

menor

MATHEUS DOS SANTOS ARAUJO



revisão **Júlia de Campos**
design gráfico **Lu Rabello / vinco estúdio**

CIP - Catalogação na Publicação

ARAUJO, MATHEUS DOS SANTOS

ARAUJO / MATHEUS DOS SANTOS ARAUJO. -- 2022.

96 f.

Orientadora: Camila Monteiro Schenkel.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Artes, Licenciatura em Artes Visuais, Porto Alegre,
BR-RS, 2022.

1. Deleuze e Guattari. 2. museu menor. 3. mediação
crítica. 4. escola. 5. sabotagem. I. Schenkel, Camila
Monteiro, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica
da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS
Instituto de Artes — Departamento de Artes Visuais
Licenciatura em Artes Visuais
Projeto Educativo II

Trabalho de Conclusão de Curso

menor

MATHEUS DOS SANTOS ARAUJO

Porto Alegre — RS
Maio de 2022

Matheus dos Santos Araujo

menor

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Instituto de Artes da UFRGS como requisito básico para a conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Orientadora: **Camila Monteiro Schenkel**

Banca Examinadora:

Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan

Rodrigo Lages e Silva

Porto Alegre — RS

Maio de 2022

O castelo tem
“entradas
múltiplas” cujas
leis de uso e
distribuição a
gente não sabe
muito bem.

agradecimentos

Este trabalho foi escrito atravessado por afetos, intensidades e, juntamente com minha trajetória acadêmica, possibilitado por inúmeros esforços. Ele é dedicado a todas as pessoas que fazem parte de mim.

Deleuze & Guattari

abstract

The main objective of this body of work is to present the concept of minor literature developed by Deleuze and Guattari (2003), to analyse the conceptual transposition to the minor education idealized by Silvio Gallo (2002), and finally to initiate a third proposal of appropriation of the concept, now aiming on the idea of a minor museum. Placed as guiding lines, in addition to the theoretical analysis, the experience as a mediator, my school memories (arranged in what I call the underground of the academic writings) and examples of artworks and curatorial practices that evoke my interest by the way they relate to the museum institution.

Keywords: Deleuze and Guattari; minor museum; critical mediation; narrative; education; school; art museum; sabotage

resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar o conceito de literatura menor desenvolvido por Deleuze e Guattari (2003), analisar a transposição conceitual para educação menor realizada por Silvio Gallo (2002), e desenvolver uma terceira proposta de apropriação do conceito, agora para a ideia de um museu menor. Funcionam como linhas condutoras deste caminho, além da análise teórica, também minhas experiências como mediador, minhas memórias escolares (dispostas no que chamo de subsolo do texto acadêmico) e exemplos de obras e práticas curatoriais que despertam meu interesse pela forma como se relacionam com a instituição museu.

Palavras Chave: Deleuze e Guattari; museu menor; mediação crítica; narrativa; educação; escola; museu de arte; sabotagem.

entradas 14

17 caminhos

**19 como
menor?**

sabotagem 36

26 SABOTAGEM 1

pela 41
**possibilidade
de um museu
menor**

o movimento 46
61 a conversa
o contato 59

86 saídas

bibliografia 92

76 SABOTAGEM 2

entradas

Os caminhos do(s) texto(s) que compõem este trabalho de conclusão são muitos, e nenhum deles nos leva a um destino final. Sempre que aparentamos nos aproximar de um fim, repentinamente, nos percebemos tão longe dele quanto possível. A verdade é que não há a intenção de alcançá-lo, quer dizer, não se pretende chegar ao fim do labirinto. Pelo contrário, o trabalho que aqui se apresenta propõe o próprio labirinto como intensidade produtiva. Através dele, traçamos juntos caminhos que não sabemos ao certo para onde nos levarão.

O presente trabalho investiga casos e experiências em que proposições relacionadas ao campo educacional provocam ruídos, ou possíveis fraturas na estrutura institucional, em especial no âmbito dos museus de arte. Pretende-se, por entre essas fraturas, vislumbrar outras formas de perceber o museu e a experiência educativa dentro dele. Pensar rizomas. Algumas das questões orientadoras são: como pensar o museu? Por que pensar o museu? O que é pensar “um museu”? Importante, neste processo, talvez seja não a resposta para essas perguntas, mas o próprio questionamento, em si, enquanto prática criativa e enquanto possibilidade de criação através e a partir de dúvidas que colocam em xeque concepções estanques a respeito da instituição e das práticas que se desenvolvem dentro dela.

Para essa indagação, que é feita por quem escreve e por quem lê — de caráter coletivo, portanto —, utiliza-se como

aliado o conceito de *literatura menor*, desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2003) para analisar a literatura de Franz Kafka. Apropria-se, também, do deslocamento conceitual realizado por Silvio Gallo (2002), que transpôs o conceito para o campo da educação e propôs uma *educação menor*. O que se pretende, aqui, é realizar outro deslocamento, dessa vez da ideia de *menor* para o campo de estudos do museu de arte. Como nos dois casos citados, o conceito de *menor*, aplicado à análise dos museus, será um aliado importante para pensar uma ação de dentro para fora, uma contaminação que age no interior do grande campo no qual está inserida.

Como condutor deste caminho estão minhas experiências como mediador em museus, minhas memórias escolares, além de exemplos de práticas artísticas e curatoriais que despertaram o meu interesse ao longo da trajetória que tracei no curso de Licenciatura em Artes Visuais. São práticas voltadas para a educação que me interessam pela forma como propõem outra ordem de contato entre o público e a instituição, abrindo novas formas de relação entre os agentes destes espaços com o próprio espaço em questão.

Neste sentido, destacam-se as obras propostas pelo artista Jorge Menna Barreto, em especial a obra-intervenção intitulada *Café Educativo* (2007 -) e o trabalho *Diário de Busão*, desenvolvido por Diogo de Moraes em sua dissertação de mestrado, que serão analisados no decorrer do trabalho.

caminhos

“

Pois somos feitos de linhas. Não queremos apenas falar de linhas de escrita; estas se conjugam com outras linhas, linhas de vida, linhas de sorte ou de infortúnio, linhas que criam variação da própria linha de escrita, linhas que estão entre as linhas escritas.

(Deleuze e Guattari, 2012, pág 72)

Como algo novo a ser percorrido, acho importante destacar alguns pontos que funcionam como chave de leitura dessa composição. Este texto surge do o entrecruzamento de diversas linhas distintas que se afastam na mesma medida em que se aproximam. Por vezes, elas podem se encontrar, se atravessarem umas por cima das outras, serem todas uma só, para então se dividirem cada uma em um texto a ser novamente encontrado e reescrito.

Essas linhas são compostas por algumas partes de mim: minha rua, minhas escolhas, meus amigos, meus inimigos, minha infância, as escolas por onde passei, eu do passado, de hoje e de amanhã. Minha família, as pedras arremessadas, os tapas e as advertências que levei. A saudade que eu tenho da rua de que já nem lembro mais direito, da cor das casas que talvez eu tenha inventado. Os vizinhos com os quais eu não me importo que fim levaram, se é que levaram a algum fim. Essa linha, que é também um amontoado de outras linhas, é algo que reside no subsolo do texto, algo que corre por detrás ou debaixo do que é estabelecido como o principal.

Atravessado deste passado, eu procuro abrir rasgos e respiros à superfície do texto, buscando por possíveis diálogos entre uma memória escolar da qual guardo, sobretudo, momentos de confronto entre o sujeito aluno e a ordem institucional. Os textos que propõem essa subversão da forma estão separados em blocos-capítulos que se distribuem pelo decorrer do trabalho em suas margens, assumindo, por vezes, o espaço da superfície, cada qual instaurando outras formas de diálogo. Eles estão, porém, sempre presentes como algo que pode vir (a ser). Essas linhas que agem de baixo para cima estão indicadas no texto com o título de *TUDO QUE EU LEMBRO DA ESCOLA ERA COISA ERRADA - QUE COISA BOA!*.



como
menor?

A definição de algo como *menor* geralmente ocorre a partir de uma lógica de comparação, estabelecendo hierarquias de algo sobre algo, de alguém sobre alguém. Um “menor de idade”, por exemplo, ou uma coisa menor que outra, uma posição menor que outra... Nessas formas comparativas, é dado que o *menor* sempre ocupa uma posição que remete à inferioridade.

Menor, na estrutura judicial, é usado para definir um menor de idade infrator. Mas *menor infrator* é também um termo que ecoa na nossa estrutura social e política. *Menor* é utilizado como gíria, como vocativo entre pessoas próximas; neste caso, sem necessariamente a intenção de distinguir ou apontar algo como inferior. Pelo contrário, pode ser algo que só ocorre na proximidade, em relações que, pelo contato próximo, apresentam aberturas possíveis para esse tipo de tratamento.

Para o curso deste texto, é importante entender que, quando se fala em *menor*, não se está fazendo uma distinção hierárquica, sugerindo que algo é inferior ou superior. O que se pretende é estabelecer uma ligação direta com o conteúdo da proposta de Deleuze e Guattari (2003) de *literatura menor*, o que eles desenvolvem, sobretudo, a partir de uma ideia de subversão que se origina dentro da própria língua.

Segundo os autores,

Uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior. E a primeira característica é que a língua, de qualquer modo, é afetada por um forte coeficiente de desterritorialização. (DELEUZE & GUATTARI, 2002, p. 38)

Deleuze e Guattari (2002) propõem a ideia de *literatura menor* como dispositivo para ler a obra de Kafka, escritor judeu-tcheco que viveu a ocupação alemã de seu território e escreveu em alemão. Segundo estes autores, o alemão de Praga (naturalmente contaminado pela língua tcheca) no uso literário de um escritor judeu (certamente contaminado também pelo Ídiche) faz desta uma língua desterritorializada e, portanto, apropriada a “usos menores” (DELEUZE & GUATTARI, 2002, p. 38).

O conceito de *literatura menor* é estruturado a partir de três características importantes para compreender como é possível uma ação de desintegração de uma língua por ela mesma. São elas: a *desterritorialização*, a *ramificação política* e o *valor coletivo*. Enquanto forma de *desterritorialização*, um aspecto da *literatura menor* é a subversão da língua e a promoção de outras realidades dentro da realidade instituída. Trata-se, sobretudo, de pensar sobre o fato de que uma língua está sempre territorializada em algum sentido, em uma cultura, em regras e limites que definem uma realidade específica. Cada território tem em si uma força de identidade que define e determina como e o que acontece, isto é, o que é realidade. Em uma *literatura menor*, esse real é movimentado, bagunçando os limites territoriais e possibilitando novas entradas e saídas, abrindo novas hipóteses e novos agenciamentos. Isso se dá pela subversão que acontece dentro da língua. Por alguém que gagueja não apenas na fala, mas também na própria estrutura da língua, e a faz vibrar e gaguejar também.

Ser um estrangeiro, mas em sua própria língua... Gaguejar, mas sendo gago da própria linguagem e não simplesmente da fala... (DELEUZE, 2010, p. 44.)

Quanto à *ramificação política*, está na própria essência da obra *menor*, como maneira única de existir. Mesmo que não expresse um tema literalmente político, tudo de que trata é político. A *literatura menor* só pode ser política, pois sempre busca por novas conexões e novas potências, ao contrário de uma “literatura maior”, que opera através da destruição de conexões que são contrárias a ela, priorizando a manutenção do que é já estabelecido e institucionalizado/territorializado. No subsolo, o espaço é pouco e não há possibilidade para o individual, ele logo vira uma questão política, de urgência coletiva, e passa a agir contra os blocos enormes que sufocam e criam espaços pequenos demais para não haver urgências.

