda que tal fenômeno tenha origem européia e detenha, por isso mesmo, singularidades e restrições em relação ao contexto brasileiro. Para tanto, percebeu-se a aplicação do conceito de *práxis educacional expandida*, na adoção da educação

enquanto *meio e forma* de atuação na/da curadoria (e no processo de trabalho dos artistas selecionados, em especial no caso do MAM-SP), não apenas como conteúdo discursivo. Contudo, chamo atenção para o fato de que em pelo menos duas das exposições pesquisadas — *Educação como matéria-prima* e *Lección de arte* — além de aplicarem em sua curadoria o que entendem por atividades e recursos educativos, a educação também era o tema — haja visto os títulos adotados — ainda que uma **visão crítica a respeito da educação**, como atestado ao longo deste trabalho. Nesses casos específicos, a educação foi utilizada tanto enquanto ferramenta de ação, como conteúdo das exposições com curadoria dos educadores, reafirmando o espaço do educativo dentro da instituição, ao mesmo tempo que apoiado no jogo de interesses anteriormente citado.

Não assumo o exemplo trazido pelo MARGS como uma resposta imediata à essa questão, tendo em vista que apesar de não lançar mão da educação enquanto tema e conteúdo explícito de sua exposição, é importante lembrar que esta foi feita a partir e exclusivamente de obras do acervo próprio; assim como as duas outras exposições eram de caráter comemorativo; de modo que em todos os três casos se deu uma abertura maior e autonomia ao educativo, porém com estratégico apoio por parte da gestão, ao ver os interesses da instituição contemplados — em especial, a evidência de uma preocupação social, dada por temas como infância e educação, assim como a valorização do público — sem negar-se as tensões e conflitos dessa equação, como ficou comprovado durante as entrevistas.

Meu intuito, no entanto, não é depreciar ou menosprezar os objetivos e métodos adotados pelos educadores/curadores, mas sim manter uma visão “desingenuizada”, como propôs Cayo Honorato, sem esquecer que mesmo projetos tão distintos e especiais como os aqui abordados, também se enquadram em uma rede intrincada de fatores, em que muitas vezes concorre a lógica mercantil, ainda que esta atue propositalmente por meios ocultos. Do mesmo modo que esta se torna, como contraponto, a justificativa da existência de setores educativos, assim como a essência real do que venho a entender por *curadoria educativa*: a necessidade de auto-reflexão e autocrítica em instituições museais e sua consequente responsabilidade social. Nesse sentido, apesar de renegada por todos os educadores entrevistados, a *curadoria educativa*, se dentre todos os possíveis significados que

vem a assumir, for tomada como **exercício de auto-reflexão**, todas as exposições aqui apresentadas se enquadram nesse imperativo, ao atentaram e evidenciarem através de seus projetos — de forma implícita e explícita — para limitações, conflitos e tensões que ocorrem, e que são vivenciadas por estes sujeitos nos seus espaços de atuação, com a intenção de promover revisões sobre a função educativa do museu de arte, tal como dito anteriormente.

Na entrevista que realizei com Daina Leyton, ela me contou que havia elaborado o título de um livro que gostaria de escrever, mas que faltava ainda esse pequeno detalhe que era o de vir de fato a escrevê-lo. Esse título que ela daria ao seu (por enquanto) livro fictício seria, segundo ela mesma: *Em defesa da educação em museus: uma questão pública*. Com todo o respeito dedicado à Daina e a seu trabalho à frente do educativo do MAM-SP, peço licença para afirmar que acredito que este seria também uma espécie de subtítulo desta monografia, ou algo como um mote, pois compartilho desse mesmo ponto de vista. Por acreditar na potência do trabalho feito pelos setores educativos em museus de arte, esta questão me motivou ao longo da pesquisa — do princípio ao fim — na tentativa de prestigiá-lo como campo de estudo e principalmente como campo de trabalho, especialmente em um período de tanto retrocesso e recrudescimento como o que vivemos hoje. A educação, assim como a arte e mais especificamente o museu de arte, não é um acessório de luxo, mas um instrumento de poder invariavelmente transformador.

Referências

AMARAL, Aracy. *Arte e meio artístico: entre a feijoada e o x-burguer: artigos e ensaios (1961 - 1981)*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

AZEVEDO, Fabianne; NASCIMENTO, Jonathas Andrade do. *Educational Turn na produção acadêmica brasileira: arte como campo do conhecimento*. Anais do 26º Encontro da Anpap, p.2611-2622. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017.

BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira; NOMA, Amélia Kimiko. *História do movimento de arte-educação no Brasil*. Anais ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História, p. 01-08. Londrina, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *Educação em museus: termos que revelam preconceitos*. in *Diálogos entre arte e público*, p.28-32, 2008. Disponível em: <[https://issuu.com/anpisa/docs/dialogos entre arte e p blico volo1 2008](https://issuu.com/anpisa/docs/dialogos_entre_arte_e_publico_volo1_2008)> Acesso em 19/11/2018.

BARBOSA, Maria Helena Rosa. *Ações educativas em museus de arte: entre políticas e práticas*. Revista Palíndromo nº7. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – CEART/UEDESC, 2012.

BEMVENUTI, Alice. *Museu e educação em museus - História, Metodologia e Projetos, com análises de caso: Museus de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Porto Alegre, 2004.

BERNARDES, Janaína Antônia Ponciano; OLIVÉRIO Lucia Oliveira. *Uma breve história do ensino de arte no Brasil*. Educação, v. 1, n. 1, p. 25-36. Batatais: jan/dez 2011.

BISHOP, Claire. *Artificial hells: participatory art and the politics of spectatorship*. London; New York: Verso, 2012.

BISHOP, Claire. *Radical Museology*. London: Koenig Books, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. Porto Alegre: Zouk, 2007.

CAMNITZER, Luis; PÉREZ-BARREIRO, Gabriel (org.). *Educação para a arte / Arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

CARVALHO, Ana Maria Albani de. *A exposição como dispositivo na arte contemporânea: conexões entre o técnico e o simbólico*. Revista museologia e interdisciplinaridade, v. I n. 2 jul/dez 2012.

CERVETTO, Renata [et al]. *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*. Buenos Aires: MALBA, 2016.

CURY, Marília Xavier. *Educação em museus: panorama, dilemas e algumas ponderações*. Ensino Em Re-Vista, v.20, n.1, p.13-28, jan./jun 2013.

CURY, Marília Xavier. *Exposição, montagem e avaliação*. São Paulo: Annablume, 2005.

D'ANGELO, Martha. *Sobre a dimensão educativa da arte*. Revista Poiésis, n. 19, p.09-14. Niterói: PPGCA, 2012.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GANZER, Adriana Aparecida. *Museu, educação e curadoria: diálogos possíveis*. in Asensio, Rodriguez, Asenjo & Castro (eds.). *SIAM: Series Iberoamericanas de Museología*, vol. 2, p.213-225, 2012.

GRINSPUM, Denise. *Mediação em museus e em exposições: espaços de aprendizagem sobre arte e seu sistema*. Revista Gearte, v.1, n.2. Porto Alegre: Agosto/2014.

GUASCH, Anna Maria. *El arte del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid: Alianza Editorial, 2011.

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

HOFF, Mônica. *Mediação (da arte) e curadoria (educativa) na Bienal do Mercosul, ou a arte onde ela “aparentemente” não está*. Trama Interdisciplinar, v. 4, n. 1, 2013.

HONORATO, Cayo. *A Formação do artista: conjunções e disjunções entre a arte e a educação*. 2011. 200p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

HONORATO, Cayo. *Expondo a mediação educacional questões sobre educação, arte contemporânea e política*. Revista ARS, v. 5, n. 9. São Paulo: USP, 2007.

IBRAM. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2018.

KUNSCH, Graziela; KELIAN, Lilian L'Abbate (eds.). *Revista Urbânia 5*. São Paulo: 31ª Bienal de São Paulo, 2014.

LÁZÁR, Eszter. *Educational Turn*. Curatorial Dictionary, 2012. Disponível em: <<http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn/>> Acesso em 29/05/2018.

LOPES, Fernanda. *A Experiência Rex: “éramos o time do rei”*. São Paulo: Alameda, 2009.

LOPES, Maria Margaret. *A favor da desescolarização dos museus*. Revista Educação & Sociedade n°40. Campinas, dezembro/1991. Disponível em: <<https://www.sisemsp.org.br/blog/wp-content/uploads/2016/04/A-favor-da-desescolariza%C3%A7%C3%A3o-dos-museus.pdf>> Acesso em 23/11/2018.

MANTECÓN, Ana Rosas. *O que é público?* Revista Poiésis, n°14, p.175-215. Rio de Janeiro: UFF, dezembro/2009.

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). *Curadoria educativa: inventando conversas*. Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, p.09-27, jan/jun 2006.

MENDOZA, Carolina da Silva. *Experiências de Mediação na Bienal do Mercosul de 2007 a 2015*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MORAES, Roque. *Análise de conteúdo*. Revista Educação, v. 22, n. 37, p. 7-32, Porto Alegre, 1999.

OLIVEIRA, Emerson Dionisio Gomes de; COUTO, Maria de Fátima Morethy (orgs.). *Instituições de arte*. Porto Alegre: Zouk, 2012.

O'NEILL, Paul; WILSON, Mick (eds.). *Art Now: Curating and The Educational Turn*. Londres: Open editions; Amsterdam: De Appel, 2010.

PODESVA, Kristina Lee. *A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art*. Phillip.6, 2007. Disponível em: <<http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn>> Acesso em 12/11/2018.

REINALDIM, Ivair (org). *Dossiê Curadoria*. Revista Poiésis, n° 26, v.1. Niterói: PPGCA, 2015.

RIBEIRO, Marília Andrés. *A arte não pertence a ninguém*. Entrevista com Frederico Moraes. Rev. UFMG v. 20, n.1, p.336-351. Belo Horizonte, jan/jun 2013.

ROGOFF, Irit. *Turning; e-flux Journal*. nov/2008. Disponível em: <<http://www.e-flux.com/journal/turning/>> Acesso em 20/05/2018.

SCHMILCHUK, Graciela. *Venturas y desventuras de los estudios de público* in: *PortoArte*. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p. 77-104.

SILVEIRA, André Luis Marque da; BIAZUS, Maria Cristina Villanova; AXT, Margarete. *Panorama das ações educativas nos museus de arte no Brasil*. Revista confluências Culturais, vol.1, n.1, p. 110-122. Joinville: Editora Univille, 2012.

VERAS, Eduardo Ferreira. *Entrevistas com artistas: canteiro virgem de conteúdo fértil*. Porto Arte: Revista de Artes Visuais. Porto Alegre: PPGAV-UFRGS, v. 22, n. 37, p.221-237, jul.-dez. 2017.

Infâncias: diferentes modos de ver e sentir (MARGS)

CAPRA, Carmen Lúcia (org.). *Vincular: pesquisa e docência, arte e educação*. Porto Alegre: Núcleo Educativo MARGS/UERGS, 2014. Disponível em: <<http://www.margs.rs.gov.br/publicacao/vincular-pesquisa-e-docencia-arte-e-educacao/>> Acesso em 10/09/2018.

CAPRA, Carmen Lúcia; ROTTER, Mariane (orgs.). *Fazer museu: arte e mediação no Núcleo Educativo Uergs|MARGS*. Porto Alegre: UERGS, 2012. Disponível em: <<http://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/201607/14155352-livro-fazer-museu.pdf>> Acesso em 10/09/2018.

GOLIN, Cida. *Um museu com território*. in *O Museu de Arte do Rio Grande do Sul*. p.19-24. São Paulo: Banco Safra, 2001.

GRECCO, Vera Regina Luz. *Histórico do Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli*. in *O Museu de Arte do Rio Grande do Sul*. p. 07-18. São Paulo: Banco Safra, 2001.

HOLTZ, Raul (org.). *Catálogo geral MARGS*. Porto Alegre: AAMARGS, 2014.

LIMA, Marcelo Stoduto. *MUSEU, ARTE & EDUCAÇÃO: As práticas educativas do Museu de Arte do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1954-1959*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Porto Alegre, 2014.

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO. *Histórias da infância* (release). Disponível em: <<https://www.masp.org.br/exposicoes/historias-da-infancia>> Acesso em 21/11/2018

MUSEU DE ARTE DO RIO GRANDE DO SUL ADO MALAGOLI, *MARGS discute os diferentes modos de ver a infância a partir da arte*. Disponível em:

<<http://www.margs.rs.gov.br/midia/margs-discute-os-diferentes-modos-de-ver-a-infancia-a-partir-da-arte/>> Acesso em 03/05/2018.

NÚCLEO EDUCATIVO MARGS, *Relatório Núcleo Educativo MARGS 2014*.

NÚCLEO EDUCATIVO MARGS, *Relatório Núcleo Educativo MARGS 2015*.

NÚCLEO EDUCATIVO MARGS, *Relatório Núcleo Educativo MARGS 2016*.

NÚCLEO EDUCATIVO MARGS, *Relatório Núcleo Educativo MARGS 2017*.

ROSA, Vera Lúcia Machado da. *Notas sobre a trajetória da Ação Educativa no MARGS*. p. 62-69. in CAPRA, Carmen Lúcia; ROTTER, Mariane (orgs.). *Fazer museu: arte e mediação no Núcleo Educativo Uergs|MARGS*. Porto Alegre: UERGS, 2012.

SILVA, Margarida Brandina Pantaleão da. *AÇÃO PEDAGÓGICA: uma questão a ser (re)pensada nos museus de arte*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

SIMÕES, Igor Moraes. *História da arte e exposições: a narrativa como articuladora de escritas contemporâneas da arte*, In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 260, 2017, Campinas. Anais do 26º Encontro da Anpap, p.2540-2552. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017.

TREVISAN, Armino (et. al.). *MARGS: Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

WEBER, Jéssica Rebeca. *Quinze artistas participam de exposição em homenagem às crianças em escolinha do Bela Vista*. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2016/10/quinze-artistas-participam-de-exposicao-em-homenagem-as-criancas-em-escolinha-do-bela-vista-7700950.html>> Acesso em 03/05/2018.

Educação como matéria-prima (MAM-SP)

ALAMBERT, Francisco. *As bienais de São Paulo: da era dos museus à era dos curadores, (1951-2001)*. São Paulo: Boitempo, 2004.

CAZARRÉ, Leticia. *Entrevista com Felipe Chaimovich, curador do MAM-SP*. 'Cause Magazine, nº 4 (edição arte), p. 108-111, Rio de Janeiro: dezembro, 2016. Disponível em: <<https://www.cause-magazine.com/conteudo/2018/2/2/entrevista-com-felipe-chaimovich>> Acesso em 27/10/2018.

CENTRO DE PROFESSORES PAULISTA. *Exposição no MAM traz atividades para educadores*. Vídeo publicado em 07/03/2016. Acesso em 30/07/2018. Disponível

em: <<https://www.cpp.org.br/component/k2/item/9050-exposicao-no-mam-traz-atividades-para-educadores>>

CHIARELLI, Tadeu. *O Novo Museu de Arte Moderna de São Paulo* in *O museu de Arte Moderna de São Paulo* 2ª ed. p.07-30. São Paulo: Banco Safra, 2001.

CONHECENDO MUSEUS. *Conhecendo Museus - Episódio 09: MAM-SP*. Vídeo publicado em 10/07/2012. Acesso em 27/10/2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=G78635hhFEw>>

EDUCATIVO E ACESSIBILIDADE-MAM (org.). *Programa Igual Diferente v.1*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015. Acesso em 23/10/2018. Disponível em: <<http://mam.org.br/wp-content/uploads/2016/08/IGUAL.pdf>>

ESTELLES, Mirela. *Cultural Tradicional da Infância: Família MAM, uma abordagem do MAM Educativo*. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://issuu.com/museulp/docs/familia_mam>

HIRSZMAN, Maria. *Aprendizado no museu*. Seção Artes Plásticas. Revista Pesquisa Fapesp. ed. 242. Publicado em abril 2016. Acesso em 30/07/2018. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2016/04/19/aprendizado-no-museu/>>

HORTA, Vera d'. *MAM: Museu de Arte Moderna de São Paulo*. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 1995.

IKEDA, Gabriela. *A POTÊNCIA DA DIVERSIDADE: a experiência de acessibilidade do MAM*. Entrevista com Daina Leyton. Publicada em 01/10/2015. Revista Tipiti Mitã. Acesso em 27/10/2018. Disponível em: <<https://revistatipitimita.wordpress.com/2015/10/01/entrevista-daina-leyton/>>

INFOARTE SP. *Educação como matéria-prima*. Disponível em: <<http://www.infoartsp.com.br/agenda/educacao-como-materia-prima/>> Acesso em 30/07/2018

LARROSA, Jorge (org.) *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

LEYTON, Daina. *Curar uma exposição sobre a escola: um exercício de pensamento*. in LARROSA, Jorge (org.) *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

LEYTON, Daina (org.). *Educação e acessibilidade: experiências do MAM*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2018. Disponível em: <http://mam.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Educac%CC%A7a%CC%83o-e-Acessibilidade_experie%CC%82ncias-do-MAM-QRcode.pdf>.

