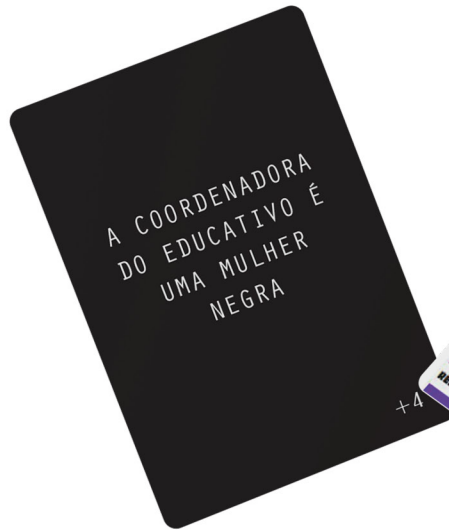
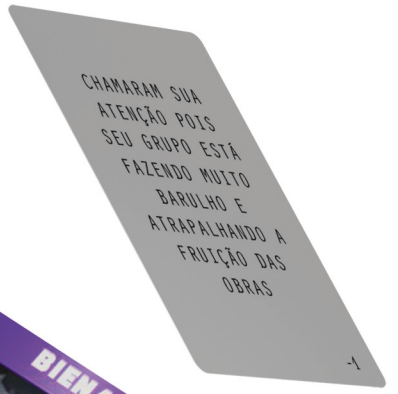


Cristina Ackermann Barros



QUEM FAZ O JOGO?

**Mediadoras/
Educadoras
e Crítica
Institucional
no Sistema
Contemporâneo
da Arte**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
BACHARELADO EM HISTÓRIA DA ARTE

Cristina Ackermann Barros

QUEM FAZ O JOGO?

Mediadoras/educadoras e crítica institucional
no sistema contemporâneo da arte

Porto Alegre
2021

CIP - Catalogação na Publicação

Ackermann Barros, Cristina
QUEM FAZ O JOGO? Mediadoras/Educadoras e crítica
institucional no sistema contemporâneo da arte /
Cristina Ackermann Barros. -- 2021.
150 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, 2021.

1. mediação de artes visuais. 2. mediadoras . 3.
crítica institucional. 4. sistema contemporâneo da
arte. I. Wulff Fetter, Bruna, orient. II. Título.

Cristina Ackermann Barros

QUEM FAZ O JOGO?

Mediadoras/educadoras e crítica institucional
no sistema contemporâneo da arte

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: Profa. Dra. Bruna Wulff Fetter

Porto Alegre
2021

Cristina Ackermann Barros

QUEM FAZ O JOGO?

Mediadoras/educadoras e crítica institucional
no sistema contemporâneo da arte

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 no dia 22 de novembro de 2021.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Bruna Wulff Fetter (Orientadora)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Departamento de Artes Visuais

Profa. Dra. Camila Monteiro Schenkel

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Departamento de Artes Visuais

Prof. Dr. Igor Moraes Simões

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Unidade Montenegro

Profa. Dra. Maria Amélia Bulhões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação
em Artes Visuais

Agradecimentos

À **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**,
pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade

À **Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis** e seus programas de auxílio financeiro,
pela ajuda imprescindível na minha permanência na dinâmica universitária

À **Cátia Barros e Camila Barros**,
por me ensinarem sobre medo, respeito, amor e coragem

Às equipes de **professoras/es** e demais **funcionárias/os**
da **Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Antunes** (2005-2013)
e do **Colégio Estadual Henrique Emílio Meyer** (2014-2016),
por construírem ambientes de ensino-aprendizagem
que incentivaram [e nutriram] meus sonhos

À **Maria Otilia Lima do Nascimento, Tita**,
por ceder sua casa aos recomeços de uma jovem de 18 anos
e por seguir sendo lar e amor nos anos que seguiram

À **Bruna Fetter**,
pela orientação, sensibilidade e confiança, por mudar os rumos da minha graduação
através de suas aulas e por me ensinar sobre a pesquisadora que eu quero ser

À **Camila Schenkel, Igor Simões e Maria Amélia Bulhões**,
por acompanharem, encorajarem e serem pessoas fundamentais para minha trajetória,
pelos aceites para participarem desta banca, me lembrando ao longo do último ano
que esse é só o começo

À **Renata Sampaio e Julia Cavazzini**,
por seus trabalhos enquanto artistas e educadoras, pelas interlocuções e amizades
que construímos e por tornarem tangíveis parte das histórias e vivências
de outras/os mediadoras/es

À **Ana Albani, Daniela Kern, Eduardo Veras, Fernando Mattos, Joana Bosak, Katia Pozzer, Luis Edegar Costa, Paula Ramos, Paulo Gomes e Paulo Silveira**,
por me ensinarem, de diferentes formas e a partir de diferentes pontos de vida,
sobre a aluna que eu sou e a professora que um dia eu quero ser

Ao **Núcleo Educativo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul – MARGS**,
nas figuras de **Carla Batista, Mariah Pinheiro e Izis Abreu**, pelo acolhimento
das minhas tensões, dissensos e risadas; por sempre terem me incentivado
a ser mais e pela amizade e companheirismo ilimitados

À **Equipe do Programa Educativo da 12ª Bienal do Mercosul**,
nas figuras de **Igor Simões, Renata Sampaio, Lucas Vilela Souza e Katiana Ribeiro**,
pela insistência em estar junto *apesar* das crises do mundo e da instituição

Aos grupos de estudo e pesquisa **Sistemas da Arte, Arestas e Entre Pesquisa**,
por me darem bases para construir as reflexões que apresento nesta pesquisa

À **Rede Latino-Americana de Estudantes de História da Arte**,
por ampliar horizontes sensíveis em nossa área de estudo e trabalho
e por me presentear com novas amizades e redes de colaboração

Ao projeto **Mulheres nos Acervos**,
nas figuras de **Marina Roncatto, Mel Ferrari e Nina Sanmartin**,
pelo amadurecimento compartilhado, pelo profissionalismo
e sabedoria ao *entender-o-momento-de-parar*, pela *amizade-que-segue*

À **Karina Nery, Nina Sanmartin, Malena Mendes, Camila Salvá e Tiago Magnus**,
por me lembrarem, durante todo o processo de escrita deste trabalho, da pessoa
e pesquisadora que eu já sou e por estarem ao meu lado nos dias bons e ruins

À **Clarice Sena, Fernanda Medeiros e Andressa Borba**,
por amizades que se fazem presentes em pequenos gestos
– como em imagens engraçadas compartilhadas via Instagram
ou mensagens cheias de amor e fofocas

À **Nívia Ferreira e Isabel Schneider**,
por amizades que, além de inspiradoras, também revisam e diagramam TCC's

À **Leandro Roque de Oliveira**, na figura de **Emicida**,
pelas *poesias-músicas*, pelo álbum *AmarElo* (2019)
e por me fazer entender, ainda na adolescência, sobre meu privilégio
branco e o que eu deveria fazer, política e praticamente, com ele

À **Laura do Valle**,
pelo atendimento e acolhimento psicológicos
fundamentais à escrita deste trabalho

À **Tiago Magnus e Januário**,
“por tudo e por tanto” em nossas vidas compartilhadas

À todas/os as/os **mediadoras/es que acreditam**
na potência crítica e no poder de transformação de seus trabalhos

Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Emicida, Principia (2019)

*Precisa acabar com essa história de achar
que cultura é uma coisa extraordinária.
Cultura é ordinária.
Cultura é igual a feijão com arroz.
É necessidade básica.
Tem que estar na mesa,
tem que estar na cesta básica
de todo mundo.*

Gilberto Gil, 2003

Ministro da Cultura do Brasil
entre 2003 e 2008

Todos nós seremos julgados pela história.

Dilma Rousseff, 2016

Presidenta do Brasil
entre 2011 e 2016

Resumo

Esta pesquisa reflete sobre proposições *artístico-pedagógicas* desenvolvidas por mediadoras/educadoras como um possível exercício de crítica institucional, aqui compreendida como uma ferramenta analítica de pesquisa e ação. Para tanto, foram eleitos dois estudos de caso que assumem o formato de jogos e que foram elaborados recentemente por educadoras a partir de suas vivências institucionais e perspectivas críticas e pessoais sobre o assunto. São eles: *Super Triunfo Educativo* (2019), de Julia Cavazzini, e *Corpo Negro Cubo Branco* (2019), de Renata Sampaio. Com isso, buscamos responder a seguinte pergunta: “como a crítica institucional vem sendo aplicada por mediadoras e mediadores em suas atuações e proposições educativas?”. Constatamos, nesses casos específicos, que se tratam de exercícios críticos desenvolvidos à revelia das estruturas institucionais às quais as educadoras estão vinculadas. Neste ínterim, também percebemos a importância desses trabalhos em um movimento urgente de materialização das histórias protagonizadas por mediadoras/educadoras em espaços de arte, dentro de uma compreensão de que práticas educativas propostas no contexto de setores educativos de artes visuais também devem ser reconhecidas como práticas de história da arte.

Palavras-chave

Mediadoras. Mediação. Crítica institucional. Sistema contemporâneo da arte.
Super Triunfo Educativo. Corpo Negro Cubo Branco.

Abstract

This research reflects on artistic-pedagogical propositions developed by mediators/educators as a possible institutional criticism exercise, understood here as an analytical research and action tool. For this purpose, we chose two case studies that assume the form of games and that were recently elaborated by educators based on their institutional experiences and their critical and personal perspectives on the subject. They are Super Triunfo Educativo (2019), by Julia Cavazzini, and Corpo Negro Cubo Branco (2019), by Renata Sampaio. With these studies, we sought to answer the following question: “how is the institutional critique being used by mediators in their actions and educational proposals?”. It was found that, in these specific cases, they are critical exercises developed in disregard of the institutional structures to which the educators are linked. During this research, the importance of these works was also perceived in an urgent movement to materialize the stories carried out by mediators/educators in art spaces, within the author's understanding that educational practices proposed in the context of the visual arts educational sectors should also be recognized as art history practices.

Key words

Mediators. Mediation. Institutional critique. Contemporary art system.

Super Triunfo Educativo (Super Educational Triumph). Corpo Negro Cubo Branco (Black Body White Cube).

Lista de siglas e abreviaturas

Bienal de São Paulo (BSP)

Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS)

Centro Cultural Banco do Brasil São Paulo (CCBB SP)

Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT)

Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP)

Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP)

Fundação Iberê Camargo (FIC)

Instituto Moreira Salles (IMS)

Instituto Tomie Ohtake (ITO)

Microempreendedor Individual (MEI)

Museu Brasileiro da Escultura e Ecologia (MUBE)

Museu da Imagem e do Som (MIS)

Museu de Arte de São Paulo (MASP)

Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS)

Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM Rio)

Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM SP)

Sumário

Apresentação — O que vocês imaginam encontrar aqui hoje?	10
Capítulo 1	13
Montagem do tabuleiro — De quais mediadoras/es e de quais <u>mediações</u> falaremos aqui?	
1.1. Como jogar? — Discursos e estratégias de intervenção em mediação cultural	20
1.2. Quem faz o jogo? — Mediadoras/es críticas/os e a crítica institucional como ferramenta de pesquisa e ação	29
Capítulo 2	34
<i>Super Triunfo Educativo</i> (2019), de Julia Cavazzini	
2.1. Mas afinal, “ <u>o que é o trabalho do educador para o educador?</u> ”	44
Primeira jogada — A <i>carta-instituição</i> Fundação Bienal de São Paulo	44
Segunda jogada — A <i>carta-instituição</i> Instituto Tomie Ohtake	52
Quem joga o jogo? — Os públicos e a circulação de <i>Super Triunfo Educativo</i>	60
Capítulo 3	64
<i>Corpo Negro Cubo Branco</i> (2019), de Renata Sampaio	
3.1. “ <u>O que acontece dentro dos educativos, [...] fica dentro dos educativos?</u> ”	71
A <i>situação-estopim</i> — 11ª Bienal do Mercosul (2018)	71
Se “todo Cubo Branco tem um quê de Casa Grande”, como o Corpo Negro o tem ocupado?	81
Quem joga o jogo? — Os públicos e a circulação de <i>Corpo Negro Cubo Branco</i>	89
Considerações Finais — Virando o jogo?	92
Referências	94
Apêndices	
Apêndice 1. Entrevista com Julia Cavazzini	101
Apêndice 2. Entrevista com Renata Sampaio	113
Apêndice 3. Tabela com a média dos valores (R\$) recebidos por mediadoras e mediadores em instituições de Artes Visuais de Porto Alegre	126
Anexos	
Anexo 1. <i>Super Triunfo Educativo</i> (2019)	127
Anexo 2. <i>Corpo Negro Cubo Branco</i> (2019)	137

Apresentação — O que vocês imaginam encontrar aqui hoje?

Ao longo de dois anos, entre 2018 e 2020, trabalhei como mediadora junto ao Núcleo Educativo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS). Lá, a maioria das minhas mediações começavam com a pergunta: **o que vocês imaginam encontrar aqui hoje?**

Apreendi, com Carla Batista, coordenadora do Núcleo, que perguntar isso aos grupos que recebíamos diariamente faz parte de um momento imprescindível às nossas práticas de mediação, chamado de **acolhimento**.

Com o passar do tempo e diante do fortalecimento de minhas práticas educativas, as situações de acolhimento tornaram-se as minhas preferidas, pois passei a reconhecer nelas a oportunidade de vislumbrar quais expectativas estariam envolvidas nas mediações.

Identificar as expectativas é, *per se*, um processo de amadurecimento, pois a mediação em artes visuais **também é** negociação: a constante negociação entre as expectativas da instituição, das/os mediadoras/es e dos públicos.

Daqui, do momento em que estou escrevendo esta apresentação, reproduzo a pergunta de meus acolhimentos com o objetivo de esboçar quais as minhas expectativas ao apresentar este trabalho de conclusão de curso para garantir a obtenção de meu título de Bacharela em História da Arte.

Começo por aqui porque, entre o trabalho inicialmente idealizado por mim e o trabalho que tive condições de materializar nas páginas que seguem, há uma pandemia de escalas avassaladoras. Uma pandemia que, no caso brasileiro, foi intensificada por um projeto de genocídio encabeçado pelo Estado. Assim, o trabalho que tive condições de materializar nas páginas que seguem é tudo que consegui articular após a paralisia e o medo, em um processo de pesquisa que precisou seguir apesar do devastador, e ainda sem fim, cenário de vítimas causadas pelo Covid-19 e pelo Estado brasileiro.

• • •

Esta pesquisa parte de uma base empírica que desenvolvi simultaneamente à graduação ao trabalhar como mediadora/educadora em diferentes instituições, eventos e projetos de artes visuais sediados na cidade de Porto Alegre (RS). Além do já referido MARGS, meu repertório institucional também compreende experiências de trabalho na Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul e no Farol Santander Porto Alegre.

Ocupar esse cargo em instituições com dinâmicas de funcionamento tão diferentes fez com que eu testemunhasse inúmeras situações em que as/os demais agentes do sistema contemporâneo da arte fizeram leituras equivocadas, fossem elas intencionais ou não, sobre os objetivos do trabalho desenvolvido por mediadoras e mediadores – cenário que, com o passar dos anos, me fez compreender que o potencial crítico e intelectual das/os profissionais da mediação é sistemicamente e institucionalmente subestimado frente às disputas de poder que ocorrem em nossa área de trabalho.

Nesse sentido, cabe ressaltar que, ao longo da graduação, minha participação como bolsista de Iniciação Científica no Projeto de Pesquisa “Práticas artísticas contemporâneas e suas narrativas de legitimação”, coordenado pela Profa. Dra. Bruna Fetter, foi fundamental para que [1] eu aprendesse a analisar com menos ingenuidade e mais distanciamento parte das problemáticas que envolvem o trabalho com mediação em instituições de artes visuais e [2] me sentisse segura e amparada para discutir sobre esse tema a partir do campo da história da arte e dos estudos sistêmicos que o compõem. Além da referida bolsa, as disciplinas de Estudos Sistêmicos da Arte, Laboratório de Texto, História da Crítica de Arte e Seminário de Museologia da Arte também foram imprescindíveis neste processo.

...

Logo, desenvolvo, com esta investigação, uma reflexão que compreenda proposições *artístico-pedagógicas* elaboradas por mediadoras/educadoras atuantes no sistema contemporâneo da arte como um possível exercício de crítica institucional. Para isso, são realizados dois estudos de caso a partir de trabalhos que assumem formatos de jogos e que foram produzidos recentemente por educadoras levando em consideração suas vivências institucionais e as inquietações originadas na ocupação destes lugares, sendo eles: *Super Triunfo Educativo* (2019), de Julia

Cavazzini, e *Corpo Negro Cubo Branco*, de Renata Sampaio. Em termos metodológicos, valho-me de três procedimentos principais, isto é, [1] revisão bibliográfica, [2] realização de entrevistas com roteiros de perguntas estruturados às educadoras Julia Cavazzini e Renata Sampaio e [3] análise dos conteúdos dos jogos e das entrevistas com base na metodologia da professora francesa Laurence Bardin.

Como resultado disso, em meu primeiro capítulo, intitulado **Montagem do tabuleiro — De quais mediadoras/es e de quais mediações falaremos aqui?**, apresento um panorama conceitual das principais discussões que informam minha compreensão sobre a) quem são as/os mediadoras/es que abordo nessa pesquisa, b) de que tipo de mediação cultural estou falando e c) quais as possíveis relações existentes entre mediação e crítica institucional.

Em meu segundo capítulo, ***Super Triunfo Educativo (2019)*, de Julia Cavazzini**, elaboro uma análise do jogo proposto pela educadora paulista utilizando enxertos de nossa interlocução como fonte primária para examinar seu contexto de produção e duas de suas *cartas-instituições*: Fundação Bienal de São Paulo e Instituto Tomie Ohtake. Ademais, ao final do capítulo, dedico minha atenção especificamente a uma discussão sobre quais são os principais públicos aos quais o trabalho se destina e como tem se dado sua circulação desde sua apresentação inicial ao campo das artes visuais.

Por fim, em meu terceiro capítulo, ***Corpo Negro Cubo Branco (2019)*, de Renata Sampaio**, examino o jogo elaborado pela educadora carioca utilizando, igualmente, partes de nossa entrevista como fonte primária, remontando, assim, à *situação-estopim* para seu desenvolvimento – a 11ª Bienal do Mercosul (2018). Além disso, procuro demonstrar como as *cartas-situações* de Sampaio, ainda que relatem episódios vivenciados majoritariamente por mediadoras negras e mediadores negros durante a referida Bienal, não são casos isolados nas instituições e eventos do sistema contemporâneo da arte. Ao final do capítulo, de maneira similar ao que fiz no anterior, falo brevemente sobre os públicos e a circulação do jogo.

Capítulo 1

**Montagem do tabuleiro —
De quais mediadoras/es e de quais
mediações falaremos aqui?**

● Capítulo 1

Montagem do tabuleiro — De quais mediadoras/es e de quais mediações falaremos aqui?

Há uma profusão de pesquisas que discutem a atuação das e dos profissionais que trabalham com mediação cultural em instituições e eventos de artes visuais no Brasil. Para citar alguns nomes, àqueles cujas reflexões são tomadas como básico essenciais do campo da arte/educação brasileira, temos Ana Mae Barbosa, Mirian Celeste Martins, Rejane Galvão Coutinho, Denise Grispum, Teresinha Sueli Franz, entre muitas outras e outros que são responsáveis por endossar e sistematizar, a partir de diferentes pontos de vista, o trabalho e a participação de mediadoras e mediadores nos campos artístico e pedagógico de nosso país.

Mesmo diante de tal panorama, nos parece importante iniciar esta investigação tecendo algumas considerações sobre as funções e atuações desenvolvidas por essas/es agentes frente ao sistema contemporâneo da arte, sobretudo por reconhecermos a multiplicidade de práticas assumidas por elas e eles, para além dos atendimentos aos públicos, em contextos institucionais tão diversos quanto contraditórios – discussão que será aprofundada a partir da análise dos trabalhos de Julia Cavazzini e de Renata Sampaio nos próximos capítulos.

Igualmente, nos interessa discorrer neste capítulo sobre quais mediadoras e mediadores e quais mediações nos importam para assentarmos uma possível relação entre suas práticas e posicionamentos e um possível exercício contemporâneo de crítica institucional. Em vista disso, reiteramos aqui que um dos principais objetivos desta pesquisa é examinar, em primeiro lugar, essas e esses agentes e suas vivências institucionais através da lente dos estudos sistêmicos da arte, com ênfase nas relações de interesse e jogos de poder (BOURDIEU, 1996) que circunscrevem suas participações no sistema da arte; participações essas que, como veremos a seguir, são contemporaneamente caracterizadas por “fluxos e redes” com relações que, segundo Fetter, “estão em constante deslocamento e transformação” (2018, p. 110).

Começemos então pelas/os **mediadoras/es**: embora sob o ponto de vista da Sociologia da Arte inúmeros agentes do sistema possam assumir o papel de

mediadoras/es das relações entre trabalhos artísticos e seus espectadores (HEINICH, 2009) – críticas/os, curadoras/es, historiadoras/es da arte, professoras/es... –, as/os mediadoras/es que interessam a essa pesquisa são profissionais que assumem essa função a partir de atuações temporárias junto a setores educativos de instituições (museus, fundações, centros culturais, etc.) e/ou ações educativas em eventos (bienais, trienais, exposições temporárias, etc.) de artes visuais¹ – outrora denominadas/os como guias e monitoras/es, mas hoje comumente reconhecidas/os como mediadoras/es e educadoras/es.



Fig. 01 | Mariah Pinheiro (esq.) e Cristina Barros (dir.), mediadoras e estagiárias do Núcleo Educativo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul – MARGS (2018-2020), em ação educativa realizada durante o curso de formação da equipe de mediadoras/es da 12ª Bienal do Mercosul (Porto Alegre, 2020).
Fonte: Renata Sampaio.

Nesse sentido, faz-se necessária a observação de que mediadoras/es atuantes a partir do campo das artes visuais em nosso país ocupam cargos temporários regimentados, em sua maioria, por contratos de estágio ou contratos de prestação de serviço de Pessoa Jurídica (MEI) com prazo determinado, condição que, como

¹ No Brasil, o início das ofertas de vagas de trabalho relacionadas à mediação entre públicos e obras de arte no contexto do campo das artes visuais se deu no período de “redemocratização [...], pós-Estado Novo com a inauguração do Museu de Arte de São Paulo (MASP) em 1947, do Museu de Arte Moderna [de São Paulo] (MAM) em 1948 e da Bienal de Arte de São Paulo em 1951” (SILVA, DANTA, 2021, p. 68-69). No entanto, o início de uma “profissionalização com propostas de formação dos futuros arte/educadores de museus, com aulas de museologia, museografia, curadoria, história da arte e estética (BARBOSA, 1989, p. 125)” se deu somente “no período pós-ditadura militar” (SILVA, DANTAS, p. 69).

veremos em seguida, está longe de ser a ideal e que ainda corrobora com uma tendência que restringe a ocupação dessa função a estudantes universitários e demais agentes que estão iniciando suas trajetórias nos campos artístico e pedagógico. Ainda assim, e mesmo que essa função possa ser ocupada por profissionais de diferentes áreas do conhecimento – questão que é cara à mediação justamente por se configurar como um campo de atuação interessado em práticas transdisciplinares –, destacamos aqui a importância desse espaço de trabalho para que estudantes de graduações como Artes Visuais e História da Arte tenham a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho a partir de suas áreas de estudo.

Todavia, é pertinente problematizarmos a ideia básica de que todas/os que trabalham com mediação cultural são mediadoras/es. Mirian Celeste Martins é quem nos adverte da importância de não confundirmos a **função** com a **ação**, uma vez que “não basta atuar no setor educativo de uma instituição cultural ou em uma escola para ser mediador... Interessa-nos as **ações mediadoras**, percebendo seus matizes e a potência para gerar encontros com a arte e a cultura” (2014, p. 252, grifo nosso). Cintia Maria da Silva, amplia e dialoga com a perspectiva de Martins em sua dissertação de mestrado², compreendendo que é a **atuação reflexiva** dessas/es profissionais o que as/os torna mediadoras/es (2017, p. 56). Silva também observa que ao diferenciarmos a ação da função na mediação cultural não há uma “pretensão de separar uma parte da outra”, mas lançar “um olhar mais aproximado e cuidadoso, capaz de perceber as sutilezas e texturas dessa complexa atividade” (2017, p. 59). Em suas palavras,

(...) Temos que o trabalho do/a mediador/a cultural se inscreve, concomitantemente, em duas perspectivas indissolúveis, embora contraditórias: a **função atribuída** (determinada pelo contratante) e a **ação escolhida** (determinada pelo/a trabalhador/a). Com esses apontamentos e fundamentações, reafirmo que o trabalho do mediador cultural está na dupla indissociável **função-ação** das atividades educativas que promove. (SILVA, 2017, p. 67, grifos nossos).

Sendo função e ação indissociáveis, como ressalta Silva, não podemos ignorar a influência que as atribuições (e não atribuições) estabelecidas pelas instituições

² Ver “Mediador cultural: profissionalização e precarização das condições de trabalho”, defendida em 2017 pelo Curso de Pós-Graduação em Artes Visuais (Concentração em Arte e Educação) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e com orientação de Rejane Galvão Coutinho.

contratantes têm nas ações (e não ações) que mediadoras/es desenvolvem – e vice-versa. Nesse sentido, uma instituição que incentiva que as/os profissionais contratados para mediação desenvolvam suas atuações com uma perspectiva reflexiva e crítica contribui significativamente para que as/os mesmas/os se tornem, de fato, mediadoras/es.

Em nossas interlocuções com Cavazzini e Sampaio, ambas ressaltaram o quanto o trabalho realizado por mediadoras/es pode ser fortalecido a partir de uma pré-disposição institucional em valorizá-las/os enquanto intelectuais que produzem pesquisas e reflexões críticas – atividades que vão, por consequência, potencializar o desenvolvimento de suas mediações e demais ações educativas.

Eu acho que o ambiente [de trabalho] ideal é aquele que sabe incorporar todas as indagações que o educador tem e não ver esse profissional como uma ‘ferramenta’ que é colocada só para atender pessoas... Porque essa pessoa tem subjetividade própria e ela percebe e sente coisas que chegam até ela a partir do público... **Então, o ambiente ideal para esse educador na instituição é aquele que sabe aproveitar a potência crítica do educador.** (CAVAZZINI, informação verbal, Apêndice 1, 2021; grifo nosso).

Ter tempo para o desenvolvimento do trabalho é uma das coisas que, para mim, envolve a noção de um educativo ideal. Além disso, também **penso muito nas condições de trabalho, e isso vai desde um espaço em que se tenha água e um computador para pesquisar, até um lugar para que esses/as educadores/as possam descansar** e que isso parta do entendimento da instituição de que essas pessoas não podem ficar em pé no espaço o tempo inteiro, que tempos de intervalo são necessários. **Eu também entendo que quanto mais liberdade intelectual esse/a educador/a tem, melhor... Sem ter que ficar preso a uma estrutura, uma temática, um discurso curatorial pré-estabelecido...** E entendo que nesse processo todo é muito importante que esse educativo seja respeitado, de fato, pelo restante das equipes, principalmente a equipe responsável pela curadoria... (SAMPAIO, informação verbal, Apêndice 2, 2021; grifo nosso).

Entretanto, é de extrema importância que nós, mediadoras/es, não tomemos os contextos e oportunidades institucionais como delimitadores, ou até mesmo alienadores, de nosso trabalho reflexivo e investigativo. O trajeto para “tornar-se mediador/a” envolve um amadurecimento da *práxis* que ocorre a partir de processos constantes de avaliação e autocrítica não só de nossas ações, mas também de nossas contradições, relações, modelos, conceitos e discursos.

Posto isto, falemos agora das **mediações**: utilizamos aqui o termo *mediação cultural* “sob rasura”, conforme sugere o professor e pesquisador brasileiro Cayo Honorato ao observar que “muitas são as mediações, mesmo dentre as chamadas mediações culturais (porque também há mediações jurídicas, comunitárias, familiares, empresariais, pedagógicas, artísticas, etc.)” (2015, p. 206). À vista disso e cientes da falta de especificidade do conceito, questão igualmente comentada por Honorato, nos aproximamos aqui da definição de mediação cultural recentemente formulada pela educadora argentina Renata Cervetto em conjunto com o pesquisador peruano Miguel A. López em sua nota à edição brasileira do livro “Agite antes de usar. Deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina” (2018).

Nas últimas décadas, os **processos educativos desenvolvidos em museus, bienais e demais espaços de arte** têm buscado não apenas encurtar as distâncias e desfazer as barreiras entre os públicos e as obras artísticas: mais do que isso, alguns desses processos procuram se constituir e se afirmar publicamente como **práticas específicas**, dotadas de problemáticas, ferramentas e procedimentos próprios. A esse campo plural de atuação – que não se limita a facultar o acesso aos bens culturais já reconhecidos e legitimados como tais – se atribui o nome de **mediação cultural**. Ela é instaurada por experimentos marcadamente heterogêneos, embora seus critérios muitas vezes coincidam. Muitos deles conjugam preocupações sociais, educacionais e políticas, produzindo precedentes hábeis em alavancar novas **plataformas de interação coletiva**. (CERVETTO; LÓPEZ, 2018, p. 5, grifo nosso).

É fato que Cervetto e López ainda apresentam uma definição abrangente para mediação cultural; mas nosso interesse e concordância com sua conceituação reside justamente na intenção que compartilhamos em não cercear, categorizar ou marcar definitivamente e em uma única possibilidade tais *práticas específicas* que têm se distanciado cada vez mais das circunstâncias que outrora as essencializaram, a partir de sua raiz semântica, como situações em que se está “no meio de”, “entre muitos” ou em que se “constroem pontes” entre a arte e seus públicos. Pensaremos então na mediação, e mais especificamente na *mediação em artes visuais* – pois este é nosso campo de estudo e, portanto, o lugar de onde estamos falando –, como uma *plataforma de interação coletiva*, como sugerem

Cervetto e López, ou ainda como uma *plataforma de agenciamentos coletivos*, como aponta a educadora e pesquisadora brasileira Gleyce Kelly Heitor.³

Conseqüentemente, as mediações das quais falaremos aqui são situações em que mediadoras/es estão “**junto com**” (SIMÕES, SAMPAIO, BARROS, 2020) públicos e trabalhos artísticos como “agenciadores de um pensamento crítico e autônomo” (HOFF, 2018). Nesse sentido, preveem experiências que, baseadas no dissenso (RANCIÈRE, 1996), colocam em perspectiva e em negociação ao menos três expectativas distintas em seus discursos, práticas e ações mediadoras, sendo elas: 1) as expectativas dos públicos; 2) as expectativas das instituições em que trabalham; e 3) as suas próprias expectativas enquanto produtores de conhecimento crítico e especializado.

Não obstante, por serem constituídas por *práticas* pluralizadas, as mediações que concernem a este trabalho não dizem respeito somente às visitas ofertadas institucionalmente pelos núcleos/setores educativos, este “chão de exposição” (CARNEIRO, 2020) em que encontros duchampianos (HEINICH, 2009) entre objetos artísticos e públicos são estimulados. Nossa concepção de mediação é expandida e observa, portanto, os diferentes discursos e estratégias de intervenção assumidos e praticados por mediadoras/es em suas dinâmicas institucionais.

Deste modo, apresentaremos a seguir uma síntese de três modelagens conceituais⁴ que constituem nosso entendimento sobre as ferramentas e procedimentos adotados pela mediação em artes visuais. Seguiremos por este caminho com a

³ Entramos em contato com a discussão proposta por Gleyce Kelly Heitor a partir de sua fala “Mediação cultural como redistribuição” realizada em abril de 2021 no contexto do curso “Interfaces entre Arte e Educação”, promovido pelo Bloco Escola do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM Rio) entre abril e junho de 2021.

⁴ Não por acaso, os três textos que nos aproximam de tais modelagens tiveram suas traduções inéditas publicadas na mesma edição, a 6ª (fev. 2016), da revista digital trimestral do Fórum Permanente, o Periódico Permanente. Organizada pelos pesquisadores e professores brasileiros Cayo Honorato e Diogo de Moraes, o objetivo geral da publicação é “promover a aproximação entre, de um lado, textos concebidos por atores vinculados ao debate da mediação cultural *stricto sensu* e, de outro, escritos produzidos por agentes notadamente ligados às práticas da produção artística, da curadoria e da crítica” (HONORATO, MORAES, 2016). O editorial completo desta edição está disponível em: <http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/sumario/editorial-periodico-permanente-6-mediacao-cultural>. Acesso em: 10 ago. 2021.

finalidade de adensarmos a discussão que foi proposta até aqui e também com a intenção de nos encaminharmos rumo à observação de práticas artístico-pedagógicas propostas por mediadoras/es que encontram na crítica institucional uma ferramenta analítica (SHEIKH, 2006) de pesquisa e ação.

1.1. Como jogar? — Discursos e estratégias de intervenção em mediação cultural

Para nossa argumentação, os marcos discursivos teorizados pela pesquisadora e professora alemã Carmen Mörsch como os “quatro discursos da mediação e da educação em museus”⁵ – afirmativo, reprodutivo, desconstrutivo e transformador – são fundamentais à construção de um panorama que elucida a pluralidade das/os agentes, das metodologias, dos públicos e das expectativas que estão em articulação e conflito nas práticas da mediação cultural desde uma perspectiva institucional. Tendo isso em vista, elaboramos uma síntese das considerações propostas pela autora acerca do funcionamento de cada um dos discursos e a apresentamos na tabela abaixo a partir de uma organização lógica que possibilita visualizar suas especificidades e colocá-los em uma perspectiva comparativa.

⁵ Ver “Numa encruzilhada de quatro discursos. Mediação e educação na Documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação”, texto traduzido para o português por Mônica Hoff e publicado em 2016 no Periódico Permanente.

Tabela 1. Síntese das características dos "quatro discursos da mediação e da educação em museus vistos desde a perspectiva das instituições", de Carmen Mörsch. Fonte: autora.

Discurso	Utilização	Objetivos	Práticas relacionadas	Agentes propositores	Públicos-alvo
Afirmativo	Comum	(...) Atribui à mediação e à educação em museus a função de comunicação externa da missão do museu de acordo com os padrões do ICOM – coleção, pesquisa, preservação, exposição e promoção do patrimônio cultural. (MÖRSCH, 2016, p. 3)	Palestras, sessões de filmes, visitas guiadas por professores, publicações, entre outras práticas relacionadas	Especialistas autorizados institucionalmente	Esfera pública já interessada, auto-motivada e especializada no campo
Reprodutivo	Comum	A mediação e a educação em museus assumem a função de educar o público de amanhã e, no caso de indivíduos que não vêm por vontade própria, de encontrar meios de introduzi-los à arte. (MÖRSCH, 2016, p. 3)	Oficinas para grupos escolares, programas para professores, crianças e famílias, ou serviços para pessoas com necessidades especiais e eventos que chamem público em larga escala: "Noite dos Museus"	Educadores e mediadores dos museus, bem como pessoas que tenham, no mínimo, uma experiência básica com pedagogia	Público amplo, cujos temores sobre visitar museus devem ser reduzidos
Desconstrutivo	Raro	(...) Está intimamente ligado à museologia crítica e seu particular desenvolvimento a partir da década de 1960. Aqui, o objetivo da mediação e da educação em museus é examinar criticamente, junto aos seus públicos, o museu e a arte, bem como os processos educativos e canônicos que têm lugar dentro deste contexto. (MÖRSCH, 2016, p. 3)	Intervenções expositivas feitas por artistas, mediadores e/ou público, programas destinados a grupos identificados como discriminados pela instituição motivados por uma chamada à crítica institucional e visitas guiadas que questionem a natureza autorizada das instituições	Educadores, mediadores, artistas e públicos quando motivados à produção de crítica institucional	Públicos críticos, especialistas questionadores e articulados
Transformador	Incomum	A mediação e a educação em museus assumem a tarefa de expandir a instituição expositiva e constituí-la politicamente como um agente de mudança social. (MÖRSCH, 2016, p. 4)	Práticas que atuam contra distinções hierárquicas ou de categorização entre curadoria e mediação e educação em museus, projetos destinados a uma variedade de grupos de interesses, que são levados a cabo independentemente dos programas expositivos, exposições que são concebidas especificamente pelo público ou por agentes sociais específicos	Educadores, mediadores e público	Educadores, mediadores e público

E embora o interesse de nossa análise recaia com maior atenção no terceiro discurso, o desconstrutivo – justamente pela vinculação que Mörsch esboça entre ele e “uma chamada à crítica institucional” –, estamos de acordo com a autora em sua afirmação de que:

Os quatro discursos não devem ser considerados, em termos de distintos níveis de desenvolvimento, de acordo com categorias hierárquicas ou histórico-cronológicas estritas. **Na prática, várias versões destes discursos operam simultaneamente na mediação e na educação em museus.** Deste modo, não há prática desconstrutiva ou transformadora que não evidencie, de um jeito ou de outro, elementos afirmativos ou reprodutivos. Por outra parte, inúmeras manifestações dos discursos afirmativo e reprodutivo, dominantes atualmente, não apresentam nenhum traço de qualquer dimensão transformadora ou desconstrutiva. **E não se pode negar a regra de que a tensão entre a educação/mediação e a instituição aumenta quando os discursos desconstrutivos e transformadores ganham preponderância.** (MÖRSCH, 2016, p. 5-6, grifos nossos).