O que define o *valor coletivo*, terceira característica da *literatura menor*, é seu inescapável aspecto de coletividade. Não se trata da obra em si ou de seu/sua autor(a), mas, sim, do fato de que a obra fala, mesmo sem ser diretamente, sobre muitos. Essa característica, muitas vezes, necessita ser destrinchada e observada com maior atenção para conseguir ser detectada. Afinal, depara-se com um terreno que foi todo contaminado pela política e pela coletividade. Em um país como o Brasil, historicamente machista e racista, não faltam produções “menores”, que, por sua conduta de enfrentamento, falam não apenas por si, mas por toda uma coletividade, impossível de ser desassociada.

Sílvio Gallo (2002), partindo do conceito de *literatura menor*, realiza um deslocamento conceitual ao considerar a possibilidade de uma *educação menor*. Nesse movimento, a *educação menor* ocorre pela subversão dos elementos de controle da instituição escolar, das leis e dos pensamentos políticos aplicados ao campo educacional pelo Governo, em todos os ní-

veis. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) podem ser um exemplo de como essa educação, aqui implicada como *maior*, atua. O que é instituído faz força e opera para fazer instituir, estabelecendo limites e regras de uma realidade que serve a quem detém o poder e determina essas regras, territorializando sempre, demarcando.

Gallo desenvolve seu pensamento de *educação menor* a partir da ideia de militância e da sala de aula como espaço de guerra-trincheira, local onde também acontece a *desterritorialização*. Não na língua, mas nos processos educacionais. É aí que ocorrem os rasgos e as novas possibilidades de pensar outra forma de educação. É sempre estabelecido quem ensina, como ensina, para quem ensina, onde ensina, por quê ensina. É esse o plano do poder, operando uma máquina de controle e de fabricação subjetiva. Para essa operação, é sempre necessário um processo de aprendizagem: a máquina opera controlando os sujeitos através do ensino. Porém, o processo de aprendizagem nunca é algo direto e determinado, sempre existem espaços possíveis e nunca se termina de aprender. Essa abertura que a aprendizagem permite é o rasgo necessário, um rasgo que não se sabe muito bem onde acaba, nem o que se encontra do outro lado. Contrário ao ideal do controle, este é um terreno fértil para uma educação menor surgir. Segundo Deleuze (1998, p. 237),

(...) nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença.

Essa abertura que a aprendizagem possibilita é a própria possibilidade de resistência. Nela estão os espaços que não são atingidos pelo controle e suas máquinas, ou que, de alguma maneira, podem ser interrompidos ou quebrados, mesmo que por um momento apenas. Ou talvez, na impossibilidade de um espaço livre do controle, então um espaço em que se possa atuar não criando linhas de fuga, pois elas sempre existem, mas um espaço em que se procura que elas não sejam extintas. Uma sala de aula que, encarada como trincheira, age pela des-territorialização do fluxo da máquina de controle, uma linha de produção subjetiva quebrada no pátio da escola como possibilidade revolucionária, uma ação de sabotagem!

Para a *educação menor*, a ramificação política acontece nas relações cotidianas dentro de sala de aula, e no estabelecimento de rizomas. O que importa é a criação de rizomas. Se a educação é um espaço de trincheira, é necessário que, das relações em sala de aula, ou na escola, como um todo, surjam linhas de fuga para o estabelecimento da política. Uma rota de fuga do pensamento totalizador dos planos de ensino, uma fuga dos encontros de multidões, um entendimento de que um contato mais direto é o que possibilita novas formas de resistência e conexões. Fazer da *educação menor* uma máquina de guerra, não um aparelho de Estado (Gallo, 2002).

Da escola-trincheira ao professor-militante, o *valor coletivo* da *educação menor* está neste espaço em que habita uma busca incessante em estar rodeado por muitos indivíduos, sempre em contato, sempre produzindo a multiplicidade. Professor-militante, aluno — *o quê?*

o quê? — abro esse rasgo-espaço para composição coletiva. Há todo um campo que diz respeito aos alunos que não é abordado por Gallo. Do que se tratam esses agenciamentos? Se a sala de aula é uma sala-trincheira e o professor é um professor-militante, quais possibilidades recaem sobre os alunos? Aluna-guerrilheira? Aluno-soldado? O espaço a seguir é nosso campo de possibilidades.

**tudo que eu
lembro da escola
era coisa errada!**

SABOTAGEM 1

No ensino fundamental eu estudei os últimos 3 anos (6^a, 7^a e 8^a séries) em uma escola estadual perto de casa. Escola Estadual de Sapucaia do Sul que é melhor não mencionar o nome pra que não dê ruim. Acho que isso era tipo 2003 ou algo assim, não tenho certeza, minha memória desses anos

é altamente seletiva. Fui buscar imagens da escola na internet com uma esperança infantil de poder rever o portão ou quem sabe até o saguão, mas não tem. Confesso que fiquei um pouco triste com isso, esperava encontrar. Também dei um *search* rápido e não descobri quem diabos é essa tal pessoa que dava nome pra escola, aí, mais uma lástima desse dia. Mas tudo bem, nunca importou.

Quase todo mundo que fazia essas séries na escola vinha de outra escola ali perto, no bairro, que era municipal e só ia até a quinta série. Daí rolava uma migração em massa pra umas escolas da área que tinham mais séries.

As lembranças dessa época são várias, todas elas condizem com o enredo narrativo: só coisa errada. E o agravante: estive lá só por um ano. Não sei dizer se os eventos que virão vão seguir uma ordem cronológica. Provavelmente não. Também tem a chance periclitante de nada disso ter acontecido e eu ter inventado tudo dentro da minha cabeça.

Teve um professor de Educação Física que era muito perturbado das ideias, as ganha. Ele tacava giz nos alunos que tavam falando durante a aula. Primeiro isso só acontecia quando tava chovendo, aí a aula era dentro da sala, mas depois ele começou a levar uns giz pra quadra também, arremessar objetos de pequeno calibre. Só em dia de chuva já não tava bastando pro fera. Aí teve uma vez que ele errou na mão e acertou o olho de um guri dentro da sala de aula. Aquele tendeu, né, choradeira, lava o olho e tudo mais. Ficou mal a história e uns meses depois, talvez por mais alguma, demitiram o Gordinho. Esse era o nome dele,

era amigo dos meus tios, ou meio amigo, conhecido talvez, sei que numa briga uns muitos anos depois ele deu uma cabeçada no meu tio e meu tio teve que levar pontos, afinal, o Gordinho tinha uma chapa de ferro na testa por conta de algum incidente mais antigo.

Não sei como que a coisa anda hoje em dia nas escolas, nem quero saber, mas na minha época o pessoal tinha que cantar o hino, de vez em quando, colava a escola toda no pátio, sem cobertura, podia tá um sol do diabo, azar, bora la criançaçada, vamo vê se ceis sabe o hino. Que horror, pelamor. Aí no hino, um amigo, o Wagner, na frente de todo mundo, todo mundo mesmo, tipo a escola toda, diretora, que também era vizinha (péssima condição existencial, ser vizinho da diretora), morava na rua de baixo, todo mundo lá, e o Wagner vomita no meio do pátio, um vomitão audível em um momento de silêncio geral. Ba, pensa na comoção cívica, todo mundo rindo, espetáculo dos bons. O que é mais engraçado é que a primeira reação dos professores e da diretoria nunca é de preocupação. O primeiro reflexo da galera que visa a ordem e o bom funcionamento da instituição de ensino é já achar que quem tá no meio da coisa fez uma merda e já tá antes de qualquer coisa julgado como culpado. Aí, depois vêem que na real o loco passou mal e tentam ajudar mas ainda largam um “Não dava tempo de ir no banheiro Wagner?!”. Nesse dia o Wagner ganhou um apelido pela galera, que era Catinga, referência ao fantasma Catinga que tinha bafo, do desenho do Gasparzinho. Pra sorte dele não foi um apelido que ficou por muito tempo. Passado umas semanas já ninguém mais chamava ele de Catinga.

Tinha um colega, o Juliano, ele já era tipo muito mais velho que todo mundo da turma, tipo, bastante mais velho. Esse mano era da chafurda, correria total, vida loka. Gente finíssima e ao mesmo tempo um grande imbecil e cruel. E ele era conhecido com o Problema na escola, talvez por ter uns 15 anos e estar na quinta série, sei lá... O fato é que o Juliano era conhecido também por ter mais bilhetes, que é aquele lance que quando tu faz alguma merda mandam uma advertência pra os pais assinarem, meio que avisando eles que a maionese desandou ou está desandando lá no centro de habilitação social formativa doutrinária cívica existencial. O Juliano, como era um cara dos corres na rua, duvido que se importasse muito com ganhar bilhetes, ou com o que quer que fosse relacionado ao ambiente escolar. Ela tava nem aí total.

Nesse ano da quinta série foi a primeira vez que eu vi uma nota vermelha no meu boletim, coisa que me acompanha até hoje, talvez. Nesse ano eu também descobri que a chafurda dá mais emoção e em geral não acontece nada muito grave se tu não for pego em flagrante. Tava envolvido em todos tumulto da escola, se pá até nem sabia que que era, mas ia lá e entrava, azar... Nessa pegada fui acumulando um número considerável de bilhetes, tudo por coisa básica, infração leve no código de conduta moral da magnânima rede de formação de indivíduos. Tanto que os castigos em casa nem tavam rolando muito, era leve a pena. Eu tinha uma tática, também. Quando brilhava um bilhete na sexta, eu deixava ele bem guardadinho até domingo, depois do fantástico. Só aí eu mostrava, tomava uns xingão violento e

tudo mais, mas tava tudo bem, já tinha passado o final de semana na rua jogando bola e tudo mais, passava liso. A coisa foi indo até que um dia, por uma coisa qualquer em uma aula de sei lá do quê, devo ter falado alguma besteira e fui mandado pra diretoria. Aí lá, a diretora que eu não lembro direito o nome, mas era tipo Inajá, ou algo assim, falou que eu tava de parabéns, em um tom super irônico, pois eu tinha passado o número de bilhetes do Juliano, e que eu tava viajando e etc etc etc. Na minha concepção aquele era um feito e tanto, eu tava super feliz! HAHHAHA Na volta pra sala, entrei, a professora deu permissão, então, parado na frente da turma eu levantei meu bilhete, olhei pro Juliano e depois pra turma toda e falei: “Eu acabo de passar o Juliano em número de bilhetes”, o que fez com que a turma toda desabasse em risada e eu também, momento dos bons da vida. Menos pra professora. Ela me mandou de volta pra diretoria e eu ganhei mais um bilhete por comemorar o bilhete anterior.