LEYTON, Daina. Entrevista retirada do portal da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo Renato Costa Souza. Disponível em:

<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/daina_leyton_educacao_como_materia_prima.pdf> Acesso em 27/10/2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

MAGALHÃES, Ana; CHAIMOVICH, Felipe; COSTA, Helouise. *MAM 70: MAM e MAC USP* (catálogo). São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2018. Acesso em 27/10/2018. Disponível em:

<http://mam.org.br/wp-content/uploads/2018/09/MAM70_CATALOGO_Completo_baixa-1.pdf>

MARTINS, Mirian Celeste; DEMARCHI, Rita de Cássia. *Educação como matéria-prima e mediação cultural: entre experiências*. Revista *Matéria-Prima*, vol 4 (3), p.128-138: Lisboa, 2016. Disponível em:

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28354/2/ULFBA_MatPrima_V4N3_p128-138.pdf> Acesso em 27/10/2018.

MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO. *Educação é matéria-prima de exposição no MAM* (release). Publicado em 22/02/2016a. Disponível em:

<http://mam.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Release_Educac%CC%A7a%CC%83o-como-mate%CC%81ria-prima_MAM.pdf> Acesso em 27/10/2018.

MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO. *Revista Moderno MAM*, nº29, fev/mar/abr/mai 2016b. Acesso em 27/10/2018. Disponível em:

<<http://mam.org.br/wp-content/uploads/2016/05/modernoMAM29.pdf>>

MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO. *Revista Moderno MAM*, nº37, set/out/nov 2018. Acesso em 27/10/2018. Disponível em:

<http://mam.org.br/wp-content/uploads/2018/09/2018-09-05-moderno_mam_37.pdf>

MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO. *Revista Moderno MAM Extra*, nº 5, abr/mai/jun 2016c. Acesso em 27/10/2018. Disponível em:

<<http://mam.org.br/wp-content/uploads/2016/05/modernoExtra-portugues.pdf>>

PERNILONGO FILMES. *Inauguração MAM: Educação como matéria-prima/Natureza franciscana*. Vídeo publicado em 10/03/2016. Acesso em 27/10/2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6pIF3IfhqHA>>

SALGADO, Ariane Alfonso Azambuja de Oliveira. *Formação de educadores de museu: processos de mediação para crianças pequenas no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP)*. Revista Científica/FAP, v.14, n. 1. Curitiba, jan/jul 2016. Acesso em 27/10/2018. Disponível em:

<<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1432/1198>>

TOLEDO, Carolina Rossetti de. *A doação Nelson Rockefeller de 1946 no Acervo*

do Museu de Arte Contemporânea da USP. Revista de História da Arte e Arqueologia nº23, p.149-173. São Paulo: UNICAMP, jan/jun 2015.. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/chaa/rhaa/downloads/Revista%2023%20-%20artigo%208.pdf>> Acesso em 27/10/2018.

VILLELA, Milú; CHAIMOVICH, Felipe Chaimovich; LEYTON, Daina [et all]. *Obras mediadas*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015. Disponível em: <http://mam.org.br/wp-content/uploads/2016/08/MAM_obrasmediadas.pdf> Acesso em 27/10/2018.

Lección de arte (Thyssen-Bornemisza)

BLANCO, María Dolores Jiménez. *El coleccionismo de arte en España: Una aproximación desde su historia y su contexto*. Fundación Arte y Mecenazgo, 2013.

CALVO, Irene. *La educación en museos, los museos en la educación*. Revista ¡Ah! Magazine. Entrevista com Rufino Ferreras e Salvador Martín. Publicada em 12/06/2014. Acesso em 29/09/2018. Disponível em: <<http://www.ahmagazine.es/rufino-ferreras-salvador-martin-educathyssen/>>

CAMPOS, Prado. *El Thyssen celebra sus 25 años convirtiendo a la baronesa en comisaria*. Jornal El Confidencial. Publicado em 29/09/2017. Disponível em: <https://www.elconfidencial.com/cultura/2017-09-29/museo-thyssen-25-aniversario-baronesa-tita-comisaria_1451529/> Acesso em 25/09/2018.

CARVAJAL, L.H.; CALAF, R. *Evaluación Cualitativa de Programas Educativos en Museos de España*. Informe de resultados: Museo Thyssen-Bornemisza, 2015. Acesso em 28/11/2018. Disponível em: <http://ecpeme.com/wp-content/uploads/2015/02/Informe_Thyssen_wb.pdf>

COSTA, J.M. “Lección de arte” sobre cómo exponer lo contemporáneo en un museo clásico. Matéria publicada no periódico *El Diario* em 30/12/2017. Disponível em: <https://www.eldiario.es/cultura/arte/Leccion-exponer-contemporaneo-museo-clasico_o_723727878.html> Acesso em 23/07/2018

EDUCATHYSSEN. *Lección de arte* (catálogo). Madrid: Fundación Colección Thyssen-Bornemisza, 2017a.

EDUCATHYSSEN. *Lección de arte* (publicação interativa online). Madrid: Fundación Colección Thyssen-Bornemisza, 2017b. Disponível em: <<http://pdigital.museothyssen.org/index.html?revista=214580105&pagina=-4038>>

EL CULTURAL. *El Thyssen da una lección de arte*. Matéria sobre a exposição publicada no periódico *El Cultural* em 07/11/2017. Acesso em 23/07/2018. Disponível em:

<<https://www.elcultural.com/noticias/arte/El-Thyssen-da-una-leccion-de-arte/11426>>

GARCÍA, Fernando. *Museos, ¿um lugar para niños?*. Matéria publicada no periódico *La Vanguardia*, na seção *Cultura*, em 07/11/2017. Disponível em: <<https://www.lavanguardia.com/cultura/20171107/432686800543/museo-thyssen-leccion-de-arte-pedagogia.html>> Acesso em 24/07/2018.

GUIRAL, José María Lanzarote. *National Museums in Spain: A History of Crown, Church and People*. EuNaMus (European National Museums). Report n. 01. Linköping University Electronic Press, 2011. Disponível em: <http://www.ep.liu.se/ecp_home/index.en.aspx?issue=064>

HERNÁNDEZ, Félix José. *Lección de arte en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza*. Diario de la Marina. Publicado em 28/10/2017. Acesso em 24/07/2018. Disponível em: <<https://eldiariodelamarina.com/leccion-arte-museo-nacional-thyssen-bornemisza/>>

MORENO, Ana. *Área de Educación Museo Thyssen-Bornemisza 2016*. Canal EducaThyssen Youtube. Publicado em 13/05/2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pJIs5Ysw1MI>> Acesso em 26/09/2018.

MOSQUERA, Ilda. *Tú puedes darle toda una lección de arte al Thyssen*. Matéria publicada no periódico *El Asombrario & Co.* em 14/11/2017. Disponível em: <<https://elasombrario.com/puedes-leccion-de-arte-thyssen/>> Acesso em 23/07/2018

MUSEO NACIONAL THYSSEN-BORNEMISZA. *Historia de la Colección: Una de las más fascinantes historias del coleccionismo privado*. Disponível em: <<https://www.museothyssen.org/coleccion/historia>> Acesso em 25/09/2018.

THE BURLINGTON MAGAZINE. *Museums in Madrid*. Burlington Magazine Publications Ltd, vol. 134, n. 1076, p. 697. Nov, 1992.



TUESTA, M. José Díaz de. *La Colección Thyssen llega a España: una historia novelesca*. El País: 27 mayo 2016. Disponível em: <<https://aniversario.elpais.com/la-coleccion-thyssen-llega-a-espana/>> Acesso em 24/09/2018.

WOOD, Christopher. *The Thyssen-Bornemisza collection in Madrid*. Museum management and curatorship. n.13 p.67-80, 1994.

Apêndices

**APêndice 1. Lista de obras da exposiçãõ *Infâncias:
diferentes modos de ver e sentir***

Elaborada e disponibilizada pelo Núcleo de Curadoria do MARGS e adaptada pela autora.

1		<p>Aldo Locatelli (Bérgamo/Itália, 1915 — Porto Alegre, 1962)</p> <p><i>Madonna ed il Bambino</i>, 1961</p> <p>Óleo sobre reboco, 116.5 x 129 x 9.5 cm</p>
2		<p>Alice Brueggemann (Porto Alegre, 1917 — 2001)</p> <p><i>Garoto</i>, 1955</p> <p>Óleo sobre tela, 52.7 x 42.2 cm</p>

3



Alice Soares

(Uruguaiana/RS, 1917 – Porto Alegre, 2005)

Sem título, 1990

Litografia, 50 x 34 cm

4



Alice Soares

(Uruguaiana/RS, 1917 – Porto Alegre, 2005)

Sem título, 1988

Litografia, 26.8 x 37 cm

5






Anico Herskovits

(Montevidéu, 1948)

Jessica – verso II, 1989

Litografia, 29 x 22.5 cm

6		<p>Bernard Bouts (Versalhes/França, 1909 — Rio de Janeiro, 1986)</p> <p><i>Sem título, s.d.</i></p> <p>Nanquim, pigmentos dourados, 43 x 32.5 cm</p>
7		<p>Paulo Osir (São Paulo, 1890 — 1959)</p> <p><i>Imigrante lituano, 1930</i></p> <p>Óleo sobre tela, 74 x 61.5 cm</p>
8		<p>Cândido Portinari (Brodowski, 1903 — Rio De Janeiro, 1962)</p> <p><i>O menino do papagaio, 1954</i></p> <p>Óleo sobre tela, 76.5 x 90 cm</p>

9



Carlos da Cunha
(Jaguarão/RS, 1907 – ?)

Virgem e o menino, s.d.

Óleo sobre tela, 93.6 x 70.6 cm




10



Carlos Fabrício Soares
(São Francisco de Assis/RS, 1929)

Menina, 1960

Óleo sobre tela, 128 x 73 cm

11		<p>Caterina Baratelli (Cesena/Itália, 1905 - 1988)</p> <p><i>Menina em cor de rosa</i>, s.d.</p> <p>Óleo sobre tela, 64.4 x 42.3 cm</p>
12		<p>Charlotte Gross (?/Alemanha, 1903 - ?/Brasil, 1965)</p> <p><i>Aurea</i>, 1956</p> <p>Aquarela sobre papel, 31.5 x 50.5 cm</p>
13		<p>Clara Pechansky (Pelotas/RS, 1936)</p> <p><i>O menino sem rosto</i>, 1986</p> <p>Nanquim, pastel oleoso colagem sobre papel, 69.5 x 92.5 cm</p>

14



Danúbio Gonçalves
(Bagé/RS, 1925)

Tânia, vermelho e azul, 1964

Litografia, 61.3 x 44 cm

Edição 1/10






15





Elizabeth Turkieniez
(Porto Alegre/RS, 1950)

Esperando papai, 1976

Técnicas diversas, 31 x 23 cm

16		<p>Ernst Zeuner (Zwickau/Alemanha, 1898 – Porto Alegre, 1967)</p> <p><i>A vida no litoral: Praia, s.d</i></p> <p>Têmpera sobre papel, 24.5 x 35.5 cm</p>
17		<p>Ernst Zeuner (Zwickau/Alemanha, 1898 – Porto Alegre, 1967)</p> <p><i>A vida na cidade: Recreação infantil – O parque, s.d</i></p> <p>Têmpera sobre papel, 25.5 x 36.5 cm</p>
18		<p>Ernst Zeuner (Zwickau/Alemanha, 1898 – Porto Alegre, 1967)</p> <p><i>Principais comemorações do ano na cidade: Natal, s.d</i></p> <p>Têmpera sobre papel, 38 x 54 cm</p>
19		<p>Ernst Zeuner (Zwickau/Alemanha, 1898 – Porto Alegre, 1967)</p> <p><i>Principais comemorações do ano: Dia das Mães, s.d</i></p> <p>Têmpera sobre papel, 38 x 54 cm</p>
20		<p>Ernst Zeuner (Zwickau/Alemanha, 1898 – Porto Alegre, 1967)</p> <p><i>Principais comemorações do ano: Dia da Árvore, s.d</i></p> <p>Têmpera sobre papel, 38 x 54 cm</p>

21		<p>Ernst Zeuner (Zwickau/Alemanha, 1898 – Porto Alegre, 1967)</p> <p><i>Principais comemorações do ano: Dia do papai, s.d</i></p> <p>Têmpera sobre papel, 38 x 54 cm</p>
22		<p>Ernst Zeuner (Zwickau/Alemanha, 1898 – Porto Alegre, 1967)</p> <p><i>Principais comemorações do ano: Festa Junina, s.d</i></p> <p>Têmpera sobre papel, 38 x 54 cm</p>
23		<p>Francisco Stockinger (Traun/Áustria, 1919 – Porto Alegre, 2009)</p> <p><i>Sem título, Reedição 2008/2009</i></p> <p>Xilogravura, 48.4 x 35.8 cm</p>

24



Ado Malagoli

(Araraquara/SP, 1906 — Porto Alegre, 1994)

Vidas Secas: O grito, s.d.

Óleo sobre tela, 125 x 94 cm

25



Henry Geoffroy

(Marennes/França, 1853 — Paris, 1924)

La crèche, 1899

Óleo sobre tela, 160 x 104 cm

26



Joseph Bail

(Limonest/França, 1862 — Paris, 1921)

La petite bonne, 1896

Óleo sobre tela, 128 x 58 cm

27









Käthe Kollwitz

(Königsberg/Alemanha, 1867 — Castelo Moritzburg/Alemanha, 1945)

Miséria, s.d.




Litografia, 36.2 x 29 cm

28		<p>Lasar Segall (Vilna/Lituânia, 1891 — São Paulo, 1957)</p> <p><i>Mãe morta</i>, 1940</p> <p>Óleo e areia sobre tela, 46 x 56 cm</p>
29		<p>Maria Di Gesu (Morano Calabro/Itália, 1928)</p> <p><i>Brincando de roda</i>, 1964</p> <p>Xilogravura, 33 x 48 cm Edição 5/30</p>
30		<p>Salvador Benjuya (Buenos Aires/Argentina, 1932)</p> <p><i>Niña con gato</i>, 1976</p> <p>Nanquim e cera, 84.1 x 61.5 cm</p>





31		<p>Stina Birgitta Beckman (Veranópolis/RS, 1928)</p> <p><i>Brincando</i>, 1974</p> <p>Óleo sobre tela com detalhes em relevo, colada em eucatex, 35.5 x 50.5 cm</p>
32		<p>Wilbur Olmedo (Cachoeira do Sul/RS, 1920 — Porto Alegre, 1998)</p> <p><i>Menina índia</i>, 1956</p> <p>Esmaltes, 37 x 37.5 cm</p>
33		<p>Karin Lambrecht (Porto Alegre, 1957)</p> <p><i>Sem título</i>, 1986 - Díptico</p> <p>Acrílico, pigmento, metal e carvão sobre tela, 244 x 141 cm</p>

APÊNDICE 2. Lista de obras da exposição *Educação como matéria-prima*

Elaborada pela autora por meio das publicações disponibilizadas pelo MAM-SP

1		<p>Amílcar Packer (Santiago/Chile, 1974)</p> <p><i>Constelações</i>, 2016</p> <p>Objetos variados (pacote de açúcar, garrafa de álcool, pedaço de cana, lata de milho, uma camisa do time de futebol Guarani, ouro, prata, soja, látex, garrafa pet, etc.), corda de varal e roldanas</p>
2		<p>Evgen Bavcar (Lokavec/Eslovênia, 1946)</p> <p><i>Sem título</i>, s.d..</p> <p>Impressão digital sobre papel</p>
3		<p>Stephan Doitschinoff (São Paulo, 1977)</p> <p><i>3 Planets - 3000 Panoptic Wave</i>, 2016</p> <p>Instalação multissensorial composta por um videogame, pinturas e animações, acionado por controle em genuflexório</p>


4		<p>Stephan Doitschinoff (São Paulo, 1977)</p> <p>série <i>Domino, Não Sou Dominado</i>, 2015</p> <p>Tinta acrílica sobre tela, 200 x 200 cm</p>
5		<p>Luis Camnitzer (Lübeck/Alemanha, 1937)</p> <p><i>O museu é uma escola: o artista aprende a se comunicar; o público aprende a fazer conexões.</i>, 2009</p> <p>Impressão adesiva sobre vidro</p>
6		<p>Luis Camnitzer (Lübeck/Alemanha, 1937)</p> <p><i>Exercícios</i>, 2010/2015</p> <p>Impressão adesiva sobre parede e papéis com intervenções do público</p>
7		<p>Luis Camnitzer (Lübeck/Alemanha, 1937)</p> <p><i>Anotações</i>, 2015</p> <p>Livro de artista Impressão digital sobre folha de caderno</p>




8		<p>Graziela Kunsch (São Paulo, 1979)</p> <p><i>Projeto Mutirão</i>, 2008/2016</p> <p>Instalação composta por vídeo projetado na parede</p>
9		<p>Paulo Bruscky (Recife, 1949)</p> <p><i>Expediente</i>, 1978/2014 (Acervo MAM)</p> <p>Performance/instalação que desloca a área de trabalho de um funcionário para o espaço expositivo (Acervo MAM-SP)</p>
10		<p>Jorge Menna Barreto (Araçatuba/SP, 1970)</p> <p><i>Café educativo</i>, 2007/2011</p> <p>Instalação de um café no espaço expositivo, cujo atendimento é feito pelo educativo (Acervo MAM-SP)</p>
11		<p>Jorge Menna Barreto (Araçatuba/SP, 1970)</p> <p><i>Desleituradas</i>, 2011/2016</p> <p>Capachos, 6x80cm</p>

APÊNDICE 3. Lista de obras da exposição *Lección de arte*

Elaborada pela autora conforme catálogo e o *Guia de leitura fácil* da exposição.

