

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

JUAN VICTOR GONÇALVES

**SOU ARTISTA ENQUANTO MEDIADOR?
SOU MEDIADOR ENQUANTO ARTISTA?
A MEDIAÇÃO COMO PRÁTICA ARTÍSTICA EM VITÓRIA (ES)
LADO B**

VITÓRIA
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

JUAN VICTOR GONÇALVES

**SOU ARTISTA ENQUANTO MEDIADOR?
SOU MEDIADOR ENQUANTO ARTISTA?
A MEDIAÇÃO COMO PRÁTICA ARTÍSTICA EM VITÓRIA (ES)**

LADO B

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Artes Plásticas.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Ananda Carvalho

VITÓRIA
2018

JUAN VICTOR GONÇALVES

**SOU ARTISTA ENQUANTO MEDIADOR?
SOU MEDIADOR ENQUANTO ARTISTA?
A MEDIAÇÃO COMO PRÁTICA ARTÍSTICA EM VITÓRIA (ES)**

LADO B

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Artes Plásticas.

Aprovada em 06 de dezembro de 2018.

Comissão examinadora

Prof.^a Dr.^a Ananda Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Julia Rocha Pinto
Universidade Federal do Espírito Santo

Renan Andrade Silva
Bacharel em Artes Plásticas

*Aos “monitores”, “guias”, “acompanhantes”
e mediadores.*

*E também à Ana, Rafa, Rê e Lud, por
compartilharem um sonho que começou com
vocês.*

AGRADECIMENTOS

Os primeiros *insights* que tive com uma ideia de processos artísticos atravessados à mediação - “cultural”, “educacional”, etc... – aconteceram mais ou menos em 2015, fora da bolha da universidade, durante o meu estágio por dois anos no Museu de Arte do Espírito Santo Dionísio Del Santo (MAES). Entretanto, cumpre admitir que a ideia de se colocar no papel uma parte das experiências que tive enquanto artista-mediador e articulá-las com práticas de outros artistas, mediadores, educadores e uma história da arte ou da educação é algo deste ano. Talvez isso indique um entendimento de que esta pesquisa se monta, desmonta e se remonta num processo interminável, sem começos muito definidos e sem fins, revelando também uma dificuldade em colocar no papel algo que se transforma a todo momento.

Em vista desses aspectos, julgo necessário fazer alguns agradecimentos, mesmo que eu corra o risco de esquecer um ou outro companheiro de jornada.

Primeiro, gostaria de agradecer a Deus e aos meus guias protetores, de Aruanda, das encruzilhadas, das matas e dos mares. Pela proteção de sempre, pela intuição e pelo cuidado para comigo nessa caminhada.

À minha mãe, Jaciara, e meu pai, Marcelo, pelo apoio incondicional e por me ajudarem a perceber que as escolhas definem o que somos. Pela inquestionável liberdade que, diante de todos os preconceitos, me foi dada ao decidir cursar Artes Plásticas, pela proteção que me preparou para este momento. Às minhas irmãs, Ruth e Raquel, pela dificuldade da convivência diária que me faz ser paciente e evoluir.

À Ananda Carvalho, minha orientadora, pelo encontro, pelas conversas, trocas e parceria. Acima de tudo, pela confiança e por ter acreditado tanto nesta pesquisa desde o começo. Afinal, tudo já estava dentro de mim. Bastava só “colocar para fora”.

Aos demais co-orientadores da banca, Julia Rocha Pinto e Renan Andrade, por terem recebido este trabalho com entusiasmo, pelas análises que o darão força e vigor, e por falarem de mediação com tanta paixão, sensibilidade e consciência crítica.

Especialmente às professoras da UFES, Fernanda Paiva, da disciplina *Corpo, Expressão e Linguagem*, e Kiusam de Oliveira, de *Educação nas Relações Étnico-raciais*, pela troca, pela compreensão e pela flexibilidade durante as aulas, ao entenderem meu processo imersivo na escrita deste trabalho como algo necessário.

À terapeuta e amiga Sônia Rodrigues da Penha, pelos conselhos, pelo cuidado e pela atenção que me ajudou a não deixar a peteca cair.

A todos os pesquisadores, referências que contribuíram imensamente para que esta pesquisa ganhasse corpo: pelas palavras, pensamentos e por conduzirem trabalhos tão importantes, instigantes e transformadores com tamanha seriedade, curiosidade e senso crítico. Agradecimentos em especial à: Allan Kaprow (*in memoriam*), Almerinda Lopes, Amanda Aguiar, Ana Luiza Bringuente, Ananda Carvalho, Andrea Fraser, Audre Lorde (*in memoriam*), Carla Borba, Carolina Oliveira, Cayo Honorato, Chimamanda Ngozi Adichie, Cristina Freire, Daina Leyton, Diogo de Moraes, Fernanda Albuquerque, Graziela Kunsch, Guilherme Teixeira, Iceia Borsa Cattani, Jacques Rancière, Jorge Menna Barreto, José Minerini Neto, Julia Rocha Pinto, Júlio Martins, Luis Camnitzer, Mara Pereira, Marcel Duchamp (*in memoriam*), Maria Lind, Mônica Hoff, Paula Alzugaray, Rachel Pacheco, Rafael Dias, Rebeca Ribeiro, Renan Andrade, Ricardo Basbaum, Sonia Salcedo Del Castillo, Thauany Freire, Valquíria Prates, Vitor César, Walter Zanini (*in memoriam*) e Will Gompertz.

À Lindomberto Ferreira Alves, por me ajudar a encontrar calma e luz meio ao caos.
À Kahren Biancca e Ivone Carvalho, pela ajuda inestimável que salvou este trabalho.

Às equipes do Museu de Arte do Espírito Santo e do Centro Cultural SESC Glória, pela oportunidade de trabalho concedida a mim e por se abrirem ao diálogo e à crítica. Por me fazerem enxergar tais espaços como potências e como uma casa. Por me fazerem compreender que ser mediador é muito mais que estar mediador.

A toda equipe do Museu Capixaba do Negro Verônica da Pas – MUCANE, pela confiança e abertura. À Rebeca Ribeiro e Jaiara Dias, pelo privilégio do trabalho conjunto e pelo aprendizado mútuo. À coordenadora Thaís Amorim, por enxergar em mim e nesta pesquisa um futuro promissor.

A Charlene Bicalho, por ser mediadora da minha redescoberta enquanto homem negro.

A Dionísio Del Santo e Maria Verônica da Pas, aonde estiverem, por articularem o destino que me levou a cada espaço por qual passei e cada encontro que tive desde 2014.

À Ludmila Cayres, Ana Luiza Bringunte, Rafael Dias, Luca Peçanha e Karenn Amorim, pelo privilégio do encontro e da amizade, pelas risadas, pelos choros, pelos toques e por me reconhecerem.

A todas e todos xs mediadorxs da cidade de Vitória (ES), referências que se tornaram bons amigos ao compartilharem seus incômodos, ansiedades, desejos e alegrias. Em especial à: Amanda Amaral, Anielle Paola, Ayla Lourenço, Beatriz Bueno, Caio Correa, Emanuela Viana, Fernanda Antônia, Franquilândia Raft, Henrique Oliveira, Igor Maia, Izah Cândido, Jéssica Sampaio, João Victor Coser, Joly Mariane, José Waldyr Gomes, Kaíque Cosme, Léa Araújo, Lucas Xavier, Luis Filipe Porto, Nadine Luiza, Natália Farias, Nathália Prates, Renalia Delboni, Renata Rosetti, Rissiani Queiroz, Rosiane Silva e Vanderson Passos.

Ao Centro de Artes e à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), por seguramente concederem a mim um espaço de estudo e pesquisa desde 2012.

Por fim, à professora Rosi Mendes, pela coragem e pela dedicação enquanto educadora. E por me mostrar que tudo é possível.

“[...] o medo da dúvida é por não haver mediação”.