A mesma diretora Inaja uma vez chamou a COALISÃO DO PROBLEMA pra sala dela: eu, Juliano, Sapo, Nego Maico, Wagner (Ex-Catinga), outro Vagner que eu não lembro o apelido mas acho que era algo tipo “Lagarto”, ou algo assim. Chegamos lá e tava armada uma cena teatral: sala vazia, mesa da diretora e seis cadeiras vazias na frente dela. Nós ali, os seis de pé, sem saber nada. Chega ela, nos olha profundamente, nos manda sentar, porque aquelas cadeiras ali? Eram pra nós! Ai ela sentou também e começou a debulhar palavras moralizadoras pra cima de nós, mas com um plus, e o plus é sempre o melhor né: a mulher entrou na

wave da rapazeada e começou a debochar de nós, pegou alguma coisa de cada um e começou a dar moral em cima disso. Ia de “essa vida assim do jeito que tu ta levando não vai te levar a lugar nenhum, tu sabe bem o caminho que tu ta indo”, até ao outro extremo do “tu é burro, por que tu não vai passar de ano, eles vão, eles são inteligente, mas tu é um burro que acha que ta sendo engraçado”. Pra mim foi intermediário, ela disse assim “E tu Matheus, quem tu pensa que tu é, tu acha que tem um rei na barriga ou o quê?”. Não serviu pra nada, como é óbvio, cada um seguiu sua senda de delinquência dentro e fora dos muros da escola. Esses dias eu voltei lá pra votar contra o Bolsonaro, mas até isso deu errado. De todas as formas, esse foi um ano espetacular, na rua a gente ainda jogava bola todo dia, no fim de semana o fut valia o refri, e quem perdia pagava o pepão pra geral.

No ano seguinte, já era ano de nova escola, naquela cena da migração que eu já contei, a galera se dividia entre mais ou menos duas ou três escolas: Escola 1, Escola 2 e a Escola 3. Entre os três, a Escola 2 era a mais serena, as outras eram mais tensas, acho até que os dois tinham ensino médio também, o que adiciona um clima diferente no contexto suburbano. A Escola 2 era perto do centro e não tinha ensino médio, então a pesaderia era controlada.

Na Escola 2 o início foi um pouco mais contido. A vice-diretora era literalmente minha vizinha, aparentemente uma espécie de nuvem amaldiçoada que acompanhou boa parte do meu ciclo de delinquências estudantis. Era a segunda casa à direita da minha, e, como eu, todos os outros amigos que estudavam lá também passavam os dias todos na rua

de casa, em geral, incomodando todo mundo. Mas foi só o começo que foi sutil, coisa de um ou dois meses pra galera se enturmar com os mais velhos, se habituar com o novo terreno, entender as lógicas internas daquela nova estrutura à qual éramos cárceres durante 5 horas todos os dias. Na sexta série, eu não lembro de muitos episódios, também por que acho que confundo muito e misturo os três anos, mas, uma coisa que com certeza aconteceu na sexta série foi a catapora. Rolou na rua de casa uma onda de catapora. Primeiro teve o Bruno, que era um vizinho que eu não gostava muito, ele era muito certinho, a família dele também, a mãe dele era professora, a Edilene, eu nunca gostei de coisas certinhas, gente certinha, então, é a pior coisa que tem. Pra mim tem que ter algo fora do lugar, se não parece que o cara tá no *the sims*. Aí, depois do Bruno, acho que o Wagner, o Sapo e o Seco pegaram. O Seco era o meu melhor amigo, descobri esses dias que ele é pai agora, quando ele me disse eu fiquei assustado, o piá já tem um ano. Como éramos melhores amigos, eu e o Seco obviamente tivemos contato em algum período de contaminação ali, mas por ordem, eu fui o último a ter, tipo o último da turma também. Isso foi sei lá, Abril ou Junho, algo assim, aí rolou aquela coisa de ficar um tempo em casa 15 dias e tal. Nessa época tinha Ensino Religioso ainda, que bagulho tosco. Basicamente, a gente ficava copiando o que a professora escrevia no quadro, eram coisas católicas que eu agradeço à sei lá quem por não lembrar de absolutamente nada, em específico. Mas, como o assunto era ficar escrevendo no caderno, eu odiava fazer aquilo, por que obviamente era um troço chato

demais, e então, pós quarentena em casa, cada vez que eu era cobrado eu ia dando a desculpa da catapora, e incrivelmente isso foi se sustentando até Outubro, o que foi maravilhoso. Até que um dia a professora se ligou que eu tava de malandragem e me pegou de jeito, falou que eu já tinha tido a catapora fazia uns 5 meses e que era pra eu parar de vagabundagem e começar a fazer os negócios.

Foi nesse ano que eu também conheci o outro lado do pacote de verdade. Pacote, em termos gerais, é quando um grupo de pessoas se junta pra bater em nível médio em uma pessoa. Digo, não é bater a sério de matar ou machucar muito a pessoa, é dar uns tapão, uns socos e uns chutes. Isso sempre foi comum, mas eu tava sempre no lado que agredia e muitas poucas vezes do lado que sofria. Nesse ano deu ruim, fui sendo visado cada vez mais pelos meus amigos e colegas, e isso fez com que eu sofresse muitos pacotões. Não era legal sofrer tantos, mas fazia parte da

jornada, não é mesmo? O grande problema das relações de violência é que ela, em geral, é uma escalada. A coisa nunca se mantém, as coisas vão aumentando, aumentando, até que dá uma merda não negligenciável em algum ponto.

Ainda no mesmo ano rolou uma guerra de cadeiras, que foi muito afudê, e acho que passou batido, ninguém viu e não teve sala da direção. Trabalho bem feito é assim, diversão, adrenalina e sem punição. Mas, imagina, foi meia dúzia de boneco arremessando cadeiras com força um contra o outro dentro de uma sala com 25 outras pessoas, de modo geral inocentes, pelo menos, àquele conflito bélico com cadeiras de madeira e metal. Ninguém ferido, ninguém caquetado, ninguém triste. APENAS LAZER.

Os anos seguintes é que seriam o verdadeiro caldeirão. Aí o bicho pegou mesmo.

sabotagem



SABOTE

A palavra também tem relação direta com a revolução industrial, quando trabalhadores jogavam seus sapatos de madeira (sabots) nas máquinas para quebrá-las.

Etimologicamente a palavra significa andar ruidosamente

sa.bo.ta.gem

1. destruição ou inutilização voluntária de instrumentos de trabalho ou outros equipamentos, com o objetivo de prejudicar o curso normal do trabalho ou de uma atividade, geralmente com intuídos reivindicativos.

SABOTAGE (rapper brasileiro)
Um dos mais importantes da história do rap no país.
Morreu em 2003 alvejado com 4 tiros.

2. ação ou efeito de prejudicar

**sabote é uma intenção, uma busca.
também uma fuga.**

**TRABALHAR
MAIS DEVAGAR**

RELEVAÇÃO I e II são xilogravuras de minha autoria, produzidas em 2016. A partir de um jogo com o substantivo “sabotagem” e sua flexão em verbo no modo imperativo, “sabote”, a obra brinca com a etimologia da palavra, o ato de sabotagem e dialoga com o rapper brasileiro Sabotage, também chamado de Sabote, figura crítica muito importante na composição das linhas da minha vida e da história recente do país.



Retirado de **Maestro do Canão**, disponível em <<https://revistacult.uol.com.br/home/sabotage-maestro-do-canao/>>.

A obra de Sabotage, músico da periferia paulista, negro e excluído da sociedade, pode ser entendida como uma obra *menor*? Uma produção musical que atravessou, de certa forma, o contexto periférico, atingindo os grandes públicos; que apareceu em filmes e propagandas no Brasil do final da década de 90, jogando para outros patamares as possibilidades de representatividade, na época; que desterritorializou o contexto do rap e

da música mainstream, representando em suas letras milhares de excluídos e que, conseqüentemente, foi *sempre político*. A obra e a vida de Sabote se misturam e viram algo que só pode ser político, coletivo e desterritorializante. Potências múltiplas. Criação de caminhos novos. Caminhos, estes, que talvez não tivessem tanta importância antes dele.

...Sobreviver no inferno
A obsessão é alternativa
Eu quero o lado certo
Brooklyn, Sul, paz eu quero, prospero
Eu vejo um fim pro abandono
Deixa rolando, ninguém aqui nasceu com dono
Então mas por enquanto, eu vejo muita mãe chorando
Alguns parando, trampando ou se recuperando
Do eterno sono
Tipo Rafinha e o Adriano
Milagre em dobro
O livramento vem pros manos...

Um bom lugar - Sabotage

pela possibilidade de um museu menor

A deambulação teórica apresentada faz parte de um esforço de se pensar nas possibilidades de um *museu menor* a partir de uma dobra conceitual da ideia de *literatura menor* e de *educação menor*. Afinal, se existe essa abertura para se pensar em uma literatura e em uma educação *menor*, por que não seria possível pensar em um *museu menor*?

Um *museu maior* pode ser compreendido como tudo aquilo que corresponde ao instituído. Ao sistema da arte, ao projeto arquitetônico imponente e determinante de fluxos, ao bloco capital que opera entre os públicos e os museus. Também, ao sucateamento dos setores, às terceirizações, aos pensamentos curatoriais presos aos cânones da história da arte, à higiene racial e social ocupando as galerias. Como *museu maior*, pode-se denominar, sobretudo, aqueles que operam pela manutenção do que já está instituído, aos que encaram a educação como corpo-moeda, e os acervos como o mais importante de uma instituição. O não mutável. O imaculado. A composição convida a pensar aqui uma aproximação com o movimento de descolonização do museu, como uma contra-lógica à essa ideia de *museu maior*. Em seus esforços, a descolonização do museu opera como uma máquina de guerra contra o museu colonial *maior*, apontando a herança cultural dessa instituição e, consequentemente, a produção e reprodução de narrativas que seguem a mesma linha colonial, atuando como dispositivo de afirmação da lógica colonial, eurocêntrica, branca, machista...

Ou descolonizamos o museu, ou nada feito; temos de descolonizar o museu porque temos de justificar sua existência e permanência; temos de descolonizar o museu porque é uma instituição fossilizada, pesada, rígida,

“envelhecida”; temos de descolonizar o museu porque nos incomoda. Temos de descolonizar o museu com a história; temos de descolonizar o museu com a cultura; temos de descolonizar o museu com os públicos; temos de descolonizar o museu com a arte; temos de descolonizar o museu porque, caramba, alguém deve descolonizá-lo, seja para limpar sua consciência institucional¹, seja para seguir uma tendência ou por convicção plena. (COCOTLE, 2019, p. 3)

Ao *museu menor* está associado o espaço da possibilidade, dos novos encontros, dos cruzamentos irresistíveis, da instituição cultural aberta seja para o público e para quem faz arte, seja para a dúvida como espaço de prática institucional. Aberta como campo expositivo que não corresponde apenas aos discursos já instituídos, mas a um pensamento de educação não impositivo. Espaço de conflito - espaço-câmbio - espaço-resistência. Um museu habitável, penetrável, construível. Não apenas um museu-enciclopédia. Um museu que se faz todo dia, a todo momento, por cada pessoa. Um museu que se faz dentro de um Museu.

Uma instituição nunca é um bloco inteiro, maciço. Sempre há micro narrativas que se desenvolvem o tempo todo e que borram as linhas que formatam e delimitam o institucional. A intenção aqui é se deter nesses escapes. Olhar para alguns projetos que se desenvolvem na relação entre educação-escola-museu e, junto com eles, pensar nas possíveis máquinas

1 Necessário colocar em questionamento a ideia de limpeza, não seria melhor se sujássemos a consciência do museu?

de guerra. Pensar na possibilidade de um museu menor, nas pequenas linhas e narrativas que atravessam as instituições. Através dessas frestas, seria possível ver ou compor outros tipos de museus, outros tipos de escola ou outros tipos de instituições educacionais?