Eixo Questionar

1		<p>Antoni Muntadas (Barcelona, 1942)</p> <p><i>Olhar, ver, perceber</i>, 2009</p> <p>Refletores, adesivo e prateleira</p>
2		<p>Cinthia Marcelle (Belo Horizonte, 1974)</p> <p><i>Sobre este mesmo mundo</i>, 2009</p> <p>Quadro-negro e pó de giz, 120 x 840 x 8 cm</p>
3		<p>Pavel Kogan (São Petersburgo, 1931 – Israel, 1998)</p> <p><i>Olhe para o rosto</i>, 1966</p> <p>Vídeo, 10' 16"</p>
4		<p>Alicia Martín (Madri, 1964)</p> <p><i>Contemporâneos</i>, 2000</p> <p>Livros e madeira</p>

5		<p>Rineke Dijkstra (Sittard/Holanda, 1959)</p> <p><i>Ruth desenhando Picasso, 2009</i></p> <p>Videoinstalação, 6'33"</p>
6		<p>Eva Kot'átková (Praga/Rep.Tcheca, 1982)</p> <p><i>Máquina de reeducação, 2011</i></p> <p>Instalação com diversos materiais</p>
7		<p>Luis Camnitzer (Lübeck/Alemanha, 1937)</p> <p><i>A missão do museu, 2017</i></p> <p>Instalação composta por mobiliário de sala de aula e questionário para preenchimento do público</p>

Eixo Reformular

8		<p>E-ZETA (coletivo espanhol de artistas Irene Fernández e David Minoder de Createctura, Cynthia González de Wot Studio, Alicia Gutiérrez de Ephemera Play)</p> <p><i>Aligned, 2017</i></p> <p>Audiovisual, têxtil e metal 6 x 6 x 2.74 m2</p>
---	---	---

<p>9</p>		<p>Rivane Neuenschwander (Belo Horizonte, 1967)</p> <p><i>Desejo teu desejo, 2003</i></p> <p>Instalação com fitas do Senhor do Bonfim</p>
<p>10</p>		<p>Dennis Adams (Des Moines/EUA, 1948)</p> <p><i>Os sapatos de Malraux, 2012</i></p> <p>Edição de 3 vídeos 275 x 366 cm</p>
<p>11</p>		<p>Dora García (Valladolid/Espanha, 1965)</p> <p><i>100 obras de arte impossíveis, 2001</i></p> <p>Adesivo sobre parede</p>
<p>12</p>		<p>Ryan Gander (Chester, Reino Unido, 1976)</p> <p><i>Viemos de ruas distintas, ambas eram ruas da vergonha ou o absinto me encobre o juízo, acho que deveríamos seguir adiante, 2009</i></p> <p>Escultura de bronze sobre pedestal de madeira</p>

13



Erwin Wurm
(Bruck an der Mur/Áustria, 1954)

Teoria da pintura, 2007/2017

Peça dupla, 1998/2017



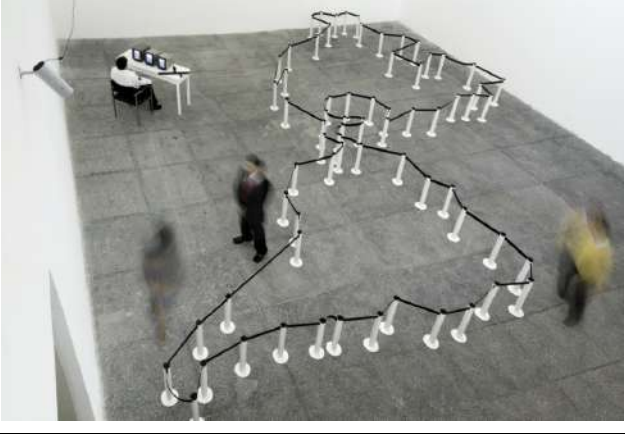

Assando-te ao sol de Epicuro, 2016/2017

Conjunto de performances a serem realizadas pelo público



Eixo Transformar

<p>14</p>		<p>Antoni Muntadas (Barcelona, 1942)</p> <p><i>On Translation: Warning, 1999-...</i></p> <p>Aço inoxidável laminado e polido e vinil vermelho Produção do museu</p>
<p>15</p>		<p>Kota Ezawa (Colônia/Alemanha, 1969)</p> <p><i>Autorretrato com chapéu e cadeia de ouro, 2016</i></p> <p><i>O concerto, 2015</i></p> <p><i>Retrato do arquiduque Alberto, 2016</i></p> <p><i>Dama e cavalheiro vestidos de negro, 2015</i></p> <p><i>Tempestade no mar da Galiléia, 2015</i></p> <p><i>Marco vazio, 2015</i></p>

		<p>Instalação com transparências Duratrans e caixas de luz LED</p>
16		<p>Herz Frank (Ludza/Letônia, 1926 — Jerusalém/Israel, 2013)</p> <p><i>Dez minutos mais velho</i>, 1978</p> <p>Vídeo de 35mm em branco e preto, 10”</p>
17		<p>Mateo Maté (Madri, 1964)</p> <p><i>Área restrita (América)</i>, 2011</p> <p>Instalação com bastões com cordas de isolamento e sistema interno de televisão</p>
18		<p>Mateo Maté (Madri, 1964)</p> <p><i>Nacionalismo doméstico</i>, 2007</p>



Paisagem uniformizada 10 (Hugh Bolton Jones: Verão em Blue Ridge, 1874), 2007



Paisagem uniformizada 26 (Alfred de Breanski: Um trecho do Tâmesis passado Goring), 2014



Paisagem uniformizada 27 (Asher Brown Durand: Paisagem do rio, 1858), 2015

Paisagem uniformizada 28 (Erich Mercker, El Mönch e o Jungfrau, 1925), 2015



Instalação e impressão em tela sobre bastidor

19






Olafur Eliasson
(Copenhague, 1967)

Só nos encontramos quando nos movemos, 2014

Instalação
Aço, vidro, motor elétrico e luz halógena

<p>20</p>		<p>EducaThyssen (Madri/Espanha)</p> <p><i>Ser visto</i>, 2017</p> <p>3 vídeos de 35 mm com 2 h 45min cada produzido por <i>El Melón Molón</i></p>
<p>21</p>		<p>Basurama e Musaraña (coletivos de Madri/Espanha)</p> <p><i>Dípticos de memória 1 Topografía experiencial</i>, 2017</p> <p><i>Dípticos de memória 2: Mar de crebas</i>, 2017</p> <p>Colagem e cianotipia sobre tela</p>
<p>22</p>		<p>Rafael Lozano-Hemmer (Cidade do México, 1967)</p> <p><i>33 preguntas por minuto</i> [Arquitectura relacional 5], 2000-2001</p> <p>Instalação com micro-telas de cristal líquido, <i>laptop</i> e conversor</p>

23		<p>Oriol Vilanova (Manresa/Espanha, 1980)</p> <p><i>Para ser preciso</i>, 2017</p> <p>Instalação de 34.000 cartões-postais</p>
24		<p>Nicolas Rambaud (Poitiers/França, 1973)</p> <p><i>Puzzle 1:12</i>, novembro de 2017-janeiro de 2018 (durante período da exposição)</p> <p>Música de David G. Mendoza</p> <p>Performance e vídeo-instalação</p>
25		<p>Alunos dos centros educativos: CEIP Nuestra Señora del Villar, Colegio Nuestra Señora del Carmen, CEIP Alejandro Rubio, IES Alfonso II, CEIP A Ramallosa, Colegio Nuestra Señora del Naranco, Colegio San José, IES Sierra Minera, Escuela de Arte y Oficios de Vigo, IES La Senda e Área de Educación do Museo Nacional Thyssen-Bornemisza</p> <p><i>Big Valise</i>, 2017</p> <p>Madeira e outros materiais (papel, metal, plástico, arame, etc.)</p>

APÊNDICE 4. Entrevista I — Vera da Rosa, Carla Silva e Nívia de Souza

A entrevista foi realizada por Andressa Borba com a ex-coordenadora e fundadora do Núcleo Educativo MARGS, Vera Lúcia Machado da Rosa; com a atual coordenadora, Carla Adriana Batista da Silva; e com a estagiária e também mediadora, Nívia Ferreira de Souza; todas envolvidas tanto no planejamento, como na execução da exposição *Infâncias: diferentes modos de ver e sentir*. A conversa aconteceu na sala destinada às atividades administrativas do Núcleo, no subsolo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul, no dia 03 de setembro de 2018, segunda-feira, às 16h, com duração de uma hora.

AB: Falem um pouco sobre a exposição *Infâncias: diferentes modos de ver e sentir*. Como nasceu o projeto? O que se pretendia alcançar com ele?

VR: A gente teve uma ideia que no fim descobrimos que estávamos copiando, que acontecia no MASP, mas que eu de fato não sabia. Eu cheguei para a Carla e disse: “Nós podíamos fazer uma exposição sobre infâncias”. *Infâncias*, porque as infâncias são diferentes e tal. A Carla, é claro, concordou e a gente pegou aquele livro...

CS: Do Phillipe Ariès. *A História social da família e da infância*.

VR: Eu até tenho esse livro [...] Daí a gente leu aquele livro. A gente sabia que tipo de coisa a gente queria e já tínhamos visto que há exposições que vêm as crianças e que interessam. Estava maduro no ar que existia alguma coisa para a gente fazer aqui no educativo específico com crianças.

CS: A Vera comentou que havia uma exposição no MASP. Foi ela quem provocou a ideia, quem trouxe a ideia; e eu já sabia da exposição do MASP. O MASP lida com uma perspectiva de exposição de arte muito voltada para o caráter histórico. Cada ano eles elegem uma temática e neste ano [2017] eles tinham feito sobre a noção de infâncias. E então a gente comentou assim, houve uma preocupação da nossa parte de: “Nossa, parece que só porque eles fizeram nós também vamos fazer”. Mas, de fato, a questão foi bem genuína. A Vera não sabia dessa exposição lá quando fez essa proposição. Mas o tema era muito pertinente. Extremamente pertinente. Uma por causa desse caráter histórico que a gente queria abordar, que a Vera falou, que são *infâncias*, no plural. A ideia de que o que é a infância hoje é diferente do que foi a infância há cem anos atrás, do que foi a infância no século XIX, do que foi a infância no século XVI, do que foi a infância na Idade Média quando não existia esse conceito... A gente fala isso de uma forma histórica.

VR: Antigamente, pelo que a gente leu, não existia adolescência. As crianças pulavam diretamente para a fase adulta. Mas não que as pessoas *respeitassem* a infância, tivessem um *trato* especial com a infância, nos assuntos pertinentes à infância, depois o que seria de adulto. [...]

AB: E quando vocês começaram a pensar no projeto?

VR: A gente pensou no ano anterior da exposição. Mas a gente cheia de sonhos de preparar uma exposição para outubro de 2016.

CS: A gente tinha a ideia, a concepção do que a gente queria, mas não tínhamos ainda uma conversa formal com a instituição sobre o projeto. E aí quando houve uma oportunidade de espaço, de agenda no museu, a gente aproveitou.

VR: Alguma coisa que o Paulo [Amaral, diretor do MARGS] tinha programado acabou não acontecendo. E daí aquilo tudo que a gente estava programando com o maior carinho para acontecer em outubro, aconteceu em abril.

CS: Foi bem acolhido.

VR: Não, foi bem acolhido. E não só a direção, mas os pais das crianças também. A gente fez uma coisa que acho que estava maduro, todo mundo estava esperando, mesmo quem não sabia que estava esperando alguma coisa assim. E, enfim, foi muito bom, reuniu muitos professores, muitas crianças.

AB: Então ela ia acontecer de qualquer forma em outubro, mas foi adiantada.

VR: Foi adiantada.

CS: Era a nossa proposição.

AB: Por causa do Dia das Crianças?

VR: Sim, como era para crianças a gente tinha pensado em fazer em outubro.

CS: O que não é uma questão de fundo para a exposição. Não era. A gente pensou e construiu com essa ideia, mas de nenhuma maneira ter sido feita em outra época do ano teve prejuízo. A gente não vive por datas específicas.

VR: [...] Aqui é até ao contrário, a gente tem até uma certa dificuldade de lidar com essas coisas. Não era muito a nossa cara fazer esse tipo de coisa. Resolvemos fazer em outubro porque sendo o mês das crianças, os pais, as escolas, têm mais disponibilidade de levar as crianças para verem coisas. E o fato da gente ter adiantado, eu acho que foi muito bom, porque já foi muito bem recebido. E era uma coisa que o museu estava se preocupando com as infâncias, com a discussão, sem estar datado. Ficou muito bom, eu acho. Nós que fizemos, mas eu acho que ficou muito bom.

CS: E a exposição tinha três eixos. A gente falou até agora de apenas um deles que era a questão histórica; então era a infância como objeto das obras de arte, a infância sendo retratada, sendo objeto de representação das obras, que era um eixo. Como o acervo do MARGS vem desde meados, um pouco antes até, da primeira metade do século XIX até os dias atuais, a gente conseguiu captar bem essa questão que nós queríamos sobre as diferentes infâncias sob uma perspectiva histórica. Então tinha

*La petite bonne*⁸⁴, que é um quadro da segunda metade do século XIX, que já traz a questão do trabalho infantil. Então a gente já começa com uma perspectiva histórica da infância, do trabalho infantil, e vem percorrendo esse arco histórico do acervo do MARGS. Dentro desse acervo histórico, nós tínhamos elementos para trabalhar com essa proposição que a gente tinha feito de trabalhar as diferentes infâncias, chegando até na contemporaneidade, nos dias atuais, dessa infância que é tratada hoje como algo lúdico, para brincadeira, que criança tem que ser criança, que é como nós entendemos hoje. Então percorreu essas diferenças que a gente percebe historicamente ao longo do tempo. Bom, mas esse aí é um caráter da exposição. Criança como objeto, criança como representação na arte. O segundo, que a Vera também trouxe desde o início, era a questão da criança como espectadora. Então nós não queremos falar da criança apenas como um objeto, nós queremos que ela seja sujeito dentro da exposição, que ela visite a exposição, que ela seja uma apreciadora de trabalhos artísticos, que ela faça reflexões a partir desses trabalhos. Só que as crianças, em fase de crescimento, enfim, os quadros são montados em exposições para uma altura típica, uma altura padrão de visitante, e o público infantil fica de fora dessa altura. Então as obras foram posicionadas em uma altura mais baixa do que o convencional. Esse era o segundo eixo, que era a criança como frequentadora de museu, como espectadora de exposições. E o terceiro ainda, que a gente também quis e colocou dentro da sala expositiva, e aí ficou um caráter mais pedagógico da exposição, que é a criança enquanto produtora. Sabendo da importância do desenho no desenvolvimento infantil, da produção infantil, e olhando para esse trabalho não como um simples rabisco dentro da exposição, mas como uma produção genuína infantil. Então tinha um espaço dentro da exposição...

VR: Não era para eles, por exemplo, olharem para a *La petite bonne* e fazerem uma interpretação deles da *La petite bonne*. Não era assim, não era nesse sentido de cópia. Era realmente para eles se expressarem, porque viram o que as pessoas fizeram naquele espaço. Eles observaram. Daí eles se sentiram convidados a fazer também a sua expressão artística.