(Cayo Honorato, em um dos meus sonhos)

RESUMO

Será que podemos entender o mediador enquanto artista? De que formas as práticas em mediação têm se aproximado das práticas artísticas? Esta pesquisa articula-se em duas partes distintas que, entretanto, se conectam: no **LADO A**, faço um relato das experiências que tive enquanto mediador no Museu de Arte do Espírito Santo (MAES), no Centro Cultural SESC Glória e no Museu Capixaba do Negro (MUCANE), em paralelo a minha participação em projetos independentes enquanto mediador e artista; no **LADO B**, apresento um retrospecto histórico da mediação e de uma aproximação de artistas contemporâneos ao campo pedagógico – algo visto de forma expressiva desde meados do século XX e que culmina no fenômeno conhecido como Virada Educacional da Arte ao final dos anos 1990. Comenta-se então, a incidência de práticas experimentais articuladas por mediadores, educadores e artistas no contexto da cidade de Vitória (ES), relacionando-as às iniciativas elaboradas em outros cenários do Brasil e do mundo. Propõe-se então a investigação de um movimento inverso empreendido por mediadores, na compreensão das práticas em mediação enquanto processo criativo, poético e experimental. Na contramão de pressupostos institucionais que designam à mediação uma relação exclusiva aos processos educativos, revela-se uma predisposição ao desenvolvimento de práticas por parte de tais profissionais que (re)pensem a esfera pública e um caráter infiltrativo da mediação, personificado numa noção de *mediador-vírus*.

Palavras-chave: Artista-mediador; mediação cultural; arte contemporânea; educação; curadoria.

ABSTRACT

Can we understand the mediator as an artist? How do mediation practices approaches artistic practices? This research is articulated in two distinct parts that, however, connect: on **SIDE A**, I give an account of the experiences I had as mediator in the Museu de Arte do Espírito Santo (MAES), the Centro Cultural SESC Glória and the Museu Capixaba do Negro, in parallel to my participation in independent projects as mediator and artist; on **SIDE B**, I present a historical retrospective of mediation and an approach of contemporary artists to the pedagogical field - something that has been seen in an expressive way since the mid-twentieth century, and culminating in the phenomenon known as the Educational Turn in the late 1990s. So I try to comment the incidence of experimental practices articulated by mediators, educators and artists in the context of the city of Vitória (ES), relating them to other initiatives elaborated in Brazil and in the world. It is proposed the investigation of an inverse movement undertaken by mediators, understanding the mediation practices as a creative, poetic and experimental process. Contrary to institutional assumptions that designate mediation and its exclusive relation to educational processes, it is a predisposition to the development of practices by such professionals that (re)think the public sphere and an infiltrative character of mediation, embodied in a notion of mediator -virus.

Keywords: Mediator-artist; cultural mediation; contemporary art; education; curatorship.

SUMÁRIO

LADO B

<i>APRESENTAÇÃO / LADO B</i>	12
MEDIAÇÃO – MEDIADOR - DEFINIÇÃO	19
UM RETROSPECTO HISTÓRICO DA MEDIAÇÃO: NOVA IORQUE – RIO – SAMPA – E O LUGAR DE ONDE EU VENHO	26
UM BREVE HISTÓRICO DAS APROXIMAÇÕES DOS ARTISTAS À EDUCAÇÃO	41
ARTE COMO EDUCAÇÃO COMO ARTE EM CIRCUITOS INSTITUCIONAIS E “NÃO INSTITUCIONAIS	49
<i>E AGORA, O QUE VEM DEPOIS?</i>	62
REFERÊNCIAS	64

SOU ARTISTA ENQUANTO MEDIADOR?

SOU MEDIADOR ENQUANTO ARTISTA?

A MEDIAÇÃO COMO PRÁTICA ARTÍSTICA EM VITÓRIA (ES)

APRESENTAÇÃO | LADO B

Um início de conversa. As mediações ocorrem todo o tempo. Nossas horas diárias tem se tornado uma intensa rede de atravessamentos. Nas imediações quase como uma deriva programada que, sutil ou arrebatadoramente, nos transforma. Mas quais presenças nos atravessam? Quais os sentidos que podemos buscar? Somos público em trânsito. [...]

Uma compilação de experiências e processos que ocupam o espaço, as paredes, as lembranças, as identificações, e nos ocupam o tempo. Os públicos são vários e os embates diversos. Por isso é preciso alinhar caminhos, iluminar possibilidades, conduzir percursos. (ANDRADE, 2016. p. 03)

Apoiado nestas palavras, gostaria de iniciar uma conversa - daquelas que disparam situações únicas e fugazes, que remexem e criam memórias -, tal como acontece numa mediação. Escritas pelo educador Renan Andrade num dos materiais educativos em que colaboramos juntos, acredito que, como ele nos traz no trecho acima, a mediação seja algo inseparável da vida.

Creio também que a pesquisa ***Sou artista enquanto mediador? Sou mediador enquanto artista? A mediação como prática artística em Vitória (ES)***¹ - materializada nesta publicação e numa proposta de mediação apresentada no dia da defesa deste trabalho, na Galeria de Arte e Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo - se constitui enquanto espaço de câmbio e criação, disparados por experiências e processos organizados aqui, mas que me ocupam a vida desde 2014², quando tive meu primeiro contato com mediação, enquanto mediador.

Como num moinho, que gera energia a partir de uma força motriz, este trabalho produz energia a partir dos movimentos que as perguntas provocam em mim desde então. Dentre tantas, a indagação que origina esta escrita me acompanha de forma imanente às práticas que venho desenvolvendo nos últimos anos. Será que, então...

“... sou artista enquanto mediador? Sou mediador enquanto artista?”

O que eu busco desenvolver nas próximas páginas é uma tentativa de responder a essas perguntas, de perseguir lugares ainda pouco explorados nos processos em mediação, esperando que, de alguma forma, este trabalho contribua para a discussão e pesquisa acerca das potencialidades criativas (e “expansivas”³) deste campo fértil. Ao compreendê-la como território poético de experimentação e criação, espero também colaborar para uma transformação - em longo prazo - deste campo de atuação no Espírito Santo.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo no dia 06 de dezembro de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Artes Plásticas.

² Refiro-me aqui às minhas vivências como mediador-educador do Núcleo de Ação Cultural e Educativa no Museu de Arte do Espírito Santo Dionísio Del Santo – MAES, entre 2014 e 2016.

³ Vinha utilizando o termo atrelando-o a uma noção “expandida” (experimental) dos processos em mediação, sem o conhecimento de que tal expressão já havia sido empregada no texto *A mediação como campo expandido*, da mediadora-educadora Daina Leyton (VILELA et. al., 2015, p. 13-24).

Como você já deve ter percebido, a metodologia que conduz esta pesquisa não segue uma linha tradicional comum aos trabalhos acadêmicos, geralmente organizados em *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*. Aproveitando da licença poética do curso de Artes Plásticas para trabalhos finais de graduação, pensamos – eu, em conjunto à curadora-etc. Ananda Carvalho, que também me orienta nesta investigação – numa publicação experimental, que articulasse uma espécie de diário de bordo a uma parte mais “formal”. Tal como numa mediação, ao dividi-la em duas partes – em dois “lados” -, deixo nas mãos do(a) leitor(a) o desafio de determinar um ponto de partida. Tanto o **LADO A**, quanto o **LADO B**, apesar de distintos, se conectam: o **LADO A** como o espaço no qual eu relato algumas experiências vividas por mim enquanto mediador e artista; e o LADO B, no qual eu traço um retrospecto histórico de práticas que aproximam arte, educação e mediação no desenrolar do século XX até os dias atuais.

A fim de introduzir e instaurar relações às diversas ideias que atravessam esta pesquisa, considere necessário estabelecer algumas perguntas-chave que serviriam como base para um encadeamento das respostas e perguntas que eu desejava alcançar. Afinal de contas:

“O que é isso que chamamos de mediação?”

“Quem é e o que faz o mediador? Quando, por que e em qual contexto ele surge?”