[desenho de um museu menor

Para isso, talvez seja importante começar especulando sobre como seria possível desenvolver conceitualmente um *museu menor*. Como as três características da *literatura* e da *educação menor* — a *desterritorialização*, o *agenciamento coletivo* e o *aspecto político* — poderiam ser observadas e realocadas ao conteúdo do museu. Nessa tentativa de composição, serão utilizados alguns exemplos que não devem ser vistos como uma prescrição, ou exemplo de um *museu menor*. Pelo contrário, são projetos que escolhi percorrer por identificar aberturas possíveis neles. Aberturas que nos permitem caminhar e pensar conjuntamente as hipóteses de um museu menor, se é que elas existem.



o movimento

A primeira característica, a *desterritorialização*, pode ser pensada através da ideia de mediação crítica como prática propulsora de movimentos. Por mediação crítica, proponho o entendimento de um posicionamento perante um tema, e não apenas a reprodução de um conceito. Neste sentido, são valiosos para esse exercício de composição os diálogos sobre mediação crítica estabelecidos com Carmen Morsch (2016) e Javier Montero (2016). A proposta de mediação crítica que atua como agente de desterritorialização é algo que tira, mesmo que momentaneamente, o museu de si.

[...] a mediação crítica trabalharia em diálogo com e contra os discursos do museu, não para prestigiá-los, mas sim para desconstruí-los. Sua ação política gera outros pontos de vista, que desvelam os dispositivos, aparelhos e relações de poder que cruzam as instituições culturais. Quer dizer, contradiscursos. Essa tendência, denominada por Eva Sturm “educação artística como des-construção” (2002), levaria à criação de múltiplas possibilidades de vozes e espaços de tradução, em um tipo de “rizovocalidade” (Sturm, 2007). Ela não defende, privilegia ou demarca um único discurso, mas sim busca múltiplas possibilidades de vozes e relações no museu. Sua ação desdobra outras vozes, que se bifurcam como rizomas e assinalam outros modos de conhecimento. (MONTERO, 2016, p. 8)

Pensar mediação como exercício crítico de educação já é um movimento que, por si só, pode ser observado como um movimento de desterritorialização. Seu próprio modelo de atuação crítica pode ser entendido como um elemento de desterritorialização do museu, que, de instaurador ou reproduzidor de verdades, máquina produtora de subjetividades, passa a ter um rombo dentro de si, que opera no sentido contrário dessas intenções a partir do questionamento. Operação da dúvida.

De um lado, um posicionamento educacional reprodutivo², enciclopédico, ou qualquer coisa limitada ao processo hierárquico unilateral, em que os responsáveis pela educação estão de uniforme e representam a instituição que carrega em todo seu corpo-matéria ditames de imposição: imposição estética - imposição de conceitos - imposição histórica - imposição arquitetônica. Representantes de uniforme “educativo”. Semelhanças não faltam se aproximarmos o museu de outras instituições. O museu, a escola, a prisão, a família. Todos são espaços territorializados e compromissados com afirmações e reafirmações da história, da história da arte, da história da educação, de uma história colonial de mortes e de saqueamentos dificilmente postos em discussão, sobretudo com os públicos. Um território comprometido com a não criação de novos espaços e novas histórias, comprometido com a remoção de vínculos entre a comunidade e seus salões.

Para qualquer uma das características de *museu menor*, irei considerar como ponto de partida o museu, seus agentes e

2 Na relação com os “quatro discursos da mediação”, em Carmen Morsch (2016).

sua relação com o público. No nosso caso, vale, conjuntamente, pensar a crítica institucional através da relação com os públicos em projetos educacionais. Para tanto, vale percorrer um pouco o percurso desse entrecruzamento da educação com a arte, percebendo os borrões que se estendem dos fenômenos educacionais à crítica institucional ligada ao campo dos museus de arte. Se, em um primeiro momento, a crítica institucional da arte, sobretudo nos anos de 1960, esteve atrelada aos artistas que criticavam as instituições — o que é entendida como a primeira onda da crítica institucional, por Simon Sheik (2009) —, em um segundo momento, na década de 1980, essa crítica já assume o papel do artista como sujeito institucionalizado. Ela passa, então, a entender também outros espaços não institucionalizados ou consagrados da arte como campo de investigação artística — movimento que estabelece uma segunda onda crítica. A terceira e atual onda crítica é uma espécie convergência das duas anteriores. Entretanto, a discussão que antes era proposta por artistas contra as instituições, passa, agora, a partir das próprias instituições, como mecanismo de afirmação dentro do sistema da arte.

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).

Não é recente a incursão da educação no universo das práticas artísticas e da crítica institucional. Há exemplos, ao longo do século XX, que podem ir da Bauhaus até os trabalhos de Hans Haacke, Allan Kaprow, ou, mais recentemente, Andrea Fraser. Contudo, a partir da década de 1990 a educação passa a receber atenção no campo da arte como fruto da impactante mercantilização da educação, e do grande investimento em projetos educativos institucionais, gerando o fenômeno conhecido como *Educational Turn*. Esta movida toma corpo, sobretudo, a partir da década de 90, através de projetos que buscam desenvolver uma discussão crítica sobre a educação artística, extrapolando o campo da produção em arte e passando a envolver outras camadas do dispositivo museal, como a curadoria e, principalmente, a ideia do museu como um espaço educativo.³

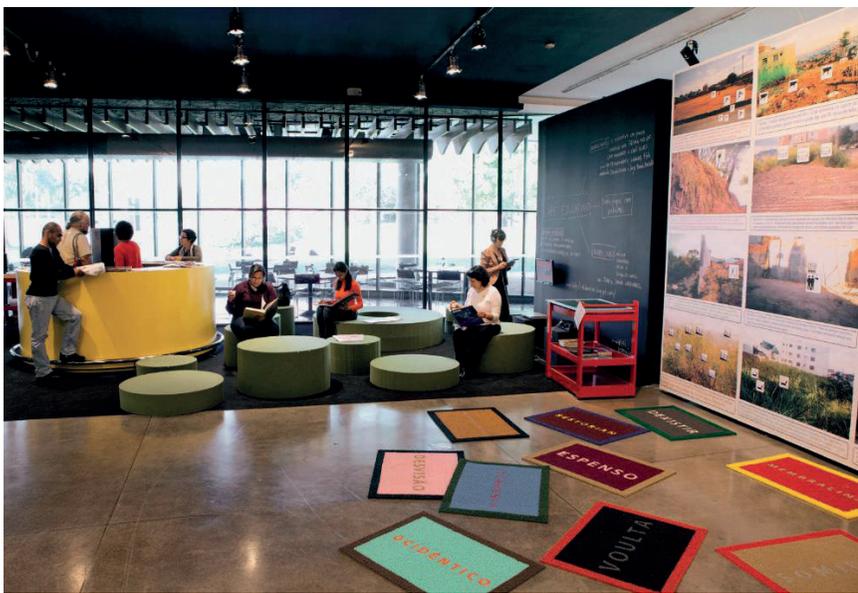
Hoje, mais ou menos duas décadas depois, mantém-se o fôlego de um movimento que, já não tão recente, segue orbitando a discussão sistêmica sobre arte, muitas vezes deixando de ocupar espaço nela, mas que talvez esteja sempre presente. Podemos, enfim, olhar com mais atenção para estes desdobramentos e nos alimentarmos das inúmeras produções críticas desenvolvidas. Alguns exemplos no contexto brasileiro são as discussões sobre mediação propostas por Cayo Honorato, obras e projetos de Mônica Hoff, Jorge Menna Barreto e Diogo do Mo-

³ Vale destacar as contribuições de Paul O'Neill e Mick Wilson (O'NEILL; WILSON, 2010) aproximando a curadoria contemporânea da educação e cunhando o termo "**prática educacional expandida**". Importante movida no âmbito internacional são os movimentos pedagógico-curatoriais feitos e desencadeados pela **Manifesta 6**, bienal não ocorrida em 2006, no Chipre.

raes, a importante contribuição das Bienais do Mercosul, em especial a partir da 6ª edição, assim como toda a sorte de outros possíveis recentes encontros entre a arte e a educação.

Muitos dos trabalhos da primeira onda da crítica institucional poderiam ser aproximados da mediação cultural por seu potencial em estabelecer diálogos, atuando não como objeto de comunicação, mas, pelo contrário, como veículo de indagação. Neste trabalho, propõe-se a aproximação da mediação cultural como veículo possível, senão principal, da crítica institucional atual. A mediação, nesse aspecto de crítica institucional, atua de maneira *menor*, de dentro para fora, no âmago da instituição museal e apesar da instituição, agindo contra suas territorializações. Não há permissão para isso, os funcionários operam um desvio ao controle. Uma *sabotagem*. Importante salientar que não é um movimento de destruição, pelo contrário, é um movimento de construção de novas possibilidades, novas éticas, de comunicação entre educadores e de busca por uma coletividade consciente das situações não isoladas no campo de trabalho do sistema da arte. Retomando o diálogo com Brenda Cocotle (2019) sobre a descolonização do museu, a autora constata que talvez não seja possível descolonizá-lo. Contudo, é necessário trabalhar a partir da crítica e na desconstrução da própria crítica, e não pela ruína completa do museu.

É difícil pensar que o museu possa ser descolonizado. Ao menos nesses termos. Considerado desse modo, parece que a única proposta acertada deveria implicar a anulação da instituição em si, a dissolução total de sua própria racionalidade. Queimá-lo até os alicerces. Talvez, mais do que anunciar a fórmula de sua descolonização,



Retirado de **Café Educativo**, disponível em <<https://jorggemennabarreto.com/trabalhos/cafe-educativo-educational-cafe/>>. (MENNA BARRETO, 2007).

teria de partir das contradições do presente, situar -se nos limites, pensá -lo em crise consigo mesmo. O que não significa renunciar às possibilidades críticas do museu, mas afirmar que são factíveis desde que se reconheçam suas próprias zonas de conflito e se trabalhe a partir delas. Talvez o museu não consiga se descolonizar, mas pelo menos poderia encontrar um caminho para outra ética institucional e de trabalho. (COCOTLE, 2019, p. 10)

A obra *Café Educativo* (2007 -), de Jorge Menna Barreto, ganha aqui relevância por sua natureza de atuação: é uma obra

52

site-specific, que provoca tensão diretamente na estrutura do museu, da sua arquitetura, do setor educativo, do público, e, sobretudo, na forma como estas esferas se relacionam entre si. Em específico, a obra é escolhida como tema para essa discussão por sua profunda relação com a educação, a arte e a crítica institucional, promovendo, na sua atuação, movimentos importantes no espaço museal.

Iniciada em 2007 e adquirida em 2011 pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), a obra consiste na instalação de uma ilha de mediação não direta entre a instituição, seus funcionários e o público. Os educadores atuam na obra como garçons que, além de servirem cafés ou outros produtos, estão aptos a ter conversas sobre a exposição.