AB: Isso também acontecia durante as mediações?

CS: Acontecia, mas durante as mediações não era assim, porque tu recebes uma turma de 20 crianças e tu não vais ter tempo para ficar na sala para que todos possam fazer. A mediação acaba limitando um pouco. Mas sempre fazia, sim.

VR: A gente procurava convidar, falar para a professora falar com as crianças, que elas voltassem na exposição com os pais em um outro dia para poder ficar mais tempo.

CS: Quando era educação infantil, a Nívia pode falar, porque ela mediou bastante nessa exposição, eu saí de licença.

⁸⁴ Refere-se à obra *La petite bonne* (1896), de Claude Joseph Bail (Limonest/França, 1862 – Paris/França, 1921), um óleo sobre tela, com 128 x 58 cm de dimensão, integrante do acervo do MARGS. Ver Apêndice 1.

NS: É que a gente trazia o tapete no chão e...

CS: E dentro do espaço expositivo, não era em uma sala pedagógica ao lado. Não, era *no espaço*. Isso tem uma questão importante de apropriação do espaço; a criança dentro do museu, incomoda a quem incomoda. Não nos interessa se os outros visitantes vão achar que aquilo ali pode estar “atrapalhando” a sua visita, como muitas vezes a gente escutou. “Criança faz muito barulho”, coisas do tipo.

NS: A gente sentava elas no chão naquela parte que tinha os materiais, mas antes a gente fazia a mediação e passava por todos esses eixos que a Carla comentou. Aí depois de passar por esses eixos, a gente convidava elas a fazerem suas obras. Fazia como queria, mas tinha vários que olhavam as obras e faziam, mas enfim. Não tinha muito tempo, fazia o que dava e depois terminava na escola com os professoras.

CS: E tinha o *display* na parede também.

NS: É. Podia deixar onde estava também.

CS: Na mesma altura de todas as obras, tinha a mesa de canto, e nas paredes, ao lado, dois *displays*, um de cada lado da mesa. Como uma caixinha, e por cima colocava... Existia o *display* com moldura na parede. A produção geralmente era em uma folha de A4, e quem queria *expor* a sua produção, poderia também. Em uma questão mais de pé de igualdade com as outras obras que estavam nas salas, com o mesmo tipo de expositor.

NS: E a frase que tinha era algo como: “Depois que você viu todas essas obras, crie a sua e exponha aqui se quiser”.

CS: É, não era tão imperativo.

NS: É, não era. Era tipo: “Crie a sua obra”. Não estava colocando o desenho como outra coisa, mas como obra.

[...]

AB: Quais as diferenças e características específicas que vocês apontariam nesta exposição em relação às demais exposições que ocorrem no MARGS?

VR: Na realidade, era uma curadoria toda voltada para a infância. Então a expografia, a museografia, era preparada para eles [o público infantil] acessarem. A questão da altura das obras era bem importante mesmo. E o fato deles poderem se expressar ali dentro. Deixar o desenho ali, ou guardar se quisesse, ou *expor*. Era *mais um* artista dentro daquele espaço.

CS: E também a própria, não sei se tu vais perguntar alguma coisa relacionada, mas a própria noção de curadoria, que foi tensionada com esse projeto. Curadoria é uma palavra complexa.

VR: Pesada, né?

CS: Não existe uma formação para ser curador. Tu não vais fazer um curso, ou uma graduação, ou uma especialização e pronto: “virei curador”. Então disso decorre que, muitas pessoas, em diferentes áreas, fazem curadoria. Hoje em dia se faz curadoria de tudo, né? Se faz curadoria de livro, se faz curadoria de conteúdo dos mais diferentes tipos, se faz curadoria de arte, se faz ‘n’ tipos de curadoria. Então essa é uma questão muito complexa e um território muito árido para se entrar. [...] Talvez eu implique um pouco com o termo justamente por essa questão, me parece, dessa “aura”. Ah, “O curador”. Pessoalmente eu gosto de falar dessa exposição mais como um exercício curatorial, que a gente fez. Bem, nós estamos dentro de uma instituição museal, a Vera passou a vida trabalhando na área, eu já trabalho há muitos anos aqui no MARGS, nós conhecemos e com muita propriedade o acervo do museu, não há como dizer que não. E a gente também tem, em função do trabalho e do acompanhamento, a gente também tem, digamos assim, as ferramentas necessárias para fazer uma curadoria. Então, ou a gente fazia pelo caminho convencional, chegaria para o Núcleo de Curadoria e falaria: “Olha, então, a gente gostaria de fazer uma exposição assim e assim no museu”. A Curadoria pensa a exposição e nós vamos fazer a proposta educativa, que é normalmente o que se espera do Núcleo Educativo, que apresente um projeto educativo em relação à exposição que já está pronta, ou pré-pronta. Nesse caso não. Nesse caso o Núcleo assumiu, desde a concepção da exposição: a seleção de obras, os critérios para as obras, a expografia, a cenografia; acompanhou a montagem, orientou os montadores, escolheu a ambiência que queria dar para a exposição, enfim. Toda a concepção, toda a produção e inclusive as atividades paralelas educativas relacionadas à exposição. Então eu acho que isso é uma questão que diferenciou ela das demais exposições que foram feitas no museu.

VR: Não sei com a Carla como foi, mas para mim, mesmo com os anos que eu tinha de museu e de trabalho, eu sabia que a gente ia querer obras que aparecessem as infâncias, mas eu não tinha me dado conta, de quanta coisa tinha aqui dentro, que a gente podia lançar mão. A gente teve que cortar algumas coisas, né Carla? Primeiro pensamos em uma quantidade de obras...

[interrupção]

VR: [...] A gente conseguiu ocupar mais espaço sem ser invasivo. Uma coisa de colaboração mesmo, de coordenação entre nós e os outros núcleos. Uma coisa que eu acho que agitou internamente o museu. Porque uma coisa que eu sentia, sentia ainda há mais tempo, depois que a Carla chegou já não era tanto assim, mas todo mundo era muito fixado nas coisas do seu núcleo. Se alguém chegasse aqui agora e me perguntasse alguma coisa, por exemplo, do Design ou da Comunicação, eu não tinha nem ideia. Ia falar: “Olha, fala ali com a Cláudia [Antunes, coordenadora do Núcleo de Comunicação do MARGS]”. A gente não sabe o que eles fazem lá. Era assim antes. E com a história de fazer esse trabalho, a gente começou a se envolver com tudo. Quem fazia a parte do design [da exposição] era um designer, um estagiário da área, mas a gente discutia junto. Eu acho que ficou mais orgânico.

NS: Tem uma coisa que eu acho que foi uma diferença, como a Carla estava falando, que as exposições surgem e aí pedem para fazer um trabalho educativo a partir do que estão criando. Eu acho que a diferença dessa foi que o projeto educativo já surgiu

junto com o projeto da curadoria. A exposição não seria a mesma se ela não tivesse em conjunto, junto com as propostas educativas.

[...]

VR: Não sei como ficou depois que eu saí, gurias, mas eu tenho a impressão que a Curadoria tem trabalhado mais ligada com o Educativo, ou não?

CS: Não muito. É que tem uma questão de política, de gestão curatorial. Não é que seja uma questão da Curadoria, a questão é que: a grande maioria das exposições que estão sendo promovidas pelo museu, são exposições que vêm de fora. Então não resta muito campo para... a exposição já vem, ela já tem o seu formato, já tem a sua concepção, já tem o seu curador próprio, então a gente acaba atuando já a partir do que a gente recebe daquela exposição. Quando há uma exposição de acervo, pensada pelo Núcleo de Curadoria, como foi a da Mel [Mélodi Ferrari]⁸⁵, isso nos facilita, ajuda bastante. [...] No tempo em que a Carol [Carolina Bouvie Grippa]⁸⁶ trabalhou aqui, a gente trabalhou junto com ela em um projeto de acervo, que esse sim, a gente trabalhou todo ele em conjunto. Foi até uma ideia que nós levamos para ela. Pensamos: “Porque o museu não faz exposições que veem diferentes momentos e períodos da arte no Rio Grande do Sul?”. Daí ela gostou da ideia, só que cada vez que ela pensava alguma coisa, ela nos trazia e nós escrevíamos o texto. Até os nomes das exposições. Então a gente trabalhava no projeto curatorial junto.

VR: [...] Acho importante a gente dizer que a instituição, o museu, pode estar cheio de boas intenções e querendo muito fazer, mas a gestão é uma coisa importantíssima. Essa questão da gestão de quatro em quatro anos é o calcanhar de Aquiles da ação museológica, pelo menos eu acho assim. Já achava antes e continuo achando. Porque as gestões são diferentes, e quando o gestor é alguém que tem uma posição mais política do que técnica, que é o que acontece na maioria das vezes, fica difícil o corpo de funcionários trabalhar. Por exemplo, as gurias trabalhando com a Carol, tudo isso deveria acontecer. Produzir também textos e conhecimentos que possam ser guardados na Documentação [Núcleo de Pesquisa e Documentação] para que sejam consultados. Isso eu acho que é uma coisa de gestão. Se a gestão pelo menos não atrapalha, não impede que a gente trabalhe, já está muito bom. Mas é muito bom quando tem uma gestão que valoriza o que a gente faz.

AB: Vocês acham que isso influencia desde o começo da ação educativa aqui ou é algo que tem acontecido mais recentemente?

CS: Sempre foi assim, mas a possibilidade da gente apresentar alguns projetos e o projeto ter sucesso não vai depender da gestão. E voltando ainda nesse trabalho que a gente fazia com a Curadoria, é exatamente o exemplo oposto à essa exposição. Nós poderíamos ter lançado a ideia para a Curadoria, e depois ficarmos só com o apoio, digamos assim, e a gente não fez isso. Nesse outro caso, nós lançamos a ideia para a

⁸⁵ Refere-se à exposição *Imaginários Tangíveis*, com curadoria da então estagiária do Núcleo de Curadoria do MARGS, Mélodi Ferrari, a partir de um recorte de esculturas do acervo da instituição. A exposição aconteceu de 19 de junho de 2018 a 02 de setembro de 2018, na Galeria Aldo Locatelli.

⁸⁶ Estagiária do Núcleo de Curadoria do MARGS entre 2016 e 2017.

curadoria: “Por que o museu não faz exposições assim e assim?”. A curadoria adotou a ideia, através da Carol, e nos procurou para trabalhar nesse projeto junto. Então, a gente lia os textos, produzia os textos, a concepção da exposição a gente pensou junto. Então é exatamente o exemplo contrário. Como educativo, a gente consegue transpor algumas barreiras, brincar um pouco com essas questões de áreas, mas não é o nosso interesse fazer curadorias. Não é isso, nós não vamos fazer isso. Nós gostaríamos de trabalhar junto com as curadorias. Agora, fazer como essa exposição que a gente fez a curadoria, não é nosso interesse. Isso é só em momentos pontuais e que a gente acha que vai trazer alguma relevância, que existe alguma pertinência, alguma justificativa para tanto, mas é a exceção à regra. Não é nossa intenção inverter essa lógica.

VR: Isso é uma coisa importante de tu saberes. A gente não está competindo com a curadoria do museu. A gente está se associando no trabalho. E é bem como a Carla disse, em alguns momentos específicos que a gente lança uma ideia como foi essa da *Infâncias*, aí foi bem importante que a curadoria fosse nossa mesmo.

CS: E depois também teve a *Livros e Leitores no Acervo do MARGS*⁸⁷, que seguiu a mesma lógica. Outra questão que eu fico pensando e que me provoca reflexão é a noção de curadoria pedagógica.

AB: Essa era justamente a minha próxima questão!

CS: É a próxima questão?

AB: Exatamente isso: “Temos escutado falar no conceito ou noção de *curadoria educativa*. O que vocês entendem por curadoria educativa? Vocês consideram que a exposição *Infâncias* se encaixa neste conceito? Como?”

VR: Eu acho que não se encaixa.

CS: Eu também acho.

VR: Porque essa ideia de curadoria pedagógica, eu tenho bastante resistência a esses rótulos assim. A rigor eu acho que se a palavra “pedagógica” fosse levada a sério, *toda* ação de uma instituição cultural seria pedagógica, ou pelo menos *deveria* ser pedagógica. Sabe?

CS: É verdade. O que é um museu? Um museu é uma produção de conhecimento e produção de conhecimento passa por educação. A curadoria, sem desmerecer a área, mas é uma área específica. Educação é algo que, para mim, é de uma grandiosidade, é de uma *necessidade* que é difícil de mencionar. Então por que para parecer que ganha importância, e isso não é só uma reflexão minha, eu li isso na Ana Mae Barbosa, onde ela diz que: “Por que para ganhar um coeficiente de importância a gente tem que associar o termo à curadoria?”. Parece que ganha mais importância, ganha mais peso, fica mais chique, fica com mais “aura”, como a gente falava assim

⁸⁷ A exposição *Livros e Leitores no Acervo do MARGS* também contou com curadoria do setor educativo a partir de obras do acervo do museu e ocorreu no período de 10 de outubro a 26 de novembro de 2017, na galeria Oscar Boeira.

antes: “Ah uma curadoria educativa?” Não. Por quê? A educação por si só não é importante?

AB: Mas vocês acham que não existe essa ideia?

CS: Existe essa ideia, algumas pessoas até trabalham com essa ideia.

VR: Tem gente muito bem intencionada que vê assim, que faz assim. Nós aqui é que discordamos desse tipo, desse rótulo, dessa gaveta. Gaveta das coisas pedagógicas, então tem uma curadoria pedagógica. Não é assim.

CS: A gente pensou essa justaposição entre espaço expositivo e espaço educativo, trabalhando elas com o mesmo peso, mesmo grau de relevância. Uma exposição com todos esses caracteres; uma exposição com uma ideia educativa muito forte; com a concepção da educação lá no seu germe; mas as palavras “curadoria educativa” me incomodam um pouco. Fico refletindo sobre isso e acho que não me agrada.

AB: Para dar continuidade, gostaria que vocês falassem um pouco de como funciona a dinâmica de trabalho do Núcleo Educativo. Quem faz parte da equipe? Quem pensou nesse projeto? Quem estava envolvido, etc.

CS: O Núcleo Educativo é composto pelos funcionários de carreira, pelas pessoas que ocupam as vagas de estágio e pelas pessoas que fazem trabalho voluntário. Tu queres saber mais específico dessa época [da exposição]?

AB: Isso.

CS: Na concepção da exposição, quem trabalhou, quem fez esse exercício curatorial, foi a equipe interna, que era: a Vera, eu, a Nívia e a Luana [da Silva]⁸⁸. E a gente tem uma proposta de trabalho, que não sei se todas na mesa irão concordar, mas pelo menos eu vejo assim, que a gente tenta trabalhar da forma mais horizontal possível. Existe uma coordenação, mas ela é mais pró-forma da forma que trabalha, atende as demandas, discute os projetos. A gente sempre procurou ter uma equipe multidisciplinar e nesse caso não era diferente. A Luana e a Vera eram das Artes Visuais, eu da História e a Nívia da História da Arte. Então cada ponto de vista que vem dos profissionais dessas áreas eram colocados na mesa com o mesmo grau de importância e discutido. E na montagem foi assim, nós subimos todas para o espaço expositivo — acho que a Vera não estava bem naqueles dias. Tinha acontecido alguma coisa, saído talvez?

VR: É, eu já não estava.

CS: Mas a gente ia se falando e conversando. E a gente foi fazendo isso. Todas as etapas de forma colaborativa.

[...]

⁸⁸ Estagiária do Núcleo Educativo MARGS entre 2016 e 2017.

VR: Só sei que para mim foi muito emocionante, agora vem o lado “piegas” da história, foi muito emocionante ver aquilo funcionando. Porque eu passei por várias fases da ação educativa do MARGS. No princípio, o Núcleo nem tinha o nome de Educativo. Não havia essa consciência. A gente foi construindo ao longo do tempo. No começo, nem os próprios funcionários do Núcleo, com exceção de mim que era coordenadora e adorava fazer quase como um voluntariado além do meu trabalho. Não sei se tu entendes isso. Uma coisa paralela. Nós fomos amadurecendo essa coisa de quem está dentro do Núcleo tem que fazer mediação. Claro, tem voluntário, mas a gente é que vai estar à linha com essa mediação, o que a gente quer. E a gente precisava então ter a experiência de fazer. Então nós passamos a pedir para todo mundo que vinha fazer entrevista, quando tinha um novo estágio, a gente fazia questão de dizer que tinha que aceitar fazer mediação. E acho que isso foi um pulo do gato que nós demos, né Carla?

CS: Sem dúvida.

VR: Foi muito bom.

CS: Foi uma diferença refletida em números também. Qualidade e números.