Em vista disso, embora estejamos cientes do paralelismo assumido pelos quatro discursos em nossas práticas e não tenhamos como objetivo contrariar a ideia de desierarquização entre eles proposta por Mörsch, nos parece possível, e até mesmo necessário, afirmar que práticas desconstrutivas e transformadoras têm sido, hoje, um ponto de chegada no processo de amadurecimento da *práxis* de mediadoras/es, sobretudo porque a conquista de autonomia nas conjunturas institucionais requer tempo e espaço de reflexão, fatores que, por vezes, são inviabilizados pelas dinâmicas de trabalho que balizam as experiências profissionais em núcleos/setores educativos. Isso não significa, no entanto, que práticas afirmativas e reprodutivas sejam, via de regra, pontos de partida; mas significa, em nossa realidade, que são discursos dominantes, amplamente consolidados e sancionados como ideais – e, em alguns casos, até mesmo como os únicos necessários e suficientes – pelas gestões de instituições artísticas.

Ademais, nos parece factível a realização de algumas aproximações entre a discussão proposta por Carmen Mörsch, que parte de suas vivências institucionais e culturais na Alemanha, e o contexto de institucionalização da mediação de artes visuais no Brasil, considerando, portanto, as particularidades socioculturais e políticas que demandam e tensionam este campo de atuação em nosso país. A pesquisadora, educadora e artista brasileira Mônica Hoff, em entrevista concedida a Cayo Honorato, no já mencionado livro “Agite antes de usar”, nos ajuda a

estabelecer uma relação crítica com o pensamento de Mörsch tendo em vista o cenário brasileiro. Nas palavras de Hoff,

(...) Mediação é tudo isso – encontro, diálogo e experiência –, o que não significa, entretanto, que seja só isso. Tanto o encontro como o diálogo e a experiência podem ser percebidos e ativados a partir de perspectivas distintas – desde pontos de vista mais **afirmativos** como também desde uma ótica mais **desconstrutiva**. No entanto, no geral, no contexto das instituições, eles têm sido compreendidos por mediadores, educadores, curadores, artistas, pesquisadores e gestores, sobretudo, como princípios **conciliatórios**. **No caso do Brasil, esta tem sido a métrica da mediação desde sempre: ser conciliadora, jamais divergente ou digressiva (ainda que se estruture a partir de perguntas, e não de respostas)**. Eu vejo, pelo menos, duas problemáticas nisso: a primeira é que, ao convertermos tais qualidades em discursos e/ou enunciados, fazemos com que o que originalmente eram aspectos se transformem em premissas, regras, normativas; e a segunda é que, sendo esses aspectos compreendidos como conciliadores, quando se convertem em premissas da mediação, não restará à mediação ser outra coisa senão conciliadora. Tudo isso para dizer que o problema não está em ver a mediação como encontro, diálogo ou experiência, mas em enxergá-la, tomá-la desde uma ótica conciliadora e afirmativa – e isso independe do momento sociopolítico e cultural que se esteja vivendo. **Talvez o que esteja acontecendo agora é que as problemáticas políticas, éticas e sociais tenham tomado proporções tão tremendas que estejam nos colocando diante da impossibilidade de insistir em uma mediação afirmativa e conciliadora.** (HONORATO; HOFF, 2018, p. 169-170, grifos nossos).

Este questionamento sobre o predomínio de um pensamento que reduz a mediação ao aspecto conciliatório, ou consensual, é introduzido em nossa pesquisa a partir da leitura do sociólogo canadense Jean-Marie Lafortune, que propõe um tensionamento do *status quo* das práticas de mediação a partir do conceito de *médiacion* cultural – no original em francês: *médiation* cultural. Deste modo, em Lafortune a **mediação**⁶ cultural não considera unicamente uma “via consensual” em suas ações: ela está interessada na “tomada de partido” de suas/seus agentes, o que implica em uma via conflituosa que está envolvida em processos de “renovação da cultura” a partir da

⁶ O texto em que Lafortune apresenta sua concepção de mediação cultural – “Da mediação à mediação: o jogo duplo do poder cultural em animação” – foi traduzido para o português em 2016, por Diego de Kerchove, com a revisão técnica de Cayo Honorato e Diego de Moraes, e foi publicado no mesmo ano no Periódico Permanente. Assim, ao utilizarmos aqui a grafia da palavra “mediação” com a italicização de “ação” para nos referirmos ao que originalmente o autor cunha como *médiacion*, estamos seguindo a estilização semântica adotada pelo tradutor.

participação de culturas emergentes”, minorizadas⁷ e “alternativas” (LAFORTUNE, 2016, p. 14).

Dentro da mesma organização lógica que propusemos anteriormente para que os discursos de Mörsch fossem visualizados em perspectiva, reproduzimos a seguir a tabela com a “síntese das características da mediação e da mediação culturais em animação” retirada da tradução do artigo de Lafortune publicada em 2016 na já mencionada revista digital trimestral do Fórum Permanente, o Periódico Permanente.

⁷ Lafortune utiliza na redação de suas considerações o termo “minoritárias”, no entanto, com o avanço de discussões relacionadas a pautas identitárias e políticas de representatividade, é necessário realizarmos uma correção em nossa própria redação e utilizar o termo “minorizadas”, sobretudo por compreendermos que as “culturas emergentes e alternativas” as quais o autor se referia em 2008, ano da publicação original do texto, são culturas pertencentes a sujeitos que embora sejam maioria em nossa sociedade, ainda hoje são minorizados no que diz respeito a estruturas de representação social.

Tabela 2. Síntese das características da mediação e da mediação culturais em animação, de Jean-Marie Lafortune. Fonte: reprodução da tabela publicada no artigo "Da mediação à mediação: o jogo duplo do poder cultural em animação" (2016, Periódico Permanente).

	Mediação Cultural	Mediação Cultural
Objetos Envolvidos	Criação artística profissional Cultura erudita Públicos Pesquisa estética de ponta Produtos das artes e das ciências: obras e técnicas de produção Instituições Culturais Acesso às obras	Criatividade coletiva cidadã Culturas emergentes, minoritárias e alternativas Grupos de cidadãos e comunidades locais Exploração estética livre Modos de vida e ação: costumes e tipos de expressão Instituições socioculturais Acesso aos recursos coletivos
Objetivos Almejados	Ampliação dos públicos Elevação das competências culturais Consenso e unidade cultural Redução da fratura social Cultura para todos	Reconhecimento das identidades Afirmação de expressões autônomas Compromisso e relativismo cultural Redução da fragmentação social Cultura de todos
Modalidades de Intervenção	Transmissão da cultura Comunicação e fomento Vulgarização e interpretação Encontro	Renovação da cultura Coprodução e engajamento Pedagogia ativa Promoção
Status do Animador⁸	Neutralidade Terceiro elemento excluídos Questionamento ético da responsabilidade	Tomada de partido Terceiro elemento incluso Questionamento político da imputabilidade

Somado a isso, ao considerar como ponto de partida para suas reflexões as dinâmicas culturais e artísticas do Quebec, Lafortune compreende ainda que “a mediação e a mediação culturais constituem duas estratégias de intervenção que respondem a duas exigências democráticas complementares” (2016, p. 1). Sendo

⁸ Em nossa leitura de Lafortune, compreendemos que os animadores culturais mencionados pelo autor desenvolvem atuações que, no contexto brasileiro, estão muito mais próximas ao trabalho desenvolvido por educadoras e educadores sociais, sobretudo na perspectiva da mediação cultural. Ao reproduzir a tabela com a síntese das características de seu pensamento não intencionamos uma redução, equiparação, ou mesmo essencialização, da atuação dos profissionais de animação cultural, descrita por Lafortune, à atuação das mediadoras e mediadores culturais que atuam apenas em instituições e eventos de artes visuais. No entanto, entendemos, com o amparo da bibliografia utilizada em nossa investigação, que a terminologia “animador” pode ser substituída por “mediador” ou “educador”, no caso de nosso país, sobretudo quando observarmos a proximidade existente entre as práticas descritas como próprias da mediação cultural e as atuações desenvolvidas por espaços institucionalizados como o Galpão Bela Maré (Rio de Janeiro, RJ) ou o Jardim Miriam Arte Clube – JAMAC (São Paulo, SP), bem como os impactos artísticos e culturais positivamente – e respeitosamente – gerados nas localidades em que estão situados a partir do trabalho colaborativo desenvolvido entre educadoras/mediadoras, educadores/mediadores, artistas e agentes sociais representantes de suas comunidades.

assim, a mediação cultural está “intimamente ligada às perspectivas da democratização cultural, centrada na transmissão da cultura legitimada e na ampliação dos públicos” e impõe-se “como uma estratégia privilegiada de intervenção nos meios institucionais da arte” – como é o caso dos museus, bienais, centros culturais, etc.; enquanto que a **mediação** cultural está “estritamente associada às aspirações da democracia cultural, almejando o reconhecimento da diferença e da expressão cultural autônoma” e foi, inicialmente, “aplicada às categorias socioeconômicas mais desfavorecidas, antes de se expandir para todos os grupos socioculturais em busca de reconhecimento” (2016, p. 1-2).

O entusiasmo da animação com a mediação cultural, que se constata há uma década, baseia-se no fato de que as considerações acerca do público competem doravante com a preocupação sobre a qualidade das obras no funcionamento das instituições artísticas e culturais. Da mesma forma, se a **mediação** cultural ganha em popularidade, é porque a política identitária se impôs nas sociedades democráticas como garantia de uma maior participação cidadã e de uma renovação cultural entendida como um modo de vida e ação. **Na medida em que a mediação cultural é empregada para remediar a fratura que separa as camadas da população e que a mediação é exigida para evitar a fragmentação social, a implementação desses dois processos confere aos animadores uma capacidade considerável de influência no curso das sociedades. A extensão desse poder e a imprecisão que o cerca os incita a se interrogarem sobre os limites de suas ações e a rever suas práticas do ponto de vista de seus fundamentos éticos e de suas orientações políticas.** (LAFORTUNE, 2016, p. 15; grifos nossos).

Dessa forma, salvas as devidas diferenças, concebemos uma possibilidade de aproximação entre os debates levantados por Mörsch e Lafortune, ao observarmos que os discursos afirmativo e reprodutivo tendem mais a uma estratégia de intervenção vinculada à mediação cultural, à medida em que os discursos desconstrutivo e transformador estão mais interessados em operações marcadas pela **mediação** cultural.

Tabela 3. Aproximação entre os quatro discursos da mediação, de Carmen Mörsch, e as estratégias de intervenção em animação, de Jean-Marie Lafortune. Fonte: autora.

Discursos segundo Mörsch	Estratégias de intervenção segundo Lafortune
Afirmativo	Mediação Cultural
Reprodutivo	
Desconstrutivo	Mediação Cultural
Transformador	

Neste ponto, na convergência Mörsch-Lafortune, é pertinente evocarmos o pesquisador e educador espanhol Javier Rodrigo Montero à discussão a partir de suas considerações sobre a “mediação crítica”. Extremamente atento às “concepções paternalistas” e colonialistas que marcam o funcionamento de espaços de arte, sobretudo museus de arte na América Latina, e “que excluem a capacidade de ação e cultura de outros agentes sociais” (2016, p. 5), Montero entende, em uma concepção próxima à **mediação** de Lafortune, que:

[...] A mediação não consiste em estender pontes para que determinados grupos ou agentes sociais, as comunidades, por exemplo, entrem no museu e possam vencer o fosso que rodeia esta fortificação cultural (a ideia tão europeia de superar a distância entre arte e sociedade). Mais do que isso, tratar-se-ia de gerar múltiplos canais de conversa, negociação e tradução entre agentes sociais como nós: construir praças intermédias, cavar passagens, praças-pontes, andaimes para adentrar o museu por outro lado, para gerar rotas de escape, para introduzir-lhe outras linguagens, etc. (MONTERO, 2016, p. 5).

Montero torna-se ainda mais fundamental para nosso debate uma vez que dialoga diretamente com Mörsch ao situar a “mediação crítica” como parte de um escopo de ação próprio do discurso desconstrutivo. Em vista disso, nos interessa compreender que a mediação crítica trabalha “em **diálogo com** e **contra** os discursos do museu, não para desprestigiá-los, mas sim para desconstruí-los” (MONTERO, 2016, p. 8), observando, todavia, que tal atuação contrária não diz respeito a uma apologia à destruição sumária das instituições artísticas e sim a uma espécie de *hackeamento* de suas estruturas epistemológicas a partir de certas “desobediências poéticas” (KILOMBA, 2019). Novamente em suas palavras:

[...] **A educação [em museus de arte] como mediação crítica também reconhece as lutas sociais e os conflitos da divisão do trabalho, assim como as condições nas quais a educação nos museus é gerada.** Comprometida com o trabalho desconstrutivo e transformativo, a **mediação como amiga crítica também põe em tensão esferas e epistemologias** que se reproduzem estruturalmente no museu e em outros âmbitos da produção cultural. **Essa aproximação interrogaria também o tempo de tarefas e as condições feminizadas e precarizadas nas quais se produz a educação nos museus, como um espaço político de investigação e ação** (López & Alcaide, 2011). Isso supõe entender também que a educação é um lugar de pesquisa e mudança estrutural das condições políticas do trabalho, que revisa a exploração de diversos subalternos no sistema cultural (Graham, 2010). (MONTERO, 2016, p. 9, grifos nossos).

Deste modo, mesmo diante do reconhecimento das fragilidades que cerceiam o funcionamento das instituições de arte, sobretudo em contextos político-culturais tão instáveis como é o caso brasileiro, a mediação crítica, bem como as/os mediadoras/es empenhadas/os em sua promoção, operam através de discursos e práticas que tensionam e implodem as instituições de *dentro para fora*. Julia Cavazzini, em entrevista cedida para a pesquisa, dialoga com a perspectiva construída acima ao pontuar que:

Tem um aspecto nessa crítica institucional feita por educadores que eu considero muito interessante: diferente de arremessar uma bomba diretamente à instituição, a nossa crítica acontece de dentro e quando você está dentro você pode implodir as coisas... E é essa a crítica institucional que eu quero pensar que os mediadores estão fazendo, uma crítica que implode por estar dentro e procura promover alguma mudança de dentro [para fora], e que isso, a longo prazo, não é fácil de ser apagado pelas instituições. (CAVAZZINI, informação verbal, Apêndice 2, 2021)

Seguiremos na construção da reflexão supracitada no subcapítulo a seguir, onde interligaremos os princípios da atuação crítica desenvolvida por mediadoras/es a uma reflexão mais aprofundada sobre qual crítica institucional está ao alcance dessas/es agentes quando observamos suas participações e movimentações no sistema contemporâneo da arte.

1.2. Quem faz o jogo? — Mediadoras/es críticas/os e a crítica institucional como ferramenta de pesquisa e ação

Nosso contato com discussões que aproximam as práticas educativas a proposições de crítica institucional é intermediado, primeiramente, pelo professor e pesquisador brasileiro Igor Simões, com quem trabalhamos no Programa Educativo da 12ª Bienal do Mercosul⁹, em 2020. Posteriormente, durante a etapa de pesquisa exploratória que deu origem ao projeto deste trabalho, os pensamentos de Carmen Mörsch e de Javier Rodrigo Montero somaram-se ao de Simões, constituindo, assim, a rede de relações que apresentaremos aqui.

Na perspectiva de Simões, “o educativo tem sido, no cenário das instituições que reconhecem sua centralidade, o novo espaço de uma crítica institucional contemporânea” (2020, p. 63), pois é

[...] Na dinâmica de uma exposição o lugar da desconfiança. Explico: ao educativo, cabe desconfiar do que está dado como pronto, **desconfiar das prerrogativas institucionais**, desconfiar da ideia das obras isoladas e seus contextos, e mesmo dos possíveis trânsitos e espaços construídos no encontro de diferentes proposições. O que quero afirmar aqui é, de um lado, o papel distante das certezas que está conferido ao educativo e, ao mesmo tempo, a necessidade de que se possa garantir essa possibilidade de ação. Isso só se torna possível, quando no desenho institucional, criam-se as condições para tal. **É necessário, nos parece, ao educativo, abalar certezas, sabotar o que pode surgir pronto e bem acabado, para encontrar formas de voltar aos trabalhos, às mostras, às narrativas expositivas, com olhos prenhes de novidades.** Pensamentos não previstos. (SIMÕES, 2020, p. 63, grifos nossos)

O gesto de **desconfiança** mencionado por Simões assemelha-se aos procedimentos críticos descritos por Mörsch como parte de seu **discurso desconstrutivo**, no qual “o objetivo da mediação e da educação em museus é **examinar criticamente**, junto aos seus públicos, o museu e a arte, bem como os processos educativos e canônicos que têm lugar dentro deste contexto” (2016, p. 4). Para a autora, o discurso desconstrutivo converge em exercícios de crítica institucional uma vez que problematiza as “dimensões disciplinadoras e civilizatórias” dos espaços de arte, aqui compreendidos – em uma chave de leitura bourdieusiana

⁹ Igor Simões foi responsável pela curadoria pedagógica da 12ª Bienal do Mercosul e, consequentemente, pelo Programa Educativo da mostra.

– como “mecanismos que produzem distinção/exclusão e constroem uma verdade” (2016, p. 4).

As práticas relacionadas a este discurso são, por exemplo, intervenções nas exposições feitas por e/ou com artistas e educadores/mediadores que compartilham tais ideias; em que a participação do público pode ser solicitada ou não. Nós também encontramos programas destinados a grupos identificados como excluídos ou discriminados pela instituição. **Portanto, enquanto os programas influenciados por este discurso são motivados por uma chamada à crítica institucional, eles tomam distância do discurso reprodutivo demasiado deliberado acerca destes grupos, classificando-o como paternalismo unidirecional.** (MÖRSCH, 2016, p. 4, grifos nossos)

Montero, por sua vez, ao basear seu conceito de **mediação crítica** em atuações pautadas em uma abordagem desconstrutiva, também considera a interseção de práticas educativas com o “engajamento reflexivo” (FRASER, 2014, p. 2) próprio da crítica institucional. Para o autor, a ação política da mediação crítica

[...] gera outros pontos de vista, que desvelam os dispositivos, aparelhos e relações de poder que cruzam as instituições culturais. [...] **Assim, mostra-nos as contradições e pontos cegos no museu como material pedagógico, ao mesmo tempo em que gera táticas de intervenção e novos conhecimentos sobre as arquiteturas discursivas do museu [de arte].** (MONTERO, 2016, p. 8, grifos nossos)

Uma vez cientes e de acordo com este panorama de colocações, passamos a nos questionar sobre **como a crítica institucional vem sendo aplicada por mediadoras e mediadores em suas atuações e proposições educativas.** Tal inquietação foi contornada em uma revisão histórica sobre as três ondas da crítica institucional a partir dos escritos da professora e artista estadunidense Andrea Fraser, da professora e artista alemã Hito Steyerl e do crítico de arte e curador dinamarquês Simon Sheikh; sendo que este último foi quem nos apresentou à definição de crítica institucional que mais se encaixa na perspectiva que nossa investigação deseja apresentar, isto é:

A crítica institucional pode então ser entendida não como um período histórico e/ou um gênero da história da arte, mas sim **como uma ferramenta analítica, um método de crítica e articulação espacial e política** que pode ser aplicado não apenas ao mundo da arte, mas também aos espaços disciplinares e às instituições em geral. (SHEIKH, 2006, s/p, tradução nossa, grifos nossos)

Daí a compreensão da **crítica institucional como uma ferramenta** de pesquisa e ação, ou seja, como uma modelagem conceitual que vem sendo utilizada por mediadoras e mediadores para elaborar as violências simbólicas inerentes às suas atuações no sistema contemporâneo da arte e amadurecê-las através de proposições que não só estão repensando as estruturas de pensamento e poder assumidas pelas instituições de arte, mas também estão apontando e propondo concretamente quais posturas precisam ser adotadas para que haja uma verdadeira **“virada infraestrutural”** (MTL COLLECTIVE, 2018, p. 193) no campo das artes visuais. Fraser endossa nossa interpretação ao afirmar que:

Na medida em que um *site* é compreendido como um conjunto de relações, a Crítica Institucional visa transformar não apenas as manifestações substantivas, visíveis dessas relações, mas sua estrutura, e em particular o que é hierárquico nessa estrutura e as formas de poder e dominação, de violência simbólica e material, produzidas por essas hierarquias. (FRASER, 2014, p. 2)

É a partir deste repertório conceitual que passamos a reconhecer nos trabalhos *Super Triunfo Educativo*, de Julia Cavazzini, e *Corpo Negro Cubo Branco*, de Renata Sampaio, a possibilidade de desenvolver estudos de caso capazes de ampliar as discussões formuladas por Simões, Mörsch e Montero.

Não obstante, neste momento é importante atentarmos ao fato de que Cavazzini e Sampaio, como a maioria das/os agentes do sistema contemporâneo da arte, não atuam apenas como mediadoras/educadoras – ambas são artistas, pesquisadoras e curadoras. **“Tudo ao mesmo tempo”** – conforme Cavazzini relata em nossa entrevista; como parte de um entendimento de que **“uma função está informando a outra o tempo todo”** – como destaca Sampaio igualmente em entrevista.

Neste mesmo sentido, a pesquisadora e professora brasileira Bruna Fetter ressalta que “no mundo contemporâneo da arte, mais do que em outros momentos históricos, as identidades profissionais não são rígidas”, pois “os papéis deixaram de ser associados a um indivíduo específico [e] observa-se um acúmulo de funções” (2018, p. 110). Por sua vez, esta **“versatilidade de papéis”** gera um cenário de trabalho em que:

Um artista pode atuar como curador, professor ou gestor de espaço autônomo e continuar sendo artista, tendo sua produção e reflexão poética, e carregando sua formação e perspectiva profissional para cada uma dessas possibilidades de atuação.

Da mesma forma, um curador que escreve textos críticos e é professor na universidade. Segundo Graw (2009), **esse tipo de perfil profissional expandido, com atuação versátil, mascara os conflitos de interesse, as tensões e contradições que a simultaneidade de múltiplas identidades profissionais gera, e que o mundo da arte “prefere varrer para debaixo do tapete”** (Graw, 2014: 86). Esse desdobramento de funções não é exclusivo da contemporaneidade, mas certamente se expandiu e se consolidou ao longo das últimas décadas, baseado no modelo de **flexibilidade das relações de trabalho**, típicas daquilo que Lipovetsky e Seroy (2015) chamam de “capitalismo-artista”. Tal constatação é relevante pois revela que cada tipo de sistema corresponde não apenas a um período histórico e regime estético, mas também a um **regime de trabalho**. (FETTER, 2018, p. 110, grifos nossos)

Deste modo, os trabalhos que analisaremos a seguir também estão implicados na convergência das múltiplas atuações desempenhadas por Cavazzini e Sampaio e acabam ocupando um *locus* de interpretação igualmente flexível aos regimes de trabalho de suas propositoras. O “meio-termo” no qual *Super Triunfo Educativo* e *Corpo Negro Cubo Branco* se encontram é comentado por ambas em nossas interlocuções. Em suas palavras:

Eu sigo entendendo que esse trabalho [*Super Triunfo Educativo*] habita em um meio-termo. Quando eu realizei a residência [em que o produzi], fui chamada enquanto pesquisadora e educadora, mas quando solucionei a pesquisa no formato de jogo, os demais participantes entenderam isso como uma solução artística. [...] **O jogo não é nenhum dos extremos, ele não é só um trabalho artístico e também não é só um material educativo, eu gosto de pensar que ele é ambos, que não está fechado.** (CAVAZZINI, informação verbal, Apêndice 1, 2021; grifos nossos)

Eu gosto de pensar que [*Corpo Negro Cubo Branco*] é tudo ao mesmo tempo. Se eu fosse separar, talvez diria que é um trabalho artístico proposto pela Renata enquanto educadora (risos). Porque, embora ele tenha sido feito enquanto **um trabalho artístico, mas já sendo um jogo que pode ser jogado como um material educativo**, talvez hoje ele seja muito mais um dispositivo pedagógico do que um trabalho artístico. [...] Tenho pensado cada vez mais sobre o potencial pedagógico de algumas obras, sobretudo por proporcionarem situações e experiências que educam; e o jogo, nesse contexto, se torna uma experiência educativa. (SAMPAIO, informação verbal, Apêndice 2, 2021; grifos nossos)

Assim sendo, em nossas análises compreenderemos os jogos como proposições *artístico-pedagógicas*¹⁰ em uma leitura que considera que a impossibilidade de os

¹⁰ Segundo Mônica Hoff, em sua dissertação de mestrado, este conceito foi cunhado pelo curador e pesquisador estadunidense Tom Finkelpearl, “importante pesquisador, nos EUA, das teorias pedagógicas de Paulo Freire e sua relação com a arte” (2014, p. 107).

cercear em uma única categoria é um aspecto positivo, posto que permite suas circulações e aplicações nos campos da arte, da educação e da arte/educação – para citar apenas alguns.

Por fim, ainda que Cavazzini e Sampaio não tenham o interesse de separar suas atuações artísticas de suas atuações pedagógicas, nos capítulos seguintes abordaremos com maior ênfase aspectos relativos às suas práticas educativas, tendo em vista que ambos os trabalhos são elaborados a partir de suas vivências como mediadoras/educadoras.



Capítulo 2

**Super Triunfo Educativo (2019),
de Julia Cavazzini**

● Capítulo 2

Super Triunfo Educativo (2019), de Júlia Cavazzini



Fig. 02 | Cartas do baralho de “Super Triunfo Educativo” (2019), de Júlia Cavazzini, relativas às seguintes instituições de arte de São Paulo (da esquerda à direita): Instituto Moreira Salles, Museu da Imagem e do Som, Museu Brasileiro da Escultura e Ecologia e Fundação Bienal de São Paulo.
Fonte: Júlia Cavazzini

Super Triunfo Educativo é uma proposição artístico-pedagógica elaborada pela artista, pesquisadora e educadora paulista Júlia Cavazzini¹¹ a partir de sua participação na Residência Internacional de Arte Contemporânea *Habeas Data VI*, que foi promovida entre os dias 7 e 23 de janeiro de 2019 pela *Cooperativa de Arte*, iniciativa autônoma de residências de arte contemporânea, em parceria com a *Uberbau_house*, centro de pesquisa e programa de residências situado em São Paulo (SP).

¹¹ Júlia Cavazzini é artista, educadora e pesquisadora. Graduada em Artes Visuais pelo Centro Universitário Belas Artes, atualmente cursa pós-graduação em História e Cultura da Gastronomia no Senac SP. Trabalha com arte/educação (mediação) desde 2012, tendo passado por instituições como Fundação Bienal de São Paulo, Instituto Tomie Ohtake e MASP. Coordenou, no Instituto Tomie Ohtake, o grupo de estudos Espaço Ativo. Como artista e curadora, desenvolve pesquisas que abordam temáticas como os diferentes processos de pedagogia na arte contemporânea e também as relações entre trabalhos de arte com comunidade e participação. Participou das residências *Comunitária III* e *Habeas Data VI*. Integrou salões e exposições coletivas em instituições como Praça das Artes, Instituto Wesley Duke Lee e SP-Arte. Atualmente é editora da plataforma 60'3”.

Aberta para participações de toda a América Latina, essa edição de *Habeas Data* tinha como objetivo o desenvolvimento de pesquisas de campo, baseadas na cidade de São Paulo, que observassem o funcionamento do sistema de arte contemporânea local. A residência também contou com a participação da artista e gestora cultural argentina Pamela Domínguez e do artista e curador equatoriano Luis López, que conjuntamente produziram a pesquisa *Rizoma: Cartografia de Dinâmicas Vinculares*, publicada em texto a partir de um *fanzine* digital¹².



Fig. 03 | Divulgação das participações da Residência Internacional de Arte Contemporânea *Habeas Data VI*, realizada entre os dias 7 e 23 de janeiro de 2019 na *Uberbau_house*, em São Paulo (SP).
Fonte: Divulgação. Site da *Uberbau_house*.

Em entrevista, Cavazzini nos relatou como foi a experiência compartilhada com Domínguez e López:

[...] Cada um de nós tinha um foco diferente e eu fui chamada especificamente para fazer uma pesquisa no campo da **Pedagogia na Arte [Contemporânea]**. A partir daí eu comecei a olhar para os materiais de pesquisa, as fontes que tinha da minha própria formação, mas sempre com a preocupação de encontrar nesses materiais algo que desse conta de falar da experiência comum, sabe? Nunca quis tratar do assunto resumindo ele a minha experiência, como se falar de educação no sistema da arte fosse sobre a experiência da Júlia. Então, comecei a desenvolver a pesquisa observando como era o cenário dos educativos em

¹² Disponível para download em edição bilíngue (espanhol e português brasileiro) no seguinte link: <http://www.cooperativadearte.org/ediciones_digitaes/habeas_data_VI.html>. Acesso em: 15 set. 2021.

algumas instituições de São Paulo, quem estava nas coordenações, quais pessoas integravam as equipes, qual a linha de pensamento que seguiam. [...] E com esse primeiro panorama geral pronto eu comecei a me perguntar: “A quem interessaria essas informações?” ou “O que significa o fato dessas pessoas já terem estado nesses lugares ou ainda estarem?”. Porque, de certa forma, isso estava me levando por um caminho em que eu ia endossar mais ainda o reconhecimento de pessoas que já são muito reconhecidas, já fazem parte das instituições, seria um panorama que não traria muita novidade. Foi nesse ponto que eu decidi mover a lente para o trabalho do mediador, pensar o que configura o trabalho de um mediador, o que significa essa atuação, como e onde ela acontece. **E aí o pessoal da residência contribuiu com um questionamento muito importante, que foi algo como: “Ok, você está definindo o que é um educativo e sabe como as instituições definem o trabalho de um educador; mas o que é o trabalho do educador para o educador?”. E então eu passei a me perguntar quais seriam as prioridades no trabalho de um educador e fui fazendo um ranking dessas prioridades, como: receber bem, ter satisfação criativa para não se limitar a um formato de trabalho mecânico, ter uma boa relação com a instituição. E muitas outras camadas de prioridades foram se somando a essas e eu percebi que não conseguiria resolver isso em um texto teórico.** (CAVAZZINI, informação verbal, Apêndice 1, 2021; grifos nossos).

A partir da formulação deste “ranking de prioridades” no trabalho realizado por educadoras e educadores e tendo em vista o questionamento realizado pela equipe da residência, Cavazzini passou a se preocupar com a materialização de sua pesquisa, compreendendo que seria necessário encontrar uma solução para transformar e apresentar as perguntas que gostaria de aplicar às educadoras e aos educadores em um “formato padrão” – como seria o caso de um questionário, se estivéssemos falando de uma pesquisa de caráter acadêmico. Nesse ponto, e conforme reproduzimos na citação acima, a pesquisadora já havia compreendido que não seria possível apresentar os resultados de sua investigação em um texto teórico, da mesma forma como Domínguez e López solucionaram sua pesquisa.



Fig. 04 | Reunião de trabalho entre Júlia Cavazzini (dir.), Pamela Domínguez e Luis López (esq.), com acompanhamento crítico de Guillermina Bustos, coordenadora da *Uberbau_house* e da Residência *Habeas Data VI*
Fonte: Divulgação. Instagram da *Uberbau_house*

Desse entendimento, e até mesmo do amadurecimento decorrente do trajeto de pesquisa trilhado por Cavazzini, é elaborada a ideia de assumir o formato de um jogo para tornar os resultados da pesquisa tangíveis. Em nossas conversas, a educadora destacou que o fato de gostar, pessoalmente, de jogos em geral faz com que esse formato também integre seu repertório de trabalho – tanto como educadora, quanto como artista. Ao adentrar nesse aspecto formal do trabalho, Cavazzini também apresentou parte dos procedimentos metodológicos assumidos por ela na coleta das respostas às questões que formulou. Segundo seu relato:

Foi então que eu pensei no Super Trunfo, que é um jogo (sou uma pessoa que gosta muito de jogos, é algo que faz parte do meu repertório) e **comecei a pensar nesse formato de jogo e na aplicação dessas perguntas básicas, cujas respostas possibilitariam que houvesse uma regra comum de como acontece o trabalho do educador nas instituições. Em seguida, eu comecei a ativar contatos e amigos que já haviam trabalhado dentro de algumas instituições e passei a entrevistar eles sobre essas experiências de trabalho.** Alguns me davam respostas cruas, através de códigos, como: “Ah, o salário aqui é algo em torno de cinco cifrões”... Que é um código que eu estabeleci de acordo com o formato do jogo, então um cifrão é um salário baixo e cinco cifrões é um salário alto... Mas também tinham pessoas que não codificavam na linguagem do jogo e me falavam o valor mesmo e outras que me falavam uma média, como: “Ah, em comparação com os outros

salários de São Paulo aqui a gente está mais ou menos, mas para mais"... **Então eu também tive que fazer um exercício de interpretação dessas respostas e isso foi um pouco difícil, porque eu sabia em quais instituições o salário era mais alto e em quais era mais baixo, mas existe também um meio termo. Para isso, eu precisei criar, através do jogo, uma lógica para contemplar todas essas respostas e suas complexidades... E os códigos e imagens usados no jogo me auxiliaram em uma certa sistematização do que essas pessoas que estavam sendo minhas intermediárias relatavam como sendo suas experiências institucionais.** (CAVAZZINI, informação verbal, Apêndice 1, 2021; grifos nossos).

Ressaltamos acima dois dos procedimentos metodológicos adotados por Cavazzini que temos o interesse de comentar com maior profundidade. O primeiro deles é relacionado ao movimento da educadora ao ativar sua rede de contatos com educadoras e educadores que trabalharam junto aos educativos de certas instituições de artes visuais de São Paulo para realizar entrevistas e conversas com o objetivo de obter relatos de suas experiências de trabalho. Tal mobilização resultou no conteúdo que serviu como principal matéria-prima de *Super Triunfo Educativo* e, em nossa leitura, assemelha-se ao que Montero compreende como “trabalho em rede” (2016, p. 13), sobretudo por criar circunstâncias de “aprendizagem dialógica” (2016, p. 13) em que se reconhecem, e também se legitimam, os saberes advindos das diferentes experiências e vivências profissionais de tais agentes.

Em suas considerações, Montero compreende que o *locus* do “trabalho em rede” está em projetos desenvolvidos por educadoras e educadores de museus de arte em conjunto com professoras, professores e agentes comunitários, nos quais criam-se “espaços de planejamento conjunto e aprendizagem dialógica”, movimento que permite “uma transformação lenta e duradoura, ao mesmo tempo em que situa a profissão pedagógica nos museus como um trabalho em rede, para além de um mero complemento ou acessório das exposições” (2016, p. 13). A aproximação que propomos aqui compreende que tais educadoras e educadores “são a instância mais extrainstitucional no organismo institucional” (HOFF, 2018, p. 168) e uma vez que são capazes de formar, ao mesmo tempo, “um coletivo e um sentido de coletividade dentro da instituição” (HOFF, 2018, p. 168), podem ser igualmente capazes de expandir suas coletividades para fora da instituição, trabalhando em rede e em colaboração com suas e seus pares do campo artístico em experiências e situações que possuem potencial para transformações lentas e duradouras – para retomar o

sentido exposto por Montero – no que diz respeito ao status de seu trabalho frente às dinâmicas institucionais.

Isso nos leva à segunda questão, que diz respeito ao trabalho interpretativo de Cavazzini sobre as informações que recebeu de suas e seus interlocutores e a sistematização e tradução dessas informações a partir dos símbolos e da dinâmica de jogabilidade do jogo Super Trunfo. Para essa questão, a solução proposta pela educadora consistiu na criação de seis categorias que se inscrevem na linguagem original utilizada pelo jogo para transmitir informações, sendo elas: **condições financeiras**, **processo seletivo**, **influência**, **satisfação criativa**, **relação com o público** e **relação com a instituição**. Como parte do material introdutório ao jogo, Cavazzini elaborou pequenos verbetes explicativos para cada categoria, leitura que recomendamos que seja realizada a partir do Anexo 1 deste trabalho. Além disso, na carta de cada instituição é acrescida uma informação relativa ao contrato de trabalho assumido na contratação de educadoras e educadores, podendo ser **estágio**, **MEI** (Microempreendedor Individual) **ou CLT** (forma popular de denominar contratos de trabalho que efetuam registro na Carteira de Trabalho e Previdência Social, como forma de assegurar os direitos trabalhistas previstos na Consolidação das Leis do Trabalho).



Fig. 05 | Cartas do baralho de “Super Triunfo Educativo” (2019), de Júlia Cavazzini, relativas ao Instituto Tomie Ohtake (esq.) e ao Museu Brasileiro da Escultura e Ecologia (dir.).
Fonte: Júlia Cavazzini

A composição final do baralho desenvolvido por Cavazzini possui quatorze cartas, sendo treze relativas a instituições¹³ e uma “Carta Geladeira”, que, além de introduzir um elemento de azar ao jogo de quem estiver com maior vantagem na partida, também representa um método de contratação utilizado por “alguns dos principais educativos de São Paulo” (CAVAZZINI, 2020, s/p). Neste modelo, ao optarem por não desenvolver vínculos empregatícios com mediadoras e mediadores, as instituições se protegem de possíveis denúncias trabalhistas criando “períodos de geladeira” em que há um intervalo de aproximadamente dois anos entre as contratações de seus agentes.



Fig. 06 | Carta Geladeira do baralho de “Super Triunfo Educativo” (2019), de Júlia Cavazzini. Na parte inferior da carta lê-se o seguinte enunciado: “Esta carta faz com que o jogador fique duas rodadas sem poder escolher, passando para seu oponente a possibilidade de escolher qual categoria deseja comparar”.

Fonte: Júlia Cavazzini

¹³ Fazem parte da pesquisa de Cavazzini as seguintes instituições de arte de São Paulo – em ordem alfabética: Centro Cultural Banco do Brasil São Paulo (CCBB SP), Centro Cultural da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Espaço Porto Seguro, Fundação Bienal de São Paulo, Instituto Moreira Salles (IMS), Instituto Tomie Ohtake (ITO), Museu Afro Brasil, Museu Brasileiro da Escultura e Ecologia (MUBE), Museu da Casa Brasileira, Museu da Imagem e do Som (MIS), Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM SP), Museu da Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP) e Pinacoteca de São Paulo.