A proposição inverte a lógica mercantil a partir da qual geralmente é concebida a mediação cultural tanto pelas instituições quanto pelo público. Da parte das instituições, geralmente é uma relação pautada por números, uma estratégia de formação de público que visa a um aumento no número de visitantes. Visitantes e grupos escolares que participam de visitas *guiadas* como justificativa para verbas públicas são também uma dimensão importante de controle disso que é chamado *público*, mas que é, ao mesmo tempo, moeda e instrumento.

Ainda considerado despreparado, ignorante ou, mesmo, não-iniciado pela maioria dos equipamentos culturais, o público é também aquele que garante visibilidade pública a essas instituições, aumentando a sua credibilidade perante a sociedade, o governo e os órgãos fomentadores. (HOFF, 2014, p. 199).

53

Ainda dialogando com Mônica Hoff (2014), no meio dessa relação entre os públicos e as direções dos institutos estão os setores responsáveis pelos projetos educativos, que ocupam, antes de tudo, o papel de contrapartida no jogo do capital e das verbas públicas. Os setores educativos costumam assumir uma posição de subserviência, apesar de serem o carro chefe do diálogo, por serem o setor de menor custo e o de melhor avaliação pública, colando ao museu uma ideia de boa intenção social. No âmago dessa encruzilhada — que envolve o público, a direção de museus, os projetos educativos e inúmeras outras forças e expectativas transversais na equação — não há dúvidas, no entanto, de que possam sempre haver respiros, momentos que possibilitem o desabamentos dessa suposta ordem e controle. Entretanto, o encontro de forças é sempre perigoso, e, na composição hierárquica, os setores responsáveis pela educação são os que estão mais suscetíveis a ceder, às vezes, sem nem perceber.

Não raro nos deparamos com uma estrutura de pensamento institucional completamente divergente do pensamento educacional construído em seu nome, e de um pensamento educacional que, embora, se deseje experimental e crítico, no geral, não percebe a situação de submissão à qual está sujeito favorecendo ainda mais a lógica de mercado imposta pelas instituições, nos revelando, desse modo, uma urgência em rever tais modelos. (HOFF, 2014, p. 200)

O público possui uma sensação geral de que o educativo é um serviço, o que muitas vezes é a imagem proposta pela própria instituição. A nomenclatura, de antemão, já ressalta muitos problemas de ordem crítica. Na obra *Café Educativo*, é sem-

pre instalado um mobiliário que se adequa ao lugar, dialogando com a curadoria e o espaço da mostra, criando, já de antemão, um possível ruído ou um imperativo em se imaginar a obra inserida no contexto da exposição. Além disso, ao transformar os educadores em garçons, a obra escancara, ironicamente, essa lógica de serviço.

Ao realizar essa recolocação dos elementos que fazem parte do espaço da instituição, a obra passa a imprimir, a partir da sua estrutura, outras possibilidades de habitá-lo. Com a implementação de sofás e puffs para que as pessoas possam sentar-se, a hierarquia de movimento imposta pelos museus é posta em jogo, alterando a ordem de circulação que impera. No geral, em todo o mundo, é como se os museus fossem uma esteira ou um mostruário, isento de zonas de conforto ou de espaços de permanência, afinal, o museu tem que se manter apto à entrada de sempre mais pessoas, criando, assim, a urgência da circulação do público. O estabelecimento da possibilidade de comer e beber no espaço de exposição do museu também é algo que não podemos deixar de observar, afinal de contas, é uma das principais proibições em museus de arte. Ela visa a conservação e proteção dos objetos à mostra, mas, ao mesmo tempo, é mais um mecanismo de controle dos públicos. Operação de regência: não pode beber a não ser no local determinado, não pode comer perto das obras, operação de desvinculação. Operação capital, também, na medida em que geralmente há um estabelecimento responsável pela comercialização de bebidas e alimentos.

Foi diagnosticado pelo artista que o espaço se tornou um local no qual é possível uma conversa ou um seminário próximo ao espaço da exposição, bem como um ponto de encontro mar-

cado para finalizar a visita ao museu. O artista identifica que mesmo as pessoas que trabalhavam na instituição passaram a frequentar os aposentos do *Café* para momentos de descanso, habitando a exposição, atitude rara antes da obra. O espaço do museu não permite, seja na arquitetura, seja no discurso, a estadia de quem quer que seja, estendendo-se até mesmo para quem faz parte do seu corpo (seus agentes).

Um local de descanso dentro de um sistema que ordena o movimento é um considerável balanço estrutural, um movimento, um alheamento do museu para com ele mesmo. A obra, assim, e o espaço, abrem-se de outra maneira para o público. Talvez seja essencial que esse tipo de abertura parta das próprias instituições, que estas promovam um local de maior pertencimento, de vinculação, ao contrário do desligamento de relações imposto. Um local de ampliação temporal, de convívios não pautados pelo relógio, pela linha a ser seguida, ou pela falta de comodidade.

O *Café* parece “ser um mediador crítico de sua própria condição como arte e como educação” (HOFF, 2014, p. 205). Considerando que, por um lado, instaura um questionamento agudo sobre o estabelecimento do campo educacional e artístico e, por outro, vem acompanhado do adjetivo “educativo” como uma afirmação de um conceito que a obra parece questionar. Talvez essa seja a própria natureza da obra: uma abertura para a incerteza e para o questionamento mútuo.

Como sabemos, as instituições são resilientes. Da instituição da família à instituição carcerária ou do museu, é característico do que é instituído a capacidade de absorver os ruídos

que ocorrem dentro dele e se apropriar, tornando-os seus, e, de certa forma, tornando-os dóceis. O mesmo foi feito com a crítica institucional que partia dos artistas nas décadas de 1960 e 70, através de proposições que ocupavam criticamente as mostras e que, depois, na década de 1980, passaram a ser incorporadas cada vez mais pela curadoria ou pelas administrações das instituições, assumindo o papel de uma segunda onda da crítica institucional.

Na obra de Jorge Menna Barreto (2007 -), é importante observar as reterritorializações que ocorrem. Ao mesmo tempo em que ela age de maneira crítica sobre o espaço, ela é também o agente de reafirmação de uma ideia de museu. Para além da problemática institucional em que o público é como moeda, na obra, ele é matéria, unidade de medida, esquema pré estabelecido de uma hierarquia, de um saber versus não saber — paradoxo do qual parece impossível fugir. O *Café Educativo* também atribui tais padrões hierárquicos mesmo num movimento de fuga, tal qual o pai na obra de Kafka, que não se cansa de reterritorializar, como é apontado por Deleuze e Guattari (2002, p. 27):

Pois, o pai, enquanto judeu deixando o campo para se estabelecer na cidade, é, sem dúvida, tomado em um movimento de desterritorialização real, mas não cessa de reterritorializar, na família, no comércio, no sistema de suas submissões e de suas autoridades.

A obra-intervenção acabou por ser adquirida pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo após participar do Panorama

da Arte Brasileira, em 2011, o que acrescenta uma outra chave nesse encadeamento. Se antes o *Café* era algo sempre na instância do acontecimento, como algo que se atualizava cada vez que era exibido, a partir deste momento em diante ele se cristaliza como obra, de certa forma, e deixa de ser algo indefinido, passando a pertencer ao acervo do museu, sujeito aos interesses da instituição.

A partir de então, surge uma dupla inquietação, talvez impossível de ser desenvolvida até o seu limite, restando, portanto, ao campo da dúvida se ocupar dela. A primeira é a de que a obra, após ser adquirida pelo museu, tornando-se, portanto, parte de um dispositivo institucional, passe por mudanças, estabelecendo desconfortos internos na mesma medida em que é reterritorializada. Como se ela se mantivesse um corpo-vírus, uma demanda que ainda pode fazer reverberar revolução. Por outro lado, há uma certa força de cooptação que instituição mantém, após muitos séculos de apropriações; uma capacidade sinistra de absorver discursos contrários e torná-los dóceis, transformando-os em agenda positiva e voltando-os a seu favor. Questiono se essa espécie de buraco negro permitiria, sem todo um risco medido, que uma obra agisse de forma que ela não espera ou prevê. Talvez o grande ponto em questão seja sempre existir uma dimensão curatorial, um cálculo de riscos. Será que as obras menores extrapolam o esperado? Será que uma obra pertencente ao acervo de um museu consegue ser o agente produtor de rotas de colisão contra a própria instituição? É impossível fazer um apontamento preciso, mesmo com toda a sorte de dados e estudos. Todavia, parece-me que, após sua solidificação enquanto obra “pronta”, o *Café* permanece como uma

pedra incrustada no meio desse bloco de museu, permeado pela incerteza de sua própria natureza crítica.

Abro aqui mais um rasgo para perguntas que não podem ser respondidas por uma só pessoa. Uma obra, independente do seu conteúdo, ao adentrar um salão, uma galeria, um espaço expositivo de um museu de arte, é sempre tomada por uma força de reterritorialização?

É importante nos questionarmos sobre essa relação entre a obra e seu lugar de exposição, ainda mais considerando a força de ressignificação e assimilação que campos instituídos, como o museu, operam nos discursos contrários. Acho que, de um modo geral, é uma medição complicada, até porque, na maioria das vezes, as obras não podem ser percebidas como uma só coisa, mas sim como um campo vasto de relações e de possibilidades no contato com as pessoas. Para além disso, também seria arriscado afirmar que tudo que está, mesmo que temporariamente, dentro de um museu, acaba por ser assimilado, sendo aí um objeto reterritorializado ou operante de uma relação de controle. Mais valioso seria manter o alerta, a atenção para os usos de uma obra por parte do museu, para os discursos atribuídos, para o espaço da crítica e para a ressonância dela dentro do contexto institucional.

Outra obra do artista e educador Jorge Menna Barreto pode nos ajudar a pensar o *agenciamento coletivo* na possibilidade de um *museu menor*. Trata-se da série *Desleituradas*, de 2011, que consiste na criação de novas palavras através da associação de termos distintos, criando um discurso ambíguo e imprimindo-os em tapetes de borracha espalhados pelo espaço expositivo. “Desvisão”, “Deusejo”, “Amorte”, “Influânsia”, “Dexistir”, “Eusência” e “Voulta” são alguns exemplos da série, sempre passível de ser atualizada.



Retirado de *Desleituradas*, disponível em <<http://cargocollective.com/jorgemennabarreto/desleituradas>>. (MENNA BARRETO, 2011).

Para o artista, a obra se qualifica como uma “*ação artístico-educativa enquanto um dispositivo de mediação na visita à exposição*”⁴. Ela é disposta para o manuseio do público, que

4 Disponível em: <http://cargocollective.com/jorgemennabarreto/desleituradas>

pode movê-la pelo espaço da exposição, cambiando as posições dos tapetes, estabelecendo novas conexões, colocando-as em relação umas com as outras, agindo, portanto, como um elemento de mediação, de certa maneira, autônomo e aleatório. Toda a sorte de conexões está aí posta e quem as utiliza é o público, sem o controle de alguém responsável pela educação ou pela segurança. A mediação, nesse caso, é apenas o ponto disparador, depois disso, as conexões e as linhas são livres.

Para a *educação menor*, o *agenciamento coletivo* está na produção de rizomas. No caso do museu, ocorre algo muito parecido. A questão é a forma como se dá essa produção na encruzilhada entre instituição, projeto educativo e público. No caso da obra em questão, é importante traçar algumas distinções entre suas formas de apresentação, pois, dependendo da intenção curatorial, muito, senão todo o sentido primário da obra pode se perder [força de reterritorialização].