[...]

AB: Houve diálogo/parceria entre a equipe e outros setores da instituição para a execução do projeto?

CS: Houve e eu acho importante afirmar a disponibilidade da direção do museu. Porque para nós é um momento que desloca para outro patamar a ação educativa do museu quando se oferece uma proposta, essa proposta é aceita, e os recursos necessários para que ela aconteça são colocados à tua disposição. Montar uma exposição, mesmo com obras do acervo do museu, tem uma série de custos, uma série de gastos, e o museu acolheu a proposta e providenciou os recursos necessários para que a exposição acontecesse. Então isso significa também um entendimento por parte da instituição da relevância da ação que tem sido feita ao longo do tempo.

[...]

AB: Essa exposição *Livros e Leitores no acervo do MARGS* aconteceu em função da *Infâncias*?

CS: Mais ou menos. [...] Falando sobre a concepção da exposição: a gente vê em um determinado momento, nas cenas de gênero na pintura, onde começam a aparecer leitores, cenas de leitores, mulheres leitoras. Então é um momento bem interessante na História e a gente começa a perceber que, no Brasil, ter um livro na mão vai caracterizar aquela mulher como culta, como prendada, como uma mulher interessante. Tratando bem de uma questão histórica. Aí eu pensei: “Poxa, e o acervo do MARGS? O que diz sobre isso? O que pode oferecer a esse respeito?”. E aí a gente foi para pesquisa, para ver que tipos de condições o acervo oferecia e então se associou além de leitores do acervo do MARGS, também a ideia de livros como uma forma de expressão artística, que são livros de artista. Então, de novo, são duas

questões: os leitores nas representações, e os livros como produto, produção. E aí tinha a Feira do Livro. “Ah, legal, vou propor essa exposição para o período da Feira do Livro”. Aí não deu. Então ficou aquele projeto para o outro ano. E nesse outro ano aconteceu esta da *Infâncias*. Então a gente começou: “E tem essa dos livros...”. Então não seria só uma exposição que exhibe algo se ela também trouxesse com ela uma proposta de produção, que a gente também invocasse questões da infância. Então ela veio por contaminação dessa daqui, e seguiu essa mesma lógica de o espaço expositivo e o espaço educativo serem diluídos, as fronteiras entre esses espaços, tendo lá dentro espaço para produção, com varalzinho para — a proposta que eles fizessem a partir da concepção contemporânea de livro de artista, que produzissem os seus livros ou enfim, o que quisessem, o material estava ali à disposição — mas tinha um varalzinho com os prendedores bonitinhos que as pessoas levavam.

NS: Tinha também a oficina de história em quadrinhos que foi feita pensando nessa exposição.

[...]

CS: A gente não falou nessa exposição das *Infâncias* sobre atividades paralelas ainda.

AB: Sim, e isso é bem importante.

CS: Na exposição *Infâncias* a gente fez uma atividade no auditório que também foi uma atividade que eu acho que não podia ser algo tão “redondo” como foi. Porque a gente teve uma mesa-redonda para discutir a questão das infâncias e, assim como na exposição havia três vértices pensados, na mesa-redonda eles também estavam contemplados. Então com relação à produção infantil, a gente tinha a professora Maria Helena Wagner Rossi, que é uma arte-educadora bem conhecida no Rio Grande do Sul, e que trabalha com desenho infantil, com análise de desenho infantil e ela veio falar sobre isso. Aí tinha a Adriana Ganzer, que também é uma arte-educadora, na pesquisa de mestrado dela, ela acompanhava grupos de crianças que visitavam museus e como essas crianças percebiam essas visitas; então ela abordou o nosso segundo viés, que era sobre a criança como espectadora, que vai ao museu, que vê exposição; e o terceiro, que era a criança a partir de uma perspectiva histórica, era uma historiadora da arte, a Joana Bosak.

[...]

CS: O número de público infantil a gente percebeu um acréscimo muito alto. Eu não sei como, mas a gente teve. A comunicação chegou à parte final.

NS: Tinha a outra exposição também, *A arte é a melhor parte da infância*.

CS: Sim, junto com essa exposição das *Infâncias* tinha outra exposição que também tinha relação com a infância...

VR: Aconteceu que essa exposição tinha um grupo, tinha uma escola, que trabalha arte com as crianças, daí aconteceu que foram contemporâneas [as exposições]. Tinha a nossa exposição e tinha essa outra da escola e é uma escola muito engajada, os pais

e tudo, então eles trouxeram também muita gente para o museu. A nossa exposição trouxe e a deles trouxe e aconteceu de tu vir ver uma exposição e automaticamente tu veres a outra também, se retroalimentavam.

AB: E foi de propósito essa relação?

VR: Foi, foi de propósito.

CS: É, foi e não foi.

NS: Não era, mas foi.

CS: Foi em função da outra que deixou o espaço e nós o ocupamos. Foi mais ou menos assim.

VR: É, exatamente. Essa exposição dessa escola, agora que eu me lembrei como foi, ela ia utilizar a galeria João Fahrion, ia usar a Angelo Guido e a Pedro Weingartner. E aí o que elas tinham ocupava só a João Fahrion, e a gente tinha a nossa exposição programada, e aí a gente fez a nossa na Pedro Weingartner e na Angelo Guido. E aí ficou redondinho tudo, sabe? Ficou muito bem.

AB: Havia algum público específico que se procurava atingir com esta exposição? Por quê?

CS: Não. Assim, nós gostaríamos, mas a gente não fez nenhuma ação estratégica para tal. A ação estratégica de divulgação, a programação, a forma como foi feito, seguiram as vias tradicionais do museu. O fato é que o nome da exposição chegou às pessoas e tocou os educadores de uma forma diferente. Por exemplo, como chegam os *e-mails* de agendamentos para nós: “Gostaríamos de agendar uma visita ao MARGS”. Aí nós respondemos. Já nem nos perguntam o que está acontecendo no museu, a maioria das vezes. Nesse momento foi diferente, porque a gente recebia o *e-mail* assim: “Gostaríamos de agendar uma visita à exposição *Infâncias* e à exposição *A arte é a melhor parte da infância*”. Então os *e-mails* vinham direcionados e era público infantil.

NS: Público infantil e eu acho que público de professores e educadores. Na abertura a gente viu isso muito.

CS: Grupos grandes só de professores e educadores. Na abertura mesmo, veio um grupo acho que de umas trinta pessoas. Ligaram no dia: “Ah vocês estão abrindo uma exposição assim e assim, vocês podem nos atender?”, “Olha, a gente não media nas aberturas, a abertura é um evento social...”, “Ah, mas por favor...”, “Como a gente vai fazer uma exposição sobre essa questão e a gente não vai atender um grupo de educadores? Vem!”. Aí então abriu a exposição, o evento social acontecendo e nós mediando no meio daquilo ali um grupo de mais ou menos trinta pessoas!

VR: Foi bem legal porque mexeu com os outros.

CS: Isso! E aí quem estava só na abertura acabou acompanhando a mediação. Foi engraçado. [...] Era uma abertura, um evento social, mas ao mesmo tempo uma mediação, para educadores em formação.

AB: Então quando ela foi pensada, ela não tinha intenção de atingir esse grupo, mas acabou que...

CS: Ela foi pensada, nós gostaríamos de ter crianças, nós pensamos o tempo todo da exposição, não só para crianças, mas porque ela tem um questão, uma leitura, ela tem várias camadas de leitura. Então obviamente, dependendo da tua vivência, a leitura que tu vais fazer é uma, mas nós queríamos que as crianças pudessem visitar essa exposição e ter uma experiência estética e agradável do ambiente. Pensamos a exposição para isso, mas não criamos estratégias específicas para chamar crianças.

VR: A gente queria que fosse pertinente. O que acabou acontecendo, que os próprios educadores e pais, todos se sentiram mobilizados pela proposta. Acabou ampliando até. Não que a gente tivesse dito: “Daqui para cá não pode, é só isso aqui”. Mas acabou ampliando a nossa...

CS: Nós não fizemos uma divulgação diferente.

AB: Então é isso gurias, muito obrigada!

APÊNDICE 5. Entrevista II — Rufino Ferreras

A entrevista foi realizada por Andressa Borba com um dos curadores da exposição *Lección de arte*, o coordenador da Área de Educação do Museu Nacional Thyssen-Bornemisza, Rufino Ferreras, pela *internet*, via *Hangouts*, estando a entrevistadora em sua residência na cidade de Canoas, e o entrevistado na sala do EducaThyssen destinada às atividades administrativas, em Madri, na Espanha. A conversa se deu em espanhol, sendo traduzida aqui pela autora, e aconteceu no dia 19 de setembro de 2018, quarta-feira, às 10h30min pelo horário de Brasília, com duração de aproximadamente 30min.

AB: Fale um pouco sobre a exposição *Lección de arte*. Como nasceu o projeto? O que se pretendia alcançar com ele? Como foi feita a escolha dos artistas?

RF: *Lección de arte* não é uma exposição, é uma espécie de jogo. Primeiro, se tu reparas o título é uma ironia, porque não queríamos fazer nenhuma lição nem dar uma lição a ninguém. O título nasceu de uma obra de Luis Camnitzer, com quem trabalhamos nessa exposição — trabalhamos com muitos artistas — que ela sim se chama *Lección de arte*⁸⁹. É uma ironia ao ensino de arte. A obra implica em fazer projeções em branco em uma parede em branco. A partir daí começamos a criar um discurso de que toda a exposição deverá ser educativa. Os problemas, os conflitos, as tensões que geramos, os impasses de negociação que se geram em um museu como o que eu habito, que eu vivo. Então o que queríamos com essa experiência era pôr em evidência todos os conflitos que nos acontecem no dia-a-dia, como educadores. Sobretudo fazer uma reflexão sobre as contradições e paradoxos nos quais nos encontramos. Os serviços educativos em instituições que em princípio são educativas, mas que renegam o educativo para segundo plano. Para fazer a exposição partimos do contrário, partimos primeiro de atividades para o público, porque primeiro o que queríamos era atender o público e fazer projetos. A partir de projetos começamos a pensar em dispositivos, artefatos para retomar o trabalho com os coletivos e então solicitamos a colaboração de artistas. Funcionou ao contrário, nos pusemos em conflito. Como, por exemplo, o colonialismo é um tema que enfrentamos constantemente neste país e no nosso dia-a-dia, porque trabalhamos com gente de muitíssimas culturas e procedências, mas em um contexto muito ocidental, de arte antiga ocidental, de poder, por isso que queremos evidenciar bem. Para isso buscamos a obra de um artista que trabalhasse com o tema do colonialismo e encontramos o espanhol chamado Mateo Maté, que fez uma intervenção na sala. Por quê? Porque para nós não era tão importante a parte da exposição feita na sala das exposições temporárias, não era tão importante como o que fizemos na salas da coleção permanente do museu. Porque a exposição, o mais visível, ocorre intervindo na coleção, modificando-a, trocando as obras, denunciando obras que estão descontextualizadas, em princípio, pelo ponto de vista histórico e artístico, senão contextualizando-as pelo ponto de visto do conflito e da temática. Nós criamos esta

⁸⁹ Refere-se à obra *Art History Lesson* (2000), da coleção do Museu Guggenheim, em Nova Iorque. Ficha catalográfica disponível em: <<https://www.guggenheim.org/artwork/33084>> Acesso em 27/09/2018.

espécie de diálogo porque procurava também um pouco, um dos objetivos que tínhamos, era fazer com que o público acompanhasse nossa reflexão, que participasse dos conflitos, mas também criar um conflito dentro da instituição, [...] para propiciar mudanças dentro da instituição. Algo que se faz útil, como, por exemplo, nas salas de exposições, onde estavam as obras, não se tocam nas obras, é algo que acontece nesse museu; e a partir desse momento a ala curatorial do museu começou a propor projetos em que se incluíssem coisas estranhas também. Nos propiciou uma troca. Não é uma mudança radical, uma mudança revolucionária, mas é um passo que a educação em museu deu, para que esse setor museológico cresça. Vamos por um caminho. Basicamente é isto. Os artistas que buscávamos eram em função de conflitos. Mas também, dentre outras coisas que atende, artistas que lidam com temas de conflito que enfrentamos em nosso dia-a-dia, para falar de questões de gênero, que não é algo muito habitual neste museu, porque é claro, de uma coleção que atinge do século XII até o século XX, 99% são homens pintores, como passa em todos os museus em que trabalhamos arte antiga, porque as pintoras usam pseudônimos, ou as temos embaixo da cama pintando para seu marido. É algo que acontece aqui, no Louvre, no Prado... todos os grandes museus históricos, sobretudo na Europa, têm isso. Claro, as questões de gênero são coisas que viemos trabalhando muitíssimo, em muitas perspectivas, e queremos evidenciar, demonstrar nossa posição. De modo que, algo em torno de 70% das artistas que participaram da exposição são mulheres, com a intenção direta de inserir esta problemática na coleção, porque na coleção histórica não se pode tocar, porque na exposição histórica é o que tens de histórico e pronto. E, claro, tínhamos que pôr também essa questão na exposição.

AB. Quais as diferenças/características específicas que você apontaria nesta exposição em relação às demais exposições que ocorrem na instituição?

RF: Em primeiro lugar, é que é arte contemporânea. Porque o que queríamos era olhar esse paradoxo, que essa problemática fosse vista desde a perspectiva da contemporaneidade, porque estamos funcionando, somos agentes do século XXI. Essa era uma oportunidade, de fato, de ser século XXI. A segunda diferença é a maneira que a construímos ao revés. Ela não começa no discurso acadêmico, digamos, começa nos públicos, em como vivenciar as problemáticas que se dão com o público, e estar criando com o público, não é uma coisa que nós criamos, nós trabalhamos com o público para poder produzi-la. Outra diferença é que ela acontece na área educativa do museu, que é uma área muitíssimo menor, para mostrar que com recursos parcos, muita coisa interessante se pode levar a cabo. É a primeira com curadoria do educativo. Eu sou chefe da Área de Educação, na realidade, esta é uma posição que aparece, digamos, na primeira fase de consolidação da curadoria, que contou com três pessoas: eu, Ana Moreno e Ana Andrés, e depois o trabalho de curadoria se fez com toda a equipe de educação e com os públicos. Não tinha nada a ver um senhor que queria fazer uma exposição com obras do século XVII, porque isso se pesquisa de outra maneira. E depois, também, a atividade é o que manda, não é a obra o que manda. A atividade busca artefatos artísticos para poder fazer sua ação educacional. Mas há muitas diferenças mais! Há muitas coisas que diferenciam essa exposição.

AB: Gostaria de falar a respeito dessa noção de *curadoria educativa*. O que você entende por curadoria educativa? Você considera que *Lección de arte* se encaixa nesse conceito?

RF: Eu acredito que curadoria educativa, na parte do educativo, sempre fizemos. Que quero dizer com isto, eu por exemplo, quando crio uma via didática, ou percurso para crianças, ambos são organizados a partir do discurso da coleção. Crio um discurso como faz o curador da exposição, que a partir do lugar que tens, algo que te é dado antes, crio um discurso, uma tese, uma justificativa... isto é o que acontece sempre. Quando nós criamos um percurso para crianças de três anos, selecionamos um discurso, que é o queremos fazer, que queremos transmitir, como queremos fazer, que caminho vai começar... Assim é nosso trabalho: selecionamos algumas obras de uma sala determinada e as organizamos de uma maneira determinada, igual quando há uma aula didática. Quando se organiza uma exposição de maneira determinada, nas visitas, fazemos curadoria educativa. Para mim, a curadoria em si mesma é algo que é potencialmente educativo. Potencialmente se fazem coisas educativas e com desafios educativos. Do ponto de vista da museografia educativa, é quando na museografia há uma criação de discursos expositivos que têm uma relevância educacional, como objetivo primordial a educação, não como algo adicionado, senão com uma vocação real de transformação, desde a formação da instituição, dos públicos, etc, etc. Para mim, quando há educação, há transformação, contanto que se faça um caminho de transformação de discurso expositivo, desde uma perspectiva educacional, mais ou menos. Mas disso poderíamos falar muito tempo.

AB: Sim! Esta é a principal questão do meu trabalho, na verdade: a curadoria educativa.

RF: Bom, tem muitas iniciativas desse tipo. O Brasil é uma referência neste tema da curadoria educativa. Tem muitos projetos aí, a partir dos anos 1960, que são super interessantes.

AB: Também gostaria de saber um pouco mais sobre a dinâmica de trabalho e quem faz parte da equipe educativa da instituição (professores, mediadores, voluntários...). O projeto foi pensado entre quais agentes dessa equipe?