Uma das instituições mais conhecidas e criticadas pela adoção do modelo de contratação “geladeira” é o Sesc São Paulo. Ironicamente, a instituição, a partir de seu segmento ArteSesc e de suas 44 unidades espalhadas por 21 cidades do estado, é, atualmente, a que detém a maior capacidade de oferecimento de oportunidades de trabalho para profissionais da mediação em artes visuais. Tal oferta não só atrai agentes do sudeste brasileiro, mas também acaba por mobilizar agentes de outros estados que chegam a migrar para São Paulo em busca de perspectivas de trabalho na área.

Paula Garrefa, mediadora cultural do projeto educativo Escola e Artes, do Sesc Santana (SP), registrou parte de uma discussão sobre a contratação “geladeira” em sua relatoria crítica relativa ao segundo eixo¹⁴ – Campo de Trabalho – da primeira edição do programa Sala Zero de Mediação (2020):

Graziela Kunsch considerou sintomático falarmos sobre o medo de nos colocarmos no lugar de aproveitar a situação para abordar temas incômodos, como o modelo de contratação chamado de “geladeira”. Ela nos convocou a falar publicamente sobre esse assunto, queixa recorrente nos bastidores dos processos educativos [...]. Sentindo-se convocado pela fala de Grazi, Caio [Araújo] criticou mais explicitamente **esse formato, adotado pelo próprio Sesc, que atualmente funciona da seguinte forma: durante um ano após a data de encerramento de um contrato, profissionais ficam impedidos de serem admitidos novamente pela modalidade CLT, a fim de não caracterizar vínculo empregatício com a instituição.** Isso, em muitos dos casos, obriga boa parte desses educadores a recorrer à abertura de empresas MEI (microempreendedores individuais) para tentar intercalar contratações em diferentes formatos empregatícios. Isso, portanto, também dificulta a sobrevivência por muito tempo em trabalhos com equipes de educativo, de modo que é preciso aliar o emprego com outras funções ou mesmo desistir e ir em busca de outras ocupações, que tenham uma remuneração mais certa. Para Caio, o modelo é contraprodutivo e prejudicial ao empenho da função. (GARREFA, 2020, p. 59-60).

E ainda que a “Carta Geladeira” ative, como vimos acima, uma discussão explícita sobre a precariedade do trabalho de educadoras e educadores de exposições (SILVA, 2017) e instituições de arte – problema que foi amplamente alargado após as flexibilizações instauradas pela reforma trabalhista aprovada em 2017 em nosso

¹⁴ O encontro deste eixo foi realizado online no dia 8 de setembro de 2020 e contou com a participação da pesquisadora e educadora paulista Cintia Masil e do artista-educador capixaba Juan Gonçalves.

país –, as demais cartas de *Super Triunfo Educativo* também apresentam uma complexa teia de relações que circunscrevem o trabalho desempenhado por tais profissionais e que contribuem, em maior ou menor grau, para a criação de situações que não somente precarizam suas práticas laborais, como igualmente esgarçam o desejo de pertencimento que nutrem pelo campo artístico.

Atenta às especificidades das experiências relatadas por suas interlocutoras e seus interlocutores e ciente do problema sistêmico que acaba conectando – e até mesmo igualando – as práticas institucionais, Cavazzini passa a compreender a **discussão sobre a precarização da função do educador** como fio condutor e narrativa conceitual de sua pesquisa. E, embora a educadora não considerasse que sua pesquisa pudesse ser resolvida textualmente, os argumentos fundamentais para justificar os rumos e resultados da pesquisa são reunidos no seguinte texto de apresentação – disponível em seu formato original em nosso Anexo 1:

Os não-lugares que hoje conhecemos como educativo persistem em não se profissionalizar e a carreira de educador continua sendo algo ideal. A partir da lógica do tradicional jogo de azar super triunfo, que tem como objetivo juntar o máximo de cartas a partir das escolhas certas, esta versão pretende discutir a precarização da função do educador. Assim como a imprecisão da lógica de trabalho, as cartas comparam situações do ofício e tem como objetivo provocar discussões de uma carreira que se constrói na efemeridade de sua própria atuação. Nas palavras de Cintia Maria da Silva, educadora e pesquisadora de arte-educação: “A história do educativo é oral”. **Uma área profissional que só resiste por viver uma abstração do que ela realmente representa para uma economia maior** (uma organização que movimenta catracas e satisfaz, quando necessário, uma classe economicamente privilegiada que consome arte), **pode e deve encontrar outras maneiras de escrever sua história e perpetuá-la, sendo pela oralidade ou até por jogos de azar [...]**. (CAVAZZINI, 2020, s/p).

Atendendo ao panorama que estruturamos até este momento, seguiremos nossa análise nos concentrando no exame de algumas cartas do baralho de Júlia Cavazzini, mais especificamente duas, relativas à **Fundação Bial de São Paulo** e ao **Instituto Tomie Ohtake**. A escolha dessas *cartas-instituições* é imprescindível à construção de uma leitura sistêmica que observe diretamente o parecer crítico emitido pela educadora ao elaborar cartas referentes às instituições em que possui experiências de trabalho como mediadora/educadora.

Nosso objetivo ao optar por este recorte não pretende contrariar a compreensão de Cavazzini de que sua pesquisa não procura resumir a “educação no sistema da arte

[como se ela] fosse sobre a experiência da Julia” (CAVAZZINI, informação verbal, Apêndice 2, 2021) – questão que, inclusive, nos parece ter sido solucionada pela educadora; mas provém da percepção de que, para nosso estudo, o processo de revisão crítica, e até mesmo autocrítica, realizado por Cavazzini ao visitar suas experiências profissionais para elaborar tais cartas é o que nos aproxima diretamente da leitura que estamos construindo de *Super Triunfo Educativo* como um exercício de crítica institucional.

2.1. Mas afinal, “o que é o trabalho do educador para o educador”?

Primeira jogada — A carta-instituição Fundação Bienal de São Paulo

Fundada em 1951 como um evento sazonal, a Bienal de São Paulo (BSP) foi planejada e promovida sob responsabilidade do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP) até sua 6ª edição, em 1961. Figura central na idealização e financiamento da mostra desde os primórdios, Francisco (Ciccillo) Matarazzo Sobrinho, empresário da elite paulista, cria em 1962 a Fundação Bienal de São Paulo, instituição privada e permanente que passa a responder pela organização e difusão desta que é, até os dias atuais, uma das maiores exposições de arte contemporânea do mundo.

José Minerini Neto, pesquisador e educador brasileiro, ao apresentar a história da educação nas Bienais de Arte de São Paulo em sua tese de doutorado¹⁵, ressalta a preocupação educativa que esteve presente desde a gênese do evento, sublinhando as contribuições institucionais à “formação e profissionalização de educadores em museus” (NETO, 2014, p. 9). Além disso, os resultados de sua investigação apontam para dois modelos institucionais diferentes no que concerne às ações educativas realizadas: o primeiro, desenvolvido entre 1951 e 1984, é caracterizado por “Propostas Educacionais em História da Arte” (NETO, 2014, p. 107); enquanto que o segundo, desenvolvido entre 1985 e 2011, é definido por “Propostas Educacionais em Arte/Educação” (NETO, 2014, p. 142).

Não cabe ao espaço de nossa análise adentrar em uma genealogia detalhada das diferentes configurações e atuações assumidas pelo que hoje conhecemos como o Programa Educativo¹⁶ da Bienal de São Paulo, mas é relevante atentarmos ao fato de que, em 2011, após o trabalho desenvolvido pelo Educativo em sua 29ª edição ocorrida em 2010, esse setor tornou-se permanente na estrutura da instituição a

¹⁵ Intitulada “Educação nas Bienais de Arte de São Paulo: Dos cursos do MAM ao Educativo Permanente”, a tese de doutorado de Neto foi apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP) em 2014 e contou com orientação de Ana Mae Barbosa e Judith M. Burton.

¹⁶ Terminologia utilizada no último Relatório de Gestão publicizado pela instituição, relativo ao biênio 2017-2018. Disponível em: <<http://www.bienal.org.br/relatorio/2017-2018>>. Acesso em: 15 out. 2021.

partir de uma pequena equipe fixa contratada que passou a ser responsável pela construção de um projeto pedagógico mais amplo e coerente, pois contínuo, que não se restringe à curta temporalidade das mostras e mantém ativa uma rede de relações e contatos.

Esta mudança na perspectiva de participação do Educativo na dinâmica institucional é alavancada pelos interesses da Diretoria, que, já na 29ª edição da mostra, estava empenhada na promoção de uma “renovação institucional” (BIENAL, s/d) que restaurasse a credibilidade da instituição após a forte crise enfrentada em sua 28ª edição, ocorrida em 2008, momento em que a realização do evento foi afetada pela “falta de verbas e o desarranjo institucional que levou a uma ameaça de corte de 40% do orçamento um mês antes do início da mostra e o enxugamento do projeto educativo” (MARTÍ, 2008, s/p). Justo Werlang, empresário e colecionador de arte brasileiro, ocupava a cadeira de 2º Vice-Presidente da Diretoria Executiva da Fundação Bienal de São Paulo neste momento e foi, possivelmente, o principal responsável pela exportação do modelo de Educativo Permanente à Bienal paulista, tendo como exemplo sua experiência anterior como Vice-Presidente da Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, na qual instaurou um projeto educativo permanente em 2007¹⁷, na 6ª edição da Bienal do Mercosul, contando com a colaboração do curador espanhol Gabriel Pérez-Barreiro, à época curador chefe da mostra, e do artista e curador alemão-uruguaio Luis Camnitzer, à época curador pedagógico¹⁸ da mostra.

Stela Barbieri, artista e educadora brasileira, foi “responsável pelas inúmeras ações do Educativo Permanente entre uma edição e outra” (HONORATO, 2020, p. 30) das Bienais de São Paulo em que atuou como curadora pedagógica (29ª em 2010, 30ª em 2012 e 31ª em 2014). Foi sob sua coordenação que, entre os meses de abril,

¹⁷ O curador espanhol Gabriel Pérez-Barreiro creditou a Justo Werlang a ideia de que a Bienal do Mercosul tivesse um projeto educativo permanente a partir da 6ª edição da mostra em um encontro organizado pelo Fórum Permanente, em dezembro de 2017, em parceria com o Instituto de Estudos Avançados da USP. Cayo Honorato, em seu artigo “Ascensão e declínio da curadoria pedagógica”, publicado em 2020 pela revista acadêmica MODOS (v.4, n.2), apresenta uma transcrição da fala de Pérez-Barreiro em que a informação supracitada é proferida.

¹⁸ O cargo de curador pedagógico atribuído a Camnitzer surge pela primeira vez, no contexto brasileiro, a partir da referida 6ª Bienal do Mercosul, em 2007. Desde então, os projetos expositivos-curatoriais da 8ª [2011], 9ª [2013] e 12ª [2020] edições do evento também reservaram um espaço para a existência desta figura em suas equipes de curadoria.

maio e junho de 2013, o Educativo Bienal – nomenclatura utilizada à época – realizou uma pesquisa documental de grande fôlego relacionada à sua história a partir do Arquivo Histórico Wanda Svevo, arquivo próprio da Bienal. Além de integrantes da equipe fixa do Educativo, participaram da pesquisa profissionais vinculados ao Sesc São Paulo e professoras e professores da rede pública de ensino. Divididos em seis equipes, “cada grupo ficou responsável por uma década de vida da Bienal, desde 1950” (BIENAL, 2013, s/p). José Minerini Neto, em função de sua já mencionada pesquisa de doutoramento, prestou consultoria às equipes do projeto de pesquisa.

Segundo informações publicadas no site oficial da instituição¹⁹, uma parte dos resultados da pesquisa foi apresentada no *Seminário Arte em Tempo*²⁰, realizado em junho de 2013 no Sesc Belenzinho (São Paulo, SP). O evento integrava a programação da exposição *30 x Bienal – Transformações na arte brasileira da 1ª à 30ª edição*, mostra realizada entre setembro e dezembro do mesmo ano, no período *entre bienais*, em comemoração aos 60 anos de existência da Bienal de São Paulo. A publicação afirma, ainda, que “é de extrema importância esse esforço da equipe do Educativo em recuperar a sua história, reunindo documentos e pessoas que fizeram parte dela, no sentido de sistematizar esse conhecimento e experiências, e compartilhá-los” (BIENAL, 2013, s/p).

¹⁹ Publicação disponível em: <<http://www.bienal.org.br/post/532>>. Acesso em: 15 out. 2021.

²⁰ O Seminário ocorreu nos dias 25 e 26 de junho de 2013. Sua programação contou com falas de Denise Grinspum, Mirian Celeste, Gisa Picosque, Lilian Amaral, Evelyn Ioschpe, Iveta Borges, Daisy Peccinini, Chaké Ekizian, Paulo von Poser, Santoro e Evandro Carlos Jardim, Fábio Magalhães, Vitor Lotufo, Aracy Amaral e Alexandre Wollner, além de Stela Barbieri e José Minerini Neto, responsáveis pela apresentação dos resultados da pesquisa. O programa das mesas ainda pode ser acessado a partir do site do Sesc São Paulo, disponível em: <https://www.sescsp.org.br/online/artigo/6726_AO+VIVO+SEMINARIO+RECUPERA+EXPERIENCIA+S+EDUCACIONAIS+DAS+BIENAS>. Acesso em: 15 out. 2021.



Fig. 07 | Um dos grupos de pesquisa consultando a documentação pertencente ao Arquivo Histórico Wanda Svevo.
Fonte: Divulgação. Site da Fundação Bienal de São Paulo

É nesse momento que Cavazzini entra em contato profissionalmente com a Fundação Bienal de São Paulo pela primeira vez, participando da formação de educadoras e educadores da exposição *30 x Bienal* e, posteriormente, trabalhando como educadora junto à equipe educativa da mostra.

[...] Em 2013, eu entro na *30 x Bienal* e aí vou passar de novo por esse processo de deslumbramento, porque entro nesse prédio da Bienal de São Paulo pela primeira vez, que até então eu só tinha visto pela televisão (eu venho do interior de São Paulo, eu me mudei para São Paulo para começar a faculdade, então ainda não tinha frequentado os museus, esses prédios)... Daí, de repente, eu estou trabalhando dentro da Bienal, com aquele prédio vazio, e a gente começa uma formação... Eu tive muita sorte de pegar essa exposição, porque a *30 x Bienal* foi uma exposição que celebrava todas as Bienais de São Paulo que já tinham acontecido: quais tinham sido os seus formatos, o que tinha acontecido de importante em cada Bienal... **Então nós tivemos uma formação prévia, antes da formação oficial, com falas sobre as ações educativas ao longo da história da Bienal para nos ajudar a entender a linha do tempo da Bienal de São Paulo e é aí que eu começo a entender o que é um educativo mais conscientemente.** (CAVAZZINI, informação verbal, Apêndice 1, 2021; grifos nossos).

Parte do conteúdo histórico apresentado na formação mencionada acima por Cavazzini é resultado da pesquisa realizada pelo Educativo Permanente e representa um esforço historiográfico de grande valor que reitera nosso entendimento de que a história dos educativos de instituições de artes visuais **também é e também importa à** história da arte, em uma compreensão de que as **práticas educativas** propostas nestes contextos também devem ser reconhecidas como **práticas de história da arte**.

Não por acaso, no jogo da educadora, a Fundação Bienal de São Paulo ganha destaque como a “Carta Super Trunfo”, ou seja, uma carta que possui vantagem sobre as demais e que pode vencê-las em uma partida, independentemente dos valores apresentados em suas categorias. O destaque à *carta-instituição* é justificado pela pesquisadora pelo fato de que “mesmo possuindo diferentes modelos a cada edição, [a Fundação Bienal de São Paulo] é uma das poucas instituições que têm históricos e registros de suas equipes e programas” (CAVAZZINI, 2020).



Fig. 08 | Carta Super Trunfo, relativa à Fundação Bienal de São Paulo, do baralho de “Super Trunfo Educativo” (2019), de Júlia Cavazzini. Fonte: Júlia Cavazzini

As experiências de trabalho de Cavazzini junto à Bienal de São Paulo não se restringem ao episódio mencionado acima; a educadora integrou, ainda, as equipes de mediação da mostra nas edições de 2014 (31^a), 2016 (32^a) e, mais recentemente, 2021 (34^a). Assim sendo, as demais informações contidas nas categorias da Carta Bienal, além de nos informarem sobre uma dinâmica institucional que – no panorama geral apresentado por *Super Triunfo* – pode ser considerada positiva, também dizem respeito ao exercício crítico realizado por Cavazzini ao revisitar, com algum distanciamento temporal, suas vivências institucionais em diferentes momentos da BSP.

Em vista disso, é importante estarmos atentas e atentos às nuances contidas nas informações explicitadas pela educadora na carta, sobretudo porque o vocabulário de símbolos característico do jogo não se propõe a dar conta de um detalhamento histórico-contextual das discussões que cercam cada categoria. Uma vez cientes disso, compreendemos que nossas interlocuções com Cavazzini tornaram-se fontes primárias fundamentais na construção de um horizonte de leitura com maior profundidade e criticidade.

Em nossa entrevista, ao narrar sua trajetória profissional como mediadora/educadora no campo das artes visuais, Cavazzini chamou nossa atenção, por um lado, para tópicos favoráveis da atuação junto à BSP e, por outro lado, para problemáticas que, a longo prazo, tornam a continuidade do trabalho insustentável:

Depois [da exposição *30 x Bienal*], eu vou trabalhar na 31^a edição da Bienal... E é sempre muito engraçado, porque a gente pensa: “Bom, eu já passei por uma Bienal, então agora eu sei qual é a ‘fórmula secreta’ para ser educadora nesse contexto”... Quando, na verdade, não. **A sensação é de que o percurso anterior é completamente zerado e você começa a trabalhar com uma equipe totalmente diferente, com outro formato de atuação...** E essa 31^a Bienal teve um processo de seleção de educadores muito... Muito complicado... Mas que era um formato muito comum até então, ou seja: há uma formação e durante essa formação os educadores vão sendo selecionados para trabalhar na exposição. [...] Como a seleção dos educadores era essa coisa viva, nós precisávamos mostrar serviço e familiaridade com o educativo e isso, às vezes, acabava tornando o ambiente muito competitivo. **Inclusive, isso é uma das coisas que acaba dificultando o próprio registro do trabalho, porque acaba fomentando uma lógica individualista... Aquela coisa: “Eu preciso dar o meu melhor aqui para garantir o meu lugar nesse espaço”...** Então eu percebia isso na seleção, que os educadores priorizavam essa necessidade de mostrar o seu melhor e isso acabava dificultando a criação de alianças coletivas... **Enfim, isso**

evidenciou um aspecto dessa atuação que me decepcionou, principalmente por esse clima de insegurança, dessa sensação de que se você não falar o suficiente, não participar o suficiente, pode não entrar para a equipe. [...] Eu também vou trabalhar na edição seguinte, a 32ª, e o formato do educativo foi muito parecido... [...] Só que, para mim, ficou um pouco difícil continuar trabalhando nesse ciclo da Bienal, porque você só vai ter emprego a cada dois anos... Então você trabalha com essas equipes, desenvolve ótimas relações de trabalho com elas, com a coordenação, todos te conhecem, mas... Você vai precisar esperar a próxima edição, esperar um ano inteiro para daí ser chamada novamente para a próxima equipe e recomeçar todo o processo novamente com uma nova equipe e proposta. (CAVAZZINI, informação verbal, Apêndice 2, 2021; grifos nossos).

Com base no relato supracitado, nos parece factível afirmar que a narrativa enunciada na *carta-instituição* em questão não está livre de certas dicotomias. Um dos exemplos que se encaixa nesse cenário dicotômico reside no fato de que a Carta Bienal é a única que apresenta a sigla **CLT** para se referir ao **modelo de contratação** adotado pela instituição. Isso significa, em termos práticos, que, mesmo que as equipes de mediação sejam contratações sazonais, com tempo determinado – de aproximadamente três meses –, a instituição opta por assumir um contrato de trabalho que assegura direitos trabalhistas²¹. No entanto, mesmo que esse cenário contribua, minimamente, com o percurso de profissionalização de educadoras/es, abrindo precedentes para que outras instituições sejam questionadas a rever seus métodos de contratação, o **trabalho com prazo determinado**, conforme nos advertiu Cavazzini, além de descontinuar a atuação e amadurecimento profissional de equipes de mediação – que são dispensadas, em geral, na sua totalidade ao final da mostra –, também cria situações de “geladeira” que são financeiramente insustentáveis para aquelas/es que almejam construir uma trajetória como profissionais da mediação em artes visuais.

²¹ Segundo informações publicizadas, em 2021, pelo Tribunal Superior do Trabalho, instância federal mais elevada no que diz respeito aos direitos trabalhistas no Brasil, são direitos das trabalhadoras e dos trabalhadores contratadas e contratados a partir de contratos individuais de trabalho temporário: a remuneração equivalente à recebida pelos empregados da mesma categoria da tomadora de serviços; o pagamento de férias proporcionais, em caso de dispensa sem justa causa, pedido de demissão ou término normal do contrato; Fundo de Garantia do Tempo de Serviço; benefícios e serviços da Previdência Social; seguro de acidente do trabalho; anotação da condição de trabalhador temporário na CTPS, em anotações gerais; jornada de, no máximo, oito horas (poderá ser superior, se a empresa cliente adotar jornada específica); horas extras, no máximo de duas por dia, remuneradas com acréscimo de, no mínimo, 50%; adicional noturno de, no mínimo, 20% da remuneração; e descanso semanal remunerado. Disponível em: <<https://www.tst.jus.br/trabalho-temporario>>. Acesso em: 15 out. 2021.

Ciente do jogo de contradições que baliza a atuação de educadoras e educadores no contexto da Bienal de São Paulo, Cavazzini finaliza sua participação na equipe de mediação da 32ª edição da mostra, em 2016, encaminhando-se, logo em seguida, na direção de uma nova perspectiva de trabalho como educadora e pesquisadora junto ao Instituto Tomie Ohtake (São Paulo, SP) – experiência que comentaremos a partir da análise da *carta-instituição* referente ao ITO no subcapítulo que iniciaremos a seguir.

Segunda jogada — A *carta-instituição* Instituto Tomie Ohtake

Inaugurado em 2001, o Instituto Tomie Ohtake (ITO) é uma instituição privada que, assim como a Bienal de São Paulo, tem como foco a promoção de arte contemporânea, sobretudo aquela produzida nos últimos 60 anos, período em que a artista nipo-brasileira Tomie Ohtake (1913-2015) esteve atuante. Ricardo Ohtake, fundador do Instituto e filho da artista, é responsável pela presidência da instituição desde sua criação e completa, em 2021, 20 anos à frente do cargo.

Segundo informações públicas, disponibilizadas no site da instituição, a Ação Educativa do ITO é criada um ano após sua inauguração, em 2002, a partir da instauração de “um intenso programa que promove o acesso, a fruição e o aprendizado da arte pelos mais diferentes públicos” (ITO, s/d, s/p). Entre os anos de 2016 e 2017²², como parte de um entendimento institucional de que o Instituto estava ampliando sua participação e valor junto ao campo da cultura, conjugado a “uma visão que valoriza novas formas de engajamento do público em suas atividades” (ITO, s/d), a Ação Educativa é renomeada como Núcleo de Cultura e Participação, reposicionando, assim, o *status* da educação na dinâmica do centro cultural e ampliando sua participação em múltiplas frentes de trabalho – frentes essas que são descritas na apresentação geral do Núcleo em sua página no site do ITO:

Dedicado ao caráter educacional de seu trabalho, o **Núcleo de Cultura e Participação pesquisa e elabora processos de diálogo e ação** entre crianças, jovens, adultos e idosos durante as exposições realizadas no Instituto Tomie Ohtake, **seja por meio de visitas mediadas, dispositivos e publicações educativas e atividades poéticas em ateliês**. Oportunidades de formação para educadores e professores também são oferecidas regularmente,

²² Em nossa investigação, constatamos uma carência de pesquisas, a partir do campo da História da Arte e das Artes Visuais, relativas à história do ITO; questão que surpreende quando colocamos em perspectiva a trajetória temporal da instituição, sua projeção nacional e internacional no cenário das artes visuais, bem como o capital simbólico que acumulou, sobretudo na última década, como uma das principais instâncias legitimadoras de arte contemporânea no sudeste brasileiro. Posto isso, diferentemente da contextualização histórica que apresentamos anteriormente à carta-instituição Bienal de São Paulo, seremos mais breves em nossas considerações sobre o histórico da carta-instituição Instituto Tomie Ohtake, tendo como apoio o site da instituição, bem como os materiais e conteúdos publicamente disponibilizados e produzidos por ela como principal fonte de pesquisa. Nesse sentido, diante da ausência de informações cronológicas precisas sobre o momento em que definiu-se por renomear a Ação Educativa como Núcleo de Cultura e Participação, optamos por estimar uma cronologia genérica, baseada na leitura das fichas técnicas disponibilizadas nos materiais educativos elaborados pela instituição.

instigando esses profissionais a desenvolverem suas próprias pesquisas e formas de trabalhar com seus alunos em sala de aula [...]. (INSTITUTO TOMIE OHTAKE, s/d, s/p; grifos nossos).

Em nossas conversas, Cavazzini comenta que, ao iniciar suas atividades na instituição, em 2017, mesmo após a instauração do Núcleo de Cultura e Participação, a Ação Educativa seguia com suas atividades e pesquisas como uma das ramificações coordenadas pelo Núcleo. A educadora descreve outros detalhes de sua chegada ao Instituto na passagem abaixo:

Bom, após essas experiências com a Bienal de São Paulo, eu segui procurando um emprego na área e **acabei conseguindo uma vaga no Instituto Tomie Ohtake, que opera em uma lógica completamente diferente... A começar pelo fato de que é uma equipe fixa com menos integrantes... [...] O trabalho lá acontece a partir de uma lógica que valoriza a pesquisa de cada educador e isso me dá muita independência e me ajuda a reconhecer que sou uma educadora, uma pesquisadora e também uma artista... Tudo ao mesmo tempo. E é nesse momento que eu vou entender e pesquisar o que me interessa e isso foi incrível para mim!** Eu lembro que os meus coordenadores, na época, que eram o Felipe Tenório e a Melina Martinho, estimularam muito esse processo de pesquisa para que cada educador entendesse qual era o seu diferencial, qual era a potência da sua atuação... E a partir daí cada educador começou a desenvolver seus projetos individuais. (CAVAZZINI, informação verbal, Apêndice 1, 2021; grifos nossos).

A pesquisa individual de Cavazzini deu origem ao grupo de estudos Espaço Ativo que, sob sua coordenação, fez parte do leque de atividades ofertadas pela instituição entre 2018 e 2019. Direcionado para artistas, o projeto tinha como principal objetivo a criação de “um espaço de troca, compartilhamento e, principalmente, de escuta” acerca de diferentes processos criativos de artistas advindos de contextos diversos (CAVAZZINI, 2020). De acordo com o portfólio de ações educativas da educadora:

[...] O Espaço Ativo surge como um grupo de estudos que tem como parte estruturante o repertório e as metodologias da arte-educação. A proposta é ir além da pesquisa de arte contemporânea, dos diferentes tipos de processos de criação e dos próprios materiais. É contemplar a escuta, proposições de diferentes práticas e o desenvolvimento de um posicionamento crítico diante da produção de arte contemporânea, ferramentas que são básicas para a atuação em arte-educação. (CAVAZZINI, 2020).



Fig. 09 | Encontro do grupo de estudos Espaço Ativo, em 2018, no Instituto Tomie Ohtake.

Fonte: Perfil de Júlia Cavazzini na plataforma VADB. Disponível em: <<https://vadb.org/people/Júlia-cavazzini>>.

Cavazzini também nos explica o porquê de ter escolhido, propositadamente, o formato de grupo de estudos para seu projeto; justificativa que, como leremos abaixo, parte inteiramente de uma análise sistêmica da educadora sobre os modelos propostos por outros grupos de estudos para artistas dentro da dinâmica de profissionalização e legitimação dessas e desses agentes na capital paulista.

A produção do artista costuma ser muito solitária: as conversas e devolutivas sobre a produção acontecem apenas nas aberturas de exposições ou em visitas de ateliês. Muitas dessas vezes os artistas acabam assumindo mais uma postura de convencimento do espectador do que propriamente crítica e construtiva diante de seu trabalho. **Portanto, de quais lugares podem surgir provocações construtivas ao trabalho além da prática de ateliê? Onde é possível conversar sobre os próprios processos e para a discussão dos erros, incertezas e medos a respeito do trabalho de arte?** Uma possibilidade seriam os grupos de estudos, um ambiente onde diferentes artistas se encontram e debatem entre si sobre suas produções. **São Paulo contempla diferentes grupos de estudos, mas em sua grande maioria possuem barreiras de acesso, sejam elas financeiras (grupos de estudos pagos) ou processos seletivos muito restritos (indicações intermediadas por diferentes privilégios).** Além desse contexto, existe a condição de que os principais grupos de estudos da cidade são coordenados por curadores e grandes artistas e têm como intuito ser uma vitrine, voltando para o mesmo lugar de convencimento do artista a respeito de seu trabalho. (CAVAZZINI, 2020, grifos nossos).

E muito embora o Espaço Ativo tenha se desvencilhado, em grande medida, dos aspectos criticados acima pela educadora, como projeto ele seguia sob o agenciamento, e cerceamento, do Instituto Tomie Ohtake – aqui compreendido como uma instituição que almeja ser reconhecida por suas contribuições à formação de um pensamento crítico sobre arte contemporânea, mas que ainda assim é, antes de tudo, uma instituição legitimadora, a própria “vitrine” mencionada por Cavazzini. As exposições “Liquidificador” (2018) e “Amigo Secreto” (2019), ambas sediadas no ITO, corroboram com esse entendimento, uma vez que foram pensadas como dispositivos (CARVALHO, 2012) que apresentariam à instituição e aos seus públicos os resultados das pesquisas coletivas (MONTERO, 2016) elaboradas pelo Espaço Ativo em seus respectivos anos, ao mesmo tempo em que tangenciaram a participação das e dos artistas no grupo a partir de um evento expositivo com valor curricular para suas trajetórias artísticas.

Ademais, ainda em 2018, o Espaço Ativo integrou a programação educativa ofertada pelo ITO para a exposição “Histórias Afro-Atlânticas” (MASP e Instituto Tomie Ohtake, 2018), desenvolvendo quatro encontros paralelos ao grupo de estudos e assumindo o subtítulo “Discutindo sobre as poéticas das margens do Museu”. Esse subtítulo seguiu com o grupo em suas atividades de 2019, após Cavazzini ter reavaliado a metodologia de trabalho proposta às e aos participantes do grupo de 2018 com o objetivo de tornar o projeto mais receptivo à construção colaborativa de sua programação com base nos interesses das/os artistas envolvidas/os.

Simultaneamente à coordenação do Espaço Ativo, Cavazzini também possuía uma rotina de trabalho relacionada às ações educativas tradicionalmente desenvolvidas pelo ITO, como é o caso das visitas guiadas e mediadas e das práticas de ateliê ofertadas a professoras e professores da educação formal. Nesse sentido, por mais que a instituição endossasse em suas educadoras e seus educadores uma postura crítica e autônoma, as/os reconhecendo igualmente como educadoras/es e pesquisadoras/es, seus projetos individuais eram, fundamentalmente, transpassados pelo cumprimento de demandas relacionadas às contrapartidas sociais ofertadas

pelo Instituto às leis de incentivo à cultura²³. Evocamos, uma vez mais, um dos relatos de experiência compartilhados por Cavazzini para elucidar nossa discussão:

Mas neste momento [quando as pesquisas de cada educador/ao começaram a ser desenvolvidas] o formato de visita guiada e os ateliês continuaram acontecendo junto com as nossas pesquisas individuais, **o que dificultava a nossa atuação, porque as pesquisas que nós estávamos desenvolvendo ficavam distantes desse modelo mais tradicional da prática de ateliê... Então a gente sempre voltava para esse modelo sem necessariamente repensar o formato dele e até mesmo o quanto esse formato ainda agregava aos professores...** Mas enfim, isso já estava consolidado para a equipe e eu segui com a minha pesquisa de educadora dando foco para processos de formação de artistas; foi assim que eu criei o Espaço Ativo, que se configurou como um grupo de estudos e de formação de artistas. **Acontece que, em determinado momento, eu cheguei em um limite com o meu trabalho no Tomie Ohtake: o Espaço Ativo não estava avançando institucionalmente e fazer as visitas não estava mais fazendo sentido para mim...** Foi então que eu senti que precisava mudar de panorama e acabei indo trabalhar, logo em seguida, no MASP [...]. (CAVAZZINI, informação verbal, Apêndice 2, 2021; grifos nossos).

Essa situação em específico é o que faz com que a *carta-instituição* do ITO, que apresenta os níveis máximos de contentamento nas categorias **Satisfação Criativa** e **Relação com a Instituição**, acabe apresentando um meio-termo como interpretação à **Relação com o Público**, pois o contato entre educadoras/es e públicos, no período em que Cavazzini atuou junto à instituição, acontecia, majoritariamente, a partir de práticas de mediação cultural que, ao estarem amplamente vinculadas aos discursos convencionais de democratização cultural, acabavam assumindo atuações de caráter mais afirmativo e reprodutivo – retomando aqui o que discutimos anteriormente a partir de Mörsch e Lafortune.

²³ As leis de incentivo à cultura, sejam elas municipais, estaduais ou federais, configuram-se como o principal mecanismo de sustentabilidade financeira do Instituto Tomie Ohtake desde sua criação (NASCIMENTO, 2004, p. 135).



Fig. 10 | Carta relativa ao Instituto Tomie Ohtake, do baralho de “Super Triunfo Educativo” (2019), de Júlia Cavazzini. Fonte: Júlia Cavazzini

Além disso, em uma comparação direta com a Carta Bienal, a Carta ITO também apresenta certas dicotomias. Pois, se, por um lado, a instituição oferece uma contratação sem prazo determinado, fator que fortalece a existência e atuação de uma equipe educativa fixa, por outro lado, o modelo de contratação ofertado para suas educadoras e seus educadores é via MEI, questão que, como vimos anteriormente, posiciona educadoras e educadores como pessoas jurídicas, empresas, empreendedoras e empreendedores que estão prestando serviços à instituição, em situações que não garantem vínculos empregatícios a longo prazo e precarizam as práticas desenvolvidas por tais profissionais, uma vez que não asseguram direitos trabalhistas básicos, como é o caso do pagamento de vale-transporte e o direito a férias remuneradas – para citar apenas alguns dos direitos que são subtraídos nesse tipo de contratação.

Outro aspecto que chama atenção ao compararmos as cartas diz respeito às **Condições Financeiras** – salários – ofertadas em cada uma das instituições. Sendo que, no caso do Instituto Tomie Ohtake, o salário estava próximo à média geral

informada²⁴ por Cavazzini em 2019, ou seja, R\$ 23,00 (vinte e três reais) por hora trabalhada; enquanto que, no caso da Bienal de São Paulo, esse valor é representado com um cifrão (\$) acima da média. Essa situação só é possível e sustentável para instituições como a BSP justamente pela curta temporalidade de seus projetos expositivos, que precisam valer minimamente a pena em termos financeiros, uma vez que não geram vínculos empregatícios às/aos profissionais envolvidas/os no projeto.

Em nossa experiência junto às instituições de artes visuais de Porto Alegre, esse cenário se repete: em geral, instituições privadas que firmam contratos temporários com educadoras e educadores (aproximadamente 3 meses) são algumas das que ofertam salários acima da média – que, em nossa realidade local, é de aproximadamente R\$ 8,12 (oito reais e doze centavos)²⁵ por hora de trabalho – como é o caso da Bienal do Mercosul e do Farol Santander Porto Alegre; não obstante, instituições que oferecem vínculos de longa duração (aproximadamente 2 anos) ou de tempo indeterminado são algumas das que ofertam salários que estão na média ou abaixo dela – como é o caso da Fundação Iberê Camargo (FIC) e do Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS). Salvas as devidas proporções entre os custos de vida de um/a educador/a que vive e trabalha em São Paulo (SP) e um/a educador/a que vive e trabalha em Porto Alegre (RS), em ambos os casos estamos diante de salários que são incompatíveis com a realidade destes custos.

Em vista de todos os tópicos que discutimos até aqui, é importante levarmos em consideração que, segundo o entendimento de Cavazzini, *Super Triunfo Educativo* cumpre com seus objetivos críticos a partir da construção de relações como as que fizemos acima, sobretudo quando aproximamos a realidade exposta pelo jogo a respeito do cenário paulista de questões que balizam nossa atuação no cenário porto-alegrense. Nas palavras da educadora:

²⁴ Cavazzini retira esta informação dos dados apresentados pela pesquisadora Cintia Maria da Silva (2017, p. 148) em sua dissertação de mestrado, mencionada anteriormente em nosso primeiro capítulo.

²⁵ No Apêndice 3 deste trabalho, apresentamos uma tabela com a média dos valores (R\$) recebidos por mediadoras e mediadores como pagamento por horas trabalhadas em instituições de Artes Visuais de Porto Alegre, elaborada em abril de 2021 a partir de conversas com mediadoras e mediadores que, à época, integravam as equipes de mediação (temporárias ou fixas) das instituições mencionadas.