“O mediador é imparcial?”

“De que formas este sujeito se aproxima da figura do educador, do curador e, sobretudo, do artista?”

“O que faria um artista-mediador? O que caracteriza a sua prática?”

“Por que práticas artísticas contemporâneas têm se articulado à outros campos de conhecimento - como a educação - na busca de outras plataformas, dispositivos e sentidos?”

“De que formas mediadores (ou artistas-mediadores) têm provocado renovações nas estruturas institucionais?”

Neste **LADO B**, eu articulo as noções de uma pesquisa *em* mediação e pesquisa *sobre* mediação⁴. Dessa forma, satisfaço uma necessidade de, a priori, situar algumas práticas artísticas dentro do espectro das práticas pedagógicas no decorrer da História da Arte. Comento e contextualizo alguns processos artísticos que são desencadeados pela arte moderna e pela arte contemporânea durante o decorrer do século passado, para que entendamos, por exemplo, a ressignificação e reposicionamento dos sujeitos, objetos e lugares pelos artistas. Que práticas insurgentes são propostas pelos artistas nesta época? Quando se torna comum designarmos a tais processos históricos um caráter de alargamento, rompimento e abertura de fronteiras - pontos característicos da modernidade e da contemporaneidade -, de que maneiras tais práticas artísticas influenciam as práticas em mediação em museus? Como justificarmos, por exemplo, a incidência de artistas e suas respectivas práticas dentro de uma esfera pedagógica/educacional?

Entretanto, menos que me reduzir a buscar respostas “certas” ou “únicas”, gero contradições e novas perguntas; mais que me reduzir à busca de uma (possível) definição para “mediação” e o indivíduo “mediador” e “artista”, embarco numa investigação pelas iniciativas agenciadas por tais sujeitos em contextos institucionais, extrainstitucionais, contra institucionais e independentes. Assim como as escolas têm sido pano de fundo para ações que colocam em xeque a sua estrutura (“formal”), as exposições, os museus e os demais eventos da arte também têm se tornado potenciais espaços de experimentação, com práticas advindas de mediadores cumprido papel importante para o reconhecimento das mesmas igualmente como um processo artístico, criativo e curatorial.

“De que forma e até que ponto, portanto, a atuação desses artistas-mediadores têm proposto repensar e ressignificar instituições, lugares, usuários e públicos?”

⁴ Ver CATTANI, Icleia Borsa. *ARTE CONTEMPORÂNEA: O LUGAR DA PESQUISA*. In: BRITES; TESSLER, 2002, p. 35.

Em seguida, inicio uma análise do campo da mediação enquanto uma dessas peças da engrenagem institucional que recorre a processos pedagógicos em suas práticas e incidências. De quais noções de educação a mediação - “cultural”, “educativa”, “institucional” etc. - tem partido?

Tendo em vista uma reaproximação das práticas contemporâneas ao campo da educação - algo que é visto nas movimentações da chamada Virada Educacional da Arte⁵ -, concluo que o espaço institucional implica em outras formas de nos relacionarmos com a práxis pedagógica. Nota-se então uma reincidência dum fluxo inverso, na proposição de práticas que colocam a mediação como produtora de outros sentidos, que partem, por diversas vezes, da subjetividade e dos incômodos do mediador inserido num espaço não formal (e ainda assim, educativo). Dessa forma, observaremos que, nesse fluxo inverso, o campo da mediação buscará uma função artística em seus usos e formas, na tentativa de retirá-la de uma frequente associação restrita ao campo da educação.

Por fim, demarco trânsitos de mediadores e de práticas em mediação, do campo pedagógico ao campo da arte. Mais que uma necessidade de equiparar os processos criativos em mediação aos processos de criação da arte, torna-se vital nesta pesquisa demarcar um “lugar” da mediação, visto a posição que ocupamos no sistema da arte. Entender a potência emancipatória da mediação e o mediador como indivíduo produtor de (novos) sentidos, de conhecimentos alternativos e coletivos - que pensa sua prática de forma poética, colaborativa, crítica e (por que não?) curatorial, já que as escolhas que tomamos numa mediação perpassam critérios pessoais e subjetivos - é entendê-lo como *artista-etc.* de acordo com o conceito elaborado pelo artista brasileiro Ricardo Basbaum no artigo *Amo os artistas-etc.* (2013, p. 167.).

⁵ Ver HOFF, 2014, p. 20.

Como exemplo desses trânsitos, comento no decorrer da pesquisa algumas ações precursoras em âmbito local e nacional, desenvolvidas nos últimos anos por mediadores, educadores e artistas-educadores, como as publicações *NDA (Nuvem de Desejos Atravessados)* e a *Revista Urbânia*, além dos projetos do *Laboratório de Criação em Mediação e Arte* e do *MERGULHO: Experiência Imersiva em Arte e Educação*. Também trago à roda os trabalhos dos artistas Luis Camnitzer, Ricardo Basbaum, Jorge Menna Barreto e Diogo de Moraes, para discutir os espaços - institucionais ou não - nos quais o artista, o educador e o mediador se inserem e onde a mediação floresce, relacionando-a com a criação de redes e de territórios de troca e escuta. Em diálogo com as proposições dos artistas conceituais e os da chamada Crítica Institucional (principalmente os trabalhos da norte-americana Andrea Fraser), estabeleço conversas com inserções que desenvolvo desde 2015 com o projeto *o que você procura não está aqui*. e as minhas vivências enquanto mediador nos espaços artístico-culturais de Vitória (ES)⁶.

Ao perceber afinidades entre eles, notam-se nestes projetos zonas, de contato - a partir das aproximações de mediadores e educadores às práticas artísticas -, e de confronto - diante de aberturas, conflitos e infiltrações institucionais. Me apropriando de conceitos da biologia e da informática, tais zonas servem como base para introduzir ao final as noções de “mediador-hacker” e “mediação como prática de infiltração”. Ao compreender o exercício da mediação como similar a de um vírus – um “hospedeiro” nas estruturas sistemáticas e normativas das instituições -, o que acontece quando tentamos subverter e enfraquecer os discursos hegemônicos por ela propagados? Que conflitos podem ser gerados na relação mediador-instituição, instituição-público, público-mediador?

⁶ Além do Museu de Arte do Espírito Santo, outros espaços nos quais eu me inseri enquanto mediador-educador foram o Centro Cultural SESC Glória (2016-2017) e o Museu Capixaba do Negro Verônica da Pas - MUCANE (2018-2019). Assim como o MAES, ambos os espaços estão localizados na cidade de Vitória.

O **LADO B** se encerra com um gancho para o LADO A. Tendo como referência o trabalho *Artista é público*, do artista cearense Vitor César, encerro esta pesquisa deixando-a aberta para alçar novos voos e gerar novas perguntas. Inspirado na afirmação trazida nesta frase, será que, ao sermos/estarmos mediadores, em algum momento deixamos de ser “público”?

Mediação – mediador - definição

“O que é mediação?”

“O que é ou o que faz o mediador?”

Estas são perguntas recorrentes quando eu converso com amigos e conhecidos - ambientados ou não no universo da arte - sobre o trabalho que tenho desempenhando em espaços de arte e cultura desde 2014, no contexto da cidade de Vitória (ES). Para respondê-las, automaticamente retorno às minhas primeiras experiências como mediador, experiências estas que mais se aproximavam de um senso comum do que seria a mediação e a função do mediador. Entretanto, revela-se nestas situações uma dificuldade ao criar uma definição para ambos os termos. Ao tentar explicar sobre este campo de atuação e o que eu faço para as pessoas que me perguntam, caio num vício que coloca em contradição tudo o que eu havia “definido” anteriormente. Ao negar tudo que (supostamente) a mediação e o mediador seriam/fariam, estabeleço um respaldo que dá corpo à pesquisa aqui apresentada.

“Mediador? Educador? Monitor? Guia? Acompanhante?”