RF: Nós somos uma equipe de doze pessoas e aqui todos somos educadores. Temos uma pessoa, que sou eu, que dirige a equipe, e depois duas pessoas que coordenam e dirigem todo o resto. Os projetos são de qualquer um, não partem do Rufino, de mim, eu não sou o que diz “vamos fazer o seguinte...”, senão o que tenta buscar o que todos podemos trabalhar. Se vamos trabalhar questões de gênero na equipe, se tem uma pessoa especialista em questões de gênero porque está trabalhando nisso; se trabalhamos tecnologia, há uma outra pessoa trabalhando na área de tecnologia. A equipe é muito diversa, todos têm muita experiência em trabalhar e geralmente se há uma direção, sobre uma linha. Nos falta trabalhar com certo setor da sociedade, porque vejo uma oportunidade de trabalhar para conseguir algum tipo de financiamento. E depois trabalhamos, há uma parte da equipe mais especialista, que trabalha no princípio e na contextualização do projeto e depois o incorporamos à equipe. E normalmente trabalhamos sempre com equipes grandes, costumamos

trabalhar com três, quatro, seis pessoas em um mesmo projeto. Mas é uma forma de trabalhar bastante horizontal. Não é “o que disse o Rufino”, todos podemos falar.

AB: Houve diálogo/parceria entre a equipe e outros setores da instituição para a execução do projeto?

RF: Sim, a direção se associou ao projeto. A direção deu oportunidade de fazê-lo, digamos assim, e entre todos tivemos um diálogo perfeito, mas com muitas tensões. Há uma obra de Luis Camnitzer que se localizava na exposição, que tinha interesse em evidenciar essas tensões, que há dentro da instituição mesma. É um projeto pioneiro em que se pergunta ao resto do museu, às demais partes do museu, à gente que trabalha no museu, o que/quem é a educação. E se dizem coisas que são históricas já de tensões entre as ditas áreas. Por exemplo, estamos falando desde algum tempo com Luis e dentro de algumas semanas vamos lançar um pós-catálogo desta ação artística de Luis e daí, como um apontamento que pode ser essa experiência, por exemplo, de como a curadoria mais tradicional, a consagração, que temos aqui na Europa, dá a palavra/pauta do educativo. A parte da consagração não contesta a pergunta *o que é o educativo?* [...]. O que se vêem são também ações políticas de poder sobre conhecimento que se estende em torno das instituições culturais. E isso é muito interessante, porque quando sai a publicação, seguramente que não se diga nada, mas sempre se há falado sobre isso, faz tempo. E agora temos dados muito interessantes, por causa do que se disse sobre educação, o que se disse no resto do museu, o que dizem os visitantes sobre o que é a função educativa dos museus. Permitiu-nos fazer um material muito interessante porque isso é parte de uma análise de investigação, não é uma apreciação, ou seja, que tu intuis, é um marcador real. E [o apoio] do resto das áreas, pois em princípio nosso sistema permite trabalharmos em um museu em que a gente é muito colaboradora. Não digo que seja perfeito e que tudo vai bem, houve tensões com algumas áreas, houve modificações em discursos expositivos, mas é uma gente bastante colaboradora. Outra coisa é que entendam o que queríamos dizer. E é curioso porque fora da instituição se entende melhor que dentro. Mas faz parte do trabalho, nós temos uma componente de pedagogia interna dentro do educativo feita na própria instituição.

AB: Eu havia lido que o educativo tinha um protagonismo na instituição. Tu concordas?

RF: Isso é com tudo. É suficientemente importante o EducaThyssen dentro do Museo Thyssen, e isso é algo que temos nos perguntado muito porque vivemos numa época para isso. Lá fora temos uma repercussão muito grande, nós nos convertemos em um referência internacional de trabalho com educação em museus. E a nível internacional somos muito bem considerados. Estou falando contigo do Brasil, estarei na Colômbia daqui duas semanas, meu companheiro Salvador vai à Roma dentro de três [semanas]... temos uma instituição cheia de intenções. Temos uma instituição que tenta um pouco — porque museus são como família e há ciúmes — então algumas partes do museu tentam negar-nos... anular não é a palavra, porque não estamos falando de valores. Não é uma força que nos tem restringido e nunca foi. Mas sempre há essas tensões, como te disse, que é saudável, mas ninguém vai nos parar. Como instituição, há períodos em que podemos afirmar coisas, outras que nos param, é um campo em que há espaço para as duas coisas. Não sei, eu acredito que a

própria instituição nos respeita e ao mesmo tempo tem um pouco de inveja por termos tanta projeção aí fora.

AB: Havia algum público específico que se procurava atingir com esta exposição? Por quê?

RF: Olha havia sim um público muito muito específico. Nós fazemos um tipo de educação que não é a educação normal que se faz dentro de museus desta tipologia. Somos uma instituição, uma pinacoteca de arte europeia entre os séculos XII e XX, mas principalmente do século XIX. A mensagem do que está exposto é muito tradicional. Normalmente quando se faz educação nestes contextos, se faz uma educação formativa como dizemos, que tem a ver com a disciplina, com a História da Arte, entre outras coisas. Então desde o princípio, Ana Moreno — ela trabalhou conosco durante 20 anos, mas agora é a diretora da Área de Educação do Museo del Prado — e eu, desenhamos uma metodologia de trabalho em que era muito importante a História da Arte, justamente porque víamos esse campo como algo importante mas não era o único, trabalhamos a partir de outros lugares, que no contexto da arte contemporânea são muito habituais. Por exemplo, gostaríamos de falar de temas que tenham a ver com questões de gênero, ou que tenham a ver com diversidade, que tenham a ver com imigração, coisas que não são tão habituais a esse tipo de museu. E depois com uma metodologia muito... não vou dizer radical porque radical está isolado com o que está na instituição, mas uma metodologia muito crítica, trabalhamos dentro da criticidade. Para nós, esta posição também tem uma ascensão de posicioná-los no hábito da educação a nível nacional e internacional. Que quer dizer isto? Que nós temos sim muito apreço e muita influência aí fora. As pessoas que fazem uma educação formativa, sempre nos vêm com muita distância, porque não fazemos só educação. Mas muitas pessoas, sobretudo na arte contemporânea, que fazem uma educação crítica — que a mim não tem tanta distância — afirmam e defendem que nós temos que utilizar nossas próprias ferramentas. Nossa ideia era pouco condicional e faz com que cada um se posicione de maneira cada vez mais crítica que qualquer outra, e em um contexto em que a arte é mais tradicional e histórica, podemos fazê-la mais atual e tratar mais da atualidade. Isso era o que queríamos um pouco, também reivindicar-nos como fazedores de um modelo radicalmente extinto a um educativo *strong* que faz algo como isto. Pois isso é o que conseguimos superficialmente, porque tanto um como o outro não há como determinar. Não é a primeira nem a segunda vez que me pedem para falar da exposição. Me chamaram da Itália para falar da exposição e agora tu... No âmbito digamos, da reflexão em torno da divulgação, não se há nada feito em especial para a exposição. Cabem aos públicos abraçar a exposição, houve uma quantidade enorme de público, mas é algo que estamos muito habituados.

AB: Bem, muito obrigada pela tua disponibilidade!

RF: Obrigada a você!

APÊNDICE 6. Entrevista III — Daina Leyton

A entrevista foi realizada por Andressa Borba com a coordenadora do setor educativo do Museu de Arte Moderna de São Paulo, Daina Leyton. A conversa aconteceu pela *internet*, via *Hangouts*, em suas residências — nas cidades de Canoas e São Paulo, respectivamente — no dia 14 de novembro de 2018, quarta-feira, às 18h, com duração de 1h30min.

AB: Fale um pouco sobre a exposição *Educação como matéria-prima*. Como nasceu o projeto? O que se pretendia alcançar com ele?

DL: A gente pensou em fazer essa exposição porque o educativo do MAM estava completando 20 anos de existência. Por conta de toda a nossa experiência de mediação no museu e tudo que a gente busca com educação, não faria sentido fazer uma exposição auto-referente, ou seja, uma exposição do que a gente faz como trabalho educativo de museu, e sim buscar proporcionar para o público uma experiência na linha do que a gente pensa como educação e como mediação. E aí temos, claro, referências teóricas, mas começo falando da construção do nosso trabalho, que é o conceito de acessibilidade, dentro de nosso trabalho de educação. Hoje, ao olhar para trás, podemos perceber que todo o trabalho do educativo nasce e se fortalece no ateliê do museu. Quem mais frequentava o ateliê do museu eram os alunos do programa *Igual Diferente*, que é um programa para públicos diversos — quando a gente fala de públicos diversos, falamos de surdos, pessoas com deficiência visual, pessoas com deficiência intelectual, pessoas em situação de vulnerabilidade social, o público da saúde mental — e a diferença é que eles não estavam no museu visitando exposições e recebendo informações, e sim criando. Então essa é uma referência. E depois de muitos anos de trabalho com esse público, o que nasce no ateliê vai estruturando todas as nossas ações do educativo como um todo. [...] A gente acabou de lançar um livro sobre o nosso trabalho⁹⁰, não sei se você chegou a ver?

AB: Eu vi a publicação digital.

DL: Então, no primeiro capítulo a gente mostra que todas as visitas mediadas, elas integram o que a gente chama de experiência poética. Para pensar no que seria a experiência poética, a gente pensa na própria etimologia da palavra, ‘experiência’ vem muito influenciada pelo pensamento do Jorge Larrosa — naquele texto que muitos museus usam, *Notas sobre a experiência*⁹¹ — e ele fala que na etimologia da palavra tem ‘*periri*’, *perigo*, que é ‘risco’, com essa experiência você não sabe aonde vai chegar. E também o ‘poético’ que vem do ‘*poiesis*’, do ‘fazer’, ‘criar’. Então vem disso e

⁹⁰ LEYTON, Daina (org.). *Educação e acessibilidade: experiências do MAM*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2018. Disponível em: <http://mam.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Educac%CC%A7a%CC%83o-e-Acessibilidade_exprie%CC%82ncias-do-MAM-QRcode.pdf>. Acesso em 17/11/2018.

⁹¹ LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Trad. João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, nº19, p. 20-28. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em 17/11/2018.

de uma frase nossa, que inclusive está no nosso material de divulgação que é esse conceito de acessibilidade. O que seria acessibilidade para nós? Acessibilidade não é você criar acesso, ou seja, você pode vir ao que já existe, ao que já está instituído no museu, por exemplo; e sim, a acessibilidade é pensar o acesso ao mundo que a gente quer que exista. Então como que a gente faz isso? Então a conceituação da curadoria da exposição vem dessa reflexão: "*como que se cria, então, um espaço fecundo em que as pessoas possam criar, expressar e ressignificar de maneira imprevisível esse pequeno mundo construído do museu?*". Outra referência para a exposição foi Evgen Bavcar, que é um filósofo e fotógrafo cego — que inspira muitas das outras coisas que a gente faz também — que tem alguns artigos em que ele trabalha esse conceito de "museu de outra percepção", em que ele fala que os museus estabelecidos hoje pensam em uma percepção normativa, a partir de uma pessoa que tenha uma altura média, que seja vidente (que enxerga) e ele fala da tirania do modelo oculocêntrico frontal, ou seja, a gente sempre está de frente para alguma coisa, mesmo uma escultura que você pode dar uma volta, você está de frente mesmo quando você está olhando em volta. E aí enfim, pensando nisso, a gente convidou artistas que já pensam a questão da educação no seu trabalho artístico e obras que permitiriam o que buscamos de uma experiência fora dessa "tirania oculocêntrica". Um exemplo dessas obras foi o *Expediente* do Paulo Bruscky — essa obra é dos anos 1970 — e nela um funcionário do museu se desloca com seu escritório para o espaço expositivo e ele fica trabalhando lá no meio da exposição. Nessa versão do *Expediente* a gente levou todos os educadores com seus escritórios para o espaço expositivo, ou seja, todos nós estávamos lá o tempo todo. Essa era uma obra que deslocava essa compreensão de espaço expositivo, a do Paulo Bruscky, porque geralmente as regras do museu são rígidas, "não pode isso, não pode aquilo, não pode aquilo outro...", mas no contato, no diálogo, as regras se estabelecem e restabelecem. Então isso que era o mais bonito, ter essa qualidade de presença. A outra obra era o *Café Educativo*, que é do Jorge Menna Barreto, ela também é um *site-specific*, muda de acordo com a exposição. O Jorge é um artista que trabalha com a gente há bastante tempo. Vimos nesse processo, ele ressignifica alguns de seus trabalhos artísticos, assim como a gente vai ressignificando o nosso entendimento de educação em museus no contato com ele. O *Café Educativo* transforma muitas questões do museu em si. Ou seja, ele muda o conceito de trânsito, de que você está em uma exposição para transitar, estar em contato com a obra, ainda seguindo muito uma lógica de consumir informações, ou tirar *selfies* (hoje em dia), etc., o *Café Educativo* troca o transitar pelo verbo 'estar', você *permanece*. Porque o *Café Educativo* — é engraçado porque às vezes nem tem café, pode ser um chá — tem a questão da digressão, de servir uma bebida em um espaço expositivo (que é proibido), e tem essa questão da permanência. Nessa versão do *Café*, como a curadoria trazia a questão do "museu de outra percepção", e essa busca da presença — nossa, hoje em dia essa discussão faz todo sentido, se lá já fazia, imagina hoje que se considera que a educação à distância, por exemplo, pode ser uma solução para a educação pública — e a nossa defesa é que a educação é presença. Ela se dá no contato e no coletivo. A gente tem muita influência de Paulo Freire também, desde 2011 a gente trabalha com a Fátima Freire que é filha dele. Nós educadores nos encontramos mensalmente com a Fátima. A influência do Paulo Freire é grande.

AB: Você falou um pouco sobre o Jorge Menna Barreto, agora a Fátima Freire, tem outros artistas e personalidades com quem vocês geralmente trabalham e atuam?

DL: Uma pessoa que de uns anos para cá se tornou fundamental para nosso percurso, e que o contato/intercâmbio é muito intenso é o Luis Camnitzer. Ele é um artista e pedagogo uruguaio, engraçado que ele é considerado um dos grandes nomes da arte conceitual latino-americana, mas ele fala — ele está com uma exposição agora no Reina Sofia — que na verdade a arte dele é *contextual*. Ele fala que há uma concepção equivocada de arte como produção de objetos, e a produção desses objetos muitas vezes concebida para atender a um mercado de arte. E na verdade as manifestações culturais trabalham com o possível e o impossível e elas podem tanto impactar com reflexões, como transformar questões da sociedade. Há então um alinhamento muito grande com o pensamento do Camnitzer, desde que a gente conheceu ele o intercâmbio é constante, dúvidas, inquietações, questões sobre o contexto político-social, e etc., a gente intercambia muito com o Camnitzer. E por isso ele foi também um dos artistas convidados. Acho que a obra dele era a que mais engajava a produção do público, que se chama *Exercícios*. São exercícios colados na parede ao lado de obras, e a exposição vai se transformando a cada pessoa que faz um exercício e cola esse exercício na parede. E o legal, o que o Camnitzer faz, hoje em dia eu percebo que ele é um artista que defende muito a escola, a existência da escola. Muitos dos trabalhos dele pegam esse suporte do material escolar dos mais triviais. Eu conheci um trabalho dele no Guggenheim, em que ele fazia o caderno do professor, e o caderno era como se fosse um equivalente do caderno Tilibra aqui do Brasil. Quando ele fez uma exposição na Casa Daros, no Rio de Janeiro, que era uma exposição que envolvia arte cubana, artistas cubanos, foi a mesma coisa, o caderno que ele usou era o suporte do caderno das escolas públicas de Cuba. Na *Educação como matéria-prima*, era um caderno que se chama *Anotaciones*, com papel almaço, com capa azul e etiqueta branca com contorno vermelho, ou seja, o que há de mais trivial e traz muito essa materialidade da escola.

AB: Eu fiquei pensando se essa relação entre museu e escola era também um dos objetivos da exposição e como vocês viram essa relação.