[...] Eu comecei a avaliar e entender como o jogo funcionaria na prática, porque ele também poderia só ter esse formato de jogo, com as suas cartas, mas não ser jogado de fato. Mas, ao testar, percebo que ele tem várias camadas de leitura quando jogado. [...] **Então, para mim, se torna muito importante que as pessoas possam jogar o jogo e também se sintam convidadas a escrever sobre a prática e a teoria do trabalho em educativos, sabe? Porque o que está sendo discutido ali não se encerra nas cartas; o jogo segue na medida em que ele encontra outros educadores e outros contextos institucionais, porque cada educador vai contribuir com a sua experiência** e isso não vai limitar a experiência da Júlia e de nenhum outro educador e isso sempre foi muito importante para mim... E outra coisa que considero importante é que, estando em contato com outras pessoas, elas se sintam livres para questionar as informações que as cartas estão dando e questionar, inclusive, as categorias, o formato; mas sem deixar de reconhecer que existem regras e que itens como o salário, o processo criativo ou a satisfação criativa fazem parte dos processos que são impostos pelas instituições. Em resumo, eu entendi que o formato de jogo resolveu bem algo que, para mim, não parecia possível de ser limitado em campo teórico ou escrito de uma forma acadêmica. (CAVAZZINI, informação verbal, Apêndice 1, 2021; grifos nossos).

E, ainda que estejamos examinando o trabalho de Cavazzini em uma discussão acadêmica, não o fazemos para contrariá-la, mas sim para complementar as questões levantadas por ela, adensando-as a partir de uma perspectiva crítica; assim o fazemos porque compreendemos, como a curadora e pesquisadora brasileira Pollyana Quintella, que “guardadas as devidas diferenças, o papel dos educativos na formação de profissionais de arte no Brasil segue sendo extremamente relevante e ainda pouco considerado nas narrativas oficiais de uma tal história da arte brasileira” (QUINTELLA, em publicação em seu perfil na rede social Instagram²⁶, 2021). Em outras palavras, o fazemos dessa forma porque esta é uma investigação em História da Arte e porque torna-se cada vez mais urgente que essa disciplina, com toda a legitimidade de suas letras maiúsculas, passe a considerar mediadoras/educadoras e mediadores/educadores como testemunhas primordiais dos eventos que têm tangenciado suas histórias recentes – reconhecimento que não só aumentaria o capital simbólico de tais agentes frente ao sistema contemporâneo da arte, como também as/os apoiaria no trajeto rumo à profissionalização de suas atividades.

²⁶ Em março de 2021, Quintella fez a referida afirmação em uma publicação em sua conta pessoal na rede social Instagram ao relembrar que a crítica de arte brasileira Aracy Amaral trabalhou, no início de sua carreira, aos 23 anos, como monitora na 2ª Bienal de São Paulo, em 1953. A publicação está disponível em: <<https://www.instagram.com/p/CNDIONzpibE/>>. Acesso em: 15 out. 2021.

Quem joga o jogo? — Os públicos e a circulação de *Super Triunfo Educativo* (2019)

Desde nossas análises preliminares de *Super Triunfo Educativo*, o compreendemos como um jogo que dialoga e recorre às subjetividades socializadas – isto é, ao *habitus* (BOURDIEU, 1992) – que compartilhamos como pares de Cavazzini no campo artístico. Dessa forma, por mais que a educadora tenha optado por traduzir sua pesquisa a partir dos símbolos de um jogo de grande popularidade, toda a leitura que apresentamos neste subcapítulo advém de nossos conhecimentos como agentes do sistema da arte e, mais especificamente, como mediadoras com trajetórias vinculadas a educativos de instituições e eventos de artes visuais. Durante a entrevista, ao relatar quem seriam os públicos de seu trabalho, Cavazzini aproximou-se de nosso entendimento ao mesmo tempo em que o ampliou. Em suas palavras:

[...] Eu quero distribuir o jogo sem valor, pelo menos para os educadores que me ajudaram cedendo as informações... E levar isso para o contexto institucional e abrir esse diálogo dentro desses locais de trabalho... Eu ainda estou pensando em como resolver isso, porque eu preciso de dinheiro para viabilizar essas impressões e eu também gostaria de ganhar algum valor pelo trabalho de pesquisa realizado para o jogo existir... **Mas por entender que o jogo possui uma função política, eu faço questão de que ele cumpra o objetivo dele junto aos educadores.** [...] Vejo uma possibilidade de uso dele em uma formação de educadores, no contexto de uma discussão autocrítica, porque, para mim, é importante que quando forem jogar haja o conforto de um ambiente seguro para que se sintam à vontade para as discussões. **Isso faz com que o jogo tenha um público específico, os educadores. Eu realmente não espero que diretores, diretores artísticos, gestores se interessem em jogar ele...** Porque eu estou falando de condições de trabalho, algo que é muito difícil de ser falado publicamente e é igualmente difícil você pegar uma carta e perceber ou descobrir que a instituição em que você trabalha é que a pior paga ou a que oferece a pior relação institucional... É um jogo que precisa acolher as pessoas que estão jogando, porque não tem como jogar ele sozinho, então a troca entre as pessoas que estão jogando precisa ser segura. [...] **Para mim é importante que o jogo crie força e argumento para e entre os educadores... E que nesses debates entre educadores sejam encontradas formas de comunicar e argumentar com os coordenadores, gestores, diretores, que você não está tendo satisfação criativa no seu trabalho e que isso seja acolhido...** Porque isso pode virar algumas chaves no funcionamento da instituição... Pode parecer um pouco utópico, mas jogando a gente encontra alternativas de comunicar essas questões, cria um espaço onde as experiências podem ser comunicadas e avaliadas conjuntamente... **E eu não acho que o *Super Triunfo* tenha respostas de como fazer isso, porque ele não é para a instituição, é para os educadores.** (CAVAZZINI, informação verbal, Apêndice 2, 2021; grifos nossos).

Até o momento, Cavazzini ainda não encontrou uma forma de viabilizar financeiramente a impressão de uma tiragem inicial de *Super Triunfo Educativo*. No entanto, a primeira versão do jogo proposto pela educadora já foi publicamente apresentada e discutida em duas situações. A primeira ocasião ocorreu ao final da Residência *Habeas Data VI*, no dia 22 de janeiro de 2019, momento em que os resultados das pesquisas elaboradas por Cavazzini, Domínguez e López foram apresentados em um evento aberto realizado na sede da *Uberbau_house*, na cidade de São Paulo. Em relação a essa primeira apresentação do trabalho, Cavazzini relembra que:

Quando eu realizei a residência, fui chamada enquanto pesquisadora e educadora, mas quando solucionei a pesquisa no formato de jogo, os demais participantes entenderam isso como uma solução artística; inclusive, no final da residência, eles propuseram que nós fizéssemos uma parceria com alguma galeria e vendéssemos ele, com uma tiragem limitada. Eu recusei essa possibilidade de ter um valor alto e de pouco acesso, porque eu não fiz ele com esse objetivo... (CAVAZZINI, informação verbal, Apêndice 1, 2021).



Fig. 11 | Júlia Cavazzini (esq.) apresentando o resultado final de sua investigação elaborada no contexto da Residência *Habeas Data VI*.
Fonte: Divulgação. Instagram da *Uberbau_house*

Já a segunda ocasião de apresentação do trabalho ocorreu um ano e meio depois da primeira, no dia 20 de julho de 2020, em uma publicação elaborada por Cavazzini para o perfil do Movimento de Educadores em Resistência (Mov.ER) na rede social Instagram (@educadores.em.resistencia). É a partir dessa apresentação virtual do *Super Triunfo Educativo* que nós entramos em contato com a pesquisa da educadora e, em seguida, optamos por tomá-la como um objeto de estudo em nossa investigação. Além disso, como a maioria dos conteúdos compartilhados nas redes sociais, a publicação acaba reverberando e atingindo um grande número de pessoas. A respeito dessa apresentação virtual do trabalho, Cavazzini comentou em nossa entrevista que:

[...] O jogo chegou até alguns coordenadores e supervisores que trabalharam comigo em diferentes educativos e, na sua grande maioria, tive um feedback bom. Além disso, muitas pessoas compartilharam aquela publicação, porque as cartas tornam o debate visivelmente mais acessível... [...] Ao mesmo tempo, essa publicação fez com que muitas pessoas que eu admiro e tenho como referências olhassem para o meu trabalho, como a Mônica Hoff, a Valquíria Prates... E isso foi algo muito positivo para mim, me senti abrindo o debate com pessoas que admiro também. (CAVAZZINI, informação verbal, Apêndice 1, 2021).

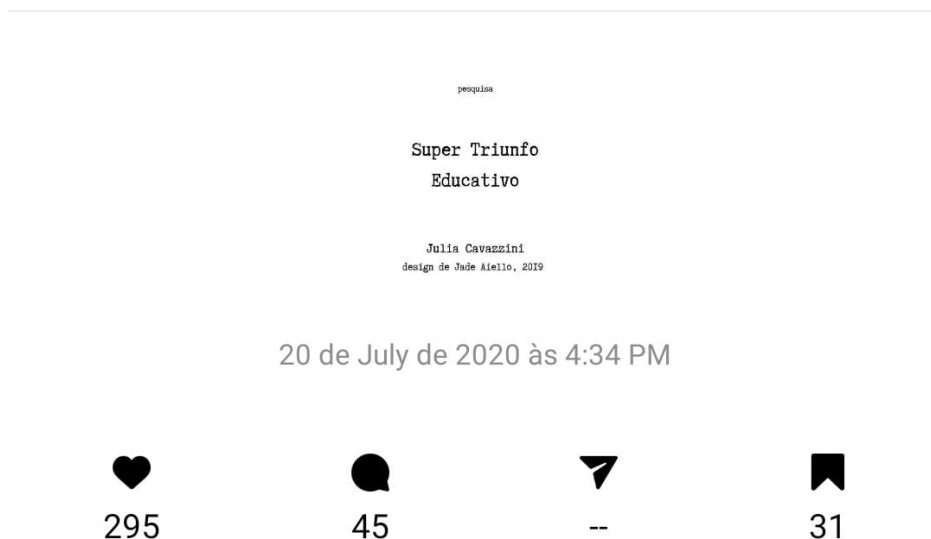


Fig. 12 | Métricas de alcance da publicação sobre o jogo *Super Triunfo Educativo* elaborada por Cavazzini para o perfil do Mov.ER na rede social Instagram.
Fonte: Movimento de Educadores em Resistência (Mov.ER)

Finalmente, Cavazzini conclui que, diante da eventual oportunidade de impressão do jogo, realizaria alterações nas informações expostas em suas *cartas-instituições*, levando em consideração o próprio repertório que veio a adquirir nos últimos dois anos com algumas das instituições que fazem parte de *Super Triunfo*. A educadora também leva em consideração a possibilidade de expandir a quantidade de instituições representadas no jogo, mantendo o foco em instituições de artes visuais, mas ampliando seu escopo àquelas que não são tidas como parte do *mainstream* do sistema da arte, saindo, portanto, do sudeste brasileiro e direcionando sua lente de pesquisa em direção a instituições de outros estados de nosso país.



Capítulo 3

**Corpo Negro Cubo Branco (2019),
de Renata Sampaio**

● Capítulo 3

Corpo Negro Cubo Branco (2019), de Renata Sampaio



Fig. 13 | Cartas do baralho de “Corpo Negro Cubo Branco” (2019), de Renata Sampaio.
Fonte: Renata Sampaio

*Corpo Negro Cubo Branco*²⁷: O jogo do educador na exposição “decolonial” é uma proposição artístico-pedagógica desenvolvida pela artista, educadora e curadora carioca Renata Sampaio²⁸ em resposta ao convite de Ana Luiza Braga e Lior Zisman Zalis para participar da primeira edição – e única, até o momento – da publicação independente LINGOA GERAL, lançada no dia 17 de agosto de 2019 no Centro

²⁷ O termo *Cubo Branco* remete ao conceito cunhado pelo artista e crítico de arte irlandês Brian O’Doherty em um conjunto de ensaios publicados originalmente na segunda metade da década de 1970 na revista estadunidense *Artforum*. Em 1986, tais textos são compilados no livro *Inside the White Cube: The Ideology of the Gallery Space* (editora *The Lapis Pres*); e, em 2001, a obra traduzida é publicada no Brasil, sob o título *No Interior do Cubo Branco. A Ideologia do Espaço da Arte* (editora Martins Fontes).

²⁸ Renata Sampaio é artista, educadora e curadora independente. Mestranda em Artes Visuais pela UFPel e graduada em Artes Cênicas pela UNIRIO. Interessa-se por temas ligados ao corpo negro, território e intimidade e como essas três chaves informam a arte e a educação no Brasil. Tem produção em performance, vídeo, fotografia e som. Possui 15 anos de experiência em arte-educação. Foi coordenadora do programa educativo das duas últimas edições da Bienal do Mercosul (2018 e 2020) e atualmente é coordenadora educativa da 3ª Frestas – Trienal de Artes, promovida pelo Sesc Sorocaba, e Gerente de Educação e Participação do MAM Rio.

Municipal de Arte Hélio Oiticica, no Rio de Janeiro (RJ). Além de Sampaio, também integraram a publicação outras/os quatorze artistas, ativistas e pesquisadoras/es brasileiras/os²⁹ que, sob o tema “progresso”, foram convidadas/os para:

[...] Produzir textos e ensaios visuais a partir de três eixos de provocação: [1] a realização de trabalhos de memória a partir de materiais de arquivo como método; [2] a crítica do colonialismo interno e noção de progresso no projeto moderno como tema; e [3] a produção de impressos de fácil reprodução e difusão como suporte, a partir do conceito de inserção em circuitos ideológicos proposto por Cildo Meireles. (LINGOA GERAL, em publicação no perfil oficial da publicação na rede social Instagram, 2019).

Na íntegra, a publicação é composta por treze trabalhos “disponíveis para livre reprodução”, que “se encontram reunidos em uma pasta, que pode ser ativada tanto como objeto-publicação, quanto em arruaços – propostas de desarquivamento de impressos, disseminação dos trabalhos e intervenção em espaços públicos” (LINGOA GERAL, 2019). Em nossas interlocuções, Sampaio ressalta que “esse formato, de pasta, lembra muito o formato de alguns materiais educativos”, questão que, como discutiremos ainda neste capítulo, aproximará a educadora da leitura de que *Corpo Negro Cubo Branco* pode ser considerado um “**material educativo reverso**”, elaborado para educar o sistema da arte (Informação verbal, Apêndice 2, 2021).

²⁹ Além de Renata Sampaio, participaram da publicação: Aline Besouro, Ana Luiza Braga, Bia Martins, Steffania Paola, Jeferson Andrade, Frederico Filippi, Jandir Jr., Juliana dos Santos, Juliana Streva, Lior Zisman Zalis, Maíra das Neves, Marina Camargo, Pollyana Quintella e Thainã de Medeiros.



Fig. 14 | Diferentes vistas da pasta vermelha da publicação independente *LINGOA GERAL I: Progresso* (2019).
Fonte: Divulgação. Instagram da LINGOA GERAL

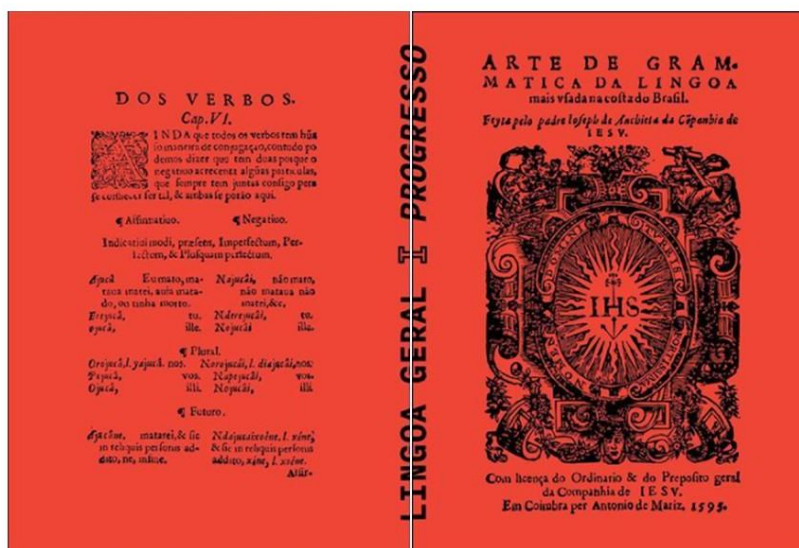


Fig. 15 | Projeto gráfico da pasta de *LINGOA GERAL I: Progresso* (2019), elaborada com base na capa e na contracapa do livro “Arte de grammatica da lingoa mais usada na costa do Brasil” (1595), escrito pelo padre jesuíta espanhol José de Anchieta.
Fonte: Divulgação. Instagram da LINGOA GERAL

Em vista disso, faz-se relevante termos em mente que, para a equipe responsável por LINGOA GERAL, o objetivo da publicação, em seu contexto de lançamento, era “cruzar campos disciplinares da **pedagogia** e do **ativismo**, da **arte** e da **política** e do **corpo** e da **imagem**”, questionando os “discursos e representações que operam como dispositivos de persistência e normalização de violências, assim como processos de assujeitamento e apagamento de modos de vida”, em busca de “espaços de interstício onde seja possível [...] atualizar memórias de um passado na própria experiência sensível do presente” (LINGOA GERAL, 2019, grifos nossos). Em entrevista, Sampaio relembra como se deu sua aproximação com o horizonte conceitual mencionado acima durante o processo de criação de *Corpo Negro Cubo Branco*:

A partir desse convite [para participar da publicação], eu decidi desenvolver algo a partir da experiência que eu estava tendo com a [11ª] Bienal [do Mercosul], que era uma experiência que estava sendo muito violenta, desde o princípio, quando eu era a única pessoa negra da equipe, mas também durante todo o período de visita da mostra, a partir de situações muito difíceis protagonizadas pela equipe de mediadores/as e os públicos, situações que também aconteceram comigo enquanto coordenadora, mas que foram vivenciadas principalmente pelos/as mediadores/as. [...] Então eu pensava: “Como fazer um jogo em que essas experiências possam ser contadas?”... E aí surge a ideia de trazer as experiências no formato de um material educativo, porque daí eu não necessariamente estaria contando sobre as experiências boas e ruins, estaria só expondo uma seleção de relatos que informaria as pessoas e as faria discutir sobre essas dinâmicas a partir da dinâmica de jogo que é sugerida ali. (SAMPAIO, informação verbal, Apêndice 2, 2021, grifos nossos)



Fig. 16 | Renata Sampaio (dir.) em mediação com um grupo universitário no auditório do Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS) durante a 11ª Bienal do Mercosul – *O Triângulo Atlântico* (2018, Porto Alegre/RS).
Fonte: Renata Sampaio

Em sua versão final, o jogo de Sampaio apresenta um conjunto de 32 *cartas-situações* que estão divididas em dois conjuntos: um com **16 cartas pretas** e outro com **16 cartas brancas**. No primeiro conjunto, as situações expostas dizem respeito a aspectos favoráveis à atuação e presença de mediadoras/es racializadas/os como negras/os junto às dinâmicas institucionais; já no segundo conjunto, são apresentadas as situações violentas e difíceis mencionadas acima por Sampaio, que são, em sua maioria, episódios de racismo, considerando suas variações: racismo simbólico, racismo aversivo, racismo recreativo, bem como racismo estrutural (MOREIRA, 2019, p. 45-50). Além disso, outras 2 cartas com as instruções sobre a dinâmica de jogabilidade³⁰ fazem parte do baralho da educadora, leitura que recomendamos que seja realizada a partir do Anexo 2 deste trabalho.

³⁰ A dinâmica de *Corpo Negro Cubo Branco* baseia-se em soma e subtração, sendo que as cartas-situações pretas somam pontos e as cartas-situações brancas subtraem pontos. Vence o jogador que tiver o maior número de pontos e, em caso de empate, ganha o jogador que tiver o tom de pele mais escuro.

Uma vez mais, Sampaio nos coloca em contato com as questões conceituais e metodológicas que delinearão a adoção do formato de um jogo no processo de materialização de seu trabalho:

[...] Era do meu interesse que ele fosse um dispositivo que informasse artisticamente as situações relatadas nele... Eu até fiquei com certo receio em relação ao formato que estava propondo para a publicação [LINGOA GERAL], porque os/as demais artistas estavam propondo trabalhos visuais possíveis de serem colados na rua e o meu trabalho, enquanto jogo, não funciona assim... **Mas esse formato foi a maneira que eu encontrei de materializar uma experiência, contar sobre ela... Porque o que acontece dentro dos educativos, quase sempre fica dentro dos educativos, não é?! E isso é ruim, principalmente porque o que acontece dentro de um educativo pode ser muito importante de ser compartilhado com outros educativos... E o jogo tem feito isso, tem dialogado com outros educativos e com seus/as mediadores/as para que essa experiência relatada não aconteça mais.** (SAMPAIO, informação verbal, Apêndice 2, 2021, grifos nossos)

Posto que a circulação do jogo é um movimento primordial à contaminação de outros educativos, educadoras/mediadoras e educadores/mediadores, bem como ao *hackeamento* de suas respectivas instituições artísticas, precisamos admitir que, assim como no caso de *Super Triunfo Educativo*, veicular as situações expostas nele em um texto – fosse ele acadêmico, ensaístico ou até mesmo na linguagem de uma publicação para redes sociais –, além de limitar seu acesso e mesmo seu potencial de distribuição, também acabaria engessando a apresentação das situações violentas denunciadas em suas cartas. Ainda assim, em um gesto similar ao de Júlia Cavazzini, Sampaio também elabora um pequeno texto de apresentação³¹ para seu trabalho onde elenca com criticidade as práticas institucionais que têm criado precedentes para que situações como as relatadas em *Corpo Negro Cubo Branco* não sejam entendidas como casos isolados, podendo acontecer dentro das rotinas de trabalho de mediadoras e mediadores das mais diferentes instituições e eventos do circuito artístico de nosso país.

***Corpo Negro Cubo Branco* é um jogo sobre a dupla função pedagógica que recai sobre os educadores negros em exposições que abordam a temática colonial, como se a cor de**

³¹ Diferentemente de Cavazzini, Sampaio não insere o texto de apresentação de seu trabalho nos materiais introdutórios ao jogo; no entanto, ele está disponível para leitura na pasta de *LINGOA GERAL I: Progresso* – como parte dos verbetes explicativos sobre cada um dos trabalhos que compõem a publicação – e também no portfólio *online* de Renata Sampaio, disponível em: <<http://cargocollective.com/sampaiorenata/Corpo-Negro-Cubo-Branco>>. Acesso em: 20 de out. 2021.

sua pele os obrigasse a serem didáticos para além do exercício de seu trabalho. São 32 cartas que expõem situações de racismo e colonialidade do saber, e de como **o setor educativo muitas vezes é o responsável efetivo pela decolonialidade de uma exposição, preenchendo as lacunas – intencionais ou não – da curadoria.** Este dispositivo pedagógico busca questionar quando a arte quer de fato se descolonizar ou se utilizar do discurso decolonial para relegitimar suas instituições e agentes. (SAMPAIO, 2019, grifos nossos).

Frente ao contexto que remontamos até aqui, daremos continuidade à nossa análise a partir do desenvolvimento de uma leitura mais detalhada de algumas *cartas-situações* de *Corpo Negro Cubo Branco*, de maneira semelhante ao que fizemos no capítulo anterior com as *cartas-instituições* de *Super Triunfo Educativo*. Neste caso, no entanto, nos debruçaremos de forma mais genérica sobre os dois conjuntos de situações apresentados por Sampaio ao complementar as narrativas presentes em um determinado recorte de cartas do jogo; objetivando, assim, a abertura de uma discussão – que não deve e nem pode ser encerrada no espaço deste trabalho – sobre as contradições que cercam e precarizam – ainda mais (!!!) – as práticas educativas desenvolvidas por mediadoras negras e mediadores negros junto ao campo das artes visuais.

3.1. “O que acontece dentro dos educativos, [...] fica dentro dos educativos”?

A situação-estopim — 11ª Bienal do Mercosul (2018)

A 11ª Bienal do Mercosul foi realizada em Porto Alegre (RS) entre os dias 6 de abril e 3 de junho de 2018. Sob o título-tema *O Triângulo Atlântico*, o projeto curatorial da mostra foi assinado pelo curador alemão Alfons Hug e pela curadora brasileira Paula Borghi; por sua vez, o projeto pedagógico dessa edição ficou a cargo de Renata Sampaio – conforme já mencionado – e da artista e educadora brasileira Bianca Bernardo.

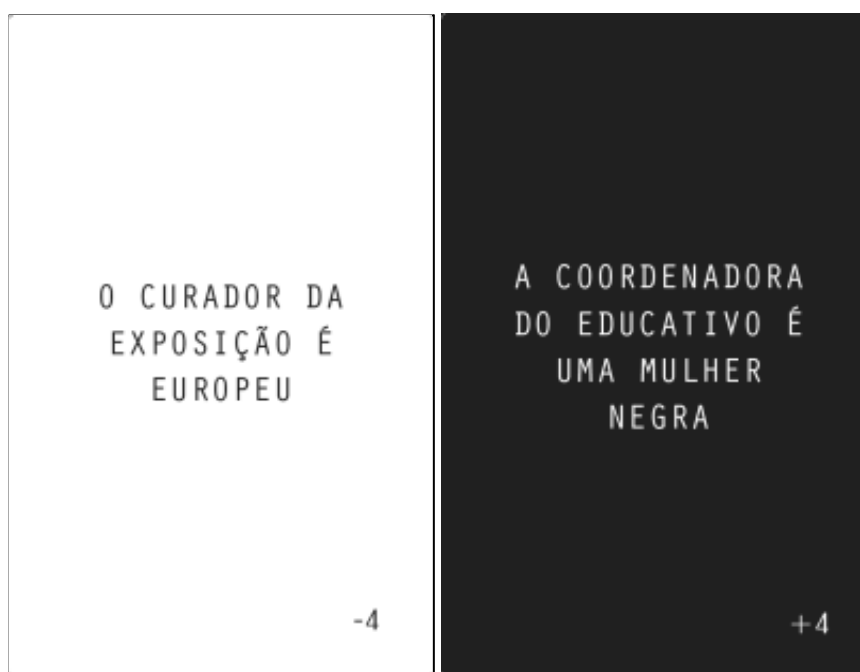


Fig. 17 | Cartas do baralho de *Corpo Negro Cubo Branco* (2019), de Renata Sampaio.
Fonte: Renata Sampaio

O itinerário expositivo da mostra esteve majoritariamente concentrado em três instituições vizinhas, localizadas na área central de Porto Alegre e tradicionalmente conhecidas por sediarem o evento, isto é, o Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS), o Memorial do Rio Grande do Sul e o antigo Santander Cultural, atual Farol Santander Porto Alegre. A Igreja Nossa Senhora das Dores também fez parte

do circuito dessa Bienal a partir da apresentação da instalação sonora³² *Vozes Indígenas* (2018), que ocupou toda sua nave central.

Em termos discursivos, o principal argumento curatorial da mostra entendia o Triângulo Atlântico como um *conceito-imagem* capaz de unir “África, América e Europa em uma só narrativa”, em consonância com o interesse de Hug e Borghi em investigar como “o Brasil se (trans)forma nessa complexidade” (BORGHI, 2018, p. 19). Em termos práticos, o percurso expositivo apresentava “um panorama contemporâneo das dinâmicas e interdependências culturais do triângulo atlântico sem perder de vista algumas referências históricas” a partir da produção de artistas que centram suas pesquisas poéticas em “pontos de interseção das culturas indígena, europeia e africana, de onde surge, conseqüentemente, um novo amálgama americano” (HUG, 2018, p. 15). Cinco eixos temáticos foram elaborados para sintetizar o debate reproduzido acima, sendo eles: **1) Travessias do Atlântico; 2) Matrizes Africanas; 3) Cultura Indígena; 4) Fluxos Migratórios e Diáspora; e 5) Indivíduo e Sociedade.**

Ciente de que “a **diversidade cultural** é um fator crucial para compreensão desta triangulação” e de que “não se pode ser ingênuo quanto aos processos históricos de violência que a constroem” (BORGHI, 2018, p. 19), a curadoria da mostra apostou na exibição de trabalhos artísticos de setenta artistas (HUG, 2018) naturais dos três continentes evidenciados acima. Contudo, tal recorte geográfico não foi suficiente para diversificar os/as agentes responsáveis pelas narrativas expostas, sobretudo se considerarmos que, em um recorte étnico-racial, aproximadamente 70%³³ dos e das artistas eram brancos e brancas; e, em um recorte de gênero, aproximadamente 80%³⁴ dos artistas eram homens cisgêneros. O cenário torna-se ainda mais grave quando constatamos que, embora vários trabalhos presentes na mostra se referissem às culturas e histórias indígenas, apenas um único artista indígena participou da 11ª Bienal do Mercosul – Edinson Javier Quiñones, artista colombiano da etnia Nasa.

³² Este trabalho, em específico, teve sua visitação negligenciada em decorrência da rotina de funcionamento da instituição religiosa que, por vezes, mantinha seus aparelhos de som desligados.

³³ Informação retirada de levantamento realizado pela autora com base nas informações disponibilizadas no catálogo geral da exposição.

³⁴ Idem.

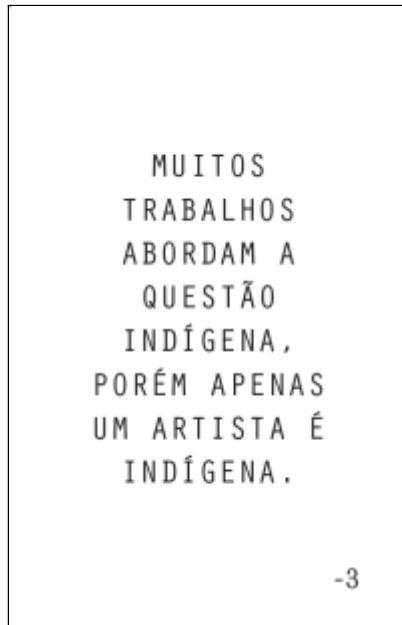


Fig. 17 | Carta do baralho de *Corpo Negro Cubo Branco* (2019), de Renata Sampaio.
Fonte: Renata Sampaio

Nesse mesmo sentido, é necessário ressaltarmos que Sampaio foi a única profissional racializada a ocupar um cargo decisório dentre as/os demais agentes do campo artístico que participaram do planejamento e realização dessa edição da Bienal. O convite para que a educadora integrasse a equipe do Programa Educativo da exposição partiu do pesquisador brasileiro Nei Vargas da Rosa enquanto ocupava a posição de coordenador pedagógico do educativo. Vargas retirou-se do cargo no início de 2018 após divergências com a curadoria da mostra, mas Sampaio deu continuidade ao projeto colaborando com Bianca Bernardo, agente convidada para assumir o lugar de Vargas, e com a artista brasileira Andressa Cantergiani, que participou mais ativamente da equipe nas etapas prévias à abertura da exposição, durante a elaboração do material educativo e durante o período de formação das equipes de mediação.

Esse primeiro quadro de agentes predominantemente brancos e brancas só é alterado – e mesmo tensionado – a partir da formação, seleção e contratação das equipes de mediação da 11ª Bienal do Mercosul, no momento em que a coordenação pedagógica do evento tem “a preocupação de formar uma equipe de mediadoras e mediadores com a maior participação possível de pessoas negras e indígenas” (SAMPAIO, informação verbal, Apêndice 2, 2021), definindo, assim, que a seleção das e dos profissionais responsáveis pela mediação da mostra levaria em

consideração critérios de diversidade étnico-racial, fato que, até onde nos foi possível levantar informações oficiais, foi inédito na história da Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul. A respeito do processo seletivo de mediadoras e mediadores, Sampaio relembra que:

[...] De fato, houve uma grande procura desses profissionais pelas vagas disponíveis, mas entre o processo de seleção e de contratação para o estágio nós começamos a perceber que havia vários mecanismos nas universidades que acabaram por tornar essa presença não tão grande como gostaríamos, principalmente por algumas burocracias impostas como critérios para que esses estudantes pudessem fazer um estágio... Esses entraves fizeram com que nossa equipe tivesse cerca de 20% de mediadores/as negros/as, o que ainda é, na história da Bienal do Mercosul, um fato inédito. (SAMPAIO, informação verbal, Apêndice 2, 2021).

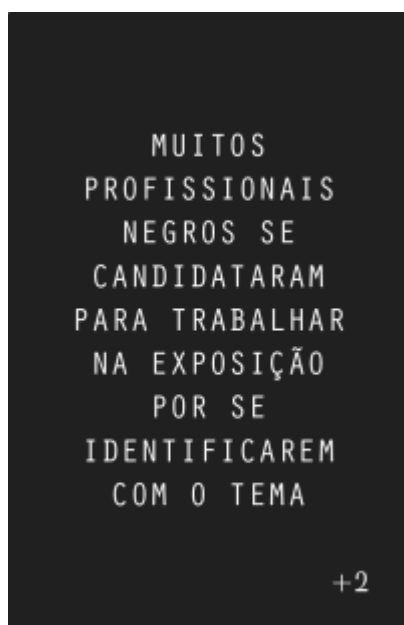


Fig. 17 | Carta do baralho de *Corpo Negro Cubo Branco* (2019), de Renata Sampaio.
Fonte: Renata Sampaio

Em nosso primeiro capítulo, já havíamos sinalizado como a contratação de mediadoras e mediadores somente a partir de contratos de estágio acabava restringindo as oportunidades de trabalho a profissionais em início de carreira ou, em outras palavras, a estudantes universitárias/os em nível de graduação com vínculos formais junto a instituições de ensino superior – principal exigência para se firmar a contratação de estagiárias/os. No entanto, a questão exposta acima por

Sampaio nos informa sobre outros obstáculos impostos por requisitos burocráticos³⁵ adotados pelas instituições de ensino que, em situações máximas, podem invalidar terminantemente a admissão de tais profissionais sem que haja, por parte da instituição artística contratante, nenhuma possibilidade alternativa de contratação – como seria o caso de contratações via CLT com tempo determinado ou mesmo de vinculações de prestação de serviços via MEI.

Ademais, é importante salientarmos que a realização do Programa Educativo dessa edição da Bienal esteve sob responsabilidade do Sesc Rio Grande do Sul³⁶, o que significa, pragmaticamente, que o número total de vagas disponíveis para a contratação de mediadoras e mediadores, bem como o modelo de contratação adotado para vincular tais profissionais ao Educativo da Bienal, partiram de decisões que levaram em consideração a infraestrutura e o aporte financeiro que o Sesc dispunha à Bienal.

Ao todo, 40 vagas de estágio para o desenvolvimento de práticas de mediação foram ofertadas a partir de um processo seletivo que contou com três etapas principais³⁷: **a)** envio de currículos das/os profissionais interessadas/os à equipe pedagógica da 11ª Bienal do Mercosul; **b)** pré-seleção dos currículos realizada pela equipe pedagógica, tendo em vista a participação das/os profissionais no Programa

³⁵ Com a finalidade de exemplificar tais “requisitos burocráticos” propomos uma aproximação com as exigências adotadas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), instituição de ensino a qual estamos vinculadas, para que alunas e alunos, em geral, possam realizar estágios: [1] A TIM (Taxa de Integralização Média) do aluno (número de créditos aprovados no curso, obrigatórios e eletivos dividido pelo número de matrículas realizadas): = 50% da TIM do curso ou ter plano de recuperação para TIM = 50%; [2] Até 25% de FF (Falta de Frequência) no último semestre cursado; [3] Estar matriculado e com frequência regular no curso; [4] Compatibilidade de horário entre o curso e o estágio; [5] Compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e as previstas no Plano de Estágio/Termo de Compromisso de Estágio.

Informações retiradas do site oficial da Central do Aluno – TUA UFRGS. Disponível em: <<https://www1.ufrgs.br/CatalogoServicos/servicos/servico?servico=2179>>. Acesso em: 15 out. 2021.

³⁶ É interessante observarmos que o Sesc RS, a partir de seu eixo cultural, não participa ativamente de programações relacionadas às artes visuais, sobretudo quando observamos o cenário cultural da capital sul-rio-grandense. Diferentemente do que comentamos em nosso capítulo anterior sobre a importância do Sesc SP para o circuito de artes visuais paulista, o Sesc RS faz-se mais presente em setores culturais como as artes cênicas, música, literatura e cinema.

³⁷ Informações resgatadas junto ao perfil oficial da Bienal do Mercosul na rede social Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/bienalmercosul/posts/873362926158624>>. Acesso em: 15 out. 2021.

de Formação de Educadores; e c) participação integral – embora não remunerada – das/os candidatas/os pré-selecionadas/os na referida formação.



Fig. 18 | Encontro do Programa de Formação de Educadores da 11ª Bienal do Mercosul na Comunidade Quilombola Areal da Baronesa (Porto Alegre/RS), em março de 2018, com acompanhamento de Fabiane Figueiredo Xavier, liderança comunitária.
Fonte: Renata Sampaio

Intitulado *Paraíso Paradoxo*, o Programa de Formação de Educadores dessa edição da Bienal ocorreu durante todo o mês de março de 2018 com encontros regulares que contaram com a participação de artistas, curadoras/es, professoras/es e lideranças indígenas e quilombolas. Segundo informações publicadas no site oficial da Bienal do Mercosul³⁸:

Os professores do Programa foram convidados para apresentar suas pesquisas em arte afro-brasileira, arte africana, história da arte latino-americana e brasileira, ciências políticas da diáspora negra, história das formações de quilombos e comunidades quilombolas remanescentes no Rio Grande do Sul, além de debates ao redor de práticas de resistência e descolonialidades. Os encontros ativaram linhas que perpassam a imensidão de narrativas, conflitos, negociações e criações, na cultura, na arte e na vida, dos trânsitos no Atlântico Sul. (BIENAL, 2018, s/p)

³⁸ Publicação disponível em: <<https://www.fundacaobienal.art.br/11bienal/programa-educativo>>. Acesso em: 15 out. 2021.