Popularmente - e institucionalmente -, tem se compreendido a prática da mediação como todo atendimento ao público em instituições de arte e cultura, como museus, galerias e centros culturais. Somado a isso, pesa também ao termo uma noção de prestação de serviços ao público/usuário desses espaços, uma espécie de contrapartida institucional⁷ expressada por um acompanhamento ou recepção ao visitante, incorporada a um processo discursivo de tradução e reprodução, restrita aos assuntos suscitados por uma exposição, um objeto de arte ou pela temática do espaço no qual se insere.

Portanto, a mediação se trataria de um serviço disponibilizado ao público que visita tais equipamentos institucionais. Tal “serviço” seria desempenhado pelo “mediador”. “Monitor”, “guia”, “acompanhante” e “instrutor” também são outras definições frequentemente utilizadas para designar este agente que, a princípio, faz a mediação.

No Brasil, nos últimos anos, o uso de terminologias como educador e mediador tem sido habitual em espaços institucionais, num afastamento da designação de monitor, que tem “atrelada à palavra [...] a significação de veículo e de falta de autonomia e poder próprio” (BARBOSA apud PINTO, 2016, s. p.). De qualquer forma, nesta pesquisa utilizarei a palavra “mediador”, especialmente pela recorrência dele nos espaços de arte e cultura no Espírito Santo.

Buscar uma definição para ambos os conceitos, tanto para “mediação” como para “mediador”, é seguir por um caminho permeado por equívocos e sentidos comuns que, como observamos, colocam-nos em lugares próximos à educação e à figura do professor. Tal associação pode ser considerada fruto de um pensamento que coloca o mediador como ponte – que representaria, literalmente, aquele que está no meio -, cuja “função é ligar arte e público ou, quem sabe, proporcionar uma troca de experiências entre arte e público” (HONORATO, 2012, p. 745).

⁷ Ver HOFF, 2013, p. 70.

O mediador-pesquisador Cayo Honorato, ao buscar a origem do termo *mediação* no livro *Palavras-Chave (Keywords, em inglês)* (1977), do pioneiro dos estudos culturais Raymond Williams, faz um retrospecto morfológico do conceito, que talvez nos sirva como suporte para justificar essa associação a uma noção de *meio*:

Em todo o caso, [*nas contas de Williams*], a palavra *mediation* entrou na língua inglesa no século XIV, tendo como precursoras as palavras *mediación* (francês antigo) e *mediationem* (latim tardio), que por sua vez tem como primeira precursora rastreável a palavra latina *mediare*. *Mediare* estaria associada a três diferentes sentidos, de uso geral: (i) ocupar uma posição média, (ii) agir como intermediário e (iii) dividir ao meio. (HONORATO, 2012, p. 744)

Percebemos então que, desde a constituição do termo, é reforçada a noção de que uma (suposta) função do mediador seria de, literalmente, estar no entre, de servir como intermediador - geralmente entre o objeto da arte e o público. O termo também é recorrente na ciência jurídica, personalizado na figura do “mediador de conflitos”.

[...] Ainda hoje é corrente, e talvez mais frequente, o uso da mediação no sentido da solução de conflitos, em atividades que reúnem, por exemplo, saberes do direito [jurídico] e da psicologia. O segundo sentido contemplava a atuação intermediária de coisas ou pessoas, por exemplo, quando se diz a “pela mediação desse tratado, proponho ensiná-lo isso ou aquilo”. (HONORATO, 2012, p. 744)

De todo modo, o trabalho em mediação, de fato, envolve lidar com diversos conflitos: entre as esferas do institucional e do não institucional, do público e do privado, do formal e do não formal, conflitos internos e pessoais etc. Isso pode ser visto de forma mais incisiva nos exemplos que comento ao final do LADO B e nas experiências pessoais que trago no LADO A.

Para fazer um paralelo entre compreensão do mediador a uma posição (o meio, o entre) e um entendimento pedagógico da mediação (tida muitas vezes como “cultural” e “educativa”), trago aqui uma reflexão do filósofo e professor argelino Jacques Rancière, presente no livro *O espectador emancipado* (2012). Apesar de o autor estabelecer relações a partir do teatro contemporâneo e a ideia de um espectador-participador em seu capítulo inicial, fiz um paralelo das figuras do mestre (professor) e do ignorante (aluno) com o mediador e sua relação com os públicos. Diante do abismo que os separa:

O que o mestre sabe, o que o protocolo de transmissão do saber ensina em primeiro lugar ao aluno é que a ignorância não é um saber menor, é o oposto do saber; porque o saber não é um conjunto de conhecimentos, é uma posição. A exata distância é a distância que nenhuma régua mede, a distância que se comprova tão somente pelo jogo das posições ocupadas, que se exerce pela prática interminável do “passo à frente” que separa o mestre daquele que ele deve ensinar a alcançá-lo. [...] Essa distância radical é o que o ensino progressivo e ordenado ensina ao aluno em primeiro lugar. Ensina-lhe primeiramente sua própria incapacidade. Assim, em seu ato ele comprova incessantemente seu próprio pressuposto, a desigualdade das inteligências. (RANCIÈRE, 2012, p. 14)

Esse lugar esperado do mediador, próximo ao do professor, é um lugar que deve em muito à formação acadêmica desses profissionais no Brasil. Como colocado pela mediadora-educadora-pesquisadora Julia Rocha Pinto, ao pesquisar os entendimentos acerca dos processos em mediação no contexto brasileiro e suas diferenças em relação ao panorama português:

No Brasil - quando falamos do ponto de vista dos museus de arte -, a graduação dos profissionais que lidam com os visitantes versa sobre os cursos de licenciatura, variando entre diferentes áreas das ciências humanas. Esta formação dos profissionais é parte dos perfis que são criados nas seleções feitas para a construção das equipes [*de mediadores*], o que posteriormente acaba reverberando no trabalho desses profissionais com os públicos das instituições, onde se ponderam questões próprias do campo da pedagogia e das abordagens educativas. (PINTO, 2016, s. p.)

A autora também pontua que, na maioria das vezes, essas nomenclaturas também designam “a linha que cada museu adota como premissa de trabalho o diálogo com os visitantes” (PINTO, 2016, s. p.). Ou seja, tais definições surgem a partir do entendimento das instituições de seu papel difusor, formador e educativo, refletindo, ao mesmo tempo, suas diretrizes e missões.

Entretanto, almejando colocar em debate seus atravessamentos no campo da arte e da educação e o lugar que o mediador ocupa nas instituições, práticas recentes em mediação têm se voltado aos verdadeiros interesses por trás de tais contrapartidas institucionais. Diante das lógicas específicas nas quais o contexto de arte brasileiro é formatado⁸, de que maneiras as instituições têm pensado os processos educativos que acontecem dentro de seus espaços? A quais interesses estão submetidos? Baseados no frágil (porém recorrente) discurso da democratização da arte⁹, como sabemos, as intenções por trás das instituições artístico-culturais no Brasil têm correspondido à interesses particulares, neoliberais, comerciais, econômicos, publicitários etc. Conforme apontado pela curadora-educadora Mônica Hoff (2013, p. 80), acerca da mediação da arte neste cenário:

No Brasil, quando nos referimos à mediação da arte, ou à prática da mediação - que identificarei como “cultural” quando relacionada ao âmbito institucional - , falamos, via de regra, desde o ponto de vista da educação (da arte), dos projetos pedagógicos, serviços e programas educativos de museus, universidades e instituições culturais - um lugar (ainda) coadjuvante, ou não plenamente incorporado, e de interesse secundário por parte do campo (ou seria do sistema?) da arte. E se, por um lado, isso é bom, pois evita imposições e manobras mercantilistas à experiência educacional, por outro, como artigo de luxo relegado ao segundo plano, ela facilmente se torna contrapartida institucional. Assim, dona de uma autonomia cerceada, a mediação cultural, do ponto de vista da política institucional, e no que tange o contexto brasileiro, é ao mesmo tempo matéria de resistência e massa de manobra - um campo de experimentação, criação e transformação por excelência e o melhor produto do mercado institucional.