Retirado de *Desleituradas*, disponível em <<http://cargocollective.com/jorgemennabarreto/desleituradas>>. (MENNA BARRETO, 2011).

Na sua concepção, a obra é inserida no espaço expositivo como objeto disparador, livre para ser tocado e disposto a estabelecer conexões [cromáticas - corpóreas - significantes - imagéticas -]. Entretanto, o que acontece se o movimento curatorial a coloca de forma estanque? Preserva-se aí a mesma potência? Nessa hipótese, a obra seria experimentada de outra maneira, como um tapete de borracha no chão, sem a possibilidade de deslocamento nem de manuseio por parte do público. Tudo em função de uma decisão curatorial que responde aos procedimentos de conservação e manutenção das obras, mas que também comunica sobre lógicas de controle dos públicos. Num cenário como esse, não há espaço para a obra mover-se junto ao público, não há espaço para que ele a reinvente, sua relação é pré-determinada pela curadoria e, a partir disso, apenas sobre sua proposição linguística recai a responsabilidade de desterritorialização. Já não há mais abertura para o agenciamento coletivo, para a conversa infinita.

E o que acontece quando não há um mediador que fale sobre a possibilidade de se tocar e mover a obra (afinal, o museu é o lugar onde não se pode tocar em nada)? A questão que toca na comunicação, em como o público sabe que a obra pode ser manuseada, é, para mim, uma das mais importantes. Afinal, ela está presente no cenário primário da obra, de sua concepção e de suas liberdades. Mais ainda, parece haver um pedaço do bloco-museu que a impede de ser completamente o que ela quer ou pode ser. Parece que o trabalho de territorialização do museu foi muito bem feito, criando um lugar em que o público não se

sente à vontade⁵. Ele se comporta, às vezes, respeitando algo que sequer é imposto, como não falar alto, não sentar no chão, não tocar nas obras, não comer. É um espaço no qual imperam as negativas. A ideia de que tudo é caro causa medo. É o capital como mecanismo de terror. Para que isso faça sentido, basta imaginar como nos sentiríamos se quebrássemos um vaso de arte antiga em um grande museu. Capital - Medo - Controle.

Como seria possível que um dos tapetes da série *Desleituradas* fosse rapidamente compreendido como algo manuseável sem a interferência de um mediador? Somente no caso de alguém que já saiba de antemão as dimensões propositivas daquela obra e, mesmo assim, mesmo para alguém que sabe do que é que se trata [muitos exemplos de exclusão caberiam aqui], tocar pode parecer um gesto arriscado. Recentemente, a série esteve à mostra na exposição “Matéria Difusa – Um olhar sobre a coleção MACRS”, promovido pelo Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul, na Casa de Cultura Mario Quintana, em Porto Alegre. A partir de relatos colhidos em conversa com a direção, foi apresentado que, tanto para o público espontâneo quanto para os grupos agendados, é permitido o manuseio das obras. Entretanto, observou-se que do público espontâneo apenas quem já conhecia a obra fazia esse movimento. Em geral, as pessoas apenas pisam no tapete [sem saber que é obra?]. Outro exemplo que poderia ser trazido são os *Bichos*, de Lygia Clark, que originalmente eram obras táteis e que hoje em dia já não são mais expostas dessa forma.

5 Interpretação minha a partir das experiências em mediação em diversas instituições culturais na cidade de Porto Alegre.



Retirado de **Públicos em emergência: modos de usar ofertas institucionais e práticas artísticas**. (SILVA, 2015).

Escapando à proposta da obra como um exemplo de *agenciamento coletivo* (até porque isso seria impossível, considerando que sempre existem atravessamentos que são imensuráveis e podem fazer ou deixar de fazer algo ser mais ou menos potente), pretende-se pensar na obra em um cenário em que os tapetes não precisam necessariamente de um mediador para serem alocados pelo público onde se bem entende. Os tapetes promovem, cada um, sua própria desterritorialização. Primeiro da língua, na criação de palavras que brincam-bagunçam com o que nos é sólido. Mas a desterritorialização também é percebida quando lógicas comuns ao museu são postas em questão [e outras questões emergem], como uma dessacralização do ob-

jeto artístico [a possibilidade de limpar os sapatos na obra], ou o manuseio de obras [quem colocou essa palavra aqui? não importa e não há como trilhar esse caminho de volta na busca por um sentido, apenas pode-se continuar criando outros novos]. Há um entendimento de maior autonomia para o público, que, nesse caso, tem o poder de criar outros tipos de diálogos não previstos pela curadoria e pelos demais artistas presentes na exposição. O *agenciamento coletivo* passa, também por aí, por essa dimensão de independência que os tapetes podem suscitar, como a abertura de novos campos e o rompimento momentâneo com uma lógica da distância no museu. Lógica na qual o público está distante da obra, e distante de tudo que é feito, sobretudo, para estar em contato com ele. A coletividade do dispositivo artístico-educacional é posta em prática como um dispositivo a ser manuseado pelo público, como uma abertura para novos agenciamentos que se dão pela própria movimentação dos tapetes coletivos. É como se ocorresse uma conversa entre inúmeras pessoas, inevitavelmente. As linhas estão ali, inscritas, e essas linhas não podem ser apreendidas pelas máquinas de controle do todo, há sempre algo que escapa. Máquina sabotada. Descontrole.

Os agenciamentos dessa coletividade possibilitam uma fuga ao gerente, ao comércio, ao burocrata, ao administrador? Ao professor, à segurança? Ao museu que manda e ordena, ao secretário e à direção? O atravessamento histórico, a narrativa escolhida, que caminhos possíveis para fazer balançar a parede branca cheia de verdades? Ela é branca para que não exista outro contraste possível senão aquele ali apontado. Como fazer a curadoria “ser gaga” em si mesma? Como pensar os artistas vi-

brando dentro da própria língua/expressão? A expografia? Como todo o aparato institucional do museu de arte pode gaguejar?

O *agenciamento político*, ou melhor, um *museu menor* cria caminhos que podem se esgueirar entre diretores aplicados no concreto, nas escadas, nas molduras e fora delas. Encontrar uma fuga, um museu que é escrito e criado ao mesmo tempo em que é descoberto.

A linha de fuga faz parte da máquina. No interior ou no exterior, o animal faz parte da máquina-toca. O problema: de modo algum ser livre, mas encontrar uma saída, ou bem uma entrada, ou bem um lado, um corredor, uma adjacência, etc. (DELEUZE & GUATTARI, 2003, p. 17)

O *aspecto político*, ao meu ver, só pode ser pensado a partir de sua relação com as duas características anteriores. Seria possível uma condição essencialmente política sem que existisse um agenciamento coletivo e um movimento de desterritorialização? Será possível pensar um *museu menor* sem pensar diretamente em como os projetos educativos acontecem dentro dele? Ou um museu a partir da perspectiva dos seguranças que habitam este espaço diariamente? Dos funcionários terceirizados? O *museu menor* só pode ser político, pois é a busca por novas conexões, novas potências; ao contrário do *museu maior*, que opera através da destruição de relações e da manutenção do que é já estabelecido e institucionalizado-territorializado.

Como parte de sua dissertação de mestrado, o artista, pesquisador e mediador cultural Diogo de Moraes desenvolveu o trabalho chamado *Diário do ônibus: visitas escolares a instituições artísticas* (2015), que consiste no exercício de infiltração do artista em ônibus que levam estudantes para visitas mediadas em exposições de arte na cidade de São Paulo. Nesse movimento de escuta, é realizada uma prática de registro, que é “contrainspirado no modelo do “diário de classe”, ferramenta normativa da rotina escolar” (SILVA, 2015), recolhendo os ruídos que surgem do encontro dos grupos com as instituições museais.

O trabalho de Diogo de Moraes é eficaz na medida em que apresenta um relato potente e voraz sobre as visitas mediadas, ou, antes disso, das visitas escolares em exposições de arte desde sua partida na escola, começando pelo período no ônibus circulando pela cidade e os “cochichos” que só se ouvem por quem está no meio do grupo. A obra nos ajuda a pensar a ideia de *política*, passando pela mediação crítica, e indo além ao percebê-la

70

não apenas pela ótica do fazer mediação, mas também a partir dos choques causados no encontro com o público.

Risadinhas de canto de boca podem ser notadas na expressão de alguns estudantes, do tipo: “Onde é que vai dar todo esse bla bla bla da monitora?”.

A mediadora desfila seus conhecimentos em arquitetura. Enquanto isso, conversas paralelas vão sendo tecidas pelos estudantes.

Retirado de **Públicos em emergência: modos de usar ofertas institucionais e práticas artísticas.** (SILVA, 2015).

Discursos dissonantes que, ao se chocarem com a mediação, são ignorados. Ao longo dos anos como mediador em museus, notei que, em geral, as pessoas “ensaíam” um discurso de mediação para se sentirem seguras, para se sentirem confortáveis e, conseqüentemente, conseguirem controlar o grupo e a mediação. [territorialização - segurança - controle]. Já saíam da sala do educativo com o roteiro da visita pronto, com o que falar em cada lugar, com uma ideia de como transitar de uma obra para outra. Todo um encadeamento de ideias já estabelecido, que em nenhum momento levava em consideração o fato de que haveria um grupo junto consigo. Questões como: “que grupo é esse que vou receber?”, “qual a faixa etária?”, “qual a condição social?” surgiam mais como curiosidade, ou na oca-

71

sião de ter de pensar em uma atividade prática condizente com a idade dos participantes. Na prática, o que acontecia era, quase sempre, um exercício que ou ignorava falar dissonantes, ou os cooptava, induzindo através de perguntas retóricas o caminho pelo o qual se desejava levar a mediação, respeitando, ainda, aquele percurso pré-estabelecido. Como pode ser *político* um exercício de mediação que não leva em consideração as pessoas que recebe?

- e aí crianças, que cês acham que vão ver hoje na Fundação???

- NAAAAAAAAADAAAAAAAAA (em coral)⁶



Retirado de **Públicos em emergência: modos de usar ofertas institucionais e práticas artísticas.** (SILVA, 2015).

6 Obtido através de registros da equipe de mediadores da Fundação Iberê Camargo de 2014.

Pensar a educação, ou a mediação crítica, como um espaço de contato, de promoção de afetos. A mediação como um ato *político*. Seria uma política de encontros através da educação? Acredito que, no esforço pelo encontro, se pode pensar uma ideia de política, ou de engajamento. No estabelecimento de um diálogo franco, de uma aula ou mediação que não estejam preocupadas apenas em transmitir um conhecimento, mas que sejam, antes disso, um espaço de preocupação com a troca, de atenção com o saber alheio. Um espaço de desvios: desvio como linha de fuga.

A infiltração, de Diogo de Moraes, também trata sobre o mesmo enclausuramento:

[...]nota-se que o aparelho institucional propositivo se mantém, no mais das vezes, indiferente ou refratário às reações e respostas dos seus públicos, sobretudo àquelas que se desviam dos planos, discursos e protocolos praticados pelas instituições. (SILVA, 2017, s.p.).