A mediadora e pesquisadora brasileira Aléxia Teles da Cunha, em seu trabalho de conclusão de curso submetido em 2018 ao Bacharelado em História da Arte do Instituto de Artes (IA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), registra parte de sua experiência como mediadora junto ao Programa Educativo da 11ª Bienal do Mercosul e comenta como *Paraíso Paradoxo* incentivou as equipes de mediação atuantes na mostra a desenvolverem práticas de mediação pautadas em uma abordagem crítica:

Na 11ª Bienal, os diálogos possibilitados pelo tema, por sua tamanha importância social, se sobrepuseram quase completamente a quaisquer outras questões do fazer artístico. Dessa forma, foi oportuno trazer esta abordagem [crítica] para a mediação, buscando entender as realidades sociais de cada turma recebida, e relacionando as obras com questões relevantes para eles. [...] Pessoalmente, em minhas mediações, a abordagem foi introduzida como uma aula crítica de história e sociologia através das possibilidades apresentadas pelas obras. Sobretudo, foi essa a abordagem escolhida pelo educativo e foi através dela que fomos instrumentalizados no curso de formação de mediadores. (TELES, 2018, p. 34).

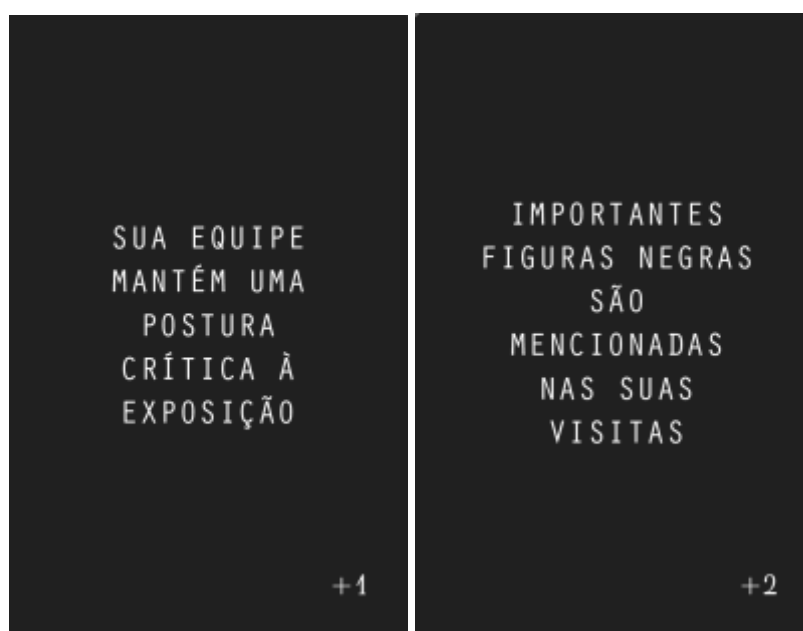


Fig. 18 | Cartas do baralho de *Corpo Negro Cubo Branco* (2019), de Renata Sampaio.
Fonte: Renata Sampaio

Todavia, em suas considerações, Teles também salienta que os conteúdos programáticos da formação focaram, sobretudo, em “instrumentalizar [mediadoras e mediadores] sobre questões históricas e sociais, que seriam condutoras do diálogo com o público, dado o tema dessa edição e a proposta curatorial”, cenário que fez

com que não houvesse espaço para que as/os participantes do programa pudessem discutir, ou até mesmo aprender, “sobre o fazer da mediação em si, dissociado do tema da exposição” (TELES, 2018, p. 36). Uma vez mais em suas palavras:

Em minha concepção, o lembrete e o debate sobre os desafios [enfrentados] com os diferentes tipos de público, o modo mais adequado de transmitir a proposta do educativo e a consciência da importância da nossa função eram fundamentais. Algumas perguntas sobre essas possibilidades foram realizadas pelos colegas, mas de modo secundário. Nenhuma aula teve este tema como principal. Em resumo, nossas ações como mediadores foram intuitivas. (TELES, 2018, p. 36)

A mediadora complementa sua crítica aos aspectos desfavoráveis de *Paraíso Paradoxo* ao observar como esse modelo de formação não remunerada – tradicionalmente adotado pelos Programas Educativos ao longo da história da Bienal do Mercosul – foi contraproducente às mediadoras e aos mediadores que já estavam pré-selecionadas/os para compor as equipes de mediação da exposição:

Além disso, as aulas se faziam no turno da manhã e da tarde e nossa presença era, obviamente, exigida na maior parte delas. Porém, muitos dos mediadores em formação moravam longe do centro de Porto Alegre ou até mesmo em outras cidades da área metropolitana, tornando o deslocamento custoso. Apesar dessa realidade, durante as semanas do curso de formação de mediadores, nenhum auxílio de transporte e alimentação foi oferecido, o que comprometeu em algum nível a assiduidade de alguns dos nossos colegas, e consequentemente a qualidade da formação recebida por eles. (TELES, 2018, p. 36)

Esse panorama esboçado por Teles retoma parte das discussões levantadas por *Super Triunfo Educativo* em nosso capítulo anterior, posto que diz respeito à forma como eventos sazonais de artes visuais – como a Bienal do Mercosul e a já mencionada Bienal de São Paulo – têm planejado e promovido dinâmicas de formação e contratação precárias às e aos profissionais que assumem a linha de frente no contato com seus públicos. Não obstante, *Corpo Negro Cubo Branco* amplia tal discussão ao nos aproximar de situações em que os comportamentos dos públicos também corroboram com a dinâmica de precarização do trabalho de tais agentes, sobretudo no caso de mediadoras/es racializadas/os como negras/os.

Até aqui, na medida em que nos detivemos a detalhar brevemente parte do contexto de realização da 11ª Bienal do Mercosul, procuramos construir nossa leitura a partir da mediação que as cartas do jogo de Sampaio promovem sobre a história dessa

edição. Assim sendo, é importante sublinhar que nosso texto procura apenas adensar as informações contidas nas cartas, complementá-las, e não as tornar ilustrações em meio à análise.

É igualmente importante termos em mente que as *cartas-situações* de *Corpo Negro Cubo Branco* não devem ser encerradas ou essencializadas apenas dentro do contexto da Bienal do Mercosul, pois, de acordo com Sampaio, “as situações que estão relatadas nas cartas de *Corpo Negro Cubo Branco* aconteceram majoritariamente na 11ª Bienal do Mercosul; mas não só, porque eu já tinha passado por situações como essas em outras exposições” (SAMPAIO, informação verbal, Apêndice 2, 2021). Em outras palavras, a 11ª Bienal do Mercosul pode ser compreendida como a *situação-estopim* de *Corpo Negro Cubo Branco*, mas as questões expostas por ele são problemáticas e violências sistêmicas inerentes ao campo das artes visuais no Brasil.

Em nossas conversas, Sampaio, com a finalidade de exemplificar a afirmação comentada acima, destacou, que em sua experiência como mediadora/educadora na exposição *Todo poder ao Povo! Emory Douglas e os Panteras Negras*, realizada em 2017, no Sesc Pinheiros (São Paulo, SP), chegou a vivenciar situações similares às enfrentadas pelas/os mediadoras/es negras/os da equipe educativa da Bienal. A seguir, reproduziremos integralmente o relato da educadora a respeito dessa experiência de trabalho, pois o consideramos fundamental à continuação de nossa análise na próxima seção deste subcapítulo.

[...] Antes da Bienal, eu tinha trabalhado recentemente na exposição dos Panteras Negras, que aconteceu em 2017 em São Paulo... E essa foi a primeira vez que eu fui contratada pela minha experiência com questões de negritude, foi a primeira vez que eu trabalhei com um educativo que entendia essas experiências como um diferencial para contratar seus/suas educadores/as. **Antes disso, nas minhas experiências anteriores, eu quase sempre fui a única ou uma das únicas educadoras negras nos educativos em que trabalhei e por vezes uma das únicas pessoas negras dentro desses espaços expositivos, sendo que as outras pessoas negras nesses espaços eram quase sempre das equipes de segurança.** Então, na exposição dos Panteras Negras, nós tínhamos, pela primeira vez, uma equidade de raça na equipe do educativo, ou seja, nós tínhamos a mesma quantidade de educadores/as negros/as para a mesma quantidade de educadores/as brancos/as. [...] Bom, era uma exposição que falava muito abertamente sobre racismo, embora não falasse do contexto brasileiro; o contexto dela era os Estados Unidos e a atuação dos Panteras Negras nessa sociedade, então nós tivemos uma formação muito voltada para questões históricas, pensando também em questões de gênero. **Nós também tivemos**

uma conversa com um advogado, que nos informou sobre a diferença judicial entre racismo e injúria racial e nos instruiu sobre como proceder se alguma dessas situações acontecesse no contexto da exposição com a equipe. Isso já acendeu um alerta, quer dizer, metade da equipe é negra e já se espera que esse tipo de violência possa acontecer. Também é bom lembrar que em 2017 já existia aquela polarização que fez com que a extrema direita ascendesse ao poder no Brasil. É um contexto de reações mais violentas em relação às minorias. E aí, logo no começo da exposição, os/as educadores/as brancos/as começam a sair da equipe, quase todos eles, porque a exposição tratava de questões fortes demais e alguns deles não se sentiam aptos a lidar com elas; alguns saíram por questões de saúde mesmo, uma vez que atingiram picos de muita ansiedade diante do que era apresentado na exposição; outros saíram porque chegaram até ali por uma formação política, de caráter mais marxista, e acabaram protagonizando embates muito violentos em função de algumas dessas leituras marxistas que olhavam para a exposição a partir da lente das questões identitárias, quando na verdade o que estava apresentado ali dizia respeito a outro contexto. E até colegas que não conseguiram trabalhar com os públicos, não conseguiram trabalhar a exposição com os visitantes. **E quando a gente percebeu, a equipe negra estava extremamente sobrecarregada porque acabava atendendo todos os públicos e também se sentindo muito desconfortável com alguns atendimentos realizados com pessoas brancas. Então as saídas continuaram e chegou um momento que a equipe toda era formada apenas por educadoras negras e foi assim até o final, o que foi muito cansativo, mas também muito interessante.** (SAMPAIO, informação verbal, Apêndice 2, 2021, grifos nossos).



Fig. 19 | Ação artístico-pedagógica “Como o racismo te nomeia?” (2017), desenvolvida no contexto da exposição *Todo poder ao Povo! Emory Douglas e os Panteras Negras* (Sesc Pinheiros, São Paulo/SP) pelas mediadoras/educadoras Fernanda Chagas, Renata Sampaio e Tais Teles – da esquerda à direita. Fonte: Portfólio *online* de Renata Sampaio. Disponível em: <<http://cargocollective.com/sampaiorenata>>.

Se “todo Cubo Branco tem um quê de Casa Grande”,
como o Corpo Negro o tem ocupado?

CONVITE À MEDIAÇÃO

Como em uma de nossas práticas de mediação, gostaríamos de convidá-las e convidá-los a esboçar possíveis respostas à pergunta acima a partir da elaboração de narrativas que relacionem as três proposições suscitadas a seguir.



Fig. 20 | Inscrição em muro localizado no centro do Rio de Janeiro (RJ) fotografada pelo professor e pesquisador brasileiro Igor Simões durante seu processo de pesquisa de doutoramento em 2017.

Fonte: Igor Simões

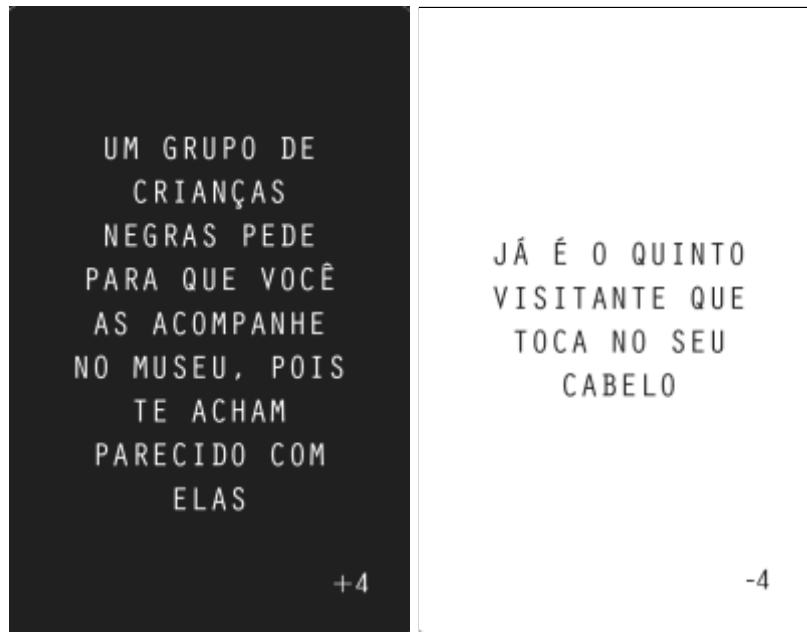


Fig. 21 | Cartas do baralho de *Corpo Negro Cubo Branco* (2019), de Renata Sampaio.
Fonte: Renata Sampaio

A plantação cognitiva

Jota Mombaça, 2020, p. 5-6

A objetificação e a venda do corpo negro no marco da economia da Plantação parece ser de alguma forma uma força que se inscreve, de maneiras mais ou menos brutais, nos modos como, no contexto da sobrevivência da escravidão, a cultura e as formas de produção simbólica negras são consumidas e apropriadas.

“Meus ancestrais todos foram vendidos/Deve ser por isso que meu som vende”³⁹. Deve ser por isso que este texto vende. Ou que, do ponto de vista de certas instituições, a explosão de arte e pensamento negros e anticoloniais, que parecem definir hoje os rumos dos sistemas de arte e produção de conhecimento em escala global, seja referida como uma moda, uma tendência de mercado. Uma vez que a *comodificação* dessas perspectivas — nossas perspectivas — depende diretamente de uma certa continuidade entre a nossa produção artística e a nossa posição sócio-histórica, talvez faça sentido afirmar que a venda de nossos sons, textos, ideias e imagens reencena, como tendência histórica, os regimes de aquisição dos corpos negros que fundaram a situação-problema da negritude no marco do mundo como conhecemos.

Não se trata (e devo insistir neste ponto) de uma moralização da nossa adesão a esses sistemas, pois essa não é apenas uma questão de agência. Afinal, marcada como está pelo fenômeno despossessivo da escravidão e pela continuidade da violência antinegra no período subsequente à abolição formal dos campos de plantação escravistas, a experiência negra põe em questão, de modo necessário, as noções aparentemente transparentes de agência e consentimento. É certo que as formas de coerção foram atualizadas e que migramos de um sistema de captividade total para um outro de captividade fractal, no qual a violência nos atinge de outras maneiras, construindo assim umas formas de assimetria internas ao diagrama da negritude que possibilitam, em nível coletivo, a concomitância de nossa morte e de nosso sucesso.

³⁹ Trecho da música “Imortais e fatais” (2017), do rapper brasileiro Baco Exu do Blues.

Ainda na década de 1970, o artista e crítico de arte irlandês Brian O’Doherty estava empenhado em contestar criticamente a suposta neutralidade sob a qual os espaços modernos de arte foram alicerçados. Sua avaliação sobre o Cubo Branco é categórica: “A aparente neutralidade da parede branca é uma ilusão” (2002, p. 89), pois:

Para muitos de nós, o recinto da galeria ainda emana vibrações negativas quando caminhamos por ele. A estética é transformada numa espécie de elitismo social – o espaço da galeria é *exclusivo*. Isolado em lotes de espaço, o que está exposto tem a aparência de produto, jóia ou prataria valiosos e raros: a estética é transformada em comércio – o espaço da galeria é *caro*. O que ele contém, se não se tem iniciação, é quase incompreensível – a arte é *difícil*. Público exclusivo, objetos raros difíceis de entender – temos aí um esnobismo social, financeiro e intelectual que modela (e na pior das paródias) nosso sistema de produção limitada, nosso modo de determinar o valor, nossos costumes sociais como um todo. Nunca existiu um local feito para acomodar preconceitos e enaltecer a imagem da classe média alta, sistematizado com tanta eficiência. (O’DOHERTY, 2002, p. 85)

A análise de O’Doherty é contemporânea das investigações empreendidas pelos “campos relacionados aos estudos culturais e à nova história da arte, e ultimamente a cultura visual e a análise cultural” sobre as “dinâmicas de poder que estão em jogo na informação apresentada como canônica pelos museus [de arte]” (MÖRSCH, 2016, p. 12), da mesma forma que:

Suas economias, seus códigos de gênero e “etnicidade”, bem como as condições históricas e sociais de seu surgimento [também] são analisados. De acordo com este ponto de vista, exposições e suas instituições geram - através de uma interação de seus antecedentes históricos, normas comportamentais e plataforma curatorial - ritos ou os chamados “rituais civilizatórios” que induzem os sujeitos a conformarem-se, bem como narrativas quase míticas que se mantêm fiéis a uma historiografia hegemônica, patriarcal e colonial. **Nos anos de 1980, estas leituras convergiram no campo da Nova Museologia por sua intenção de incorporar as posições do sujeito e os discursos até então excluídos e produzir as chamadas “contranarrativas”, transformando, assim, o museu num lugar de interação e intercâmbio.** (MÖRSCH, 2016, p. 13, grifos nossos).

Com raízes francesas⁴⁰, a Nova Museologia será primordial à transposição do modelo de *museu templo* – sagrado e elitista – à noção de *museu fórum* – dialógico e democrático –, e também exercerá grande influência nas convenções de funcionamento e legislação dos espaços de arte. Contemporaneamente, o modelo de Cubo Branco ainda é predominante, e embora o *museu fórum* tenha sido raramente implementado no campo de arte de forma efetiva, tal noção já foi amplamente problematizada e questionada, visto que o museu de arte também não pode “ser considerado simplesmente uma ágora ou uma praça, como um espaço de intercâmbio”, pois “a ágora era constituída por um sistema político que permitia a escravidão [escravização] e a exclusão da mulher da vida democrática” e, como parte do império grego, “a praça sempre foi o cenário das revoluções, conflitos e expulsões constantes, e não simplesmente um espaço de convivência ou de consenso” (MONTERO, 2016, p. 2).

Em face disso, Igor Simões é quem nos aproxima da evidência de que todo Cubo Branco tem um quê de Casa Grande, registrando a inscrição do muro carioca à posteridade e refletindo sobre ela em sua tese de doutorado.

Num muro de uma rua no centro do Rio de Janeiro, alguém escreveu: “Todo Cubo Branco tem um quê de Casa Grande”. Cubo Branco. Vocabulário inventado para nomear a pureza e a higiene onde a arte deveria existir autônoma de qualquer interferência para além de si mesma. Para inventar um mundo só seu, foi escolhido um cubo branco. Branco evoca silêncio. Silêncio é lugar que se respeita, onde não se fala. Só fala a arte. **Na Casa Grande da sala de exposição moram muitos silêncios. Dirão: mas quantos negros artistas são importantes e estiveram no Cubo? Quantas mulheres estiveram no Cubo? Na Casa Grande fala o senhor. Ele permite, ele concede, ele interdita. Negros falam porque o senhor concede. Falam, mas devem usar a língua do senhor. Mulheres falam, mas para existirem na Casa Grande do Cubo Branco tinham de ser permitidas, dobrarem-se às regras.** Os senhores do Cubo Branco, ao contar sobre o que acontece em sua Casa Grande, preferem falar de si mesmos. Cubo, sala. Sala de exposição. Lugar de expor coisas e ideias sobre as coisas. De montar histórias com as coisas. Sala de expor histórias. Quantos negros nas salas dos encontros, simpósios e eventos onde se conta sobre essas histórias? Silêncio! **Todo encontro que narra as coisas que acontecem no Cubo Branco tem um quê de Casa Grande.** (SIMÕES, 2019, p. 15, grifos nossos).

⁴⁰ A publicação de uma coletânea de textos de várias/os autoras/es no livro *The New Museology [A Nova Museologia]*, organizado pelo historiador da arte Peter Vergo em 1989, é o marco da difusão do movimento e do conceito da Nova Museologia na Europa.

Nessa perspectiva, o Corpo Negro, aqui entendido como uma *palavra-imagem* utilizada por Sampaio para se referir aos corpos de inúmeras mediadoras negras e inúmeros mediadores negros que, embora estejam oxigenando as instituições de artes visuais de nosso país com suas produções intelectuais e atuações críticas, ainda têm suas entradas em tais espaços tuteladas por políticas frágeis e provisórias de diversidade autorizadas pelos Senhores da Casa Grande mencionados acima por Simões.

E, sendo o trabalho com mediação um trabalho extremamente corporal, que faz suar e mesmo cansar, é essencial que estejamos atentas e atentos às violências infligidas aos corpos de trabalhadoras/es racializadas/os como negras/os, pois ainda que elas não integrem o repertório de vivências dos corpos racializados como brancos que escrevem este trabalho, ainda são violências que estão sob a responsabilidade de nossa branquitude, da branquitude que tem poder sobre as instituições de arte – como Sampaio nos adverte:

A questão é que mesmo estando entre esses pares, eu percebo rapidamente que as instituições não estão preparadas para falar sobre a questão racial, elas até podem querer, mas não estão preparadas. Ou seja, “Corpo Negro Cubo Branco” também é sobre o quanto essas instituições querem estar preparadas, querem se preparar para discutir com seriedade essa pauta. [...] **[Porque] o jogo como um todo tem a intenção de expor como o racismo institucional opera no sistema da arte.** E claro, o racismo institucional existe em todas as estruturas que nós temos no mundo, mas eu estava interessada em falar dessa presença no sistema da arte. [...] Uma crítica institucional que observa como o sistema da arte se nutre desse racismo institucional. [...] **O jogo me fez perceber, Cris, que existe um pacto narcísico da branquitude⁴¹ dentro das artes visuais e esse pacto é o que legisla o nosso campo de trabalho. Nós ainda não falamos muito disso, mas isso precisa ser dito!** (SAMPAIO, informação verbal, Apêndice 2, 2021, grifos nossos).

⁴¹ Segundo a professora e filósofa brasileira Djamila Ribeiro: “O termo “pacto narcísico da branquitude” foi cunhado por Cida Bento a partir da figura mítica de Narciso, para desvelar o compromisso da branquitude em manter a estrutura racial injusta que os privilegia: um pacto de proteção e premiação, nítidos ao menos atento olhar que observa o grupo que se premia, se contrata, se aplaude, se protege. O caçador mitológico grego, apaixonado pela representação da própria imagem, olha para si como único objeto de amor. No Brasil, trata-se de um pacto muito forte, quase indestrutível, que acaba por eleger um discurso autorizado de saber. Vale dizer que discurso aqui é além de simples pronunciamento, mas de ações, falas e existências” (2020, s/p). Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B_QY9-TDdQi/>. Acesso em: 15 out. 2021.

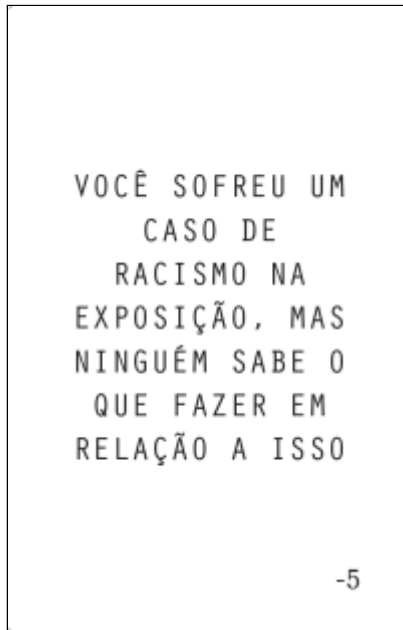


Fig. 22 | Carta do baralho de *Corpo Negro Cubo Branco* (2019), de Renata Sampaio.
Fonte: Renata Sampaio

A falta de preparo das instituições artísticas – seja ela intencional ou não – para levar adiante casos de racismo, tratando-os como crimes que são, é o que faz com que tenhamos entrado em contato com diversos relatos de mediadoras/es que, em alguns casos, sofreram racismo por parte de públicos durante suas práticas de mediação e, em outros, por parte de outros agentes artísticos, colegas de trabalho com maior influência e poder dentro da hierarquia institucional.

Assim sendo, não nos surpreende que, após uma pesquisa mais ampla e exploratória, só tenha sido possível localizar uma situação criminosa protagonizada por profissionais de mediação que foi devidamente encaminhada pela instituição responsável pelas/os trabalhadoras/es. Tal episódio ocorreu em setembro de 2018 no Museu de Arte do Rio (MAR), Rio de Janeiro (RJ), e envolveu o mediador/educador Elian Almeida, a monitora Sanny Gomes e o agressor e turista estadunidense Antony Barrow – que se recusou a ser atendido por pessoas negras e, após a polícia ser acionada por Almeida, foi detido e preso.



Brasil

Turista americano é detido por racismo contra funcionários do MAR

Estrangeiro teria dito a monitora do museu que não falaria com negros e também desacatado policial na delegacia

Marcio Dolzan, O Estado de S.Paulo

26 de setembro de 2018 | 20h34

DESTAQUES EM BRASIL



Os embates políticos que cercam 'Marighella'; ouça no 'Estadão Notícias'

RIO - Um turista **americano** foi preso nesta quarta-feira, 26, acusado de **racismo** contra dois funcionários do **Museu de Arte do Rio (MAR)**. Ele chegou ao museu por

Fig. 23 | Manchete de reportagem sobre o episódio de racismo protagonizado pelo mediador/educador Elian Almeida e pela monitora Sanny Gomes em 2018, durante seus expedientes de trabalho no Museu de Arte do Rio (MAR), publicada, à época, no site oficial do jornal Estadão.

Fonte: Site oficial do jornal Estadão. Disponível em: <<http://tiny.cc/racismonoMAR>>.

Museu de Arte do Rio
September 26, 2018 · 🌐

NOTA DE REPÚDIO

O Museu de Arte do Rio – MAR, sob gestão do Instituto Odeon, informa que hoje pela manhã um turista norte-americano cometeu um ato de racismo contra dois de seus funcionários.

O homem chegou ao museu às 10h e solicitou atendimento em inglês. Uma monitora que estava nos pilotis tentou ajudar, mas ele disse que não falaria com negros e a repeliu. Instantes depois um integrante da equipe de Educação, também capacitado para fornecer informações em inglês, aproximou-se e foi recebido pelo turista com as mesmas palavras racistas.

Outros dois funcionários do MAR testemunharam o crime. Policiais do Centro Presente foram chamados, prenderam o turista em flagrante e o conduziram à 4ª Delegacia de Polícia. As vítimas e testemunhas também foram à delegacia.

Assim que foi informada do ocorrido, a direção do Instituto Odeon enviou uma advogada à delegacia para acompanhar o caso. Outras medidas legais estão sendo estudadas pelo departamento jurídico do instituto. Racistas não passarão.

👍👎👤 4.4K

346 Comments 837 Shares

Fig. 24 | Nota de repúdio publicada pelo Museu de Arte do Rio (MAR), em seu perfil na rede social Facebook, declarando seu posicionamento e a responsabilidade assumida diante do crime racista cometido pelo turista estadunidense Antony Barrow.

Fonte: Perfil oficial do Museu de Arte do Rio (MAR) no Facebook

Disponível em: <<http://tiny.cc/notaMAR>>.

Quem joga o jogo? — Os públicos e a circulação de *Corpo Negro Cubo Branco* (2019)

Inicialmente, neste capítulo, já havíamos pontuado que *Corpo Negro Cubo Branco* pode ser compreendido como um **material educativo reverso**, a partir de uma leitura elaborada por Sampaio que considera que o jogo também funciona como:

[...] **Um material educativo para o sistema [da arte] e não para os públicos.** Porque quando nós trabalhamos com o educativo e elaboramos esses materiais, embora eles sejam planejados para se comunicarem com todo mundo, a gente sabe que os principais públicos que vão acessar eles são outros/as educadores/as e estudantes. Então nós podemos pensar que, no fim, eles atendem públicos externos às instituições. **Mas no caso do jogo, eu estava interessada em propor o contrário, queria que isso atendesse o público interno das instituições e os seus agentes. Artistas, curadores, gestores. Em um processo de repensar suas próprias atuações e práticas. É um jogo muito mais para dentro do que para fora.** (SAMPAIO, informação verbal, Apêndice 2, 2021, grifos nossos).

A dinâmica de circulação do jogo tem consolidado a perspectiva supracitada pela educadora, uma vez que *Corpo Negro Cubo Branco* já promoveu discussões em diferentes contextos institucionais a partir de suas equipes educativas e também de espaços de formação continuada destinados a profissionais de mediação cultural. Em nossa entrevista, Sampaio aponta para três dessas situações das quais obteve conhecimento:

[1] Instituto Moreira Salles (IMS), São Paulo/SP

[...] Uma amiga que estava trabalhando no Instituto Moreira Salles me enviou uma foto do jogo impresso e relatou que ele havia sido usado em uma formação com a equipe de orientadores de públicos da instituição e isso me surpreendeu positivamente. [...] No Instituto Moreira Salles, eles aplicaram o jogo com as equipes de segurança também e isso é ótimo, porque as equipes de segurança também trabalham diretamente com o público, e existem experiências bem traumáticas, tensas, envolvendo as equipes de segurança e os embates que acontecem com as equipes educativas. [...] A equipe do IMS, por exemplo, me contou [...] que a dinâmica de jogo deu certo, foi ótima e inclusive despertou momentos em que eles/as compartilharam relatos sobre situações próprias. (SAMPAIO, informação verbal, Apêndice 2, 2021)

[2] Itinerância da exposição *PretAtitude* (2019), Sesc Santos, São Paulo/SP

[...] Eu também soube como foi a experiência do educativo da exposição *PretAtitude*, que usou o jogo com os públicos e teve

algumas situações fortes de embate, inclusive com a própria instituição, ao trabalhar com mais profundidade em debates sobre a questão racial e sobre o racismo cotidiano. (SAMPAIO, informação verbal, Apêndice 2, 2021)

**[3] Formação *Mediação Cultural Contemporânea* (2020),
Escola Itaú Cultural, modalidade virtual**

[...] Agora na pandemia mesmo, uma pessoa de Minas Gerais entrou em contato e contou que o jogo tinha sido apresentado para pessoas do Brasil inteiro em uma das formações online que o Itaú Cultural fez sobre *Mediação Cultural* em 2020. [...] E ao conversar com algumas pessoas, descobri que a Gleyce Kelly Heitor, que é uma super referência para a nossa área, foi quem apresentou o jogo na formação do Itaú Cultural. (SAMPAIO, informação verbal, Apêndice 2, 2021)

Tal circulação não está necessariamente atrelada à LINGOA GERAL; inclusive, nos parece possível afirmar que a disponibilização do trabalho em meios virtuais, promovida por Sampaio, simultaneamente aos lançamentos da publicação física, é o principal meio de distribuição do jogo. A educadora justifica a existência desses canais de difusão paralelos da seguinte forma:

Como eu disse, a publicação, então, é vendida e o dinheiro fica com o Coletivo [de Braga e Zalis], que foi quem financiou as impressões. Isso faz com que os/as artistas que participaram não tenham nenhum direito reservado em relação à circulação desse material impresso. Aconteceram alguns eventos de lançamento [...] [e neles] a publicação era vendida por um preço de custo e depois esse valor aumentava de acordo com o que foi estipulado pelo Coletivo. Em determinado momento, eu fui ao Rio de Janeiro e aproveitei para pegar a minha publicação, que era gratuita por eu ser uma das artistas participantes. **Mas, neste momento, eu tive contato com o preço do material e então percebi que, naquele momento, esse preço estava um pouco alto⁴², dentro do que eu entendo como alto, como caro.** Claro que eu reconheço que o que nós temos ali são vários trabalhos artísticos e que esses trabalhos têm um valor, não estou dizendo que a publicação não vale o que estava sendo cobrado. **Mas entendo que não era um valor acessível e então eu comecei a pensar que não seriam muitas pessoas que iriam ter esse material, principalmente pelo valor, mas também pelos pontos físicos onde ele estava disponível para compra, que eram em alguns centros culturais.** Mas sempre houve uma ideia

⁴² Atualmente, a publicação está à venda no site da editora carioca independente Carrocinha Edições pelo valor de R\$ 130,00 (cento e trinta reais).

A informação está disponível em: <<https://www.bancacarrocinha.com/product-page/lingoa-geral>>. Acesso em: 20 out. 2021.

de que, após o lançamento, algum tempo após, todos os trabalhos iam ser divulgados em um site, justamente por esse interesse no desarquivamento; então seria colocado na internet e quem quisesse e/ou pudesse adquirir o físico poderia comprar e quem não quisesse e/ou não tivesse condições de comprar poderia baixar pela internet. Isso ainda não aconteceu, mas quando houve o lançamento da publicação no Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica, eu fiz uma publicação no meu perfil no Instagram, falando sobre o jogo, sobre a publicação, e muitas pessoas me chamaram, perguntaram onde comprava, falaram que queriam ver. E no meio dessas pessoas tinha muitos/as educadores/as que trabalharam na 11ª Bienal do Mercosul comigo e eu também queria muito que eles tivessem acesso ao material e vissem que eu materializei algumas das experiências que tivemos no trabalho. **Então eu pedi para a equipe que organizou a revista se poderiam disponibilizar o arquivo do meu trabalho para que eu pudesse colocar na internet, eles concordaram, autorizaram, e me enviaram o arquivo de impressão do jogo.** Eu fiz uma lista com o nome de todas as pessoas que tinham manifestado interesse pelo Instagram, fiz um e-mail coletivo com o texto que está na publicação, que informa o que é o jogo. [...] **Várias pessoas responderam esse e-mail falando que tinham gostado muito do trabalho, recebi muitos comentários positivos e eu decidi disponibilizar ele no meu portfólio online, deixei na página um link para um Google Drive onde as pessoas podiam baixar o arquivo.** E aí, um dia, eu percebi que esses downloads estavam saindo muito do meu controle e eu decidi tirar do site, porque então as pessoas interessadas teriam que entrar em contato comigo para solicitar o arquivo e nesse momento eu teria algum controle da quantas e quais pessoas estão acessando o jogo. (SAMPAIO, informação verbal, Apêndice 2, 2021, grifos nossos).

Em um entendimento similar ao de Cavazzini, Sampaio gostaria de possibilitar uma reimpressão de *Corpo Negro Cubo Branco* com o objetivo de distribuí-lo para uma quantidade significativa de equipes educativas fixas atuantes em instituições artísticas e culturais, pois percebe que seu trabalho “vai além das discussões sobre o racismo institucional” e que “abre possibilidades para que também possam existir outros jogos”, capazes de promover “discussões sobre as experiências de muitas outras minorias [maiorias minorizadas] que ocupam espaços no sistema da arte e também sofrem violências dentro dessa dinâmica” (SAMPAIO, informação verbal, Apêndice 2, 2021). E é em vista disso que Sampaio conclui que:

[...] O que acontece dentro dos educativos, quase sempre fica dentro dos educativos, não é?! E isso é ruim, principalmente porque o que acontece dentro de um educativo pode ser muito importante de ser compartilhado com outros educativos. **E o jogo tem feito isso, tem dialogado com outros educativos e com seus/as mediadores/as para que essa experiência relatada não aconteça mais.** (SAMPAIO, informação verbal, Apêndice 2, 2021, grifos nossos).

Considerações finais — Virando o jogo?

Após ter me debruçado sobre os discursos emitidos por *Super Triunfo Educativo* e *Corpo Negro Cubo Branco*, bem como sobre seus contextos de produção e circulação, retomo aqui a *pergunta-chave* que principiou esta pesquisa: **como a crítica institucional vem sendo aplicada por mediadoras e mediadores em suas atuações e proposições educativas?**

Em meu percurso investigativo, na medida em que criei interlocuções entre a bibliografia estudada, os estudos de caso empreendidos, a análise das entrevistas realizadas com Julia Cavazzini e Renata Sampaio e minha própria experiência como mediadora/educadora, constatei que a crítica institucional – como ferramenta de pesquisa e ação – vem sendo aplicada por ambas as mediadoras/educadoras em suas atuações e proposições **apesar** das instituições; isto é, **à revelia** das estruturas artísticas que têm corroborado com a precarização de seus trabalhos.

Na prática, isso significa que a autoridade das instituições de artes visuais vem sendo “contornada, burlada, por trabalhadores [e trabalhadoras] que agem por conta própria sem a necessidade de permissão institucional” (MTL COLLECTIVE, 2018, p. 193). Isso não significa, no entanto, que Cavazzini e Sampaio estejam interessadas em uma destruição sumária das instituições; a intenção, em ambos os casos aqui analisados, é propor situações dialógicas – algo próprio de uma mediação – em que outras mediadoras e outros mediadores, ao tomarem conhecimento de que as violências – simbólicas ou não – que enfrentam em seus ambientes de trabalho não são casos isolados no sistema contemporâneo da arte, elaborem novas formas de coletividades para que suas vivências institucionais, boas ou ruins, sejam registradas, historiografadas e, nos melhores casos, acolhidas, valorizadas e mesmo ressignificadas pelas/os demais agentes e instituições do campo das artes visuais.

Campo esse que, desde o início da pesquisa, já era de meu conhecimento que não é autônomo “dos sistemas econômicos, aparatos ideológicos e espaços institucionais” nos quais a arte é produzida, apresentada e distribuída (MTL COLLECTIVE, 2018, p. 193), mas que se revelou, ao longo da análise, ainda despreparado para encaminhar situações que, embora sejam originárias de outros

sistemas, como o trabalhista e o social, estão acontecendo sob o teto de vidro do Cubo Branco.

Nesse sentido, o que as *cartas-instituições* de Cavazzini me revelam é que, em certa medida, as instituições e eventos de artes visuais acabam se beneficiando com o avanço de políticas econômicas neoliberais que flexibilizam e precarizam os regimes de trabalho de mediadoras e mediadores; na mesma medida em que as *cartas-situações* de Sampaio me revelam que tais instituições e eventos seguem tendo suas estruturas e dinâmicas de funcionamento fundamentadas e beneficiadas pelo colonialismo dos saberes, subjetividades e corpos.