⁸. Ver BASBAUM, 2013, p. 107.

⁹. Para aprofundarmos nesta questão, sugiro a leitura dos textos *A ORDEM É DEMOCRATIZAR*, de Thaisa Palhares (disponível em: <http://www.forumpermanente.org/revista/rede/numero/rev-numero5/cincotaisa>). Acesso em 12 nov. 2018) e *Que políticas culturais?*, de Lúcia Maciel Barbosa de Oliveira (disponível em: www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/edicao-0/textos/que-politicas-culturais). Acesso em 12 nov. 2018).

Em disparidade ao cenário internacional, no qual “as discussões e abordagens acerca da mediação da arte, em âmbitos educacional, artístico, curatorial e institucional, nunca estiveram tão presentes como nos últimos 15 anos” (HOFF, 2013, p. 75), no Brasil tais práticas ainda surgem associadas a processos educativos/pedagógicos das instituições:

Entretanto, na prática, e no que diz respeito principalmente ao contexto brasileiro [...], ainda se fala da mediação como prática educacional. [...] Via de regra, a mediação ainda é percebida, e concebida, como uma ilustração da arte. Logo, uma tradução “literal”. Se, por um lado, mudou a maneira de abordar o objeto (de estudo, de análise, de arte); por outro, permaneceu a distância em perceber-se como processo igualmente poético e discursivo. Ou seja, mesmo com o *boom* recente de práticas artísticas que se valem da pedagogia e que criam estratégias discursivas muito semelhantes, ou mesmo idênticas, à prática da mediação, ainda assim, são raras no território brasileiro as experiências em/de mediação que atuam numa zona de autonomia poética não condicionada a metodologias pedagógicas. E as metodologias artísticas - pergunto-me todos os dias ao levantar -, onde estão? (HOFF, 2013, p. 75)

Ao perceber sua inserção em contextos restritos, como um instrumento difusor (transmissivo e reprodutivo) dos discursos normativos, hegemônicos e totalizantes das instituições, algumas práticas em mediação no contexto brasileiro têm colocado em debate nos últimos anos seu caráter educativo, buscando abolir distâncias entre públicos, mediadores, agentes da arte, linguagens artísticas e narrativas institucionais, por meio de práticas outras que partam de uma construção conjunta, colaborativa, coletiva e criativa. Fazendo uma associação imediata da mediação aos processos curatoriais, por exemplo, Hoff reforça que a mediação “é também um processo curatorial - pois envolve escolhas, construção de narrativas, precisão no corte, conhecimento histórico e postura política (sim!)”, mas que, todavia, “acaba sendo encarada, na maioria das vezes como um processo simplório de tradução” (HOFF, 2013, p. 71). Contudo, como prossegue a autora,

À medida que adentramos as discussões acerca do tema mediação (da arte), desvelamos suas peculiaridades e processos constitutivos. E se, no Brasil, a mediação da arte, ou cultural, é alocada no setor educacional; fora [do Brasil], ela é tema constante nos debates sobre prática artística e curatorial, fazendo repensar e realocar o próprio campo. (HOFF, 2013, p. 70)

Nas oportunidades em que práticas “expandidas” em mediação florescem no Brasil, diluem-se os entendimentos comuns de uma mediação explicativa, que está a serviço dos públicos. Dito isso, de quais formas podemos considerar o mediador também para além de sua preestabelecida proximidade das práticas pedagógicas? Reformulando: o que aproxima as práticas em mediação das práticas artísticas? Será o mediador um artista?

Ao trazer uma citação de Deleuze falando um pouco mais de seu conceito de *intercessão* e sua relação (mútua) com a esfera do outro, Mônica Hoff também propõe o exercício de substituir a palavra “intercessor” (*médiateur*, do original em francês) por mediador, sempre que aparecer. Na versão revisada pela autora, Deleuze nos diria:

O essencial são os ~~intercessores~~ [mediadores]. A criação são os intercessores [mediadores]. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas - para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos e artistas - mas também coisas, plantas, até animais como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios ~~intercessores~~ [mediadores]. [...] Eu preciso de meus ~~intercessores~~ [mediadores] para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando não se vê. (DELEUZE apud HOFF, 2013, p. 75-76)

Diante de uma dimensão do outro na construção das práticas em mediação e da nossa subjetividade, coloco também em questão o entendimento da mediação como sendo apenas um trabalho. Será que, de fato, *estar* mediador é uma condição temporária?

Um retrospecto histórico da mediação: Nova Iorque – Rio – Sampa – e o lugar de onde eu venho

Muitas vezes vista sob uma ótica meramente didática e educativa, a prática de mediação em exposições tem, desde o modernismo e, sobretudo na contemporaneidade, se convertido numa importante demanda institucional de museus, galerias, fundações e bienais com a intenção de trazer aos públicos uma possibilidade de aproximação e de uma maior compreensão da arte e seus contextos históricos e sociais, além de promover reflexões sobre seus aspectos conceituais, estéticos e poéticos.

Apesar de ainda ser “pouco discutida, [...] até mesmo [*passar*] despercebida pelo radar da maioria dos praticantes” (LIND, 2011, p. 178), processos como os da mediação cultural e curadoria educativa vêm se tornando ao longo dos anos um campo de conhecimento autônomo de pensamento e construção de sentidos, alvos cada vez mais frequentes de pesquisas acadêmicas e de discussões dentro do sistema e das instituições da arte.

Decorrente de um processo de alargamento das linguagens artísticas e do rompimento dos cânones da arte pelas vanguardas históricas entre o final do século XIX e início do século XX, de acordo com a curadora sueca Maria Lind (2011, p. 178) um primeiro parâmetro para a educação em museus surge efetivamente na década de 1930, no Museum of Modern Art (MoMA), em Nova Iorque. Também na sua pesquisa acerca da importância que os departamentos de educação nos museus e instituições de arte têm na contemporaneidade, a educadora-curadora-pesquisadora Ana Luiza Bringente ressalta a criação do MoMA como um marco estratégico na consolidação e difusão da mais recente arte moderna produzida naquela época – representando também uma mudança do eixo cultural do mundo pós-Primeira Guerra, da Europa para a América do Norte.

O principal objetivo [dos colecionadores americanos] era reafirmar o prestígio dos Estados Unidos frente à Europa, ou seja, obter para o seu país um patrimônio artístico e cultural que reafirmasse esse prestígio. (BRITO apud BRINGUENTE, 2012, p. 14)

[...] A fundação do MoMA foi muito significativa para a consolidação da arte moderna nos Estados Unidos, seus fundadores acreditavam que era necessária uma mudança na política conservadora dos museus tradicionais, defendiam um museu como um espaço que abrigasse exclusivamente arte moderna. (BRINGUENTE, 2012, p. 14)

Esse fator não deve ser menosprezado ao construirmos uma história das abordagens pedagógicas em instituições artísticas, pois coube a elas uma função didático-formativa, fundamental para a aceitação e o estabelecimento das questões levantadas pelas vanguardas da arte juntos aos públicos consumidores/usuários desses espaços. Quanto a essas outras formas de sensibilizar o público através de modos de exposição, a professora Sonia Salcedo Del Castillo no livro *Cenário da Arquitetura da Arte* parte do pensamento de José Carlo Rico pontuar que:

As vanguardas artísticas não visavam apenas expor suas obras em relação a um espaço, mas fazer com que elas resultassem numa provocação à estabilidade do pensamento racional, de forma a sensibilizar o público ao máximo. E, para tal, recorriam a ambientações, publicidade e informação, no intuito de atingir e atrair maior número de pessoas. Em certa medida, podemos dizer que, para concretizar suas convicções artísticas, às vanguardas não interessava apenas veicular suas obras por meio de exposições, mas, acima de tudo, conhecer a forma de elaborar suas montagens e conceber seus espaços expositivos. (RICO apud CASTILLO, 2008, p. 55)

Meio a tais reflexões levantadas pelos artistas modernos e por suas práticas naquela época – ligadas ao formalismo do objeto artístico e uma tendência autocrítica de “pureza” das linguagens plásticas (GREENBERG, 1996) -, as exposições do MoMA começam então a ser “conscientemente didáticas” (LIND, 2011, p. 178), na intenção de “refinar a sensibilidade estética dos visitantes e moldar um espectador” que não eram apenas consumidores daquele espaço, mas também “formadores de gosto” de uma “emergente sociedade de consumo” (LIND, 2011, p. 178-179).