O museu e a escola não são simplesmente blocos de significados estanques e homogêneos. É importante pensar que estes espaços são, também, compostos por nós, alunos e professores que estão em contato direto com a cortina, goteira, tiroteio na esquina, chão de madeira quebrado, alimento estragado na cantina, laboratório de ciências, sangue humano no portão da escola, ingresso caro para entrar no museu, museus que parecem caros, arquitetura anti-gente, anti-periferia, iluminação, salvadorismo. Nós, enquanto sujeitos, estamos aí, na rua com isso tudo. É também a partir dessa movimentação afe-

tiva que se constroem trincheiras, cavam-se tocas, criam-se militâncias: através dos movimentos de conexão, de criação de novas possibilidades.

E se nos pusermos a pensar em educar como um cão que cava seu buraco, um rato que faz sua toca? No deserto de nossas escolas, na solidão sem fim - mas superpovoada - de nossas salas de aula não seremos, cada um de nós, cães e ratos cavando nossos buracos? (GALLO, 2002, pág 170).

Com as aproximações mais recentes entre arte e educação em museus e práticas artísticas-curatoriais, parece que o papel da crítica educacional em museus vem deixando de estar sob a tutela exclusiva dos artistas e dos educadores, passando também a ser um posicionamento crítico institucional; um movimento dos projetos educativos que transborda para a curadoria e para as coordenações institucionais em defesa de um educativo crítico, que ocupe um papel de posicionamento político e social.⁷ Embora saibamos que a instabilidade se mantém no campo da mediação, menores salários e falta de vínculos empregatícios, fica a insistência, ou resistência. Talvez essa seja a nova face de uma crítica institucional potente, na qual os setores educativos se misturam com a curadoria, o que poderá dar forma, talvez mais para frente na história, a outro corpo do qual não sabemos ainda o nome, mas que será o desdobrar desse entrelaçamento. Um entrelaçamento que colocaria a ins-

7 SIMÕES, Igor. Ensaio sobre o provisório ou a insistência em estar junto: Programa Educativo Bienal 12.

tituição diretamente aberta ao diálogo com os públicos, desvendando, possivelmente, espaços preciosos de escuta, sobretudo, aos discursos dissonantes, fazendo com que o que se recebe tenha peso de modificação obrigatoriamente *político* no que conhecemos como museu.

a visita mediada tem duração de 1 hora e meia, nem um minuto a mais nem um minuto a menos; 1 hora e meia de pura depressão, solidão e melancolia, tá a fim?⁸

Um museu-trincheira? Talvez não caiba ao museu o espaço de trincheira, mas um espaço de museu-abastecimento para os combates, um museu de combates menores. Um espaço de meios, de mediações [acepção mais usual - mediação de conflitos], não só a que se faz ali, como *serviço*, mas como um espaço de meio, um *intermezzo*.

8 Obtido através de registros da equipe de mediadores da Fundação Iberê Camargo de 2014.

**tudo que eu
lembro da escola
era coisa errada!**

SABOTAGEM 2

O sétimo ano começou direto comigo me atrasando pra colar no ano letivo, chegando tipo um mês depois de começarem as aulas por estar na praia com meus pais. Eles eram separados e não ao mesmo tempo, no verão a gente colava na praia juntos, aí, pra não avacalhar o rolê das férias,

matheusinho colou atrasado na sala de aula. Entrou na sala rindo da cara de todo mundo, inclusive da professora, se achando o maior por ter tido umas férias muito maiores e ter se livrado de um mês de escola e tudo o que dela pode sofrer. O problema não foi a professora, coitada, talvez nem estivesse olhando e, certeza que se viu, tava nem aí pra mim. O problema foi a gurizada que filmou a situação e me marcou. Aqui cabe um comentário sobre a curadoria das turmas. As diretoras deram uma viajada insana e meteram os doente tudo na mesma turma. Acho que só dois loco que eram pelo erro ficaram na 72; na 71, minha turma, tinham uns 10 mais eu. Até hoje eu me pergunto qual foi a análise que elas fizeram, se tavam fazendo umas aposta ali por fora pra ver quantos B.O iam rolar. Aí, quando eu entrei, um mês depois, eu tava marcado por um instinto sanguinário que necessita apenas de um motivo pra ser justificado. E eu dei o motivo, uma risada na cara de todo mundo que depois resultou em um ano como alvo.

O mesmo grupo de pessoas que estudava comigo, meus amigos, ainda eram os mesmos que andavam comigo na rua, galera que se conhecia tinha uns anos. Eu o seco e mais uns dois éramos da rua de cima, o resto da galera morava mais pra baixo na lomba. Portanto, todo esse cenário de perseguição que acontecia na escola também transbordava pra rua. Naquele primeiro dia eu fui alvo de um grande pacotão, e deu pra sentir a raiva de quem tava já há um mês em sala de aula, agora, sem religião. Não havia religião nem pudor, a escola que tá ali pra formatar os lóki em cidadãos honoráveis e funcionais para a sociedade brasileira nun-

ca viu nada e, quando viu, não fez grandes coisas. Exceto uma vez, com um colega que não devo mencionar o nome por motivos legais, que aí não tiveram chance que não fosse chamar quem? Isso mesmo, outra instituição muito bem pronta pra dar o corretivo na molecada: o camburão da brigada militar. Mas isso vai pra mais além na história. Antes disso vou contar do confronto que rolou entre os guri do sétimo contra os mais velhos da oitava. A gente meio que conhecia eles, alguns, e em algum momento rolou umas inticâncias mútuas, de quem ganhava de quem numa lutinha. Eis que se organizou uma lutinha generalizada num recreio, num dia qualquer, mas que, vamos dizer assim, era uma tercinha de bobeira. Naquele dia parece que a própria escola, máquina incrível de produção de criaturas úteis para o mercado, sabia o que ia acontecer e omitiu toda espécie de guarda no recreio. O palco era a quadra, onde ficava concentrada durante os 20 minutos de recreio toda a escola, pivetada dos primeiros anos até a oitava, geralmente um espaço já completamente caótico. Mas naquele dia específico, a tia que ficava filmando o inferno tava de saco cheio e foi pra sala da direção, certo que devia ter um bolinho de aniver de alguma profe. Ao ver essa situação, a porradaria estancou. Era mais ou menos uns 20 de cada lado da quadra e aí o pau comeu. Nada sério demais, ninguém queria matar ninguém, mas a intenção era derrubar os outros. A coisa durou uns minutos, a galera da sétima meio que correu os da oitava pro canto da escola, que fazia uma dobra, já fora da quadra, pra parte de trás da escola. Já tava acabando a coisa e um loco bem mais velho deu um pulo e um socão

na cara do sapo, ai tudo parou, o loco se passou demais. O olho da criançada tava arregalado por causa daqueles 5 minutos de loucura e psicopatia. Depois disso, geral ficou de boa e a coisa parou. Só uma série de pequenos delitos coletivos, porque tem disso também, dificilmente acontece um ato de insurgência individual, sempre era uma coisa que surgia do encontro de mais mentes prontas pro caos. Teve uma vez que abriram os extintores tudo no segundo andar, rojão dentro da escola, uns troço que a gente chamava de peido de veia e era basicamente uma bombinha com um cheiro horrível que infestava tudo. Isso tudo é pequeno delito. E teve a vez que a gente colocou uns rojão na caixa de correio da diretora, que ai não é tão pequeno delito, mas vamos colocar aqui como pequeno.

A história que envolve, aí, a coisa da polícia não tem nada a ver comigo diretamente. Um colega mais velho e envolvido com a coisa do crime levou um revólver 38 pra escola, e claro que geral brincou com ele. Eu mesmo peguei e apontei pra um colega em um ato de total imprudência infantil, mas, afinal de contas, estamos no local seguro da escola, nada de grave pode acontecer. A coisa ficou nesse arreganho ai um tempo até que uma hora uma menina que tinha sido sequestrada, ou algo assim, entrou em pânico e saiu correndo chorando e foi parar na direção e contando da coisa da arma. Obviamente isso ia dar merda. Ai um outro amigo pegou a arma e foi esconder nas bananeiras, no fim do pátio da escola, logo quando acabava a quadra de futebol. Ele enfiou a arma la no meio de uns mato. Beleza,

aula voltou, geral na sala, quase todas as salas tinham janelas enormes de vidro que davam pra quadra, eis que, no meio da aula de sei la o quê, geral olha pro pátio e tá lá um bando de brigadiano fuçando no mato. Nesse momento se armou um verdadeiro alambrado nas janelas das salas. Fico só imaginando a cena que devia ser vendo lá de baixo. O próprio presídio, geral empoleirado na janela olhando pros polícia. Por algum motivo a professora achou que ia conseguir conter tamanho espetáculo mandando a galera fechar a cortina e prestar atenção em alguma porcaria qualquer de português ou matemática. A galera na escola tem dessas, né, acham que aquilo ali que tão escrevendo no quadro faz algum sentido na vida da gente que tá sentado ali obrigado. Eu não me lembro de absolutamente nenhum conteúdo fórmula ou o que for de matéria do ensino fundamental.

O fim dessa história eu já contei antes, obviamente os policiais acharam o revólver e o camarada foi levado embora de camburão e, conseqüentemente, expulso da escola. Essa coisa de ser expulso é muito louco, né. É, tipo, tu não foi dócil o suficiente pra nenhum tipo de controle que é o que a gente faz, então, assim, rala peito daqui que tu é influência pros outros. Má influência, no caso.

Depois disso acho que vi pouco o colega. Ele era menor ainda, então não foi pro presídio, provavelmente nem pra Fase ele foi, mas ele sumiu depois disso, ou algo assim...

E no meio disso tudo o pau comendo, todo dia tinha pacoção, todo dia eu tomava uns tapas também. Teve uma vez

que a diretora entrou na sala e eu tava tomando uma voadora. Eu fui parar na direção e ela me culpou por não denunciar as coisas, mesmo ela sabendo que denunciar significa apanhar.

A última história que eu lembro do ensino fundamental são as aulas particulares de português que minha mãe me obrigou a fazer, se não eu ia rodar na oitava e não ia conseguir ir pro Ifsul, onde eu tinha sido sorteado. Escola muito boa, com processo seletivo, 3 mil boneco pra entrar na escola, meu ano foi o único em que fizeram sorteio de 12 vagas e eu fui uma das criaturas sorteadas. Ainda bem, porque eu não passava naquela prova nem a pau. Coitada da guria que ia la em casa me dar aula, acho que ela era alguém ali do bairro que tava na ufrgs, ou algo assim. Ai ela chegava pra me dar aula e a única coisa que eu queria era ir pra rua jogar bola, era a gurizada gritando na frente de casa o tempo inteiro e ela precisava agir como uma professora de escola, mesmo estando numa casa. Coitada. Mas no fim deu certo, eu não rodei na oitava e fui pra escola bala. Obrigado aí pra guria que eu não sei o nome.

Mas a última história que eu lembro não é a mais importante. A mais importante foi a vez que a gente cadeou a escola. A gente tava no nosso habitat natural, ali, na rua de casa, sentados na esquina, ratiando. Eis que, em algum momento de tédio, alguém disse “vamo cadear o portão da escola?”. Tava feita a merda. Saímos num garimpo de corrente e cadeado pelas quadras do bairro. O primeiro que a gente conseguiu foi uma corrente do portão de alguém que tava de boqueira. Mais umas ruas e achamos um bom cadeado

aberto que foi pra banha também. Ficou delegado pros que tavam portanto suas bikes bmx irem lá fazer o esquema, jogo rápido. A escola tinha um único portão pra entrada dos alunos, método elementar de controle de entrada e saída de sujeitos, e, depois que fechava pra sair, só passando pela direção. Pra entrar tinha que interfonar pra direção e dizer quem era e depois se explicar do atraso antes de entrar na aula. Cenário perfeito pra trancar esse lugar que tranca a gente todo dia.