Além disso, em ambos os trabalhos – e mesmo em minhas entrevistas – foi possível vislumbrar o posicionamento crítico de duas mediadoras/educadoras que estão plenamente conscientes dos “mecanismos [institucionais] que se interpõem às suas ações e aos seus discursos” por compreenderem “a questão da mediação, para além do cultural, [...] em sua dinâmica política e econômica” (COUTINHO, 2013, p. 51-52). Essa perspectiva contribuiu com a aproximação que almejei elaborar entre os jogos e uma aplicação contemporânea da crítica institucional, sendo esta última uma modelagem conceitual assumida pelas proposições *artístico-pedagógicas* de Cavazzini e Sampaio; demonstrando, assim, que a crítica institucional elaborada pelas mediadoras/educadoras em questão transborda as instituições às quais se referem, em gestos de negociação com as dinâmicas que viabilizam seus trabalhos que não se deixam, no entanto, cooptar ou instrumentalizar por elas.

Finalmente, após mais de um ano em diálogo constante com Julia Cavazzini e Renata Sampaio, me alegra constatar como ambas ampliaram as camadas de leitura a respeito de seus próprios trabalhos, em um processo de reconhecimento de que as histórias materializadas em *Super Triunfo Educativo* e em *Corpo Negro Cubo Branco* dizem respeito a pessoas e trajetórias que, irremediavelmente, escrevem, reescrevem e participam das Histórias da Arte – aquelas que estudamos nos últimos quatro anos a partir do Bacharelado em História da Arte do Instituto de Artes (IA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e muitas outras que ainda são negligenciadas pelos currículos universitários.

Referências

ALENCAR, Valéria Peixoto de. **O Mediador Cultural. Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte.** Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes/UNESP, São Paulo, 2008.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Editora Jandaíra, 2019. 256 p.

BARBOSA, Maria Helena Rosa. **Ações educativas em museus de arte: entre políticas e práticas.** Revista Palíndromo nº 7. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – CEART/UEDESC, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Educação em museus: termos que revelam preconceitos.** In: Diálogos entre arte e público, p. 28-32, 2008.

BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão. (org.) **Arte/Educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BELTING, Hans. **O fim da História da Arte: uma revisão dez anos depois.** São Paulo: Cosac Naify, 2006.

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.

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

BORBA, Andressa. **Curadoria educativa em museus de arte: três perspectivas.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História da Arte), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais, Porto Alegre, 2018.

BORGHI, Paula. Enredos do Atlântico. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL. **O Triângulo do Atlântico – Catálogo Geral da 11ª Bienal do Mercosul.** Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo, Editora Perspectiva S.A., 1996.

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

_____. **As regras da arte.** São Paulo: Companhia das Letras, [1995] 2010.

BULHÕES, Maria Amélia (Org.). **As novas regras do jogo: o sistema da arte no Brasil.** Porto Alegre: Zouk, 2014.

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

CAMNITZER, Luis; LAVIGNE, Nathalia. **Educar é mais importante do que colecionar.** Entrevista. São Paulo: Revista seLecT, set. 2020. Disponível em: <<https://premio-select.com.br/educar-e-mais-importante-do-que-colecionar/>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

CANCLINI, Néstor Garcia. **A sociedade sem relato: antropologia e estética da iminência.** São Paulo: EDUSP, 2012.

CARNEIRO, Amanda. No chão da exposição e além. In: Projeto Escola e Artes Sesc Santana (Org.). **Sala Zero de Mediação.** São Paulo: Sesc São Paulo, 2021. Disponível em: <https://issuu.com/sescsantana/docs/sala-zero_relatorio-final_v8>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel (Orgs.). **Agite antes de usar: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina.** São Paulo: Edições SESC, 2018, 276 p.

COUTINHO, Rejane. **O educador pesquisador e mediador: questões e vieses.** PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, v. 3, n. 5, mai-out 2013. p. 45-55, 11.

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.

ELKINS, James. **What Happened to Art Criticism?.** Chicago: Prickly Paradigm Press, 2003.

FETTER, Bruna. **Das reconfigurações contemporâneas do(s) sistema(s) da arte.** MODOS. Revista de História da Arte. Campinas, v. 2, n.3, p.102-119, set. 2018.

FRASER, Andrea. **Da crítica às instituições a uma instituição da crítica.** Revista Concinnitas, Rio de Janeiro, ano 9, v. 2, n. 13, dezembro de 2008, p. 179 - 187.

_____. **O que é crítica institucional?** Revista Concinnitas, Rio de Janeiro, ano 15, v. 2, n. 25, dezembro de 2014, p. 1 - 4.

FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL. **O Triângulo do Atlântico – Catálogo Geral da 11ª Bienal do Mercosul**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2018.

GARREFA, Paula. Vínculos empregatícios sem lembrança e sem registros: trabalho entre períodos determinados, gaps, seleções e geladeiras. In: Projeto Escola e Artes Sesc Santana (Org.). **Sala Zero de Mediação**. São Paulo: Sesc São Paulo, 2021. Disponível em: <https://issuu.com/sescsantana/docs/sala-zero_relatorio-final_v8>. Acesso em: 15 jun. 2021.

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.

HEINICH, Nathalie. **Faire voir. L'art à l'épreuve de ses médiations**. Bruxelas: Les Impressions nouvelles. Coleção Réflexions faites, 2009.

HELGUERA, Pablo. **Manual de estilo del arte contemporáneo**. Cidade do México: Tumbona Ediciones, 2013.

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.

_____. **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. Mediação não é representação: uma conversa. In: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel (Orgs.). **Agite antes de usar: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina**. São Paulo: Edições SESC, 2018.

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

_____. **Mediação Extrainstitucional**. Revista Museologia & Interdisciplinaridade, v.3, n.6. Brasília: Março-abril/2015.

_____. **Ascensão e declínio da curadoria pedagógica**. MODOS: Revista de História da Arte, v. 4, n. 2. Campinas: Maio/2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2020.

HUG, Alfons. O Triângulo Atlântico. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL. **O Triângulo do Atlântico – Catálogo Geral da 11ª Bienal do Mercosul.** Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A crise da razão.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 249 p.

_____. OLIVEIRA, Joana. **Entrevista com Grada Kilomba: “O colonialismo é a política do medo. É criar corpos desviantes e dizer que nós temos que nos defender deles”.** São Paulo: Jornal El País, 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/19/cultura/1566230138_634355.html>. Acesso em: 15 jun. 2021.

LAFORTUNE, Jean-Marie. **Da mediação à mediação: o jogo duplo do poder cultural em animação.** São Paulo: Periódico Permanente, n. 6, fev. 2016.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação [online]. 2002, n. 19, p. 20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MARTÍ, Silas. **Reportagem: "Há riqueza no Brasil para bancar uma boa Bienal".** São Paulo: Jornal Folha de S.Paulo, 2008. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2210200815.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MARTINS, Mirian Celeste (Org.). **Mediação: provocações estéticas.** Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, Pós-graduação, v.1, n.1, out. 2005.

_____. **Mediações culturais e contaminações estéticas.** Revista Gearte, v.1, n.2. Porto Alegre: Agosto/2014.

MARZIALE, Nicole. **Instituições Experimentais de Arte na Europa nos anos noventa e dois mil: contextualização, conflitos e inspiração.** MODOS. Revista de História da Arte. Campinas, v. 3, n. 3, p.24-43, set. 2019. Disponível em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/mod/article/view/3879>>. Acesso

em: 05 nov. 2020.

MOMBAÇA, Jota. **Notas estratégicas quanto aos usos políticos do conceito de lugar de fala.** Site da artista, 2017. Disponível em: <<https://jotamombaca.com/texts-textos/notas-estrategicas/>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

_____. **A coisa tá branca!** Site da artista, 2017. Disponível em: <<https://jotamombaca.com/texts-textos/a-coisa-ta-branca/>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

_____. A plantação cognitiva. In: MASP & Afterall (Orgs.). **Arte e descolonização.** São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2020.

MONTERO, Javier Rodrigo. **Experiências de mediação crítica e trabalho em rede nos museus: das políticas de acesso às políticas em rede.** São Paulo: Periódico Permanente, n. 6, fev. 2016.

MÖRSCH, Carmen. **Numa encruzilhada de quatro discursos. Mediação e educação na Documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação.** São Paulo: Periódico Permanente, n. 6, fev. 2016.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo.** São Paulo: Editora Jandaíra, 2019. 224 p.

MTL COLLECTIVE. **From institutional Critique to institutional Liberation? A Decolonial Perspective on the Crises of Contemporary Art.** Massachusetts: MIT Press, October Magazine, OCTOBER 165, verão 2018.

NASCIMENTO, Flávio Martins. **Ação e Informação em Centros Culturais: um estudo de caso sobre o Instituto Tomie Ohtake.** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004.

NETO, José Minerini. **Educação nas Bienais de Arte de São Paulo: dos cursos do MAM ao Educativo Permanente.** Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2014.

O'DOHERTY, Brian. **No interior do cubo branco: a ideologia do espaço da arte.** 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PEREIRA, Mara; SIMÕES, Igor; SAMPAIO, Renata. **Mediação e educativos antes, durante e após a pandemia.** Live do Programa Educativo da Bienal 12 do Mercosul, jun. 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/BQE0QYZiQnw>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

QUINTELLA, Pollyana. **Sem margem de negociação. Demitir educadores durante a quarentena expõe a hipocrisia das instituições culturais**. São Paulo: Revista seLecT, abr. 2020. Disponível em: <<https://www.select.art.br/sem-margem-de-negociacao/>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SCHENKEL, Camila. **Em quarentena: apontamentos sobre educação em museus em tempos de pandemia**. Porto Alegre: Revista de Artes Visuais PPGAV-UFRGS, jan-jun 2020, v. 25, n. 43. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/108108/58684>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SHEIKH, Simon. **Notas sobre la crítica institucional**. Austria: European Institute for Progressive Cultural Policies (EIPCP), 2006. Disponível em: <<http://transform.eipcp.net/transversal/0106/sheikh/es.html>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SILVA, Claudinei Roberto. **A experiência dos educadores na mediação do acervo permanente e temporário**. Aula 3 do curso **Mediação educativa em arte popular e afro-brasileira**, ministrado no canal do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura no YouTube, jul. 2020. Disponível em: <<https://youtu.be/dOKScjOa2Js>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SILVA, Cintia Maria da. **Mediador cultural: profissionalização e precarização das condições de trabalho**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2017.

_____. DANTAS, Adriana Santiago Rosa. **Educador de exposições: um trabalhador sem profissão?**. PragMATIZES: Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura, v.11, n.21, 2021, p. 67-94.

SIMÕES, Igor. **Montagem fílmica e exposição: vozes negras no cubo branco da arte brasileira**. Orientadora: Prof^a Dr^a Blanca Luz Brites. 2019. 285 p. Tese (Doutorado em História, Teoria e Crítica de Arte). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3gmJPrl>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

_____. **Arte, não-arte, mediação em arte**. In: CAPRA, Carmen (Org.). **Fazer museu: arte e mediação no Núcleo Educativo UERGS | MARGS**. Porto Alegre: UERGS, 2012. p. 23-29. ISBN 978-85-60231-09-6. Disponível em: <<https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/201607/14155352-livro-fazer-museu.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

_____. Ensaio sobre o provisório ou A insistência em estar junto: Programa

Educativo Bienal 12. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL (Org.). **Feminino(s): Visualidades, Ações e Afetos – Catálogo Geral da Bienal 12 do Mercosul**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2020.

_____. SAMPAIO, Renata. BARROS, Cristina. **A Insistência de Estar Junto – Material Educativo da Bienal 12**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2020.

STEYERL, Hito. **La institución de la crítica**. Transversal Texts, 2006. Disponível em: <<https://transversal.at/transversal/0106/steyerl/es>> . Acesso em: 05 nov. 2020.

TELES, Aléxia. **Projetos pedagógicos da Bienal do Mercosul como instrumento de acesso e disseminação de arte: análise de uma mediadora**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História da Arte), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais, Porto Alegre, 2018.

APÊNDICE 1. Entrevista I – Julia Cavazzini

A entrevista foi realizada por Cristina Barros com a educadora e artista Julia Cavazzini, autora do trabalho “Super Triunfo Educativo” (2019), no dia 03 de março de 2021, quarta-feira, entre as 16h50min e 18h40min, em ambiente virtual na plataforma de videoconferências Zoom. Em termos geográficos, Cristina estava em Porto Alegre e Julia estava em São Paulo.

Antes de iniciar a gravação, foi combinado com a entrevistada que se ela considerasse necessário realizar algum corte em parte de sua fala poderia sinalizar ainda durante a gravação; também foi acordado que a transcrição da entrevista iria retirar vícios de linguagem que ocasionassem eventuais paralelismos nas frases, sem que isso alterasse o conteúdo da entrevista ou pudesse ocasionar algum tipo de equívoco entre o áudio e a sua transcrição.

Sobre a entrevistada:

Julia Cavazzini é artista, educadora e pesquisadora. Trabalha com arte-educação (mediação) desde 2012, tendo passado por instituições como Fundação Bial de São Paulo, Instituto Tomie Ohtake e MASP. Coordenou, no Instituto Tomie Ohtake, o grupo de estudos Espaço Ativo. Como artista e curadora, desenvolve pesquisas que abordam temáticas como os diferentes processos de pedagogia na arte contemporânea e também as relações entre trabalhos de arte com comunidade e participação. Participou das residências *Comunitária III* e *Habeas Data VI*. Integrou salões e exposições coletivas em instituições como Praça das Artes, Instituto Wesley Duke Lee e SP-Arte. Atualmente é editora da plataforma 60'3”.

Cristina Barros: Eu gostaria que você começasse falando sobre a sua trajetória como mediadora/educadora no campo das artes visuais: a partir de qual instituição você entrou no mercado de trabalho? Você recebeu alguma formação livre ou universitária para desenvolver essa atuação?

Julia Cavazzini: Sim! Eu acabo esquecendo isso, mas eu tive formação de mediação na faculdade também... Eu tive uma disciplina toda sobre isso e, se não me engano, o trabalho final era justamente elaborar um projeto educativo... Mas vamos do início! (risos) Eu comecei o Bacharelado em Artes Visuais na Belas Artes em 2011 e, depois de um ano estudando, comecei a pensar em quais eram as possibilidades de trabalho que havia na área... E mandei e-mail para várias instituições... Aquele momento em que estamos no começo da faculdade e acreditamos que vamos conseguir trabalhar em todos os museus do Brasil, sabe? (risos) Eu saí distribuindo currículos por e-mail, para todos os museus aqui de São Paulo, e em um desses envios uma curadora entrou em contato comigo para que eu trabalhasse como monitora... Não era nem mediadora, nem educadora, o termo mesmo era monitora... Monitora para trabalhar em um espaço independente que ficava junto ao Copan, no centro da cidade... A Pivô... Que hoje é um espaço que tem uma visibilidade muito grande, mas neste momento em que eu fui chamada eles ainda estavam começando... Enfim, eu entrei nesse trabalho porque eu queria conhecer de perto os bastidores de uma exposição, os bastidores do trabalho com os artistas e com os curadores; e para mim foi o

momento de estar perto dessas pessoas e, com certo deslumbramento, poder ver e estar perto dos trabalhos que eram expostos todos os dias e descobrir coisas novas... Muito embora eu estivesse em uma postura de cuidar dessas obras, de ser a pessoa que falava: “Oi, não encosta” (risos)... Foi uma experiência em que eu pude vislumbrar, conhecer de perto, presenciar a rotina do espaço; lá eu também pude conversar com os artistas e isso foi muito legal, porque hoje esses artistas estão participando de bienais, mas eu tive a oportunidade de conhecer eles lá no começo da trajetória, onde também era o meu próprio começo de trajetória... E bom, não houve uma formação, mas eu tinha que falar sobre as obras... Tinha uma outra educadora que estava trabalhando comigo e ela já tinha trabalhado em bienal, então foi com ela que eu tive uma primeira conversa sobre isso, com ela perguntando: “Tá Júlia, mas você já deu uma visita?” Ao que eu respondi: “O que é uma visita?” E ela foi me explicar que tinha um momento chamado “acolhimento” no início da visita e todos os outros processos que fazem parte desse contato com o público... Eu pensei: “Tá, então eu preciso receber as pessoas e conversar sobre as coisas”... E isso foi meu primeiro contato com algo próximo de uma formação, foi quando eu entendi que existia uma metodologia para receber as pessoas no museu... Porque até aí eu não sabia que existiam os educativos, essas coisas não faziam sentido... Um pouco depois disso eu entrei na *30 x Bienal*⁴³, ao mesmo tempo em que eu ainda estava me formando em Artes Visuais... Eu sempre acho importante frisar que a minha formação em Artes Visuais aparece muito no meu trabalho enquanto educadora, eu entendo isso como um diferencial na minha atuação... Mas então, em 2013, eu entro na *30 x Bienal* e aí vou passar de novo por esse processo de deslumbramento, porque entro nesse prédio da Bienal de São Paulo pela primeira vez, que até então eu só tinha visto pela televisão (eu venho do interior de São Paulo, eu me mudei para São Paulo para começar a faculdade, então ainda não tinha frequentado os museus, esses prédios)... Daí, de repente, eu estou trabalhando dentro da Bienal, com aquele prédio vazio, e a gente começa uma formação... Eu tive muita sorte de pegar essa exposição, porque a *30 x Bienal* foi uma exposição que celebrava todas as Bienais de São Paulo que já tinham acontecido: quais tinham sido os seus formatos, o que tinha acontecido de importante em cada Bienal... Então nós tivemos uma formação prévia, antes da formação oficial, com falas sobre as ações educativas ao longo da história da Bienal para nos ajudar a entender a linha do tempo da Bienal de São Paulo e é aí que eu começo a entender o que é um educativo mais conscientemente. Depois dessas falas, a gente começou uma formação super regrada... Tínhamos uma programação fixa com um tipo de formação a cada dia da semana: aulas de história da arte com diferentes professores, formação em educação com especialistas da área, visitas a museus, visitas a escolas referências e um dia para uma reunião com a equipe toda para digerir isso tudo. E assim, para a minha formação enquanto artista, pesquisadora e educadora, essa formação foi muito rica, muito importante! Em linhas gerais, era um educativo que seguia um formato mais tradicional e que tinha um ateliê com materiais tradicionais de sala de aula, na tentativa de que os professores também pudessem desenvolver experiências de ateliê na sala de aula a partir da experiência que tinham ali. E acho importante mencionar que essa

⁴³ Refere-se à exposição *30 x Bienal – Transformações na arte brasileira da 1ª à 30ª edição*, realizada entre setembro e dezembro de 2013 no Pavilhão Ciccillo Matarazzo da Fundação Bienal de São Paulo (São Paulo, SP). Com curadoria de Paulo Venâncio Filho, a mostra celebrou os 60 anos da Bienal de São Paulo a partir de uma seleção de artistas brasileiras/os que fizeram parte do evento desde sua primeira edição, em 1951, até a edição anterior à *30 x Bienal*, ocorrida em 2012.

experiência foi muito transformadora para mim enquanto artista também, porque eu consegui me aproximar mais das perspectivas dos espectadores e entender melhor o que era uma visita, quais eram os processos dos artistas, como eram os bastidores de alguns trabalhos... E isso tudo me fez entender que existe um peso muito maior nesses trabalhos expostos, que existe uma responsabilidade com o público que está acessando essas obras e que o educativo vai trabalhar com um argumento e com uma ideia de formação que precisa incluir esse público na construção dos debates. Depois, eu vou trabalhar na 31ª edição da Bienal⁴⁴... E é sempre muito engraçado, porque a gente pensa: “Bom, eu já passei por uma Bienal, então agora eu sei qual é a ‘fórmula secreta’ para ser educadora nesse contexto”... Quando, na verdade, não. A sensação é de que o percurso anterior é completamente zerado e você começa a trabalhar com uma equipe totalmente diferente, com outro formato de atuação... E essa 31ª Bienal teve um processo de seleção de educadores muito... Muito complicado... Mas que era um formato muito comum até então, ou seja: há uma formação e durante essa formação os educadores vão sendo selecionados para trabalhar na exposição. Sobre a formação em si, era uma Bienal que trabalhava com questões muito políticas, então não era uma formação tão voltada para história da arte ou arte contemporânea... Nós conversávamos muito mais com profissionais de áreas como ciências sociais, história, psicologia, filosofia... Foi uma formação que saiu do nicho das artes visuais... E dentre os próprios supervisores e coordenadores da equipe também havia pessoas de outras áreas que estavam ali para formar a gente... Mas, por outro lado, a equipe final que foi formada tinha muita dificuldade para falar sobre educação, era uma equipe majoritariamente constituída por mestrandos ou doutorandos e na hora da prática a equipe ficava insegura sobre a sua atuação... Então o que aconteceu foi que quem já tinha trabalhado em outras bienais ajudava os demais a entrarem no ritmo dessa atuação prática e específica da bienal... Mas, voltando à formação, como a seleção dos educadores era essa coisa viva, nós precisávamos mostrar serviço e familiaridade com o educativo e isso, às vezes, acabava tornando o ambiente muito competitivo. Inclusive, isso é uma das coisas que acaba dificultando o próprio registro do trabalho, porque acaba fomentando uma lógica individualista... Aquela coisa: “Eu preciso dar o meu melhor aqui para garantir o meu lugar nesse espaço”... Então eu percebia isso na seleção, que os educadores priorizavam essa necessidade de mostrar o seu melhor e isso acabava dificultando a criação de alianças coletivas... Enfim, isso evidenciou um aspecto dessa atuação que me decepcionou, principalmente por esse clima de insegurança, dessa sensação de que se você não falar o suficiente, não participar o suficiente, pode não entrar para a equipe. Mas enfim, passou a formação e eu fui selecionada. Quando o trabalho na exposição começou, havia alguns postos de trabalho, porque a Bienal tinha uma biblioteca e os educadores também trabalhavam lá, além de trabalhar nas visitas... Mas as visitas são sempre a principal demanda, a demanda que sempre se mantém de uma edição para a outra. Eu também vou trabalhar na edição seguinte, a 32ª⁴⁵, e o formato do educativo foi muito parecido... Na 32ª

⁴⁴ Refere-se à exposição da 31ª Bienal de São Paulo, intitulada *Como (...) coisas que não existem*, apresentada entre setembro e dezembro de 2014 no Pavilhão Ciccillo Matarazzo da Fundação Bienal de São Paulo (São Paulo, SP). A curadoria da mostra foi assinada por Charles Esche, Galit Eilat, Nuria Enguita Mayo, Oren Sagiv e Pablo Lafuente; além de Benjamin Seroussi e Luiza Proença, que assinaram como curadores associados, e Sofia Ralston, que assinou como assistente curatorial.

⁴⁵ Refere-se à exposição da 32ª Bienal de São Paulo, intitulada *Incerteza Viva*, apresentada entre setembro e dezembro de 2016 no Pavilhão Ciccillo Matarazzo da Fundação Bienal de São Paulo

as questões estavam mais focadas em meio ambiente, cosmologia, entre outros temas, e foi possível trabalhar com questões da educação também, houve um equilíbrio na formação e no que foi estudado. Só que, para mim, ficou um pouco difícil continuar trabalhando nesse ciclo da Bienal, porque você só vai ter emprego a cada dois anos... Então você trabalha com essas equipes, desenvolve ótimas relações de trabalho com elas, com a coordenação, todos te conhecem, mas... Você vai precisar esperar a próxima edição, esperar um ano inteiro para daí ser chamada novamente para a próxima equipe e recomeçar todo o processo novamente com uma nova equipe e proposta. Bom, após essas experiências com a Bienal de São Paulo, eu segui procurando um emprego na área e acabei conseguindo uma vaga no Instituto Tomie Ohtake, que opera em uma lógica completamente diferente... A começar pelo fato de que é uma equipe fixa com menos integrantes... E essa mudança foi muito interessante, porque apesar de ser uma equipe fixa que operava a partir de uma outra lógica, uma outra pesquisa, eu ainda conseguia ver muita influência do pensamento de arte e de educação da Stela Barbieri. A Stela era coordenadora do educativo da 30ª Bienal e da 31ª Bienal; na 32ª ela já não era mais a coordenadora, já na 31ª ela foi coordenadora só em uma parte e na outra parte foi a Daniela Azevedo... Inclusive, a Daniela foi a professora da disciplina que eu mencionei ter tido sobre educativo e mediação na faculdade. Eu lembro até hoje de uma frase que ela disse em uma aula, que era algo como: "O educador trabalha a favor da sua própria extinção"... E isso me marcou muito! Mas voltando: eu entro no Instituto Tomie Ohtake, para uma equipe fixa, e o trabalho lá acontece a partir de uma lógica que valoriza a pesquisa de cada educador e isso me dá muita independência e me ajuda a reconhecer que sou uma educadora, uma pesquisadora e também uma artista... Tudo ao mesmo tempo. E é nesse momento que eu vou entender e pesquisar o que me interessa e isso foi incrível para mim! Eu lembro que os meus coordenadores na época, que eram o Felipe Tenório e a Melina Martinho, estimularam muito esse processo de pesquisa para que cada educador entendesse qual era o seu diferencial, qual era a potência da sua atuação... E a partir daí cada educador começou a desenvolver seus projetos individuais... Mas neste momento o formato de visita guiada e os ateliês continuaram acontecendo junto com as nossas pesquisas individuais, o que dificultava a nossa atuação, porque as pesquisas que nós estávamos desenvolvendo ficavam distantes desse modelo mais tradicional da prática de ateliê... Então a gente sempre voltava para esse modelo sem necessariamente repensar o formato dele e até mesmo o quanto esse formato ainda agregava aos professores... Mas enfim, isso já estava consolidado para a equipe e eu segui com a minha pesquisa de educadora dando foco para processos de formação de artistas; foi assim que eu criei o Espaço Ativo, que se configurou como um grupo de estudos e de formação de artistas. Acontece que, em determinado momento, eu cheguei em um limite com o meu trabalho no Tomie Ohtake: o Espaço Ativo não estava avançando institucionalmente e fazer as visitas não estava mais fazendo sentido para mim... Foi então que eu senti que precisava mudar de panorama e acabei indo trabalhar, logo em seguida, no MASP, onde o trabalho era extremamente burocrático, com um alinhamento e uma lógica muito mais voltada para a curadoria... Mas essa parte burocrática era o que complicava... Nós não fazíamos visitas, realizávamos uma conversa por semana e a pesquisa central era em história da arte; nós até podíamos convidar pessoas que nos interessassem para realizar formações, mas essa experiência de propor atividades e projetos era muito diferente da minha experiência anterior... Foi assim que eu percebi, que nessa curva de crescimento da trajetória de um

(São Paulo, SP). A curadoria geral da mostra foi assinada por Jochen Volz ao lado das/os co-curadoras/es Gabi Ngcobo, Júlia Rebouças, Lars Bang Larsen e Sofia Olascoaga.

educador, existem complicações, porque quanto mais você cresce na profissão, mais ela se torna burocrática e fica mais distante das práticas educativas – que é o que faz a gente escolher trabalhar com isso, sabe?! E bom, paralelamente a tudo isso, eu segui com a minha produção enquanto artista e participei de residências, exposições... Mas sempre muito vinculada ao trabalho de mediação, na produção artística mesmo, porque a mediação me impulsionava muito enquanto artista, então era algo que ia me formando, ativando ideias em mim. Então é isso, são duas atuações e formações que aconteceram conjuntamente e que se complementam o tempo inteiro. Por exemplo, eu lembro que, quando a gente começou a estudar neoconcretismo na faculdade, na Bienal nós conhecemos a Suely Rolnik, que conheceu a Lygia [Clark] e o Hélio [Oiticica]... Então uma coisa sempre complementou a outra... O tempo inteiro.

CB: Então te parece que essa atuação como mediadora/educadora é uma constante na sua atuação? Por exemplo, mesmo que agora você não esteja envolvida com nenhum educativo, te parece possível que essas experiências sigam contaminando suas pesquisas? É algo como “uma vez mediadora/educadora, sempre mediadora/educadora”?

JC: Com certeza! O trabalho com mediação nos torna mais conscientes, nós ficamos menos alienados. A formação no Bacharelado em Artes Visuais cria uma percepção muito romântica do nosso trabalho enquanto artistas... Ainda naquela ideia de que o artista é quem entrega sua alma e suas vísceras ao trabalho... E, por outro lado, existe um mercado que não vai esperar você, muito menos esperar o seu tempo de entrega... O mercado quer algo que já esteja editado para a exposição, para o museu... E na mediação você consegue ter noção dessas diversas camadas e da responsabilidade que é apresentar um trabalho para outras pessoas... Mas o mais importante da mediação, para mim, é o aprendizado que existe no processo do trabalho [artístico], principalmente no movimento de incorporar as coisas que estão ao redor dele, as leituras que o público oferece, a arquitetura do espaço, da instituição e como ele se relaciona com isso... E quando eu me volto para o meu próprio trabalho, eu consigo perceber com muita clareza o caminho até o resultado final... Por exemplo, no meu trabalho de conclusão de curso, eu tinha muita certeza sobre qual era o resultado que eu queria alcançar, mas no meio do caminho eu encontrei uma série de questões, questões que vinham das pessoas com quem eu estava trabalhando, e não fazia mais sentido chegar no resultado que eu tinha planejado porque isso ignorava a potência das camadas que essas pessoas estavam inserindo no meu trabalho... Logo, o trabalho como mediadora acaba me fazendo assumir mais responsabilidades, inclusive politicamente, e me faz observar com mais atenção o processo, valorizar mais as coisas que acontecem no processo.

CB: Sim! Porque a mediação nos dá essa experiência com a recepção dos trabalhos artísticos, que é algo que não faz parte da formação universitária... Nós até vamos conversar sobre estética, experiência estética, mas isso não nos informa sobre os processos de recepção reais que os públicos vão ter com um trabalho... A minha percepção, enquanto mediadora, é de que a mediação me formou mais do que a universidade para ser uma crítica de arte, me deu mais subsídios para entender como se faz crítica... Eu lembro que no início da faculdade fazia muito sentido para mim a ideia de ser uma crítica de arte (risos)... Mas eu queria ser a pessoa que ia acompanhar o processo de determinada artista, que ia se debruçar em uma pesquisa para pensar nos inúmeros sentidos que determinada obra teria no mundo... E então, quando eu comecei a ser mediadora, eu percebi que realizava muito

no meu trabalho parte das coisas que eu imaginava que uma crítica de arte realizava... Eu conversava com artistas sobre seus processos, pesquisava relações que fizessem sentido ao serem compartilhadas... E a crítica de arte, para mim, era o lugar da recepção de um trabalho, da recepção e do registro da recepção, da discussão pública sobre um trabalho... Mas a mediação também era esse lugar... E os limites entre uma coisa e outra foram se diluindo nas minhas reflexões e práticas.

JC: Sim! Isso faz todo sentido. Eu sempre falo para outros amigos artistas: “Se vocês querem uma leitura de trabalho, conversem com mediadores”... Porque esse olhar que a gente desenvolve com a mediação é muito afinado para ler um trabalho de arte... Faz total sentido essa relação com a crítica de arte!

CB: Indo por essa linha de raciocínio, Julia, como você descreveria o perfil ideal de atuação de um/a mediador/a? E mais do que isso, qual ambiente de atuação você entende como o ideal para o desenvolvimento do trabalho desse/a mediador/a?

JC: Nossa, que difícil! (risos) Eu acho que o ambiente ideal é aquele que sabe incorporar todas as indagações que o educador tem, sabendo que esse profissional não é uma “ferramenta” que é colocada só para atender pessoas... Porque essa pessoa tem subjetividade própria e ela percebe e sente coisas que chegam até ela a partir do público... Então, o ambiente ideal para esse educador na instituição é aquele que sabe aproveitar a potência crítica do educador. A questão para mim é que as instituições não estão se repensando internamente e isso faz com que, obviamente, não haja mudanças estruturais... As instituições querem operar a partir de um sistema que funcione segundo os critérios e interesses de alguns poucos e seguem privilegiando quem já teve e segue tendo privilégios com essas estruturas. Mas voltando para o educador, se você potencializa a experiência crítica dessa pessoa e valoriza essa observação que vem do contato com o público, isso gera discussões que vão incentivar não só o trabalho do próprio educador, mas o trabalho da curadoria, do artista, da instituição como um todo... Ou seja, o cenário ideal é esse em que o educador pode desenvolver um pensamento crítico sobre os processos institucionais e a instituição encontre formas de acolher isso... No Tomie Ohtake, a nossa equipe conseguiu ter, por exemplo, uma proximidade maior com os artistas, mas ainda havia uma pressão para que não houvesse perguntas ou colocações mais críticas em relação ao que estava sendo apresentado para nós, porque essa postura era quase vista como um insulto ao curador ou ao artista. Quando, na verdade, nossa intenção era só tirar dúvidas que nós sabíamos que iam chegar por parte do público... Porque se essas dúvidas chegassem em uma visita (e elas sempre chegam!) e nós educadores não soubéssemos respondê-las, o público que perguntou ia pensar que nós não estudamos, que nós não sabemos o suficiente sobre artes visuais, que nós não estávamos preparados... Quando, na verdade, são questões que o artista não se interessou em responder, não deu conta de responder... Ou, em alguns casos, que a curadoria também não deu conta... E o educador vai atuar como um calço, vai encontrar alguma forma de encontrar um diálogo que torne a experiência interessante para o público e que motive essas pessoas a voltarem ao museu porque tiveram uma experiência interessante. A possibilidade de desenvolver uma atuação crítica me parece o ideal, mas para isso a instituição precisa repensar o que está produzindo como conteúdo.

CB: Vamos falar agora sobre o jogo “Super Triunfo Educativo”. Eu gostaria de saber mais sobre o contexto de criação dele. Por exemplo, há alguma vivência específica que estimulou a elaboração dele? Você estava trabalhando em alguma instituição como mediadora/educadora? A produção dele partiu de um interesse de pesquisa próprio ou de uma demanda externa?

JC: Quando eu fiz o jogo eu ainda estava trabalhando no Tomie Ohtake. Naquele momento, eu estava começando a juntar as peças e perceber que o trabalho enquanto artista e o trabalho enquanto mediadora podiam se relacionar, que essas figuras podem ser uma só... E eu estava começando a amadurecer isso, embora não encontrasse muitas pessoas com quem pudesse conversar sobre, porque parece existir uma certa birra entre artistas e mediadores e o intermediário entre ambos parece meio nebuloso. Eu também estava começando a fazer a minha pesquisa enquanto educadora na instituição e ao mesmo tempo isso começou a encontrar a minha produção enquanto artista e aí eu fui chamada para participar de uma residência de pesquisa teórica. A residência era promovida por um espaço chamado Uberbau_house⁴⁶ e se chamava *Habeas Data VI*. O objetivo era fazer uma pesquisa de campo e a residência era aberta para pessoas da América Latina inteira... Na minha edição, por exemplo, tinha também uma artista da Argentina e um artista do Equador... E então eles vieram até São Paulo para fazer uma pesquisa de campo para entender como era o mercado de arte aqui, qual era o diferencial das instituições de São Paulo... Foi muito legal! E eu me lembro que eles ficaram muito encantados e surpresos com a atuação do SESC (risos)... Mas cada um de nós tinha um foco diferente e eu fui chamada especificamente para fazer uma pesquisa no campo da Pedagogia na Arte. A partir daí, eu comecei a olhar para os materiais de pesquisa, as fontes que tinha da minha própria formação, mas sempre com a preocupação de encontrar nesses materiais algo que desse conta de falar da experiência comum, sabe? Nunca quis tratar do assunto resumindo ele à minha experiência, como se falar de educação no sistema da arte fosse sobre a experiência da Julia. Então, comecei a desenvolver a pesquisa observando como era o cenário dos educativos em algumas instituições de São Paulo, quem estava nas coordenações, quais pessoas integravam as equipes, qual a linha de pensamento que seguiam... Eu tinha quase um daqueles mapas mentais de filmes de detetives, sabe? (risos) E com esse primeiro panorama geral pronto eu comecei a me perguntar: “A quem interessariam essas informações?” ou “O que significa o fato dessas pessoas já terem estado nesses lugares ou ainda estarem?”... Porque, de certa forma, isso estava me levando por um caminho em que eu ia endossar mais ainda o reconhecimento de pessoas que já são muito reconhecidas, já fazem parte das instituições, seria um panorama que não traria muita novidade... Foi nesse ponto que eu decidi mover a lente para o trabalho do mediador, pensar o que configura o trabalho de um mediador, o que significa essa atuação, como e onde ela acontece... E aí o pessoal da residência contribuiu com um questionamento muito importante, que foi algo como: “Ok, você está definindo o que é um educativo e sabe como as instituições definem o trabalho de um educador; mas o que é o trabalho do educador para o educador?”... E então eu passei a me perguntar quais seriam as prioridades no trabalho de um educador e fui fazendo um ranking dessas prioridades, como: receber bem, ter

⁴⁶ Uberbau House é um espaço destinado à formação, pesquisa, documentação, discussão e reflexão sobre arte contemporânea na América Latina. Criado em 2016 e sediado em São Paulo (SP), o projeto conta com coordenação da artista e pesquisadora Guillermina Bustos e do curador, crítico e pesquisador Jorge Sepúlveda.

satisfação criativa para não se limitar a um formato de trabalho mecânico, ter uma boa relação com a instituição... E muitas outras camadas de prioridades foram se somando a essas e eu percebi que não conseguiria resolver isso em um texto teórico. Eu tinha a minha experiência com algumas das instituições, o que me autorizava a responder essas perguntas pensando nesses contextos, mas eu queria ampliar isso... Daí eu comecei a pensar em como transformar isso em um formato padrão para que outras pessoas também pudessem responder essas perguntas a partir das suas experiências. Foi então que eu pensei no Super Trunfo, que é um jogo (sou uma pessoa que gosta muito de jogos, é algo que faz parte do meu repertório) e comecei a pensar nesse formato de jogo e na aplicação dessas perguntas básicas, cujas respostas possibilitariam que houvesse uma regra comum de como acontece o trabalho do educador nas instituições. Em seguida, eu comecei a ativar contatos e amigos que já haviam trabalhado dentro de algumas instituições e passei a entrevistar eles sobre essas experiências de trabalho... Alguns me davam respostas cruas, através de códigos, como: "Ah, o salário aqui é algo em torno de cinco cifrões"... Que é um código que eu estabeleci de acordo com o formato do jogo, então um cifrão é um salário baixo e cinco cifrões é um salário alto... Mas também tinham pessoas que não codificavam na linguagem do jogo e me falavam o valor mesmo e outras que me falavam uma média, como: "Ah, em comparação com os outros salários de São Paulo aqui a gente está mais ou menos, mas para mais"... Então eu também tive que fazer um exercício de interpretação dessas respostas e isso foi um pouco difícil, porque eu sabia em quais instituições o salário era mais alto e em quais era mais baixo, mas existe também um meio termo. Para isso, eu precisei criar, através do jogo, uma lógica para contemplar todas essas respostas e suas complexidades... E os códigos e imagens usados no jogo me auxiliaram em uma certa sistematização do que essas pessoas que estavam sendo minhas intermediárias relatavam como sendo suas experiências institucionais. Depois, eu comecei a avaliar e entender como o jogo funcionaria na prática, porque ele também poderia só ter esse formato de jogo, com as suas cartas, mas não ser jogado de fato. Mas, ao testar, percebo que ele tem várias camadas de leitura quando jogado. E o jogo tem uma lógica da oralidade, uma lógica que não necessita ser traduzida em um texto. Então, para mim, se torna muito importante que as pessoas possam jogar o jogo e também se sintam convidadas a escrever sobre a prática e a teoria do trabalho em educativos, sabe? Porque o que está sendo discutido ali não se encerra nas cartas; o jogo segue na medida em que ele encontra outros educadores e outros contextos institucionais, porque cada educador vai contribuir com a sua experiência e isso não vai limitar a experiência da Julia e de nenhum outro educador e isso sempre foi muito importante para mim... E outra coisa que considero importante é que, estando em contato com outras pessoas, elas se sintam livres para questionar as informações que as cartas estão dando e questionar, inclusive, as categorias, o formato; mas sem deixar de reconhecer que existem regras e que itens como o salário, o processo criativo ou a satisfação criativa fazem parte dos processos que são impostos pelas instituições. Em resumo, eu entendi que o formato de jogo resolveu bem algo que, para mim, não parecia possível de ser limitado em campo teórico ou escrito de uma forma acadêmica.