A mediação tinha então, inicialmente, um papel de facilitadora da compreensão dos públicos não esclarecidos do que estava sendo colocada por essa “nova arte”, de maneira a aproximá-los das mudanças artísticas trazidas pela Arte Moderna, a fim de se formar um público consumidor. Ao simbolizar essa ponte, calcava-se num discurso de “ênfatisar a fruição ou o julgamento da arte exibida”, incentivando os visitantes, posteriormente, “a explorar sua própria criatividade” (LIND, 2011, p. 180). Tal pensamento reforçava um pressuposto de que havia “uma deficiência entre os visitantes - uma ponte a ser construída, uma lacuna a ser preenchida ou mesmo um conflito a ser resolvido” (LIND, 2011, p. 182). Isso contribuiu - e ainda contribui - para um ranço que “responsabiliza o departamento educativo ou pedagógico [das instituições] por educar o público, ou seja, “consertar” o que deveria ser de responsabilidade de outras instituições sociais como escolas, faculdades e universidades” (LIND, 2011, 184).

Nas décadas mais recentes, também se pode observar que, “a educação pode surgir [...] como uma nova mídia expositiva, ou ainda, como ferramenta de gestão institucional dos usos coletivos e repercussões sociais das exposições” (HONORATO, 2014, p. 530). Outro exemplo de uma condição refém na qual se encontram as práticas de mediação nas instituições é o fato de “departamentos de *marketing* e relações públicas pouco a pouco” assumirem responsabilidades antes desempenhadas pelos departamentos pedagógicos/educativos, atuando como “setores que controlam qualquer narrativa acrescentada a uma exposição”, a fim de “não desviar a atenção dos eventos *blockbusters*” (LIND, 2011, p. 184).

A disposição social, política, econômica e cultural do mundo pós-Segunda Guerra contribuiu fortemente para o surgimento dos primeiros museus e instituições de arte no Brasil e na América Latina no decorrer das décadas de 1940 e 1950. Tais instituições eram subsidiadas por parcerias e doações de obras de arte advindas de grandes investidores estadunidenses da área exploratória e econômica, em vista do terreno fértil que a América Latina era - e ainda é - para o exercício da soberania dos Estados Unidos no período conhecido como Guerra Fria. Como prossegue del Castillo (2008, p. 130):

Todos esses fatos ocorreram meio a uma efervescência econômica e política impulsionada pelo pós-guerra (também pelas divisas acumuladas durante a participação do Brasil no conflito), que, reorganizando o mercado de consumo capitalista, favorecia um surto de expansão não só industrial, mas sobretudo urbana, além de gerar um fortalecimento cultural brasileiro em termos internacionais. [...] Na verdade, tal alinhamento cultural com os Estados Unidos era interessante e estratégico tanto para a cultura brasileira quanto para a norte-americana. A história nos revela que todos esses desdobramentos culturais ocorreram a reboque do Bureau Inter-Americano, criado por [Franklin] Roosevelt, que, sob a responsabilidade de Nelson Rockefeller e com o intuito original de promover a cooperação e solidariedade hemisférica, visava realmente influenciar a intelectualidade internacional contra o comunismo.

Voltadas à exibição de arte moderna nos moldes do MoMA de Nova Iorque, no Brasil as primeiras instituições do gênero são construídas em centros culturais como Rio de Janeiro e São Paulo. De acordo com Bringunte:

A proposta idealizada no MoMA serviu como modelo para muitos outros museus no mundo, reverberando de forma direta no Brasil nas formações dos Museus de Arte Moderna do Rio de Janeiro e São Paulo [...]. Vale ressaltar que em 1946, [Nelson] Rockefeller foi responsável pela doação de um conjunto de obras pertencentes ao MoMA que deu origem a coleção desses dois museus brasileiros. (ANTOLINO apud BRINGUENTE, 2012, p. 15)

Dono atualmente de um dos maiores acervos de arte ocidental da América Latina e de todo o hemisfério sul (MAPFRE, 2009), o Museu de Arte de São Paulo (MASP) é um primeiro contraponto feito ao MoMA, devido a sua importância no cenário das ações educativas em espaços artístico-culturais num contexto brasileiro. Desempenhando grande relevância nesta pesquisa, o MASP foi, “no Brasil, o primeiro museu com orientações modernas, ou seja, com uma organização clara de seu acervo, composto por obras de artistas internacionais e aberto às novas correntes artísticas” (BRINGUENTE, 2012, p. 15).

Fundado em 1947 com base no potencial educativo do Museu Moderno, o MASP, em seu início, “desenvolvia uma programação multidisciplinar, pois além de exposições de artistas brasileiros e estrangeiros, organizava cursos, apresentações de música e teatro” (CARVALHO, 2014, p. 97). Essa disposição já apresentava uma noção mais desconstruída e, de certa forma, inclusiva em relação a um espaço exclusivo para a exibição de arte e “a ideia de museu como um cubo branco

compreendido como um espaço sagrado que isola a arte do mundo” (CARVALHO, 2014, p. 97).

Cabe salientar a importância da arquiteta - e uma das cofundadoras do MASP - Lina Bo Bardi para a consolidação do museu como um espaço, sobretudo, formador, ao reforçar seu caráter pedagógico por meio de estratégias curatoriais-expográficas-arquitetônicas-espaciais que denotam uma preocupação com uma dita autonomia do visitante naquele espaço. Esse aspecto não deve ser ignorado quando se analisa o atual edifício-sede do museu, na Avenida Paulista, e a elaboração dos famosos cavaletes de vidro apoiados por uma base de concreto, ambos datados do final da década de 1960. Ao pesquisar estratégias curatoriais experimentais e abordar os cavaletes de vidro de Bo Bardi, a curadora-etc. brasileira Ananda Carvalho afirma que (2014, p. 98):

Espalhados pelo espaço expositivo - que também foi construído por paredes de vidro -, esses cavaletes eram organizados como uma “floresta”, possibilitando um percurso mais livre pelo visitante. Esse procedimento fugia da tradicional montagem cronológica dos museus clássicos europeus. “Visava transferir autoridade ao visitante, a quem não era mais ‘sugerido’ - através de um posicionamento cronológico ou hierárquico das obras, ou por meio de molduras e bases especiais - o que deveria ser admirado”. (MAZUCHELLI, 2011, p. 37) No verso de cada obra, também eram inseridas informações sobre os trabalhos. Ou seja, o caráter didático era disponibilizado, mas sem interferir na visão inicial do visitante.

Mais que uma estratégia que buscava uma ausência de interferências, o público deixava de ser visto “como ignorante, como alguém que provavelmente não tem as ferramentas intelectuais necessárias para lidar com o conteúdo apresentado”. Mediava-se, entre os públicos e os cavaletes, uma situação, na qual “o visitante passa a ser visto como um parceiro a partir da criação de uma situação espacial que não permite passividade” (AGUIAR, 2015, p. 86.).

Ainda mantendo a discussão acerca da relação histórica entre instituições de arte e processos pedagógicos, didáticos e/ou formativos, merecem aprofundamento, ainda que breve, as particularidades encontradas no lugar de onde eu venho. Meio a um sistema da arte ainda em gestação, de que maneiras as práticas em mediação no Espírito Santo podem contribuir para seu amadurecimento, provocando uma responsável e verdadeira mudança de visão acerca, não só do sistema, mas deste trabalho e suas formas expandidas e específicas?