DL: Essa exposição a gente queria trabalhar a questão da arte/educação, mas ela transformou muito a nossa relação com a escola e com nosso entendimento de escola. Eu te explico porquê. Essa exposição abriu em fevereiro de 2016 e no final do ano de 2015 teve um grande movimento de ocupação das escolas estaduais aqui de São Paulo, como resposta a um projeto de reorganização do governo do Estado. Ou seja, se a gente estava falando de educação, não tinha como não contemplar esse acontecimento que era muito significativo. Na época, eles conseguiram barrar a reorganização — não sabemos até quando — e foi um movimento muito bonito de defesa da escola e da escola que se quer. A exposição contemplou a ocupação das escolas com a obra da Graziela Kunsch, que chama *Projeto Mutirão*, e é um grande acervo de vídeos que são feitos sem edição. O que interessa para a Graziela são movimentos, que podem ser movimentos de lutas sociais, movimentos de ocupação, pode ser a ocupação da reitoria de uma faculdade, de uma aldeia indígena, do MTST, mas o que interessa a ela são esses momentos em que as pessoas se juntam para solucionar algo, e esse algo pode ser a limpeza desse espaço e como isso vai se construir. No trabalho da Graziela, ela está lá pessoalmente e filma, como nesse caso a ocupação já tinha acontecido, em conversa com ela, a proposta foi realizar filmagens da internet, de imagens interessantes das ocupações que traziam essa questão de como se dava a vida lá dentro. E a ideia para a exposição não era só que

tivesse isso contemplado em uma obra de arte, mas já que a gente buscava espaços fecundos, que esse espaço se desse na nossa programação. Então realizamos conversas públicas com professores e alunos secundaristas das ocupações. E isso transformou a nossa relação, que já é de longa data com professores, alunos e escolas — existe o programa *Contatos com a arte*, que tem mais de 20 anos, em que a gente trabalha com os professores; as escolas estão todos os dias no museu e tal — só que, com esse trabalho com o Jorge Larrosa que a gente fez com os professores, dentro do *Contatos com a Arte*, a ideia era pensar a repensar as relações e diferenças entre arte e educação, escola e museu. E o Jorge está trabalhando muito com o Jan Masschelein e o Maarten Simons, que são dois belgas, autores do livro: *Em defesa da escola — Uma questão pública*⁹². Por quê? Porque hoje em dia tanto se fala dessa coisa do *learning*, pra lá e pra cá, é *internet*, etc., e tudo é escola. E eles dizem "bom, se tudo é escola, nada é escola", e retomam que a origem da escola e a etimologia da palavra escola, que significa 'tempo livre'. Na época, era tempo livre do trabalho e tempo livre da família, espaço comum, ou seja os cidadãos tinham essa garantia do espaço comum — filhos de servos, filhos de senhores, enfim — um espaço em que se pode ler o mundo, se pode "colocar as coisas na mesa" para ler o mundo; essa escola, esse conceito de escola que não busca instrumentalizar ninguém, é uma escola que não deve reproduzir a ordem social, ela pode modificar essa ordem social se assim quiser. Ou seja, a escola permite uma "suspensão", você suspende da vida cotidiana — porque na vida cotidiana você pode estar reproduzindo a realidade, numa certa mecanicidade — e muda de maneira imprevisível. Então o que o Masschelein fala nesse livro, é que desde os primórdios da escola, por ela ter esse potencial de mudar as regras estabelecidas, ela sempre foi cooptada por quem queria manter a ordem social. Fala, por exemplo, da Escola de Esparta que era militarizada, com hierarquia, com aprendizagens que serviam para uma função. Ele fala que a escola não deve servir para uma função, e a escola que a gente conhece hoje, pós-revolução industrial, que servia para capacitar operários, é diferente da própria ideia da escola. E aí bom, o que aconteceu, foi interessante que o Camnitzer tem uma frase, que virou uma obra na nossa fachada, que diz: "*O museu é uma escola: o artista aprende a se comunicar e o público a estabelecer conexões*", e o Larossa não gosta dessa frase, pois pelas questões apresentadas, ele considera prejudicial esse movimento de que tudo é escola, então nada é escola. Enfim, a gente passou a discutir bastante isso e a gente discutiu principalmente em uma mesa do seminário organizado pelo Larossa, em Florianópolis, que chama *Elogio da Escola*. Esse seminário virou uma publicação, tem um livro que chama *Elogio da Escola* que eu escrevi um texto sobre essa exposição⁹³. Nessa discussão chegamos nessa reflexão: pois, se por um lado a arte também busca essa suspensão, coloca as coisas na mesa, e as obras e a mediação trazem uma possível leitura de mundo que pode ser debatida e também ressignificada de maneira imprevisível. Ao mesmo tempo que tem toda essa questão político-social de precarização do ensino público...

AB: Agora mais do que nunca...

⁹² MASSSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

⁹³ LEYTON, Daina. *Curar uma exposição sobre a escola: um exercício de pensamento*. in LARROSA, Jorge (org.) *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

DL: Agora mais do que nunca. Nós nem estávamos em 2018, o ano era 2016, já era complicado, imagina hoje. Então o que eu chego à conclusão no texto — levando em consideração o *Em defesa da escola*, que são referências muito importantes para a gente e que orientam nossas ações e nossos pensamentos — eu escrevo isso nesse texto, a gente não quer colaborar com essa ideia de que tudo é escola então nada é escola. Então o que eu digo é assim: "Se o museu é uma escola ou não — e essa pergunta fica aberta — uma das missões do museu é estar em defesa da escola. Em defesa da escola no seu conceito, na sua etimologia — ou seja, de proporcionar tempo livre — e em defesa da escola concreta, de fortalecer as redes, os professores, enfim, uma educação pública de qualidade".

AB: Gostaria de te perguntar, quais diferenças e características específicas que você apontaria nesta exposição em relação às demais exposições que ocorrem no MAM?

DL: A diferença é muito grande porque ela transforma o nosso olhar também para todas as outras exposições, e da nossa postura dentro do espaço do museu. Pensando no museu de outra percepção do Evgen Bavcar, tinha um trabalho que se chamava *Constelações*, que eram vários objetos que trazem esse "ler o mundo" que o Larrosa menciona, [...] que são esses objetos que trazem a história do Brasil e de sua colonização, e lá as crianças deitavam no chão para ver essa obra. Uma outra obra que foi fundamental foi a *Desleitura* do Jorge Menna Barreto, que são capachos, tapetes com palavras, neologismos — na revista sobre a exposição⁹⁴ tem aquela citação do Júlio Cortázar⁹⁵, que fala que às vezes as palavras estão gastas, não representam o que a gente quer falar, elas diminuem, são gastas, obtusas pelo uso — e esses neologismos, pensavam a questão da educação. Mas o que foi muito bonito com o Jorge é que tinham palavras que ele já tinha pensado e palavras que a gente pensou junto, então essa criação junta. Por exemplo, *arrependizagem* já existia, *escrítica*, *transbalho*... Aí a gente criou junto: *dencantação* — que a gente fala muito da decantação — mas na verdade essas palavras não são para serem explicadas, porque você pode ter uma interpretação completamente outra, e a ideia não é ficar especulando e buscando o que o artista quis dizer, o que interessa é a interpretação de cada um. Isso que é bonito e que a gente deveria buscar o tempo todo. Essas obras eram no chão, então às vezes o público podia discutir essas obras e colocar na frente de outras, mas às vezes as crianças simplesmente pegavam aqueles tapetes e aqueles tapetes se tornavam pedras de um rio, e elas pulavam de pedra em pedra. Então é outra qualidade de estada no espaço expositivo. A gente abriu a exposição com um show de uma cantora que se chama *Mãeana*, tem uma *playlist* no Youtube dela⁹⁶, esse show virou um DVD que se chama *Mãeana no MAM*, a exposição contemplava

⁹⁴ MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO. *Revista Moderno MAM Extra*, nº 5, abr/mai/jun 2016. Disponível em: <<http://mam.org.br/wp-content/uploads/2016/05/modernoExtra-portugues.pdf>> Acesso em 27/10/2018.

⁹⁵ "palavras gastas pelo uso, obtusas, sem fio; (...) sem encarnação singular, nem no corpo, nem na alma; palavras mortas, solidificadas e opacas, não mais capazes de captar, ou de expressar vida; palavras comuns e homogêneas, que já não podem incorporar um sentido plural."

⁹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL_Kd2cr3oSamUfjNIMTS4jCspipeulHrR> Acesso em 17/11/2018.

várias linguagens. O disco dela fala muito da questão da maternidade, do útero, de uma visão de sagrado feminino, e de uma visão que pensa muito mais o cosmos do que uma visão cartesiana, esse aspecto que é sem dúvida o mais enfatizado na educação que é a questão cognitiva, mas a questão cognitiva é só uma faceta do que nos constitui como humanos. Claro que para a gente interessa um monte os deslocamentos, tanto que o texto que a gente escreveu sobre essa exposição, que está nesse livro recém-lançado, chama *Educação em deslocamentos*. Mas era muito interessante, porque como o Paulo Bruscky traz a ideia do deslocamento — desloca um funcionário para o espaço expositivo, que vira outra coisa — a gente deslocou todos os educadores para dentro da obra dele e daí já vira uma outra proposição, daí a curadora também está no espaço expositivo trabalhando no seu computador, e isso era programado, planejado; mas o que acontece, de repente o espaço começa a ser mega habitado por todos, mas por muitos bebês. Bebês! E é muito importante lembrar essa qualidade da frequência, porque um bebê geralmente chora quando tem uma energia muito carregada e muito ansiosa no ambiente. A gente tem um trabalho com bebês no museu de longa data, que propõe outras formas de visitar, outros roteiros, com música, com versos, pintura com tintas naturais, onde os bebês podem pintar com o corpo todo, e etc., isso a gente já tem, mas no espaço expositivo, ali os bebês, era muito interessante ver — eu não me lembro de presenciar nenhum choro — eles explorando aquele espaço com movimentos de seus próprios corpos, ou seja, podendo habitar o chão e tudo mais, e às vezes vinham me pedir colo e a mãe ficava "Ai, desculpa!", mas eu falava "Não, se você quiser, toma o seu tempo para ver a exposição e eu aqui", "Ah é? Mas o que você é?", "Eu sou curadora da exposição". Isso é interessante, o deslocamento muito grande de todo um sistema, um entendimento que cerceia muito as nossas liberdades. [...] Isso era muito legal.

Outra coisa, a gente tem um trabalho que chama *Domingo MAM*, que nasceu por conta da alta ocupação não do museu, mas do Parque Ibirapuera, de jovens, pois o parque é tipo a praia paulistana, não tem praia aqui, vem pro parque. Aí vem gente de todos os cantos da cidade e eles ficam fora do museu, ficam no espaço do parque, às vezes bebendo, encontrando com os amigos, e a gente tem um trabalho continuado com eles, está no livro também, com dança, música, corpo e tal, e eles são hoje grandes frequentadores do museu, mas muito desse espaço externo. E claro que as pessoas perguntam: "Ah e vocês não chamam eles?", a gente chama, mas também eles entram se quiserem, e nem sempre eles querem entrar ou permanecer. Na *Educação como matéria-prima* a permanência era muito grande, porque tinha colchão, porque tinha espaço de meditação, porque tinha essa possibilidade dos *Exercícios*, então tinha, de novo, uma outra qualidade de estada ali. Outra coisa que chamou atenção, é que tinha uma mesa, então professores que queriam fazer reunião de projetos, encontraram espaço ali também, isso foi muito legal, que acho que não acontece muito nos espaços de exposição... hoje em dia cada vez buscam mais criar esses espaços de convívio, as próprias bienais buscam isso, mas isso foi muito forte na *Educação como matéria-prima*.

AB: Tinha uma programação paralela?

DL: Sim, tinham diversas atividades que falavam da própria exposição. Teve esse encontro com o Jorge Larrosa para pensar as relações entre a escola e o museu, a arte e a educação; o encontro com Luis Camnitzer; encontros com os secundaristas e professores das ocupações das escolas públicas, que o nome era *Estórias Ocupadas*;

[...] encontros com os artistas todos, situações em que os artistas viravam mediadores de visitas. Então teve um deslocamento de todas as funções, tanto do educativo, propondo obra, criando obra. O espaço em que a gente pôs linóleos no chão — porque como o *Café Educativo* traz muito essa ideia da decantação, a gente queria trazer mais chão e por isso que o café eram mesinhas baixas, então você sentava no chão para tomar esse café, esse chá — e tinha um espaço que era um espaço de meditação, que também teve uma ocupação interessante, teve grupos com pessoas com paralisia cerebral — a gente participa da Virada Zen e da Virada Sustentável — então teve ioga para o público com paralisia cerebral junto com o público geral, havia cadeirantes, pessoas que têm algum comprometimento motor fazendo ioga, e o espaço chamava medi(t)ação, vindo da palavra 'mediação'. Porque para mediar essa estada no mundo, a gente precisa entrar em contato com o nosso interior também — eu falo um pouco isso na revista, acho que até cita o Alberto Caeiro, que fala que não basta ter escuta para ouvir o que é dito, é necessário ter silêncio na alma⁹⁷, e isso foi algo que a gente buscou bastante nessa exposição também.

AB: Falando um pouco nesse deslocamento de funções que tu comentaste, eu vi que vocês atuam bastante em parceria com a curadoria. Tu poderias falar um pouco dessa relação? Se isso procede mesmo, como é na prática, ou se isso foi algo específico dessa exposição.

DL: Não, a gente trabalha muito com a curadoria desde a concepção até a ressignificação dos próprios espaços expositivos. Por exemplo, a não ser quando não é viável mesmo, porque são muitas obras e pouco espaço, quase todas as exposições têm um espaço educativo dentro da própria exposição, ou seja, isso vai muito nessa linha de habitar o espaço, ocupar o espaço. A diferença é que na *Educação como matéria-prima* é que não existia esse espaço para isso, a exposição inteira era isso. É legal pensar, por exemplo, acabou de terminar agora, a gente vai lançar o catálogo, uma exposição que se chamou *A marquise, o MAM e nós no meio*⁹⁸, ela teve curadoria da Ana Maria Maia, mas foi toda concebida junto com o educativo. Ana Maia viu como um legado e uma espécie de continuidade, de um entendimento de ocupação e habitação dos próprios espaços expositivos, que aconteceu na *Educação como matéria-prima*. Então, por exemplo, n'*A Marquise, o MAM e nós no meio*, tinha o Café Educativo, que vinha para o chão de novo, para habitar o chão, e essa exposição foi feita também com o Grupo Inteiro, que é um grupo com quatro pessoas que pensaram o mobiliário e a identidade visual da exposição, e esse mobiliário tinha pequenas rampas de *skate*, barras, cubos que permitem sentar, que permitem fazer outras coisas. Esse mobiliário saía para a marquise, ele voltava e as pessoas também ocupavam a exposição de uma outra maneira. Então é muito legal pensar nesse legado e como isso ressignifica a própria ação da curadoria. É que são *as curadorias*, tem a curadoria do MAM, a gente tem um curador fixo que é o Felipe [Chaimovich], que foi curador junto comigo dessa exposição, mas também cada exposição tem um curador convidado. E a Ana Maia entrou muito nesse legado da *Educação como matéria-prima* e nessa concepção conjunta d'*A marquise o MAM e nós no meio*.

⁹⁷ "Não é bastante ter ouvidos para se ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma."

⁹⁸ Exposição que aconteceu entre 09 de maio e 19 de agosto de 2018, com curadoria de Ana Maria Maia (em conversa com o Educativo e o Grupo Inteiro). Para maiores detalhes ver Capítulo 3.

AB: Eu queria entrar mais especificamente nessa discussão, sobre o conceito de curadoria educativa. Eu queria saber o que tu entendes por esse conceito e se tu considera que *Educação como matéria-prima* é um exemplo de curadoria educativa.

DL: É curadoria educativa ou curadoria pedagógica?

AB: Podes me falar sobre essa diferença, se acreditas que ela existe.

DL: Então, na verdade, quando você joga no Google a questão do curador pedagógico, até onde eu sei, não tem nada antes da Bienal do Mercosul, que foi curada pelo Gabriel Pérez[-Barreiro] — curador da Bienal de São Paulo de agora — e o curador pedagógico foi o Luis Camnitzer. Eu entendo que ele lançou esse conceito aqui no Brasil. O que o Camnitzer faz, ele traz muito o entender que as obras que estão expostas podem ser uma solução, ou simplesmente o ato de dar forma a um problema, uma questão. E aí com esses materiais que eu citei — tem o caderno do professor — ele esmiúça, vamos dizer assim, questões da curadoria, ou seja, ele estuda profundamente a ideia curatorial, de forma que os visitantes dessa exposição possam refletir sobre a solução dessa questão. Se o artista conseguiu dar uma forma ou uma solução, ou se não. Porque o Camnitzer fala muito isso, de não ver a arte como canonizada e de não sacralizar isso, trabalha com o "anti-dogma" que ele fala. Às vezes o artista traz o anti-dogma, uma transgressão de algo, ele desvela alguma coisa, desvela uma mentira, ou coisa assim, só que o funcionamento institucional dos museus e galerias rapidamente coopta isso e dogmatiza de novo. Então como que o educativo traz o anti-dogma de volta? O que eu entendo como curadoria pedagógica e que eu mais admiro é esse trabalho do Luis Camnitzer. Agora curadoria educativa... me parece que no circuito das artes tem uma figura muito idealizada de um curador. Eu que trabalho com isso todo dia, consigo perceber que existe uma figura de poder nesse lugar. Então eu posso estar totalmente equivocada nessa afirmação que eu vou fazer, mas reiterando, admiro demais o trabalho de curadoria pedagógica do Luis Camnitzer que começa na Bienal do Mercosul, mas a gente não usa o termo curadoria educativa pelo mesmo argumento que a gente fala das palavras. As palavras obtusas e gastas pelo fio. Hoje o termo curador remete muito a um lugar de saber e poder que mais afasta do que aproxima. Não estou dizendo que isso é um curador, mas o termo, a palavra, remete. A Ana Maia tem uma fala muito bonita, em que ela diz que essa ideia de curador independente, não faz sentido para ela, porque o curador é o ser menos independente que existe. O curador só existe na escuta e na relação. Então não usamos esse termo. Eu mesma, raramente me apresento como coordenadora de educativo (a não ser que a situação demande essa explicação), prefiro me apresentar como educadora, pela defesa da palavra educador. A gente nunca abdica dessa palavra: educação, educativo, educadores... E não sentimos falta do termo curador, porque curador na sua etimologia é 'ser responsável por', é cuidar, remete ao zelo, cuidado e atenção com algo, e a gente já entende que a forma como o educador trabalha, ele já está sendo responsável, "cuidando" da educação no museu.