CB: E como você definiria o "Super Triunfo Educativo" hoje? Por exemplo, ele é um trabalho artístico proposto pela Julia como artista ou um dispositivo pedagógico proposto pela Julia como mediadora/educadora? Você considera possível ou até mesmo necessário fazer esta distinção?

JC: Então, eu sigo entendendo que esse trabalho habita em um meio-termo... Quando eu realizei a residência, fui chamada enquanto pesquisadora e educadora, mas quando solucionei a pesquisa no formato de jogo, os demais participantes entenderam isso como uma solução artística; inclusive, no final da residência, eles propuseram que nós fizéssemos uma parceria com alguma galeria e vendêssemos ele, com uma tiragem limitada. Eu recusei essa possibilidade de ter um valor alto e de pouco acesso, porque eu não fiz ele com esse objetivo... Como eu disse antes, é importante para mim que ele aconteça enquanto jogo e circule, rode por aí. E mesmo que ele seja tomado como um trabalho artístico, ele ainda opera com um propósito de mediação, então entendo que ele ocupa esses dois lugares... E também acho que um trabalho artístico pode ser um dispositivo pedagógico que vai ser incorporado e vai acompanhar os mediadores no trabalho deles... Vem daí esse meu entendimento de que eu quero distribuir o jogo sem valor, pelo menos para os educadores que me ajudaram cedendo as informações... E levar isso para o contexto institucional e abrir esse diálogo dentro desses locais de trabalho... Eu ainda estou pensando em como resolver isso, porque eu preciso de dinheiro para viabilizar essas impressões e eu também gostaria de ganhar algum valor pelo trabalho de pesquisa realizado para o jogo existir... Mas por entender que o jogo possui uma função política, eu faço questão de que ele cumpra o objetivo dele junto aos educadores. Mas voltando para a sua pergunta e também fugindo dela (risos)... O jogo não é nenhum dos extremos, ele não é só um trabalho artístico e também não é só um material educativo, eu gosto de pensar que ele é ambos, que não está fechado. Eu não acho que seja um trabalho de arte voltado para si, que tem o objetivo de ser apreciado esteticamente, embora tenha sido montado a partir de escolhas e de um pensamento artístico... Mas eu também não vejo ele como uma ferramenta de mediação a ser aplicada em qualquer público, porque não vejo sentido na aplicação dele em uma visita espontânea, por exemplo. Mas vejo uma possibilidade de uso dele em uma formação de educadores, no contexto de uma discussão autocrítica, porque, para mim, é importante que quando forem jogar haja o conforto de um ambiente seguro para que se sintam à vontade para as discussões. Isso faz com que o jogo tenha um público específico, os educadores. Eu realmente não espero que diretores, diretores artísticos, gestores se interessem em jogar ele... Porque eu estou falando de condições de trabalho, algo que é muito difícil de ser falado publicamente e é igualmente difícil você pegar uma carta e perceber ou descobrir que a instituição em que você trabalha é que a que pior paga ou a que oferece a pior relação institucional... É um jogo que precisa acolher as pessoas que estão jogando, porque não tem como jogar ele sozinho, então a troca entre as pessoas que estão jogando precisa ser segura.

CB: Mas não te parece que existe uma dimensão interessante que pode ser explorada a partir da interação dos diretores/gestores com o jogo? Algo que, talvez, possa ser produzido no choque com a informação de que a instituição em que essa pessoa está à frente é a com o salário mais baixo ou a que não proporciona satisfação criativa?

JC: É... Difícil... A pessoa mais próxima de um cargo alto para quem eu mostrei o jogo foi a minha coordenadora no Instituto Tomie Ohtake. Mas não me parece que diretores/gestores estejam interessados em conversar sobre isso. Eu entendo hoje que, para você crescer dentro das instituições, você precisa criar um “corpo da instituição”... E, nesse sentido, apresentar algo que vai contra alguma postura da instituição não me parece funcionar, pode não ter um espaço de escuta, sabe? A gente sabe que o nosso trabalho enquanto educadoras funciona e nós conseguimos avançar institucionalmente porque a gente vai se

moldando de acordo com as instituições onde nós trabalhamos. Mas, de novo, para mim é importante que o jogo crie força e argumento para e entre os educadores... E que nesses debates entre educadores sejam encontradas formas de comunicar e argumentar com os coordenadores, gestores, diretores, que você não está tendo satisfação criativa no seu trabalho e que isso seja acolhido... Porque isso pode virar algumas chaves no funcionamento da instituição... Pode parecer um pouco utópico, mas jogando a gente encontra alternativas de comunicar essas questões, cria uma espaço onde as experiências podem ser comunicadas e avaliadas conjuntamente... E eu não acho que o “Super Triunfo” tenha respostas de como fazer isso, porque ele não é para a instituição, é para os educadores.

CB: Na minha pesquisa eu tenho analisado o “Super Triunfo Educativo” como um dispositivo de crítica institucional. Pensando no que você acabou de comentar, o que essa abordagem te parece? Você já tinha visto ele dessa forma?

JC: Sim! Eu concordo com você. Eu tenho outros trabalhos que também seguem por esse caminho da crítica institucional... Trabalhos que vão tensionar a necessidade das instituições de repensarem suas estruturas e a história da arte que têm endossado, sabe? E no jogo, de certa forma, é isso que eu estou propondo... Uma vez que eu decido que quero conversar com os educadores sobre as condições de trabalho deles, o meu objetivo é observar essa questão de forma crítica, entendendo que a instituição tem um poder de decisão muito grande sobre isso e que nós precisamos conversar sobre para que esse assunto não se torne um tabu... Porque tem algo aqui que é um fato: nós temos muito medo que essas conversas saiam dos nossos núcleos... E então, se é para ela sair e se tornar uma conversa com as instituições, ela precisa sair a partir de um movimento coletivo e com uma argumentação muito madura... E aqui eu estou falando da instituição mesmo, não das coordenações dos setores educativos. Tem muita gente que pensou que o jogo tinha o objetivo de comparar as instituições, mas não é isso, nunca foi sobre isso... O objetivo do jogo é apresentar a perspectiva dos mediadores sobre o trabalho que eles desenvolvem nos museus. Não é para as pessoas pegarem as cartas do Itaú Cultural e do MASP e comparar elas para saber em qual das instituições vai ser melhor de trabalhar... Quando eu converso sobre esse trabalho com pessoas que não são da nossa área, elas reconhecem isso imediatamente como um trabalho e percebem que nós somos críticos em relação ao que fazemos... Quer dizer, esse trabalho não só existe dentro das instituições, como nós também temos critérios para avaliar o que fazemos... E esses critérios, a leitura desses critérios, é mais importante do que qualquer comparação que possa ser feita. Então sim, nesse sentido eu o entendo como uma crítica institucional.

CB: Se nós pararmos para pensar, esse tabu que você menciona que existe ao redor da discussão sobre as condições de trabalho é um tabu para todos os agentes do sistema da arte, ao menos no Brasil... Nós não falamos sobre isso, independente da posição... E, na verdade, esse é um problema do setor cultural como um todo, não é?! Nós não comentamos sobre os valores, sobre os processos aos quais as instituições nos submetem, sobre o trabalho que por vezes é semi voluntário vide “pagamento simbólico” ou retribuição com “visibilidade”...

JC: Sim, totalmente!

CB: Eu queria saber mais sobre a repercussão do jogo a partir da publicação dele no perfil do MOV.ER⁴⁷ no Instagram. Alguma instituição soube da existência do jogo por ali e entrou em contato com você?

JC: Eu acho que chegou... O jogo chegou até alguns coordenadores e supervisores que trabalharam comigo em diferentes educativos e, na sua grande maioria, tive um feedback bom. Além disso, muitas pessoas compartilharam aquela publicação, porque as cartas tornam o debate visivelmente mais acessível... Então, eu imagino que tenha reverberado, mas não houve nenhuma cobrança ou discussão sobre o que está posto nas cartas... Ao mesmo tempo, essa publicação fez com que muitas pessoas que eu admiro e tenho como referências olhassem para o meu trabalho, como a Mônica Hoff, a Valquíria Prates... E isso foi algo muito positivo para mim, me senti abrindo o debate com pessoas que admiro também. Além de tudo, tem um aspecto nessa crítica institucional feita por educadores que eu considero muito interessante: diferente de arremessar uma bomba diretamente à instituição, a nossa crítica acontece de dentro e quando você está dentro você pode implodir as coisas... E é essa a crítica institucional que eu quero pensar que os mediadores estão fazendo, uma crítica que implode por estar dentro e procura promover alguma mudança de dentro e que isso, a longo prazo, não é fácil de ser apagado pelas instituições. E eu já vejo educadoras fazendo isso hoje, a Amanda Carneiro e a Luciara Ribeiro são dois exemplos para mim nesse sentido...

CB: Julia, para finalizar, eu gostaria de saber o seguinte: tendo em vista a sua ideia inicial para o jogo, você mudaria algo nele hoje?

JC: Eu entendo que é muito importante receber algum valor pelo meu trabalho enquanto pesquisadora e educadora na realização do jogo. Entender que esse trabalho é o trabalho de uma educadora e não criar mais uma camada de precarização no trabalho de educadora. Ao mesmo tempo, eu quero muito que o jogo circule e que cada vez mais pessoas acessem ele e joguem ele. Essa impressão é algo que eu ainda estou pensando em como resolver, mas penso que talvez possa produzir uma determinada quantidade de jogos físicos e depois disponibilizar na internet, dentro de uma lógica bem parecida ao que acontece com os materiais educativos, sabe? Eles têm um determinado número de exemplares físicos e depois são disponibilizados para leitura na internet, enfim... Talvez essa seja uma solução. E pensando se eu mudaria alguma coisa... Eu sei que entrevistei algumas pessoas que não entenderam a dimensão que a entrevista ia ter no meu trabalho... Porque depois que essas pessoas viram o trabalho pronto falaram coisas como: "Nossa! Então era para isso?!"... Então eu entendo que as conversas poderiam ter sido diferentes se essas pessoas tivessem visualizado melhor o que veio a ser o jogo... Mas, de novo, eu sei que consegui resolver as respostas a partir dos critérios e códigos que estão no jogo e isso serve para que as regras que estão postas ali sejam questionadas e o trabalho cumpra o seu objetivo. Outra coisa que eu gostaria de mudar é o repertório das instituições que estão no jogo, eu queria chegar em outras instituições porque as que estão ali já são bem conhecidas, são as grandonas, e

⁴⁷ Refere-se ao grupo independente MOV.ER (Movimento Educadores em Resistência), cuja ação é voltada à consolidação de uma frente única de educadores/as e ao enfrentamento objetivo das atuais dificuldades trabalhistas, financeiras e/ou psicológicas – sobretudo no contexto da pandemia de Covid-19. A organização existe desde 2019, mas passou a ter um perfil no Instagram ([@educadores.em.resistencia](https://www.instagram.com/educadores.em.resistencia)) somente em 2020.

eu queria ir um pouco mais longe... Ainda mantendo o foco em artes visuais... Mas, por exemplo, como seriam as condições no Museu de Arte Sacra? Ou até mesmo, quem sabe, em outros estados. Mas é isso, essas duas coisas são pontos que eu teria interesse em mudar: tentar dar uma dimensão visual do trabalho durante as entrevistas para que as pessoas possam aprofundar mais suas respostas e ampliar o repertório das instituições que estão nele.

APÊNDICE 2. Entrevista II – Renata Sampaio

A entrevista foi realizada por Cristina Barros com a educadora e artista Renata Sampaio, autora do trabalho “Corpo Negro, Cubo Branco” (2019), no dia 01 de março de 2021, segunda-feira, entre às 10h e 12h, em ambiente virtual na plataforma de videoconferências Zoom. Em termos geográficos, ambas estavam em Porto Alegre, na primeira semana de vigência de um decreto estadual que colocou todo o Rio Grande do Sul sob bandeira preta em função das altas taxas de contaminação pela pandemia de Covid-19 – em curso desde março de 2020 no Brasil.

Antes de iniciar a gravação, foi combinado com a entrevistada que se ela considerasse necessário realizar algum corte em parte de sua fala poderia sinalizar ainda durante a gravação; também foi acordado que a transcrição da entrevista iria retirar vícios de linguagem que ocasionassem eventuais paralelismos nas frases, sem que isso alterasse o conteúdo da entrevista ou pudesse ocasionar algum tipo de equívoco entre o áudio e a sua transcrição.

Sobre a entrevistada:

Renata Sampaio é artista, educadora e curadora independente. Mestranda em Artes Visuais pela UFPel e graduada em Artes Cênicas pela UNIRIO. Interessa-se por temas ligados ao corpo negro, território e intimidade e como essas três chaves informam a arte e a educação no Brasil. Tem produção em performance, vídeo, fotografia e som. Possui 15 anos de experiência em arte-educação. Foi coordenadora do programa educativo das duas últimas edições da Bienal do Mercosul (2018 e 2020) e atualmente é coordenadora educativa da 3ª Frestas – Trienal de Artes, promovida pelo SESC Sorocaba.

Cristina Barros: Eu gostaria que você começasse falando sobre a sua trajetória como mediadora/educadora no campo das artes visuais: a partir de qual instituição você entrou no mercado de trabalho? Você recebeu alguma formação livre ou universitária para desenvolver essa atuação?

Renata Sampaio: Eu comecei há 15 anos, quando fiz um estágio de iniciação científica júnior no Museu Nacional, que era um estágio universitário voltado para estudantes do ensino médio. Eu realizei esse estágio no setor de serviço de assistência ao ensino, mas neste momento inicial, eu ainda não tinha muita consciência do que estava fazendo... Porque acontecia o seguinte: o meu colégio do ensino médio era uma instituição federal que possibilitava o acesso a esse estágio, mas quando eu soube da vaga não tinha certeza do que ia desenvolver, só sabia que eu queria trabalhar no Museu; quando eu cheguei lá e vi o Museu, eu pensei: “eu quero muito trabalhar aqui”. E tinha outros setores em que eu poderia trabalhar, mas no setor de serviço de assistência ao ensino eu trabalharia diretamente no prédio do Museu e era isso que eu queria. Eu sou de Realengo, subúrbio do Rio de Janeiro, e quando entro no ensino médio começo a me deslocar para o centro da cidade... Esse centro que é um lugar com uma hiperconcentração de privilégios, onde a maioria dos centros culturais e museus estão localizados... Então, foi nesse deslocamento ocasionado pelo ensino médio que eu comecei a frequentar esses espaços... E também foi no ensino

médio que eu comecei a estudar artes visuais... E daí, eu ia nos museus, via os mediadores e começava a entender que existe uma pessoa que trabalha com isso, que recebe os públicos, conversa com eles... Então surge essa vaga no Museu Nacional, eu faço o processo seletivo, sou aprovada e começo a trabalhar na assistência ao ensino; mas é importante falar que no Museu Nacional a gente ainda não realizava visitas mediadas, era ainda o modelo que a gente conhece como visitas guiadas, porque era um acervo gigantesco e havia um roteiro para percorrer todo aquele conhecimento dentro do tempo de uma visita... Para isso havia uma formação, não me lembro de quanto tempo exatamente, mas era uma formação grande, talvez de um mês inteiro, voltada para esse grande acervo que o Museu Nacional tinha... E então, a cada semana da formação, nós nos dedicávamos a uma das partes da coleção: Roma, Grécia, Egito, história indígena... Tudo acompanhado de um extensivo material de apoio com muitos textos teóricos... Mas enfim, eu trabalhei ali por um ano, havia a possibilidade de renovar, mas eu não renovei porque eu já ia estar no terceiro ano do ensino médio e já era hora de pensar no vestibular... E o serviço de atendimento era puxado, havia dias em que atendíamos três escolas em um único turno, então eu precisei sair para me concentrar nos estudos desse último ano. Eu me interessei muito por arte a partir desse trabalho e essa atuação aumentou a minha vontade de estudar teatro, porque eu entendia que alguma coisa nesse processo de atendimento soava como teatral... Mas eu também prestei vestibular para história da arte, porque fiquei muito interessada a partir de todas as peças que estavam na coleção do Museu... Enfim, passei no vestibular tanto para teatro, quando para história da arte, mas fiquei com teatro e continuei frequentando muito os centros culturais e museus, principalmente o Centro Cultural do Banco do Brasil do Rio de Janeiro, que tem teatro, artes visuais, música... Tem tudo lá! E eu frequentava muito, frequentava com minha sobrinha, que era criança na época, principalmente nas férias dela... Nós participávamos muito das programações desenvolvidas pelo educativo, porque tinham atividades o dia inteiro, então nós almoçávamos em casa e íamos para o CCBB fazer as visitas mediadas, depois assistíamos à contação de histórias infantis... E se minha sobrinha pudesse assistir, também íamos na contação de histórias preparada para os adultos... Se tivesse alguma oficina na programação, também participávamos... E quando a gente percebia já tinha passado a tarde toda lá. Ou seja, eu virei uma super usuária do educativo do CCBB. Em determinado momento, as coisas ficaram um pouco complicadas na faculdade porque minha bolsa acabou e nessa frequência do CCBB eu percebi que eu tinha experiência com atendimento aos públicos... Porque o que o educativo deles realizava era algo que eu já tinha desenvolvido no Museu Nacional... Então eu me inscrevi para uma vaga de estágio no educativo do CCBB e passei. Bom, foi a partir dessa experiência que eu entendi o que era uma visita mediada... Eles tinham uma equipe fixa de educativo, não era uma equipe nova para cada exposição, era uma mesma equipe que atuava em todas as exposições, então havia toda uma formação programada para essa equipe para cada exposição que abria na instituição e uma formação de mediação continuada toda semana. Quando eu entrei, outras pessoas novas também estavam entrando e, como era um grupo grande, houve toda uma dedicação para nos formar e nos apresentar para essa rotina desenvolvida pelo educativo nas exposições... Eu fiquei um ano no CCBB, acredito que tenha trabalhado em umas 10 exposições temporárias realizadas lá e quando saí tinha a soma da experiência no Museu Nacional com a experiência no CCBB, o que fez com que eu tivesse um currículo para poder trabalhar em outras exposições que fossem do meu interesse... Eu segui trabalhando com isso e acredito que agora já tenha trabalhado em umas 30 exposições... Nessa trajetória, eu fui entendendo que esse trabalho desenvolvido em educativos ainda não é entendido como uma profissão

que você pode desenvolver a longo prazo, é mais uma ocupação desenvolvida temporariamente em contextos institucionais diferentes; isso também me fez compreender que, justamente por esse caráter temporário, havia a possibilidade de me deslocar para outros lugares, outras cidades, outros estados, para trabalhar em outras exposições que acontecem nessa mesma dinâmica... Foi assim que eu acumulei vivências em São Paulo e assim também que acabei vindo morar aqui no Rio Grande do Sul.

CB: Levando em consideração toda essa experiência que você acabou de me contar, como você descreveria o perfil ideal de atuação de um/a mediador/a? E qual ambiente de trabalho você entende como o ideal para o desenvolvimento das atividades desse/a mediador/a?

RS: Que pergunta difícil! (risos) Não quero afirmar que idealmente os educativos devem ser fixos, não é essa minha intenção, mas eu tenho percebido, justamente pelas experiências que tive, que os educativos que estão configurados como fixos dentro das instituições conseguem, em determinados contextos, alcançar condições melhores de trabalho, sobretudo se pensarmos na formação continuada de uma equipe que já se conhece, que já tem algum engajamento entre seus integrantes... Porque essas pessoas desenvolvem uma empatia, constroem uma identidade enquanto equipe que ajuda muito no desenvolvimento de uma afinidade que vai contribuir com o trabalho, com a pesquisa... Porque, se nós analisarmos a dinâmica do trabalho temporário em exposições, por exemplo, as equipes acabam desenvolvendo uma dinâmica confortável quase sempre ao final da exposição, que é quando esses/as educadores/as estão entendendo, a partir da convivência diária, quais obras lhes são interessantes, quais relações despertam a curiosidade dos públicos, quais colegas têm uma metodologia parecida para trabalhar conjuntamente... Então, eu entendo que esse fator temporal ajuda muito no desenvolvimento de um trabalho com amadurecimento e acaba que as equipes fixas conseguem fazer isso um pouco melhor. Logo, ter tempo para o desenvolvimento do trabalho é uma das coisas que, para mim, envolve a noção de um educativo ideal. Além disso, também penso muito nas condições de trabalho, e isso vai desde um espaço em que se tenha água e um computador para pesquisar, até um lugar para que esses/as educadores/as possam descansar e que isso parta do entendimento da instituição de que essas pessoas não podem ficar em pé no espaço o tempo inteiro, que tempos de intervalo são necessários. Eu também entendo que, quanto mais liberdade intelectual esse/a educador/a tiver, melhor... Sem ter que ficar preso a uma estrutura, uma temática, um discurso curatorial pré-estabelecido. E entendo que nesse processo todo é muito importante que esse educativo seja respeitado, de fato, pelo restante das equipes, principalmente a equipe responsável pela curadoria... Quando a curadoria entende a real função dos/as educadores/as e aí trabalha em colaboração com o educativo desde o início do projeto, e não só no final, quando a exposição toda já está montada, como se a participação desses/as profissionais fosse só a comunicação desse resultado final.

CB: Como suas experiências como mediadora/educadora junto aos setores educativos que você mencionou se relacionam com as práticas que você desenvolve como artista, pesquisadora e curadora? Te parece possível afirmar que “uma vez mediadora, sempre mediadora”?

RS: Sim. Totalmente. Quando eu trabalhava no CCBB eu tinha a impressão de que, mesmo tirando a camiseta do uniforme, eu seguia com uma postura corporal de mediadora, ao

ponto de as pessoas virem conversar comigo ou tirar alguma dúvida no espaço expositivo em momentos em que eu não estava trabalhando... Ou até mesmo em momentos em que eu visitava outra exposição, em outra instituição, e acabava mediando outras pessoas por estar sempre com essa postura corporal, quase espiritual, disponível para mediar, conversar... (risos) Bom, para mim, a mediação é totalmente uma segunda formação, além da minha formação universitária em teatro, porque junto ao Museu Nacional eu aprendi muito sobre história da arte e depois no CCBB eu tive uma formação em artes visuais a partir das exposições que eram apresentadas lá... Se havia uma exposição de fotografia, por exemplo, havia também toda uma formação sobre fotografia... Em outra ocasião foi uma exposição sobre a Tarsila do Amaral⁴⁸ e aí tivemos uma formação de uma semana com o Franz Manata só sobre modernismo brasileiro... Enfim, a mediação foi totalmente uma formação paralela na minha trajetória. Eu sempre tive muito interesse em performance, principalmente depois que descobri o que era performance na universidade, e trabalhar em museus fez com que eu vivenciasse muitas performances de artistas com carreiras que já tinham alcançado o *mainstream* das artes visuais; essas experiências foram informando o meu olhar. Então, quando eu começo a desenvolver performances enquanto artista já tinha uma experiência ou uma ideia do que fazer a partir do que eu já tinha visto como mediadora nas instituições... E conforme eu fui estudando sobre ambas as coisas, comecei a perceber que a mediação e a performance relacional não são coisas tão diferentes. A arte relacional e a mediação têm muitas coisas em comum e vão haver muitos momentos da minha atuação enquanto educadora que eu não consigo distinguir se estou fazendo uma ação educativa ou uma obra relacional.

CB: Vamos falar agora sobre o jogo “Corpo Negro, Cubo Branco”. Eu gostaria de saber mais sobre o contexto de criação dele. Por exemplo, há alguma vivência específica que estimulou a elaboração dele? Você estava trabalhando em alguma instituição como mediadora/educadora? A produção dele partiu de um interesse de pesquisa próprio ou de uma demanda externa?

RS: O jogo surge no contexto da 11ª Bienal do Mercosul⁴⁹. Essa foi a primeira exposição em que eu atuei como coordenadora do educativo, depois de muitas experiências anteriores como educadora.

Mas, antes da Bienal, eu tinha trabalhado recentemente na exposição dos Panteras Negras⁵⁰, que aconteceu em 2017 em São Paulo... E essa foi a primeira vez que eu fui contratada pela minha experiência com questões de negritude, foi a primeira vez que eu

⁴⁸ Refere-se à exposição *Tarsila do Amaral – Percurso Afetivo*, que contou com curadoria de Antonio Carlos Abdalla e Tarsilinha do Amaral. A mostra ocorreu entre fevereiro e abril de 2012 no CCBB do Rio de Janeiro.

⁴⁹ Refere-se à 11ª *Bienal do Mercosul – O Triângulo do Atlântico*, realizada entre abril e junho de 2018 em Porto Alegre. Alfons Hug foi o curador-chefe da mostra e Paula Borghi a curadoria-adjunta.

⁵⁰ Refere-se à exposição *Todo poder ao Povo! Emory Douglas e os Panteras Negras*, com curadoria do coletivo colombiano La Silueta. A mostra esteve em exibição no SESC Pinheiros, em São Paulo, entre março e junho de 2017.

trabalhei com um educativo que entendia essas experiências como um diferencial para contratar seus/suas educadores/as. Antes disso, nas minhas experiências anteriores, eu quase sempre fui a única ou uma das únicas educadoras negras nos educativos em que trabalhei e por vezes uma das únicas pessoas negras dentro desses espaços expositivos, sendo que as outras pessoas negras nesses espaços eram quase sempre das equipes de segurança... Então, na exposição dos Panteras Negras, nós tínhamos, pela primeira vez, uma equidade de raça na equipe do educativo, ou seja, nós tínhamos a mesma quantidade de educadores/as negros/as para a mesma quantidade de educadores/as brancos/as. Foi nessa exposição também que eu percebi o quanto eu tinha experiência com educativos, porque a maioria das pessoas que foram contratadas estava ali por ter algum envolvimento com questões de raça, mas não necessariamente por ter experiência com mediação. Bom, era uma exposição que falava muito abertamente sobre racismo, embora não falasse do contexto brasileiro; o contexto dela era os Estados Unidos e a atuação dos Panteras Negras nessa sociedade, então nós tivemos uma formação muito voltada para questões históricas, pensando também em questões de gênero... Nós também tivemos uma conversa com um advogado, que nos informou sobre a diferença judicial entre racismo e injúria racial e nos instruiu sobre como proceder se alguma dessas situações acontecesse no contexto da exposição com a equipe. Isso já acendeu um alerta, quer dizer, metade da equipe é negra e já se espera que esse tipo de violência possa acontecer. Também é bom lembrar que em 2017 já existia aquela polarização que fez com que a extrema direita ascendesse ao poder no Brasil... É um contexto de reações mais violentas em relação às minorias... E aí, logo no começo da exposição, os/as educadores/as brancos/as começam a sair da equipe, quase todos eles, porque a exposição tratava de questões fortes demais e alguns deles não se sentiam aptos a lidar com elas; alguns saíram por questões de saúde mesmo, uma vez que atingiram picos de muita ansiedade diante do que era apresentado na exposição; outros saíram porque chegaram até ali por uma formação política, de caráter mais marxista, e acabaram protagonizando embates muito violentos em função de algumas dessas leituras marxistas que olhavam para a exposição a partir da lente das questões identitárias, quando na verdade o que estava apresentado ali dizia respeito a outro contexto... E até colegas que não conseguiram trabalhar com os públicos, não conseguiam trabalhar a exposição com os visitantes... E quando a gente percebeu, a equipe negra estava extremamente sobrecarregada porque acabava atendendo todos os públicos e também se sentindo muito desconfortável com alguns atendimentos realizados com pessoas brancas... Então as saídas continuaram e chegou um momento que a equipe toda era formada apenas por educadoras negras e foi assim até o final, o que foi muito cansativo, mas também muito interessante. Essa exposição aconteceu no SESC Pinheiros, que está localizado em um bairro de classe média de São Paulo, e depois nós recebemos um *feedback* muito interessante da unidade falando que em função da exposição houve um aumento considerável na frequência de pessoas negras nesse espaço... Depois, com o fim da exposição, eu segui trabalhando na área, mas boa parte dos meus colegas negros não, para alguns foi a primeira e última experiência com mediação.

No ano seguinte, em 2018, eu venho para Porto Alegre para morar aqui e então sou convidada para trabalhar como co-coordenadora de educação da 11ª Bienal do Mercosul, que era uma Bienal que se propunha a falar do triângulo do atlântico... Pensei “Vamos lá, né?!”... Eu estava chegando aqui com toda essa bagagem da experiência com a mostra dos Panteras Negras, com as ideias fervilhando na cabeça... E aí aconteceu o primeiro embate, porque quando eu observei a equipe inicial na totalidade, eu era a única pessoa negra que

ocupava algum cargo mais decisório... E eu pensei “Espera, como vamos falar de triângulo do atlântico só com uma pessoa negra na equipe?”... Bom, eu segui como co-coordenadora e a equipe também tinha uma coordenadora⁵¹, que morava em outro estado, mas que por uma questão de contratação só vinha pontualmente a Porto Alegre. Então, como eu estava aqui diariamente, isso fez com que eu tivesse um protagonismo muito grande nesse papel de coordenação e eu acabei dando muitas entrevistas sobre a exposição; alguns equipamentos até fizeram questão que eu cedesse entrevistas por eu ser uma pessoa negra, sobretudo alguns NEABs, que são os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros das universidades... Nesse contexto, meu nome chegou a um grupo de pessoas no Rio de Janeiro que estava organizando uma publicação, a *Lingoa Geral*, que estava interessada em pensar questões de decolonização, desarquivamento e denúncia de práticas coloniais cotidianas... E eles entraram em contato por e-mail, falaram que haviam chegado no meu nome a partir de algumas das entrevistas que fiz sobre a Bienal e me convidaram para fazer algum trabalho para essa publicação, um trabalho artístico... Porque essa publicação foi toda planejada a partir de trabalhos no formato de múltiplos, justamente em função dessa ideia de desarquivamento. A partir desse convite, eu decidi desenvolver algo a partir da experiência que eu estava tendo com a Bienal, que era uma experiência que estava sendo muito violenta, desde o princípio, quando eu era a única pessoa negra da equipe, mas também durante todo o período de visita da mostra, a partir de situações muito difíceis protagonizadas pela equipe de mediadores/as e os públicos, situações que também aconteceram comigo enquanto coordenadora, mas que foram vivenciadas principalmente pelos/as mediadores/as. Considero importante mencionar que nós tivemos a preocupação de formar uma equipe de mediadores/as com a maior participação possível de pessoas negras e indígenas... E, de fato, houve uma grande procura desses profissionais pelas vagas disponíveis, mas entre o processo de seleção e de contratação para o estágio nós começamos a perceber que havia vários mecanismos nas universidades que acabaram por tornar essa presença não tão grande como gostaríamos, principalmente por algumas burocracias impostas como critérios para que esses estudantes pudessem fazer um estágio... Esses entraves fizeram com que nossa equipe tivesse cerca de 20% de mediadores/as negros/as, o que ainda é, na história da Bienal do Mercosul, um fato inédito. Na 12ª edição⁵², que aconteceria em 2020, nós talvez mudássemos isso, porque 25% dos/as selecionados/as eram pessoas negras, mas com a pandemia de Covid-19, a exposição aconteceu no ambiente virtual e não houve equipe de mediação.

CB: E como foi o processo de produção do jogo em meio à dinâmica da 11ª Bienal do Mercosul?

⁵¹ Refere-se à Bianca Bernardo, artista, educadora e curadora independente que vive e trabalha no Rio de Janeiro.

⁵² Refere-se à *Bienal 12 – Feminino(s): visualidades, ações e afetos*, que contou com curadoria geral de Andrea Giunta, curadoria adjunta de Dorota Biczal e Fabiana Lopes e curadoria educativa de Igor Simões. A mostra aconteceria presencialmente em Porto Alegre entre os meses de abril e julho de 2020, mas, em função da pandemia de Covid-19, foi inteiramente transposta para o ambiente virtual a partir do site da Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul: <<https://www.bienalmercosul.art.br/online>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

RS: O convite para participar da Lingoa Geral chegou até mim no meio da Bienal e o trabalho produzido para ela precisava ser entregue em uma data próxima ao final da exposição. E, mesmo que eles tenham me conhecido a partir do trabalho que eu desempenhei na co-coordenação do educativo, o convite era para realizar um trabalho enquanto artista, mas eu estava interessada em contar a experiência com a 11ª edição nessa produção. Então assim, as situações que estão relatadas nas cartas do “Corpo Negro Cubo Branco” aconteceram majoritariamente na 11ª Bienal do Mercosul; mas não só, porque eu já tinha passado por situações como essas em outras exposições. Ainda assim, foi nas experiências com a exposição dos Panteras Negras e com a 11ª Bienal do Mercosul que a questão racial foi fundamental, porque fazia parte das temáticas propostas. Mas essas situações também me empolgaram bastante, porque foram as primeiras vezes em que eu estive entre pares... A questão é que mesmo estando entre esses pares, eu percebo rapidamente que as instituições não estão preparadas para falar sobre a questão racial, elas até podem querer, mas não estão preparadas... Ou seja, “Corpo Negro Cubo Branco” também é sobre o quanto essas instituições querem estar preparadas, querem se preparar para discutir com seriedade essa pauta. Então eu pensava: “Como fazer um jogo em que essas experiências possam ser contadas?”... E aí surge a ideia de trazer as experiências no formato de um material educativo, porque daí eu não necessariamente estaria contando sobre as experiências boas e ruins, estaria só expondo uma seleção de relatos que informaria as pessoas e as faria discutir sobre essas dinâmicas a partir da dinâmica de jogo que é sugerida ali. E, a princípio, eu produzi o jogo como uma ideia visual, mesmo que ele realmente possa ser jogado, a primeira ideia era que ele fosse um trabalho visual... Mas acaba que ele vira um jogo, de fato, no alcance de outros lugares, outros/as mediadores/as...

CB: E como aconteceu a circulação do jogo, Renata? Foi apenas pela publicação ou você expandiu para outros meios? Como você controla essa circulação? Há alguma tiragem ou ele tem circulado livremente?

RS: O jogo foi impresso para compor a publicação, e ela, por sua vez, foi comercializada e distribuída. Eu tenho ela aqui, você quer ver?

CB: Sim!

(Pausa para Renata pegar a publicação física em seu escritório.)

RS: Todos os trabalhos que fizeram parte da publicação vieram dentro dessa pasta. E esse formato, de pasta, lembra muito o formato de alguns materiais educativos...

(Renata mostra uma pasta vermelha que contém múltiplos de vários artistas dentro.)

RS: Antes de seguir, eu acho importante falar que entendo a minha função como artista-educadora-curadora, toda num mesmo espaço, em uma mesma linha... Uma função está informando a outra o tempo todo...

(Renata mostra alguns dos trabalhos que estão na pasta e uma ficha com textos sobre cada trabalho que acompanha a publicação.)