Eu escrevo inserido no contexto de Vitória, cidade-capital e, ainda hoje, epicentro das manifestações culturais e das instituições de arte no Espírito Santo - Estado que, até a década de 1970, não possuía “um único Museu de Arte, nem ao menos uma galeria ou espaço cultural adequado à realização de exposições” (LOPES, 2012, p. 39).

Até mais da metade do século XX, o Estado capixaba manteve uma condição social, política e econômica sustentada por elites rural-oligárquicas produtoras de café, permanecendo “como o Estado mais pobre e atrasado da região Sudeste” (LOPES, 2012, p. 11). Como visto pela historiadora da arte Almerinda Lopes em seu livro *Artes plásticas no Espírito Santo (1940-1969): produção, instituições, ensino e crítica* (2012), alguns fatores históricos, como a) a indiferença dos governos às manifestações artístico-culturais e a espaços (de exposição e educação) ligados à arte e à cultura, decorrente de uma rejeição a um processo de modernização e industrialização do Estado (LOPES, 2012, p. 18); b) a efemeridade nas poucas incidências desses espaços de arte (quando houveram), administrados em sua maioria por iniciativas particulares (2012, p. 38-39); e c) o controle das artes (e suas recorrentes tendências modernas) por essas elites legitimadoras de um “gosto acadêmico”, “pouco afeitas a mudanças e ao novo” (2012, p. 11) podem ajudar-nos a compreender uma desconexão que “iria prolongar até à década de 1960 o seu histórico atraso cultural” (2012, p. 38).

Este descompasso nos acompanha mesmo nos dias atuais, refletindo curiosamente a maneira como os processos artísticos e históricos são assimilados de forma não linear no contexto capixaba:

Somente na década de 1970 é que alguns jovens iriam iniciar um processo de ruptura, desenvolvendo propostas contemporâneas como o *happening* e a arte conceitual, o que significa que no Espírito Santo etapas artísticas importantes para o nosso amadurecimento foram queimadas. Saltamos do academicismo diretamente para a arte contemporânea. (LOPES, 2012, p. 39)

É nesse cenário cultural marcado pelo marasmo e descaso dos governantes no que diz respeito à arte que surge, somente ao final dos anos 1980, a ideia do Museu de Arte do Espírito Santo, o MAES, o primeiro museu local que se abre a pensar-se enquanto espaço de educação/formação já em suas diretrizes.

Fazendo um paralelo ao contexto nacional, entre a criação dos primeiros MAMs (do Rio de Janeiro e de São Paulo), do MASP e da primeira edição da Bienal de São Paulo, temos uma lacuna de mais de 45 anos até a abertura do MAES, ao final da década de 1990¹⁰. Sobre isso, é essencial mencionar a mobilização de diversos agentes do segmento artístico de diversos estados do Brasil para pressionar o Governo Estadual na criação deste espaço. Especialmente sobre este detalhe, como colocado por Bringuente (que também participou como coordenadora do setor educativo do MAES entre 2008 e 2012) na parte histórica de sua pesquisa sobre o museu:

No ano de 1988, Ivanilde Brunow, que àquela época era Secretária de Educação, se une a um grupo de artistas que voluntariamente se organizam para formatar as primeiras concepções de como deveria ser esse espaço, um museu de arte para o Espírito Santo. Maria Helena Lindenberg foi uma importante personagem neste processo, e em 1993 seria convidada a implantar o projeto [...] do museu. (2012, p. 25)

Foram feitas também contratações para as obras de recuperação do edifício eleito para abrigar o museu. Os contratados foram, Paulo Herkenhoff e Margareth de Moraes, ele um reconhecido crítico e naquela época diretor do MAM Rio de Janeiro, se dedicaria a assumir a parte conceitual da implantação do museu, e ela museóloga, se dedicaria a implementação das áreas expositivas. (2012, p. 12)

¹⁰ Tanto o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ) e o Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP) foram fundados em 1948. A primeira edição da Bienal de São Paulo ocorreu em 1951, na antiga esplanada do Trianon, onde hoje se encontra o Museu de Arte de São Paulo (MASP).

É possível que a presença de Herkenhoff em uma das frentes que constituíam a implementação do MAES tenha representado um fator crucial para a consonância deste vindouro espaço às práticas pedagógicas em museus contemporâneos. Sua participação como curador-chefe do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (1985-1999) e como curador geral na 24ª edição da Bienal de São Paulo (1998) pode tê-lo posto em contato com as discussões mais atuais trazidas por artistas, curadores e educadores no fenômeno conhecido como *the educational/pedagogical turn*¹¹ (*a virada educacional/pedagógica*, em português). Mônica Hoff faz uma contextualização acerca de tais movimentos, na sua pesquisa *A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro* (2014, p. 97):

Nos anos finais do século XX, novos formatos, métodos, programas, modelos, termos, processos e procedimentos de natureza educacional se tornaram quase que onipresentes na prática e pensamento artístico e curatorial contemporâneos. Artistas, primeiro, e na sequência, curadores, promoveram uma espécie de retorno à educação tomando-lhe emprestado processos, ferramentas, características, discursos e contextos. Projetos de arte e curadoria passaram a operar numa espécie de práxis educacional expandida (O'NEILL & WILSON, 2010, p. 12) e o mundo da arte viu nascer uma proliferação de auto-organizações e escolas geridas por artistas, bem como projetos educacionais, oficinas, palestras, seminários e fóruns qualificados como projetos artísticos, e ainda um forte incremento e investimento por parte dos museus e instituições em seus programas educativos.

¹¹.Ver Capítulo 2.1., *O fenômeno educational turn*, em HOFF, 2014, p. 09.

Em vista das profundas transformações conceituais trazidas por essa corrente às práticas artísticas e às instituições de arte, o MAES, enquanto museu gerido pela Secretaria de Estado da Cultura vem, desde então, pensando suas ações e exposições mediadas por uma preocupação e função educacional da arte e do museu de arte na contemporaneidade. Como afirma a ex-diretora do museu, Rafaela Zanete, em entrevista:

O MAES, sendo o único Museu de Arte público no ES, tem um papel cultural importante. Para além de abrigar os registros e as manifestações artísticas, é um espaço a serviço do conhecimento, da educação e da informação, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade como peça integrante da formação da memória cultural de uma cidade, de uma nação. A manutenção das instituições museológicas exige que sua identidade, sua missão e seus principais objetivos sejam repensados e articulados de forma a ir de encontro das necessidades de um conjunto de públicos e destinos cada vez mais heterogêneos. (MUSEU, 2010, p. 08.)

A dimensão do Museu de Arte do Espírito Santo como espaço de aprendizado, de construção e inclusão social tem sido, desde a sua abertura em 1998, um aspecto direcionador para todas as ações desenvolvidas pela instituição, como refletido na criação do Departamento de Arte Educação (2003) e durante a realização do ciclo de conferências *COMO SER MAES*¹² (2004) (BRINGUENTE, 2012, p. 29-30). À revelia da ausência da figura do curador em muitos momentos de sua trajetória, por diversas vezes o antigo Departamento de Arte Educação (hoje chamado de Núcleo de Ação Cultural e Educativa) tomou o protagonismo das ações formativas, para além do atendimento aos públicos. Iniciativa até então inédita entre as instituições artísticas locais, este setor trabalha na concepção e na elaboração de ações culturais e educativas junto ao público, reforçando a referência do MAES como força articuladora de uma rede em arte educação no Espírito Santo (BRINGUENTE, 2012, p. 30).