AB: Dentro dessa dinâmica entre setores, entre curadoria e educativo, tu achas que tem um protagonismo do educativo do MAM? Isso é usado como uma espécie de mercadoria?

DL: Na verdade eu acho que uma coisa que faz diferença no MAM, é que sempre existiu muita liberdade e autonomia e até demanda de criação. Então isso acaba concebendo muito a nossa identidade, porque a gente não está ali para reproduzir um discurso. [...] Em encontros de educação a gente percebe muito isso [protagonismo e autonomia do educativo], porque as pessoas vêm perguntar: "Mas como vocês conseguem fazer isso?", e às vezes essa pergunta nem... "Como assim consegue? A gente está fazendo o nosso trabalho". Então sempre existiu isso, mesmo na gestão, direção e presidência, sempre existiu isso, isso favoreceu, sem dúvida, o nosso trabalho. E quando é possível criar, claro que a coisa... porque é isso que os museus, pelo menos é o que eu penso, deveriam fazer.

A gente fala que acessibilidade é o que você quer que exista, então esse público de pessoas com deficiência, qual que é a chave? Entender o que é considerado limitação como possibilidade, como potencialidade. Aí vem um exemplo que começa nas visitas mediadas do museu: os surdos vindo com intérpretes, com todo aquele *gap* de comunicação truncada, e de repente a gente pensa um curso para que eles possam trazer questões deles, para receber os outros surdos, e eles querem continuar esse estudo e se encontram toda semana — isso faz parte do programa *Igual Diferente* — todas as quartas no MAM. É um grupo de estudos de surdos e ouvintes que pensam cultura surda. Hoje eles estão muito focados nesse trabalho da poesia bilingue, da poesia em língua portuguesa e língua de sinais. Isso é um trabalho que começa no MAM, mas transcende o MAM, ele ganha o mundo, porque hoje eles formam o *Slam do Corpo* — que é uma batalha de poesias bilíngues — e vão correndo o Brasil todo e o mundo, eles foram para a Escócia recentemente — e nessa batalha as poesias são criadas em língua de sinais e língua portuguesa, sem hierarquia entre as línguas. Aí eles começam a participar de outros *slams* e chegam nas semifinais, nas finais, com vários poetas, e MC's que criam poesias super ricas. Ou seja, quando você dá espaço para a criação, e consegue criar um espaço fecundo para que essa expressão, essa criação, esse desejo venha, os retornos são muito maiores do que você pode prever. É muito diferente de achar que uma exposição é um lugar estabelecido que se reduz à fruição, ao contato com as obras... claro, isso pode ser aumento de repertório, e isso é bem-vindo também, mas não é só isso.

AB: Todo esse trabalho ele é muito comovente, bonito e necessário, eu acredito muito na dita função educativa do museu. Mas, ao mesmo tempo, a gente tem uma mercantilização da educação, não só dentro do museu, mas enfim. Eu queria saber o que tu pensa sobre isso. Porque, por mais importantes e necessários que sejam esses projetos, eles também, muitas vezes não são usados como *marketing* para vender a imagem do museu e do educativo?

DL: [...] A gente viveu um episódio bem "inesquecível", digamos assim, que foi o episódio do *La bête*⁹⁹, no ano passado. Na ocasião eu dei uma entrevista para a

⁹⁹ Refere-se à performance do artista e coreógrafo brasileiro Wagner Schwartz, em que — inspirado pela série *Bichos* (1960) da artista neoconcreta Lygia Clark — deixa seu corpo nu e disponível no espaço expositivo para a manipulação por parte do público. O trabalho gerou polêmica ao ser acusado de apologia à pedofilia após a divulgação de imagens pelas redes sociais, em que uma criança, acompanhada de sua mãe, aparece tocando no corpo do artista, enquanto este realizava a performance nas dependências do MAM-SP, durante o 35º *Panorama da Arte Brasileira*.

Revista Educação¹⁰⁰ — e eles entrevistaram o MASP também — e eles queriam saber se tinha tido uma diminuição nas visitas das escolas ao museu. E não teve. Isso foi muito interessante de ver. O máximo que aconteceu foram professores ligando para a gente no sentido de... tinham uns manifestantes muito malucos e agressivos, e isso foi veiculado na mídia, e eles queriam saber do contexto pela segurança dos alunos. Mas as escolas não pararam de visitar. Eu respondi isso para essa repórter, e ela falou "Ah, vocês recebem as escolas públicas, escolas particulares...", e ela foi na lista do *site* e escolheu duas escolas, e ela foi perguntar para os professores das escolas, e os professores responderam que realmente, eles têm esse contato de longa data com o MAM e que isso faz parte da formação deles e do que eles trabalham em sala de aula. [...] A coordenadora de comunicação [do MAM-SP] me disse recentemente: "É legal perceber que quem conhece o trabalho do MAM e está muito envolvido em longa data — é legal enfatizar que é um programa continuado, de tempo estendido, não é aquela coisa [estala os dedos] "vamos fazer uma mediação, porque temos a exposição 'x'" — sabe disso, mas o público geral não". Isso foi a opinião dela. Eu acho que sim, que ela tem razão. Então, respondendo à sua pergunta, eu não sei se isso está sendo usado como *marketing* no MAM, numa grande escala de mercantilização, porque ao contrário de algumas ações que você vê sendo divulgadas como super legais, mas não são tão legais assim... E a gente tem um retorno, um *feedback* que é o contrário disso. Não sei, você quem me diz. Para responder essa pergunta não poderia ser eu, e sim o público do museu.

[...]

Trabalhando no MAM, não me identifico com essa condição de exploração, mas sei muito bem do que você está falando, porque eu conheço muitos museus, e é muito fácil entrar nesse jogo, quando as pessoas não estão esclarecidas do porquê da existência de um educativo. E eu falo porquê da existência, em vez de falar "a função do educativo", porque a função está em contradição, o educativo de um museu não deve ser uma função, não está lá como anexo, para validar, para trazer público. A ideia mais equivocada que existe é a de que o educativo vai trazer o público, ou coisa assim. Se bem que traz público para a nossa programação, claro, mas nessa ideia de "girar a catraca"¹⁰¹ ou coisa assim. Isso felizmente não acontece no MAM até hoje. Eu sempre falo de uma diferença, por exemplo, é muito comum você ver em educativos, estagiários, pessoas que ainda estão estudando — não que isso seja negativo, a gente também tem estagiários no nosso educativo, claro — mas que, a linha de frente, ou seja, todo mundo que recebe o público, são pessoas que estão em início de carreira, e quem vai ascendendo, acaba trabalhando só em coordenação e trabalho de escritório e tal. No MAM, não existe essa ideia de deixar o público, deixar de trabalhar com o

¹⁰⁰ Disponível em:

<http://www.revistaeducacao.com.br/falta-de-acesso-e-maior-obstaculo-para-visitas-monitoradas-museus/> Acesso em: 28/11/2018.

¹⁰¹ Refere-se ao texto *Materialismo Educativo da Bienal de São Paulo (Capital): a teoria crítica como prática educativa*, escrito por Carolina Oliveira, Rachel Pacheco e Thauany Freire, educadores da 31ª Bienal de São Paulo, e que tem como um dos motes, a pergunta: "O que você gira quando gira a catraca?". KUNSCH, Graziela; KELIAN, Lilian L'Abbate (eds.). Revista *Urbânia* 5. 31ª Bienal de São Paulo, 2014. Acesso em 18/11/2018. Disponível em:

<https://naocaber.org/wp-content/uploads/2016/07/urbania5_web_pags-juntas.pdf>

público. Todos os nossos educadores recebem o público, e eles são responsáveis por programas. Todos esses programas que eu te falo, cada um tem um educador responsável. Eu escrevo isso na revista da *Educação como matéria-prima*, porque o exercício de liberdade e entender o educador como pesquisador é fundamental. Porque a pesquisa, e a pesquisa criativa mesmo, alimenta o trabalho do museu, assim como o que acontece no museu alimenta a sua pesquisa criativa. Então, é muito diferente dessa ideia do monitor, da pessoa que vai reproduzir um discurso. Não, as obras em exposição são disparadores de possíveis diálogos. No seminário *Elogio da escola*, eu brinquei que ia escrever um livro que chamava — porque a gente estava falando do livro *Em defesa da escola: Uma questão pública — Em defesa da educação em museus: uma questão pública*. Por quê? Porque hoje, e isso não é só no Brasil, eu vi na América Latina — pelo menos em dois ou três países — as pessoas estão tirando a palavra 'educação' dos museus e substituindo por 'mediação'. E eu me perguntava por que isso, "é porque a participação do público, porque é uma coisa mais horizontal... não é *educação*...", então eu falei "bom, então a própria concepção de educação está equivocada aqui". Pode existir uma hierarquia sim, existem professores que têm um saber, uma experiência a ser compartilhada, mas não é "transmissão de pensamento". A Fátima, filha do Paulo Freire, fala que não é "passar conhecimento", ninguém passa nada. É uma atuação sofisticada do que é o '*educare*', que é o '*trazer para fora*', junto com o repertório de pesquisa de todos os educadores que estão lá.

[...]

A autocensura quando o MASP tomou a decisão na exposição *Histórias da sexualidade*¹⁰² é muito prejudicial para a cultura em geral, você não pode se autocensurar. E eu acredito que não ter um educativo permanente e forte, e que esteja lá na hora para dizer: "Olha, não, isso não vai acontecer", eu acho que a falta de um educativo forte e consistente fragiliza instituições culturais. Por isso que eu brinquei sobre isso da defesa da educação em museus. [...] Então um museu sem educativo, ainda mais nos dias de hoje, não tem condição de contribuir com a formação de sujeitos críticos, de cidadãos atuantes e etc., porque é uma instituição que não está se pensando, constantemente se pensando.

AB: Para finalizar eu queria que tu falasse mais um pouco sobre essa parte estrutural e organizacional do educativo de vocês.

DL: Nós somos dez pessoas: sete educadores; uma pessoa que trabalha só no escritório fazendo agendamento de toda a programação; uma pessoa que é responsável pelos diversos cursos pagos — que é uma fonte de recursos do museu também — e uma pessoa que é produtora do ateliê, ou seja, cuida de todos os materiais. Então são três pessoas que não trabalham diretamente com o público e sete pessoas que trabalham diretamente. Dessas, temos um educador surdo, que trabalha diretamente nas questões todas de acessibilidade e também em tudo que diz

¹⁰² Refere-se ao fato da gestão do MASP ter imposto uma classificação indicativa de 18 anos para a exposição *Histórias da sexualidade*, que aconteceu entre 20 de outubro de 2017 e 14 de fevereiro de 2018, e teve curadoria de Adriano Pedrosa, Camila Bechelany, Lília Schwarcz e Pablo León de la Barra.

respeito a libras no museu — todos os educadores fazem uma aula semanal de libras, assim como os outros funcionários do museu também. Isso é um dado muito interessante: no MAM, a área que tem menos rotatividade é o educativo, então a pessoa mais recente trabalha lá há sete anos. Então é bem diferente de pensar esses educativos que são terceirizados, que a pessoa é contratada para uma exposição, duas no máximo e depois vai embora, ou seja, não tem uma continuidade. Tem o Léo [Leonardo Barbosa Castilho] que é o educador surdo, intérprete de libras; a Bárbara [Barbara Ganizev Jimenez], a formação dela é em História, e ela é responsável pelo *Domingo MAM*, que é esse programa para os jovens — e quando eu falo responsável, é o "cabeça" que vai centralizar todas as questões, mas nas nossas reuniões pedagógicas e de avaliação, uma das coisas que avaliam um pouco do "sucesso" (na falta de uma palavra melhor) do programa é quanto todos da equipe sentem pertencimento desse programa, ou seja a ideia não é isolar, porque para todos importa, tanto os professores, tanto quanto importa os públicos diversos do programa *Igual Diferente*, quanto importa as crianças, os bebês, as famílias e por aí vai; a Mirela [Mirela Agostinho Estelles], que é formada em Comunicação e Artes do Corpo, mas tem uma pesquisa muito profunda na cultura tradicional da infância, é responsável pelo *Família MAM*, que é essa programação para as crianças e também pelo *Contatos com a Arte*, que é a programação para os professores; a Fernanda Zardo [Fernanda Vargas Zardo], formada em Artes Visuais e é responsável pelo programa de visitação; o Greg [Gregório Ferreira Contreras Sanches], que é historiador também, e tem toda uma pesquisa de intersecção entre arte, ciência, história e etc., ele é hoje responsável pelo programa *Igual Diferente*; e a Laysa [Laysa Elias Diniz], que é formada em Cinema e trabalha toda a questão da documentação, tanto em vídeos, fotos, etc., e da difusão e conexão de tudo que a gente produz lá dentro, de como isso pode impactar, por onde isso vai circular, esse é o olhar da Laysa, então ela faz os videoguias das exposições junto com o Léo. Esse é nosso formato. E eu, que trabalho na coordenação. Hoje a gente tem um outro programa nosso que chama *Museu Aberto*¹⁰³, que é um programa de formação que durou um ano, ele está acabando agora, que é para jovens que trabalham em projetos culturais e é uma formação que trabalha educação, mediação, acessibilidade, captação de recursos, comunicação, finanças, etc.. Eu faço as aulas do *Museu Aberto* e também faço a amarração de tudo isso. E às vezes a gente concebe outros projetos, estamos hoje com esse projeto que chama *Fora da tela*, a Laysa que é responsável pela difusão desse conteúdo de multimídia, junto com a Bárbara que é responsável pelo *Domingo MAM*, e o público do parque. O *Fora da Tela* integra debates públicos que acontecem no espaço do parque — isso já acontece na programação do *Domingo MAM*, mas no *Fora da Tela* a gente traz tanto *youtubers* que têm bastantes seguidores, quanto influenciadores digitais — trazendo questões que são importantes, que são trazidas pelos próprios jovens, e por nós também — questões de gênero, raça, violência, enfim, de convivência humana — tudo isso, na verdade, trabalhando em prol dos Direitos Humanos.

AB: Olha, acredito que contempleste bem todas as minhas questões. Tens alguma colocação final?

¹⁰³ Disponível em: <<http://mam.org.br/museu-aberto/>> Acesso em 28/11/2018.

DL: Acho que é importante que as pessoas que trabalham em museus percebam a importância do legado. Porque se você for pensar: você monta uma exposição: Quando a gente está falando de arte, a gente está falando de 'n' expressões, 'n' questões sociais, políticas, de convivência coletiva, que estão aí impostas/dadas; ou de questões subjetivas, e essa obra, assim como essa exposição, vai ser uma expressão e um testemunho daquele contexto. E aí os anos vão se passar e quem viu a exposição viu, e quem não viu vai comprar o catálogo, ou entrar em contato na *internet*. O que a pessoa vai ter contato, na maioria das vezes? Com uma visão única, uma visão de um curador, de um crítico de arte que, claro, fez uma pesquisa embasada, mas pensou no que *seria* a exposição. Mas o que importa para a gente é o contato do público com essa exposição e o que *isso* foi. Esse legado é o que importa. Então, que cada vez mais os museus tenham consciência disso, que exista mais esse trabalho, que se publique mais sobre isso, ou seja, a gente tem que escrever a nossa história e o que importa para essa história ser escrita é o que o público traz, e o que afeta o público.

AB: Eu te agradeço imensamente. Muito obrigada!

DL: Muito obrigada pelo seu trabalho. Agradeço e fico à disposição.