RS: Aqui tem lambes, santinhos, cartões, múltiplos em geral... E o jogo! Que vem com uma diagramação com linhas indicando que você pode picotar e jogar. A gente pode dizer que, de certa forma, os trabalhos que estão na revista foram comissionados... Porque nós pensamos nos trabalhos, enviamos as ideias para a equipe do Coletivo Ficções, que foi quem organizou a publicação, e essa equipe que cuidou das impressões dos trabalhos e da montagem da pasta... Como eu disse, a publicação, então, é vendida e o dinheiro fica com o Coletivo, que foi quem financiou as impressões... Isso faz com que os/as artistas que participaram não tenham nenhum direito reservado em relação à circulação desse material impresso. Aconteceram alguns eventos de lançamento, com conversas sobre a publicação e também com um momento em que alguns desses múltiplos eram colados como lambe-lambes em alguma parte do local onde estava acontecendo o lançamento... No Rio de Janeiro, por exemplo, isso aconteceu no Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica... E então, nesses lançamentos, a publicação era vendida por um preço de custo e depois esse valor aumentava de acordo com o que foi estipulado pelo Coletivo. Em determinado momento, eu fui ao Rio de Janeiro e aproveitei para pegar a minha publicação, que era gratuita por eu ser uma das artista participantes... Mas, neste momento, eu tive contato com o preço do material e então percebi que, naquele momento, esse preço estava um pouco alto, dentro do que eu entendo como alto, como caro... Claro que eu reconheço que o que nós temos ali são vários trabalhos artísticos e que esses trabalhos têm um valor, não estou dizendo que a publicação não vale o que estava sendo cobrado... Mas entendo que não era um valor acessível e então eu comecei a pensar que não seriam muitas pessoas que iriam ter esse material, principalmente pelo valor, mas também pelos pontos físicos onde ele estava disponível para compra, que eram em alguns centros culturais, enfim... Mas sempre houve uma ideia de que, após o lançamento, algum tempo após, todos os trabalhos iam ser divulgados em um site, justamente por esse interesse no desarquivamento; então seria colocado na internet e quem quisesse e/ou pudesse adquirir o físico poderia comprar e quem não quisesse e/ou não tivesse condições de comprar poderia baixar pela internet. Isso ainda não aconteceu, mas quando houve o lançamento da publicação no Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica, eu fiz uma publicação no meu perfil no Instagram, falando sobre o jogo, sobre a publicação, e muitas pessoas me chamaram, perguntaram onde comprava, falaram que queriam ver... E no meio dessas pessoas tinha muitos/as educadores/as que trabalharam na 11ª Bienal do Mercosul comigo e eu também queria muito que eles tivessem acesso ao material e vissem que eu materializei algumas das experiências que tivemos no trabalho... Então eu pedi para a equipe que organizou a revista se poderiam disponibilizar o arquivo do meu trabalho para que eu pudesse colocar na internet, eles concordaram, autorizaram, e me enviaram o arquivo de impressão do jogo... Eu fiz uma lista com o nome de todas as pessoas que tinham manifestado interesse pelo Instagram, fiz um e-mail coletivo com o texto que está na publicação, que informa o que é o jogo... E dei algumas instruções, sugeri que, se alguém jogasse ele, me mandasse uma foto e mandei... Várias pessoas responderam esse e-mail falando que tinham gostado muito do trabalho, recebi muitos comentários positivos e eu decidi disponibilizar ele no meu portfólio online, deixei na página um link para um Google Drive onde as pessoas podiam baixar o arquivo... E aí, um dia, eu percebi que esses downloads estavam saindo muito do meu controle e eu decidi tirar do site, porque então as pessoas interessadas teriam que entrar em contato comigo para solicitar o arquivo e nesse momento eu teria algum controle da quantas e quais pessoas estão acessando o jogo... Um tempo depois, uma amiga que estava trabalhando no Instituto Moreira Salles me enviou uma foto do jogo impresso e relatou que ele havia sido usado em uma formação com a equipe de orientadores de públicos da instituição e isso me

surpreendeu positivamente... E aí foram chegando mais pedidos, mais pessoas interessadas em ter o arquivo, algumas pessoas que compraram a publicação e postaram fotos da versão impressa no Instagram... Agora na pandemia mesmo, uma pessoa de Minas Gerais entrou em contato e contou que o jogo tinha sido apresentado para pessoas do Brasil inteiro em uma das formações online que o Itaú Cultural fez sobre Mediação Cultural em 2020⁵³... Então, hoje, eu não tenho controle nenhum da circulação do jogo, seja pela própria circulação da publicação física, seja por esse arquivo digital que criou vida própria na internet (risos)... Inclusive, agora estou escrevendo um artigo sobre ele... E ao conversar com algumas pessoas, descobri que a Gleyce Kelly Heitor, que é uma super referência para a nossa área, foi quem apresentou o jogo na formação do Itaú Cultural e que ela também o levou para o MAM Rio, onde ela é gerente de educação, isso me deixou muito surpresa e feliz... Mas enfim, eu não tenho mais controle nenhum sobre o jogo, ele está solto no mundo (risos)...

CB: E isso te incomoda?

RS: Não me incomoda, mas eu gostaria de entender por onde ele está circulando... Até para ter uma ideia de quais profissionais estão acessando ele. Esse controle seria justamente para isso: para entender quem está sendo alcançado pelo trabalho; mas não para restringir ou limitar a circulação dele, entende? Mas eu queria ter registros, fotos de momentos em que ele foi colocado em prática... Eu mesma nunca apliquei o jogo, nunca joguei ou vi alguém jogando, tenho curiosidade!

CB: Pensando ainda nessa circulação do jogo, a Bienal do Mercosul sabe da existência dele? Reconhece a existência dele e das situações expostas nele?

RS: Não... Imagino que não, porque ninguém nunca comentou nada sobre ele comigo. Tem também a questão de que as equipes da Bienal do Mercosul são temporárias. Então, não tenho como dizer que a instituição Bienal do Mercosul teve conhecimento do jogo, mas tenho como dizer que, talvez, algumas pessoas que atuaram comigo na 11ª edição tenham tido acesso a ele, mas não recebi nenhum retorno além do retorno dos/as mediadores/as. A equipe que trabalhou comigo na exposição dos Panteras Negras, por outro lado, soube, sim... Agora eu estou trabalhando em outro projeto para o SESC e algumas das pessoas que trabalharam comigo na exposição estão trabalhando nesse projeto também e já mencionaram que tiveram acesso ao jogo. Inclusive, agora eu estou trabalhando como coordenadora do educativo da 3ª edição da Trienal de Sorocaba⁵⁴ e tinha a intenção de

⁵³ Refere-se ao curso online *Mediação Cultural Contemporânea*, ofertado pela Escola Itaú Cultural e realizado entre 26 de novembro e 15 de dezembro de 2020. Cada aula da formação foi ministrada por um/a educador/a diferente, sendo eles/as: Everson Melquiades, Fabiana Barbosa, Renato Gama, Sidney da Costa Bispo, Cleo Pereira e Gleyce Kelly Heitor.

⁵⁴ Refere-se à *Frestas – Trienal de Artes* promovida pelo SESC Sorocaba. A terceira edição da mostra assume o título *O rio é uma serpente* e conta com curadoria compartilhada entre Beatriz Lemos, Diane Lima e Thiago de Paula Souza. Originalmente, a exposição aconteceria em 2020, mas em função do avanço da pandemia de Covid-19 o projeto foi estendido para 2021 a partir de uma série de ações educativas e formativas online – até que seja possível realizá-la presencialmente no SESC Sorocaba, em São Paulo.

aplicar o jogo com a equipe de mediação, mas há todo um contexto de pandemia que interfere nisso e o jogo é um material coletivamente manuseável, então não tem como fazer isso nesse momento.

CB: Eu quero retomar uma questão conceitual que você já até mencionou, mas me parece importante te ouvir falando mais sobre isso, então: como você definiria o “Corpo Negro Cubo Branco” hoje, depois de toda essa circulação que você mencionou? Por exemplo, ele é um trabalho artístico proposto pela Renata como artista ou um dispositivo pedagógico proposto pela Renata como mediadora/educadora? Você considera possível ou até mesmo necessário fazer esta distinção?

RS: Eu gosto de pensar que é tudo ao mesmo tempo. Se eu fosse separar, talvez diria que é um trabalho artístico proposto pela Renata enquanto educadora (risos)... Porque, embora ele tenha sido feito enquanto um trabalho artístico, mas já sendo um jogo que pode ser jogado como um material educativo, talvez hoje ele seja muito mais um dispositivo pedagógico do que um trabalho artístico... Na sexta-feira eu vou falar em uma mesa⁵⁵ que é sobre materiais educativos e eu fui convidada justamente para falar sobre o jogo... Então eu mesma também já admito ele como um material educativo. Mesmo no momento em que eu estava planejando ele enquanto trabalho artístico, já era do meu interesse que ele fosse um dispositivo que informasse artisticamente as situações relatadas nele... Eu até fiquei com certo receio em relação ao formato que estava propondo para a publicação, porque os/as demais artistas estavam propondo trabalhos visuais possíveis de serem colados na rua e o meu trabalho, enquanto jogo, não funciona assim... Mas esse formato foi a maneira que eu encontrei de materializar uma experiência, contar sobre ela... Porque o que acontece dentro dos educativos, quase sempre fica dentro dos educativos, não é?! E isso é ruim, principalmente porque o que acontece dentro de um educativo pode ser muito importante de ser compartilhado com outros educativos... E o jogo tem feito isso, tem dialogado com outros educativos e com seus/as mediadores/as para que essa experiência relatada não aconteça mais. No Instituto Moreira Salles, eles aplicaram o jogo com as equipes de segurança também e isso é ótimo, porque as equipes de segurança também trabalham diretamente com o público, e existem experiências bem traumáticas, tensas, envolvendo as equipes de segurança e os embates que acontecem com as equipes educativas... E o jogo me parece um dispositivo que vai abrir muitos diálogos sobre situações em que a segurança está envolvida, como os casos em que os seguranças seguem pessoas negras no espaço expositivo apenas por elas serem negras, ou quando o educativo recebe um grupo de vulnerabilidade social e isso mobiliza toda a equipe de segurança porque esperam que alguma coisa muito grave aconteça, ainda que sem motivos, enfim... E o jogo também chegou em escolas, o que eu considero muito interessante, mesmo sem nunca ter pensado nessa interação da escola com ele... Isso faz com que eu acabe pensando muito sobre a educação no meu trabalho, principalmente sobre as discussões étnico-raciais, tenho

⁵⁵ Refere-se ao encontro online *Memória, corporeidade e práticas de educação – Espaços de Mediação/educação* promovido pelo Museu de Arte do Espírito Santo (MAES) no dia 05 de março de 2021. A gravação do encontro está disponível no YouTube: <<https://youtu.be/a2cRKogRAUk>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

pensado cada vez mais sobre o potencial pedagógico de algumas obras, sobretudo por proporcionarem situações e experiências que educam; e o jogo, nesse contexto, se torna uma experiência educativa.

CB: E como foram os *feedbacks* que você recebeu dessas situações em que o jogo foi aplicado?

RS: Eu tive poucos *feedbacks*. A equipe do IMS, por exemplo, me contou sobre a realização dele com os/as orientadores/as de públicos e com a equipe de segurança e que a dinâmica de jogo deu certo, foi ótima e inclusive despertou momentos em que eles/as compartilharam relatos sobre situações próprias... Eu também soube como foi a experiência do educativo da exposição PretAtitude⁵⁶, que usou o jogo com os públicos e teve algumas situações fortes de embate, inclusive com a própria instituição, ao trabalhar com mais profundidade em debates sobre a questão racial e sobre o racismo cotidiano...

CB: Você falou sobre essa aplicação do jogo entre mediadores/as, seguranças, escolas, públicos de exposições, mas eu gostaria de saber quem era o seu público alvo no momento em que você elaborou ele. A princípio, para quem você fez “Corpo Negro, Cubo Branco”?

RS: Desde que eu vi alguma semelhança entre o formato de um material educativo e o formato assumido pela Lingoa para a publicação, eu pensei no jogo quase como um material educativo reverso... Um material educativo para o sistema e não para os públicos... Porque, quando nós trabalhamos com o educativo e elaboramos esses materiais, embora eles sejam planejados para se comunicarem com todo mundo, a gente sabe que os principais públicos que vão acessar eles são outros/as educadores/as e estudantes... Então nós podemos pensar que, no fim, eles atendem públicos externos às instituições... Mas no caso do jogo, eu estava interessada em propor o contrário, queria que isso atendesse o público interno das instituições e os seus agentes... Artistas, curadores, gestores... Em um processo de repensar suas próprias atuações e práticas... É um jogo muito mais para dentro do que para fora.

CB: Na minha pesquisa, eu tenho analisado o “Corpo Negro Cubo Branco” como um dispositivo de crítica institucional. O que essa abordagem te parece? Você já tinha visto ele dessa forma?

RS: Bom, o jogo como um todo tem a intenção de expor como o racismo institucional opera no sistema da arte... E claro, o racismo institucional existe em todas as estruturas que nós temos no mundo, mas eu estava interessada em falar dessa presença no sistema da arte... Então, sim, observando por esse ângulo, ele é sim uma crítica institucional... Uma crítica institucional que observa como o sistema da arte se nutre desse racismo institucional. Mas sabendo dessas dinâmicas de aplicação do jogo, eu tenho percebido que ele vai além das discussões sobre o racismo institucional, percebo que ele abre possibilidades para que

⁵⁶ Refere-se à equipe educativa que trabalhou na itinerância da exposição *PretAtitude. Insurgências, emergências e afirmações na Arte Afro-Brasileira Contemporânea*, realizada entre setembro de 2019 e janeiro de 2020 no SESC Santos, em São Paulo, e com curadoria de Claudinei Roberto da Silva. A mostra foi apresentada pela primeira vez entre fevereiro e maio de 2018 no SESC Ribeirão Preto, em São Paulo.

também possam existir outros jogos... Jogos que realizem discussões sobre as experiências de muitas outras minorias que ocupam espaços no sistema da arte e também sofrem violências dentro dessa dinâmica... O jogo me fez perceber, Cris, que existe um pacto narcísico da branquitude dentro das artes visuais e esse pacto é o que legisla o nosso campo de trabalho... Nós ainda não falamos muito disso, mas isso precisa ser dito! Enfim, eu concordo com a sua abordagem.

CB: Isso me faz lembrar de um trabalho da Bruna Kury, a bandeira que a Charlene Bicalho hasteou na frente do MARGS durante a performance⁵⁷ dela em 2019, lembra? Na bandeira estava escrito “mate o branco dentro de você”... E isso me faz pensar que as instituições, de maneira geral, e nós, pessoas brancas, precisamos urgentemente matar o branco que existe dentro de nós... Porque nós só vamos conseguir repensar nossas práticas a partir do momento que começarmos a matar o branco que existe dentro de nós... A manutenção dessas instituições dentro das discussões e reivindicações mais atuais precisa começar por aí.

RS: Sim, totalmente!

CB: Bom Renata, para finalizar nossa entrevista, eu gostaria de saber se você gostaria de mudar algo no jogo hoje... Pensando inclusive nas questões que a disponibilização do trabalho na internet trouxe para você.

RS: Bom, pensando primeiro nessa disponibilização dele na internet, eu trocaria esse envio do arquivo por e-mail por alguma plataforma onde eu pudesse deixar o arquivo disponível e ela quantificasse e coletasse informações sobre os downloads para mim... Gostaria de ter essas estatísticas... Dos lugares onde ele foi mais acessado, os gêneros de quem acessou... Essas métricas que são bem características das redes sociais hoje, sabe? Porque isso me ajudaria nas minhas pesquisas, seriam informações que poderiam alimentar minhas pesquisas... Uma vez que eu descobri que o jogo tem uma importância muito grande para outras pessoas em outros lugares, eu gostaria de saber mais sobre essas dinâmicas. Tem uma questão que eu considero importante mencionar aqui, que é: para mim, os/as educadores/as são intelectuais. São pesquisadores. E então, uma vez que eu desenvolvo esse trabalho também enquanto educadora, é importante para mim ver isso como uma pesquisa... Como eu disse, eu fui escrever um artigo sobre o jogo agora e esse fator da circulação foi um item que eu não consegui desdobrar muito. Mas, ao mesmo tempo, não ter o controle total sobre o jogo não é ruim. Estamos em um momento em que as minorias, que não são minorias, ocupam novos espaços e estimulam mudanças muito significativas e não ter controle sobre o jogo passa também por dar uma liberdade maior para ele existir e encontrar algumas dessas pessoas e deixar elas se identificarem com ele... Tem também a minha questão pessoal com a “síndrome da impostora”, porque, quanto mais parte de uma minoria você é, mais você sente essa sensação de farsa... Então, quando eu fiz o jogo, ele também era, para mim, uma maneira de expurgar toda a violência que eu sofri... E eu penso muito enquanto artista no quanto a violência também faz parte do

⁵⁷ Refere-se à performance *Do pó se faz cipó*, realizada pela artista e educadora Charlene Bicalho em junho de 2019 no Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS), em Porto Alegre. A ação foi realizada no contexto do projeto de performances *Motorhome PPPP* proposto pela artista Andressa Cantergiani.

processo de criação, principalmente a redistribuição da violência... É a Jota Mombaça quem vai falar dessa redistribuição da violência... De devolver a violência para quem comete ela... E o jogo fazia muito sentido para mim e também fazia muito sentido para os/as mediadores/as que estiveram envolvidos/as naquelas situações, mas conforme o jogo foi circulando e chegando em outras pessoas, eu percebi que ele faz sentido para muitas outras pessoas que passaram pelas mesmas situações ou por situações semelhantes e essas pessoas encontraram no jogo um dispositivo que expõe essas violências e que ajuda elas a comunicarem essas violências tanto no campo da arte, quanto no campo da educação... E a acolhida dessas pessoas, o fato do jogo fazer sentido para elas, me faz compreender que é um trabalho que não é importante só para mim. Mas voltando para a sua pergunta... Talvez não seja algo que eu queira mudar, mas sim algo que eu gostaria de fazer... Eu queria muito possibilitar ou encontrar alguma forma de possibilitar mais impressões desse trabalho e fazer uma distribuição para educativos fixos de algumas instituições... Queria muito levar ele para mais educativos!

APÊNDICE 3. Tabela com a média dos valores (R\$)⁵⁸ recebidos por mediadoras e mediadores como pagamento por horas trabalhadas em instituições de Artes Visuais de Porto Alegre⁵⁹ elaborada em abril de 2021

Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS)	6h/dia → 30h/semana → 120h/mês R\$ 4,06* por hora (Estágio) *média geral dos valores pagos segundo o semestre universitário de cada estagiária e estagiário
Pinacoteca Aldo Locatelli	6h/dia → 30h/semana → 120h/mês R\$ 8,04 por hora (Estágio)
Pinacoteca Ruben Berta	4h/dia → 20h/semana → 80h/mês R\$ 8,04 por hora (Estágio)
Pinacoteca Barão de Santo Ângelo	4h/dia → 20h/semana → 80h/mês R\$ 5,00 por hora (Bolsa)
Bienal do Mercosul	6h/dia → 30h/semana → 120h/mês R\$ 8,33 por hora (Estágio)
Fundação Iberê Camargo (FIC)	6h/dia → 30h/semana → 120h/mês R\$ 5,83 por hora (Estágio) R\$ 9,54 por hora (MEI) média dos valores para cálculo geral: R\$ 7,68 por hora
Farol Santander Porto Alegre	8h/dia → 40h/semana → 160h/mês R\$ 12,50 por hora (MEI)
Instituto Ling	6h/dia → 30h/semana → 120h/mês R\$ 11,37 por hora (Estágio)
Média geral: R\$ 8,12 por hora	

⁵⁸ Para realizar este cálculo, levamos em consideração a jornada de trabalho que cada instituição propõe para suas mediadoras e seus mediadores. Assim, dividimos a remuneração mensal pela quantidade de carga horária mensal.

⁵⁹ Algumas instituições que apresentam programações relacionadas às Artes Visuais ficaram de fora do levantamento, à época, por não possuírem mediadoras e mediadores em seus quadros funcionais, como é o caso do Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul (MACRS), da Casa de Cultura Mário Quintana (CCMQ), da Fundação Vera Chaves Barcellos (FVCB) e do Centro Histórico Cultural Santa Casa (CHC Santa Casa).

Anexo 1

The logo is centered on a purple background. It consists of a white, scalloped-edged shape with a purple outline. Inside this shape, the words "SUPER" and "TRIUNFO" are written in a bold, purple, sans-serif font, stacked vertically. Below them, the word "Educativo" is written in a black, cursive script font.

**SUPER
TRIUNFO**
Educativo

Super Triunfo - Educativos de Arte em São Paulo 2019

Os não-lugares que hoje conhecemos como *educativo* persistem em não se profissionalizar e a carreira de educador continua sendo algo ideal. A partir da lógica do tradicional *jogo de azar* super triunfo, que tem como objetivo juntar o máximo de cartas a partir das escolhas certas, esta versão pretende discutir a precarização da função no educador. Assim como a imprecisão da lógica de trabalho, as cartas comparam situações do ofício e tem como objetivo provocar discussões de uma carreira que se constrói na efemeridade de sua própria atuação. Nas palavras de Cintia Maria da Silva, educadora e pesquisadora de arte-educação: *A história do educativo é oral.*

Uma área profissional que só resiste por viver uma abstração do que ela realmente representa para uma economia maior (uma organização que movimenta catracas e satisfaz, quando necessário, uma classe economicamente privilegiada que consome arte), pode e deve encontrar outras maneiras de escrever sua história e perpetuá-la, sendo pela oralidade ou até jogos de azar.

O jogo se estruturou a partir de entrevistas e conversas com profissionais da área que em tão pouco tempo puderam colaborar com esta pesquisa. Agradeço a todos aqueles que aqui faço anônimos, mas que para mim ocupam um grande um lugar de admiração.

Referências

NETO, José Minerini. Educação nas Bienais de Arte de São Paulo: Dos cursos do MAM ao Educativo Permanente / José Minerini Neto - São Paulo: J. M. Neto, 2014
SILVA, Cintia Maria da. Mediador Cultural: Profissionalização e Precarização das Condições de Trabalho / Cintia Maria da Silva - São Paulo, 2017

COMO JOGAR

1. As cartas são distribuídas em número igual para cada um dos jogadores. Cada jogador formará seu monte e só poderá ver a primeira carta da pilha.

2. Para iniciar, escolha entre as informações da sua carta, aquela que você julga ter o valor capaz de vencer as cartas dos seus adversários. Exemplo: Se você escolher a informação "Influência", observe quantos ícones possuem e compare com seus adversários. Quem possuir a maior pontuação vence (com exceção de Processo Seletivo).

- se você vencer - as cartas dos outros jogadores irão para trás do seu monte de cartas e você continua escolhendo a informação da sua próxima carta.

- se outro jogador vencer - as cartas irão para trás do monte de cartas dele e a vez de escolher passa para ele. Assim o jogador que venceu escolhe a característica que ele deseja para a nova carta.

- em caso de empate - as cartas irão para o monte e as próximas cartas - sua e dos seus adversários - aparecem. Uma nova disputa é feita sendo que o jogador que escolheu as cartas que empataram deve escolher novamente. Neste caso, apenas os jogadores que empataram jogam novamente para ver quem será o vencedor. O vencedor ganha as cartas que empataram e estão no monte. Se um dos jogadores que empataram não possuir outra carta para jogar, a anterior volta para a mão dele para ser usada no desempate.

3. CARTA SUPER TRUNFO

Existe entre as cartas uma carta SUPER TRUNFO. Esta carta vence contra todas as cartas do baralho independentemente do valor de suas características. Ela perde apenas para as cartas que tenham a letra A (1A, 2A, 3A, etc.), marcado na parte superior de cada uma.

4. FIM DO JOGO

O jogo termina quando um dos jogadores ganhar todas as cartas do baralho.

Condições Financeiras \$\$\$\$\$:

A categoria *Condições Financeiras* define o reconhecimento financeiro em relação ao trabalho. Os salários são em média: 23 reais a hora de trabalho. Algumas instituições oferecem carteira assinada e alguns outros benefícios como vale transporte, vale alimentação, seguro saúde, previdência privada, entre outros. Em compensação, algumas que oferecem carteira assinada com benefícios, diminuem o valor do salário líquido notavelmente.

Processo Seletivo 🍷🍷🍷🍷 :

A categoria *Processo Seletivo* define a complexidade de admissão do educador. Algumas instituições possuem um processo bem mais direto, possibilitando a inscrição pelo próprio site ou via chamamentos abertos divulgados nas redes sociais. Enquanto outros educativos possuem maior grau de dificuldade, chamando preferencialmente pessoas já conhecidas das equipes. Além dos dois casos, alguns lugares possuem concursos vinculados a instituições de ensino formal.

Influência 👩👩👩👩👩 :

A categoria *Influência* define o prestígio que o educador desenvolve trabalhando na instituição. Trabalhar em algumas destas organizações faz com que se abram portas, facilitando maior fluxo no meio de arte e educativos. Algumas são referências de tanto destaque que se expandem ao reconhecimento e oportunidades em outros equipamentos culturais.

Satisfação Criativa 🧑🎨🧑🎨🧑🎨🧑🎨 :

A categoria *Satisfação Criativa* define o quanto de prazer criativo o educador possui com o trabalho. Por ser uma área de atuação ainda mal remunerada, muitos persistem em continuar trabalhando na área por satisfação criativa. A possibilidade de experimentar coisas diferentes para além do básico que os educativos oferecem ao público, alimentam o trabalho e mantêm com que pessoas continuem exercendo esta carreira.

Relação com o Público 😊😐😐 :

A categoria *Relação com o Público* define como se dá a aproximação do educativo com o público. Alguns educativos ficam em salas que não ficam muito a vista nas instituições, além de algumas outras não oferecem visitas ou visitas espontâneas, o que resulta em um menor contato direto com o público.

Relação com a Instituição 😐😐😐 :

A categoria *Relação com a Instituição* define como se dá a aproximação do educativo com a instituição. O reconhecimento e compreensão da função de educador dentro nesse espaço possibilita uma certa abertura de profissionalização do trabalho. Algumas instituições usam deste trabalho como uma mão de obra barata para atuar em diferentes funções, para além da função educativa (atuação nas áreas de produção, recepção, segurança, entre outras.).

TOMIE OHTAKE



\$\$\$\$\$

MEI

PROCESSO SELETIVO



INFLUÊNCIA



SATISFAÇÃO CRIATIVA



RELAÇÃO C/ PÚBLICO



RELAÇÃO C/ INSTITUIÇÃO



PINACOTECA



\$\$\$\$\$

PROCESSO SELETIVO



INFLUÊNCIA



SATISFAÇÃO CRIATIVA



RELAÇÃO C/ PÚBLICO



RELAÇÃO C/ INSTITUIÇÃO



CCBB



\$\$\$\$\$

PROCESSO SELETIVO



INFLUÊNCIA



SATISFAÇÃO CRIATIVA



RELAÇÃO C/ PÚBLICO



RELAÇÃO C/ INSTITUIÇÃO



MUSEU FAAP



\$\$\$\$\$

MEI

PROCESSO SELETIVO



INFLUÊNCIA



SATISFAÇÃO CRIATIVA



RELAÇÃO C/ PÚBLICO



RELAÇÃO C/ INSTITUIÇÃO



MUSEU DA CASA BRASILEIRA



\$\$\$\$\$

PROCESSO SELETIVO



INFLUÊNCIA



SATISFAÇÃO CRIATIVA



RELAÇÃO C/ PÚBLICO



RELAÇÃO C/ INSTITUIÇÃO



ESPAÇO PORTO SEGURO



\$\$\$\$\$

MEI

PROCESSO SELETIVO



INFLUÊNCIA



SATISFAÇÃO CRIATIVA



RELAÇÃO C/ PÚBLICO



RELAÇÃO C/ INSTITUIÇÃO



FIESP



\$\$\$\$\$

EST.

PROCESSO SELETIVO



INFLUÊNCIA



SATISFAÇÃO CRIATIVA



RELAÇÃO C/ PÚBLICO



RELAÇÃO C/ INSTITUIÇÃO



MUSEU AFRO



\$\$\$\$\$

PROCESSO SELETIVO



INFLUÊNCIA



SATISFAÇÃO CRIATIVA



RELAÇÃO C/ PÚBLICO



RELAÇÃO C/ INSTITUIÇÃO



MAM



\$\$\$\$\$

PROCESSO SELETIVO



INFLUÊNCIA



SATISFAÇÃO CRIATIVA



RELAÇÃO C/ PÚBLICO



RELAÇÃO C/ INSTITUIÇÃO



IMS



\$\$\$\$\$

PROCESSO SELETIVO	🏆🏆🏆🏆
INFLUÊNCIA	👤👤👤👤
SATISFAÇÃO CRIATIVA	👨🎨👨🎨👨🎨👨🎨
RELAÇÃO C/ PÚBLICO	😊😊😊
RELAÇÃO C/ INSTITUIÇÃO	😊😊😊

MIS



\$\$\$\$\$

PROCESSO SELETIVO	🏆🏆🏆🏆
INFLUÊNCIA	👤👤👤👤
SATISFAÇÃO CRIATIVA	👨🎨👨🎨👨🎨👨🎨
RELAÇÃO C/ PÚBLICO	😊😊😊
RELAÇÃO C/ INSTITUIÇÃO	😊😊😊

MUBE



\$\$\$\$\$

EST.

PROCESSO SELETIVO	🏆🏆🏆🏆
INFLUÊNCIA	👤👤👤👤
SATISFAÇÃO CRIATIVA	👨🎨👨🎨👨🎨👨🎨
RELAÇÃO C/ PÚBLICO	😊😊😊
RELAÇÃO C/ INSTITUIÇÃO	😊😊😊

BIENAL



\$\$\$\$\$

CLT

PROCESSO SELETIVO	🏆🏆🏆🏆
INFLUÊNCIA	👤👤👤👤
SATISFAÇÃO CRIATIVA	👨🎨👨🎨👨🎨👨🎨
RELAÇÃO C/ PÚBLICO	😊😊😊
RELAÇÃO C/ INSTITUIÇÃO	😊😊😊



Carta Geladeira

A carta geladeira se encontra junto do maço e tem a função de passar o poder de escolha para o adversário por duas rodadas consecutivas (mesmo ganhando).

Anexo 2



AO FALAR DOS
HORRORES DA
ESCRAVIDÃO, O
VISITANTE PEDE
PARA TE DAR UM
ABRAÇO

-2

INSTRUÇÕES

- 5 - O PRÓXIMO JOGADOR RETIRA UMA CARTA, LENDO-A E GUARDANDO-A CONSIGO, E ASSIM POR DIANTE ATÉ TODAS AS CARTAS SEREM UTILIZADAS
- 6 - APÓS A ÚLTIMA CARTA SER RETIRADA, OS JOGADORES FAZEM A SOMATÓRIA DE SEUS PONTOS
- 7 - VENCE O JOGADOR QUE TIVER O MAIOR NÚMERO DE PONTOS
- 8 - EM CASO DE EMPATE, VENCE O JOGADOR QUE TIVER O TOM DE PELE MAIS ESCURO

CORPO NEGRO
CUBO BRANCO
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO (DECOLONIAL)
IDEALIZADO POR RENATA SAMPAIO
ARTE BÁRBARA BECKER
GABRIEL EGGER

CHAMARAM SUA
ATENÇÃO POIS
SEU GRUPO ESTÁ
FAZENDO MUITO
BARULHO E
ATRAPALHANDO A
FRUIÇÃO DAS
OBRAS

-1

A DIRETORA DO
COLÉGIO QUE
ACABA DE
CHEGAR OLHA O
SEU CRACHÁ
PARA TER
CERTEZA DE QUE
VOCÊ É O
EDUCADOR

-3

VOCÊ SOFREU UM
CASO DE
RACISMO NA
EXPOSIÇÃO, MAS
NINGUÉM SABE O
QUE FAZER EM
RELAÇÃO A ISSO

-5

O VISITANTE
DESISTE DA
VISITA PORQUE
AS OBRAS QUE
VOCÊ ESCOLHEU
ABORDAM A
ESCRAVIDÃO E
ESSE TEMA É
MUITO FORTE
PRA ELE

-2

O VISITANTE
ACHA SENSUAL A
OBRA QUE FALA
DA VIOLÊNCIA
SEXUAL COM OS
ESCRAVIZADOS

-4

JÁ É O QUINTO
VISITANTE QUE
TOCA NO SEU
CABELO

-4

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

- INSTRUÇÕES**
- 1 - EMBARALHE AS CARTAS
 - 2 - FAÇA UM PEQUENO MONTE COM AS CARTAS VIRADAS PARA BAIXO
 - 3 - DEFINA A ORDEM DOS JOGADORES
 - 4 - APÓS DEFINIDA A ORDEM DOS JOGADORES, O PRIMEIRO JOGADOR RETIRA UMA CARTA DO MONTE, LENDO EM VOZ ALTA SUA FRASE E GUARDANDO-A CONSIGO

NÚMERO DE JOGADORES: MÍNIMO DE 2 E MÁXIMO DE 16

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

FAIXA ETÁRIA: QUALQUER IDADE, DESDE QUE SAIBA LER E COMPREENDER O QUE É UMA EXPOSIÇÃO E O QUE É RACISMO

O JOGO POSSUI 32 CARTAS CONTENDO UMA PEQUENA FRASE RELATANDO UMA SITUAÇÃO POSITIVA OU NEGATIVA DENTRO DE UMA EXPOSIÇÃO “DECOLONIAL”. CADA CARTA POSSUI UMA PONTUAÇÃO QUE PODE SER ENCONTRADA NO CANTO DIREITO INFERIOR

O CURADOR DA
EXPOSIÇÃO É
EUROPEU

-4

A CURADORIA
AINDA DENOMINA
LÍNGUAS
NATIVAS COMO
«DIALETOS» E
ALGUNS POVOS
COMO «TRIBOS»

-2

MUITOS
TRABALHOS
ABORDAM A
QUESTÃO
INDÍGENA,
PORÉM APENAS
UM ARTISTA É
INDÍGENA.

-3

O VISITANTE TE
DIZ: «MAS A
ESCRAVIDÃO JÁ
ACABOU FAZ
MUITO TEMPO,
NÃO SEI POR QUE
FICAR REPETINDO
ISSO»

-3

A EQUIPE DE
SEGURANÇA ESTÁ
SEGUINDO O
GRUPO EM
VULNERABILIDADE
SOCIAL QUE VOCÊ
ESTÁ ATENDENDO

-3

O JORNALISTA
DISSE QUE A
ARTE AFRICANA
TEM «EVOLUÍDO»
MUITO NOS
ÚLTIMOS ANOS

-3

UMA
INSTITUIÇÃO
PARCEIRA DO
MUSEU CHAMA O
COLONIALISMO
DE «TROCAS
CULTURAIS»

-3

UM GRUPO DE
AFRICANOS
VISITOU A
EXPOSIÇÃO MAS
NÃO VIU SEU
PAÍS
REPRESENTADO
EM NENHUMA
OBRA

-2

O VISITANTE
COMPAROU A
VIOLENTA
VIAGEM NOS
TUMBEIROS À
CHEGADA DOS
IMIGRANTES
EUROPEUS NO
BRASIL

-4

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

A COORDENADORA
DO EDUCATIVO É
UMA MULHER
NEGRA

+4

TODA EQUIPE
EDUCATIVA
UTILIZA O
TERMO
«ESCRAVIZADO»
AO INVÉS DE
«ES CRAVO»

+1

MUITOS
PROFISSIONAIS
NEGROS SE
CANDIDATARAM
PARA TRABALHAR
NA EXPOSIÇÃO
POR SE
IDENTIFICAREM
COM O TEMA

+2

VOCÊ PERCEBE
UMA PRESENÇA
MAIOR QUE A
HABITUAL DE
VISITANTES
NEGROS DEVIDO
À TEMÁTICA DA
EXPOSIÇÃO

+3

A EQUIPE DE
LIMPEZA PEDIU
MEDIAÇÃO DE
UMA OBRA QUE
LHE DESPERTOU
INTERESSE

+3

VOCÊ UTILIZA O
PASSINHO COMO
INSTRUMENTO DE
MEDIAÇÃO DE
UMA OBRA

+3

UM DOS
ARTISTAS
PUBLICOU NAS
REDES SOCIAIS
UMA FOTO SUA
MEDIANDO A
OBRA DELE

+2

O PROFESSOR DE
HISTÓRIA DA
TURMA QUE VOCÊ
ATENDEU
TRABALHOU OS
ASSUNTOS DA
EXPOSIÇÃO EM
SALA DE AULA

+2

AO FINAL DA
VISITA OS
ALUNOS
AGRADECEM POR
VOCÊ TER
ENFRENTADO A
PROFESSORA
RACISTA

+4

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

SUA EQUIPE
MANTÉM UMA
POSTURA
CRÍTICA À
EXPOSIÇÃO

+1

UM GRUPO DE
CRIANÇAS
NEGRAS PEDE
PARA QUE VOCÊ
AS ACOMPANHE
NO MUSEU, POIS
TE ACHAM
PARECIDO COM
ELAS

+4

VOCÊ EXPÔS UM
CASO DE
RACISMO NAS
REDES SOCIAIS
E TEVE AMPLA
REPERCUSSÃO

+4

IMPORTANTES
FIGURAS NEGRAS
SÃO
MENCIONADAS
NAS SUAS
VISITAS

+2

VOCÊ ENCONTROU
NAS BONECAS
ABAYOMYS UMA
FORMA LÚDICA
DE FALAR DE
ESCRAVIDÃO

+3

UMA PESSOA EM
SITUAÇÃO DE
RUA ENTROU
PELA PRIMEIRA
VEZ NO MUSEU E
SE SENTIU
ACOLHIDA POR
VOCÊ

+3

OS ESTUDANTES
DA TURMA QUE
VOCÊ ATENDEU
FIZERAM UM
FUNK CONTANDO
SOBRE SUA
EXPERIÊNCIA

+3

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»

**CORPO NEGRO
CUBO BRANCO**
O JOGO DO EDUCADOR NA EXPOSIÇÃO «DECOLONIAL»