De manhã, geral tocou pra escola, normalmente, como se nada tivesse acontecido e, obviamente, ao chegar lá tava uma corrente no portão. A tia que chegava antes não conseguiu abrir, e ia chegando gente, cada minuto que passava chegava mais gente, aluno, professores, direção, e ninguém sabia muito bem o que fazer, galera toda rindo, já tinha passado uma meia hora do horário de começar as aulas e a gente tudo la na rua vendo as diretora puta da cara, tava ótimo. Do nado surge um tiozinho, pedreiro, que tava indo pra uma obra ali perto e, ao ver o tumulto na frente da escola, foi ali pra ver qual que era do bolinho. Ao ver que era tudo por causa da corrente trancando a entrada ele falou assim “pera só um pouquim que eu já volto” e vazou. Deu uns 5 minutos vem ele de novo com uma serrinha e a galera do fundão não perdoou, instaurou logo um cântico de “tiozinho, cuzão! Larga a serra e vem na mão!”, que durou até o momento que a diretora colou em nós e mandou a gente calar a boca se não era bilhete pra todo mundo. A escola é isso ai, ameaça de correção quando ela mesma falha em corrigir o que quer que seja que ela se propõe a corrigir.

O tiozinho abriu a escola sob fortes vaias e depois foi embora numa cena meio que de herói sendo recepcionado mas ao contrário. Ele sabe que fez o bem, mas pra nós aquilo não era o bem. A diretora entrou em umas de que podia mentir pra nós e juntou toda a escola no saguão pra dizer que iam mandar as correntes pra análise de DNA e que, portanto, era melhor a gente entregar agora quem era que tinha feito aquilo, porque iam saber de qualquer forma. Ninguém abriu o bico. Só uma guria que morava na frente da escola que caguetou dizendo que viu a bicicleta do Simata naquela noite, mas a diretora mesmo apertando muito ele nunca conseguiu provar nada. Então ficou tudo assim. Um salve pro tiozinho.

saídas

Quando eu comecei a pensar na educação, eu já era um educador?

Como aluno da licenciatura em artes visuais, frequentei disciplinas da faculdade de educação, passei pelos estágios e, durante este percurso, me deparei com a impossibilidade de realizar o estágio curricular obrigatório em instituições não formais de ensino. Toda carga horária é exclusivamente destinada ao campo escolar, o que, para mim, é uma situação complicada. Me parece que o que se pensa em estágio é problemático, pensado não pelos professores, ou não só, mas também pelas coordenações, pelo Ministério da Educação-MEC, os campos *maiores*. Falando dos estágios em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especificamente, concentram-se na parte final do curso, muitas vezes junto com o trabalho de conclusão. Ou seja, o momento de encontro com o fazer docente está condensado em dois semestres, já na reta final da trajetória acadêmica do aluno. Quantas pessoas chegam ao final do curso e descobrem que não querem ser professores, mas ainda assim vão em frente e concluem o curso apenas porque não querem realizar uma troca para o bacharelado e, com isso, talvez adiar mais um ou dois semestres a conclusão? Que tipo de relação se

pode ter em um estágio realizado nessas condições? Que tipo de concentração podemos querer de um estágio sobreposto com outras disciplinas, trabalhos, trabalho de conclusão de curso, e toda a sorte de outras demandas da vida?⁹

Ainda, como é possível pensar em uma educação em arte sem levar em consideração espaços não formais de ensino, como museus, centros culturais, ongs, e demais espaços que desenvolvem práticas de arte-educação? Durante a Licenciatura essas atividades estão postas apenas como atividades não-obrigatórias de estágio [fonte de renda - precariedade - *desvínculo*], mesmo que nos últimos trinta anos venha cada vez mais se estabelecendo uma relação intrínseca entre a arte-educação e os campos não formais de ensino. Assim, me sinto na obrigação de, ao pensar a ideia de um *museu menor*, considerá-lo também parte do debate sobre ensino em arte e seus respectivos espaços, que supostamente proporcionam experiências capazes de formar alguém para a profissão de educador.

Ao pensar na experiência docente, na educação ou no ensino em termos teóricos, é importante pensar sobre como se vivem essas experiências e sobre como elas são encaradas. Um barco perdido no mar. Estamos todos perdidos entre educações, entre ondas, entre ensinos, entre alvos e entre leis.

Educação como um espaço de mediação. Muitos anos sendo mediador/arte-educador em museus pode nos fazer pen-

9 Importante salientar que esse debate não visa o extermínio do estágio e nem de suas atividades no campo de ensino formal, pelo contrário, é um embate para que se possam ter mais, e mais variadas, experiências de docência ao longo do currículo.

sar coisas assim. Colocar em perspectiva tudo que até então se vivenciou enquanto aluno e enquanto educador, encontrar primeiro uma, depois outra, depois ainda outra forma de pensar a educação, a arte, a realidade, que são diferentes daquelas que o ensino e a escola tradicional apresentam. Pensar nas diversas formas de enfrentar e produzir rasgos identitários. Pensar o ensino como uma arma contra os grandes planos educacionais. O encontro como possível revolução na sala de aula, na exposição de arte, na esquina.

Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. (GALLO, 2002, p. 171)

O museu é uma instituição tão normativa quanto a escola tradicional. Não acho que seja razoável fazer distinções de valores entre uma e outra, pois cada qual da sua maneira opera como máquina de controle, como espaço de subjetificação, porém, ao mesmo tempo, o museu pode se permitir mais investigador, pode explorar o fazer educacional como uma criança que descobre um terreno baldio e se joga no monte de areia e de cimento. Isso se dá não necessariamente por bons motivos. Talvez aconteça pela falta de regulação da área e em função da precariedade do trabalho de mediação, sendo desenvolvido principalmente por estagiários, portanto, sem nenhum vínculo efetivo com a instituição, sem a hipótese de continuidade ou o pensamento de um trabalho de longo prazo, agravado pela necessidade em responder urgências e experimentar [o que

quer que seja: oficinas - discursos - autonomias -] em encontros rápidos. Por outro lado, é também um espaço de liberdade, pensando aí, talvez, mais em um público escolar, pela fuga ao cotidiano [da escola?], a ideia de passeio impregnada na ida ao museu que pode proporcionar uma maior abertura aos novos diálogos que podem surgir em uma mediação.

O ensino é esse espaço no meio da bagunça, que não tem a preocupação de arrumar ou organizar. Uma espécie de “estar entre” que não se configura neutro, pelo contrário, é um espaço disposto ao confronto, ao diálogo, ao debate. É a frente de batalha. Fissura no quadro negro, terremoto na sala de aula, crise no concelho de classe. Essa condição de estar no meio de quantos mundos/realidades/territórios forem possíveis, é o que pode possibilitar um fazer docência que pode não ter rosto, mas que não tem escolha senão trocar, dialogar, acirrar e desfazer conflitos. Pôr-se ao lado de quem olha o espelho com o rosto horrorizado com sua própria imagem irreconhecível. “Toca y me voy”, no meio de campo. Ser inúmeros. Não saber. Não ser. Olhar para os dois lados ao mesmo tempo como o Naruto.¹⁰ Pensar numa aula e em uma mediação não apenas como um eu-bloco imutável, no aluno/público como uma coisa oca que apenas recebe, mas num espaço de construção coletiva, construção de novas possibilidades, de novos diálogos.

¹⁰ Ninja de Konoha (Vila Oculta da Folha). Personagem principal da série de mangás *Naruto*, criada em 1997 por Masashi Kishimoto.

bibliografia

BISHOP, Claire. **Radical museology: or what's 'contemporary' in museums of contemporary art?** Londres: Koenig Books, 2013.

CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel (Ed.). **Agítese antes de usar: desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina.** Buenos Aires: MALBA, 2016.

COCOTLE, Brenda. **Nós prometemos descolonizar o museu: uma revisão crítica da política museal contemporânea.** Arte e descolonização, São Paulo, MASP Afterall, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://masp.org.br/uploads/temp/temp-X87a1soahKuQghS3VJ4D.pdf>>.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Ed.34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

———. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro: Um manifesto de menos; O esgotado/** Gilles Deleuze. Trad. Fátima Saadi, Ovídio Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. 112p.

DELEUZE, Gilles. **O ato de criação.** Trad. J. M. Macedo. São Paulo: Folha de São Paulo, 1999.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platos:** Vol 1. 2ª ed. Editora 34. São Paulo: 2011.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Kafka por uma literatura menor.** Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

FERNÁNDEZ, Luis Alonso. **Museología y museografía.** Barcelona: Serbal, 2010.

FRASER, Andrea. O que é Crítica Institucional? **Concinnitas**, ano 15, volume 02, número 25, dezembro de 2014.

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

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002.

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

———. Si el museo es una escuela, de qué tipo de escuela estamos hablando? **Museología Crítica: temas selectos. Reflexiones desde la Cátedra William Bullock.** Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2019.

HONORATO, Cayo. **Tem alguém aí? O público, os públicos, um público.** In: *Seminário Reconfigurações do Público Arte Pedagogia e Participação.* Rio de Janeiro: Museu de Arte Moderna, 2013. Disponível em: http://cayohonorato.weebly.com/uploads/8/4/7/3/8473020/2012_ensaio_seminario-ii_honorato.pdf

HONORATO, Cayo. **Expondo a mediação educacional: questões sobre educação, arte contemporânea e política.** *ARS*, São Paulo, v. 5, n. 9, 2007, p. 69-87. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202007000100010.

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

JORGE MENNA BARRETO, **Café Educativo**, 2007 . Disponível em: <<https://jorggemennabarreto.com/trabalhos/cafe-educativo-educational-cafe/>>. Acesso em: 03 de abril de 2022.

_____. **Desleitura**s, 2011. Disponível em: <<http://cargocollective.com/jorggemennabarreto/desleitura> >. Acesso em: 22 de abril de 2022.

MONTERO, Javier Rodrigo. **Experiências de mediação crítica e trabalho em rede nos museus: das políticas de acesso às políticas em rede.** *Periódico Permanente*, São Paulo, nº 6, fev 2016. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/experiencias-de-mediacao-critica-e-trabalho-em-rede-nos-museus-das-politicas-de-acesso-as-politicas-em-rede-1>

MORSCH, Carmen. **Numa encruzilhada de quatro discursos - Mediação e educação na documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação.** *Periódico Permanente*, número 06, fevereiro de 2016.

O'NEILL, Paul e WILSON, Mick (Org.) **Curating and the educational turn.** London: Open Editions, Amsterdam: De Appel, 2010.

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

SHEIKH, Simon. **Notes on Institutional Critique.** In: RAUNIG, Gerald; RAY, Gene. *Art and Contemporary Critical Practice: Reinventing Institutional Critique.* London: MayFlyBooks, 2009.

SILVA, Diogo de Moraes. **Públicos em emergência: modos de usar ofertas institucionais e práticas artísticas.** Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Diogo de Moraes. <http://diogodemoraes.net/index.php/textos/diario-do-busao/>, 2017. Visto em 02/05/2022

SIMÕES, Igor. Ensaio sobre o provisório ou A insistência em estar junto: Programa 99 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.