¹² *COMO SER MAES* foi um evento constituído por uma série de palestras que ocorreu em 2004, no Museu de Arte do Espírito Santo, e que contou com a presença de "nomes importantes do campo da arte no Brasil, como Moacir dos Anjos, Fernando Cocchiarale, Guilherme Vergara, Marília Panitz, Milene Chiovato, Stela Barbieri, dentre outros. As discussões nos encontros tratavam de temas como: "Como curar museus?", "Acervo: Por que, De que, Para que, Para quem?", "O Público do Museu Público", etc." (BRINGUENTE, 2012, p. 30)

Entretanto, tais iniciativas não tornam o MAES imune às problemáticas comuns às ações educativas tão recorrentes no contexto nacional. No decorrer dos anos, seus programas educativos desenvolvidos “[...] carecem de um respaldo político e legal que garanta a sua continuidade” (MUSEU, 2010, p. 08). Nota-se, então, “[...] em sua trajetória, épocas de intensa elaboração de projetos e períodos nos quais essas ações quase desaparecem” (MUSEU, 2010, p. 08).

Além disso, no Brasil, a incidência das práticas em mediação da arte ainda surge, por diversas vezes, como uma “contrapartida institucional”, submetidas a um interesse secundário e sendo incorporadas como “modelos” educacionais por boa parte das instituições e museus (HOFF, 2013, p. 70). Como exemplo disso temos a constituição do Educativo Permanente da Bienal de São Paulo e a consolidação de suas ações formativas, tidas como referências no desenvolvimento de iniciativas semelhantes por outras instituições espalhadas pelo país.

Como traçado por José Minerini Neto em sua pesquisa *Educação nas Bienais de Arte de São Paulo: Dos cursos do MAM ao Educativo Permanente Bienal* (2014) e no material educativo da exposição retrospectiva *30 x Bienal - Transformações na arte brasileira da 1ª a 30ª edição* (2013), a trajetória do setor educativo da Bienal pode ser delineada paralelamente às propostas curatoriais de cada edição e à temporalidade da exposição, sempre à sombra dos parâmetros da crítica da arte, da história da arte, da curadoria e do mercado da arte (MINERINI NETO, 2014, p. 16) - o que também constitui prática comum em outros espaços do contexto brasileiro.

À exemplo das aspirações didáticas do MoMA décadas antes, as práticas formativas da Bienal de São Paulo surgem já na década de 1950, tendo em vista, à princípio, a construção de um público especializado em arte. Elas atravessam a segunda metade do século XX apoiadas por discursos direcionados e unilaterais, que atrelam ao trabalho da “monitoria” um caráter didático e de serviço.

A fundação do Educativo Permanente Bienal em 2011 representa um marco recente nesta trajetória, numa tentativa de “realizar ações educacionais ininterruptas e não apenas nos períodos de exposição como tradicionalmente acontecia” (MINERINI NETO, 2014, p. 26). A consolidação de práticas educativas em rede, pautadas por uma vontade de difusão de conhecimento e pensando a Bienal (e o Educativo) de forma acessível, tem sido recorrente desde os anos 1990 até às edições mais recentes.

Entretanto, as formas como tais ações se endereçam aos públicos também têm sido criticadas, a partir do momento em que seus “propósitos educacionais [...] parecem dirigir-se a expectativas consolidadas” (HONORATO, 2015, p. 685). Ao questionar o (suposto) papel “difusor”, “transformador” e “de escuta” de instituições como a Bienal (HONORATO, 2015, p. 685-686), o artista-mediador Diogo de Moraes frisa, em seu experimento artístico-documental *Diário de ônibus: visitas escolares a instituições artísticas* (2017, s. p.):

[...] Nota-se que o *aparelho institucional propositivo* se mantém, no mais das vezes, indiferente ou refratário às reações e respostas de seus públicos, sobretudo àquelas que se desviam dos planos, discursos e protocolos praticados pelas instituições. [...]

O desaparecimento das formas emergentes, desviantes e, em certos casos, antagonistas de atuação dos públicos mostra-se conveniente a uma retórica cultivada pelas instituições artísticas em torno do seu “inquestionável” papel socioeducativo e pretensamente benéfico ao outro - o não iniciado -, exercido com base na sua missão de difundir os exemplares legítimos da cultura e, assim, buscar garantir o acesso *para muitos* daquilo que é produzido *por poucos*, de acordo com o lema da democratização cultural.

Ao silenciar discursos dos diversos públicos, apaziguando discussões e evitando enfrentamentos, o Educativo Bienal tem se colocado numa posição de conforto conveniente à esfera temporária de cada edição. No sentido mais de autopromoção do que de uma autocrítica, Honorato (2015, p. 686) pontua que:

[...] o Educativo parece mais preocupado com a gestão de sua própria imagem institucional, do que propriamente com aquilo que ocorre na “esfera pública” temporária e fragmentária de uma exposição. É também nesse sentido que muitos [*departamentos*] educativos, embora se façam em nome dos públicos, têm desaparecido com os públicos. É também por aí que persiste o sistema moderno, projetando a arte como um recurso escasso, a ser amplamente distribuído.

Apesar de serem concebidas de forma “hierarquicamente distantes” das curadorias por exemplo, (HOFF, 2013, p. 72), ao observarmos os espaços e estratégias de atuação dos departamentos educativos nas grandes instituições culturais e em exposições de arte, identificamos atualmente que é inegável o crescimento e a relevância que os trabalhos desenvolvidos por eles têm ganhado. Se cada vez mais as instituições culturais e de arte se propõem a estar em constante diálogo com a sociedade e subsidiam seus potenciais educativos e a formação em mediação, os

mediadores, educadores e arte/educadores desses espaços tornam-se os principais interlocutores dessa conversa entre instituição e público(s).

Todavia, nem o estabelecimento de um campo fértil de pesquisa das práticas em mediação - nem mesmo das práticas artísticas atreladas à educação - representou uma mudança de percepção das instituições em relação à importância dos processos pedagógicos para além de sua contrapartida. Reforçando tal argumento, Hoff (2013, p. 70) aponta que:

Embora as movimentações artísticas, curatoriais e institucionais, sobretudo da última década, demonstrem tendência a uma virada educacional da arte, é, pelo menos, de se desconfiar que, no Brasil, ela não passe de mera disposição. Por ora, engajada e colocada no front por meio da iniciativa de artistas, por ora trazida a cabo por estratégias curatoriais, ela tem sido incorporada como um “modelo” educacional por boa parte as instituições e museus. E estes, como sabemos, servem a muitos padrões.

Ainda que por um lado tais instituições operem numa lógica empresarial e corporativa - sob a qual pesa uma responsabilidade neoliberal de difusão, formação e distribuição de um capital artístico-social-cultural à sociedade -, por outro conferimos uma precarização da profissão do mediador - a partir de uma compreensão acrítica, mercadológica e quantitativa dos processos educacionais. Ao solicitar uma postura imparcial e apolítica deste sujeito, ignoram-se seus incômodos, suas escolhas e desejos implicados no exercício de sua prática. Como consequência, transforma-se numa função condicionada a uma nulidade, manipulável, que não discute nem critica as próprias iniciativas institucionais, contribuindo e reforçando posições de poder e dominação.

Ao ser compreendido como (apenas) um trabalho intelectualmente inferior, instrumentalizado e, por isso, incapaz de tomar decisões e tecer críticas, compromete-se o exercício da mediação crítica, educativa, artística - e, por conseguinte, a existência do mediador para além de um vínculo empregatício, mesmo que temporário. Sobre isso, gostaria de trazer aqui um fragmento da fala de três ex-estagiárias do educativo da Bienal de São Paulo - Carolina Oliveira, Rachel Pacheco e Thauany Freire. Inserido na quinta edição da *Revista Urbânia* (2014, p. 254-255) - projeto da artista-educadora Graziela Kunsch para a 31ª Bienal -, elas tentam responder de forma crítica a postura “educativa” da instituição e uma das perguntas que elas propõem é: “O QUE VOCÊ VIRA QUANDO VESTE A CAMISA?”

Para vestir a camisa [de ‘mediadoras’ da Bienal], no entanto, é necessário merecê-la. Assim, passamos por meses de treinamento, controle do corpo e produção de conteúdo, trabalhando pela exposição intelectual e fisicamente, sendo cobradas como profissionais mas escutadas como estudantes (ao contrário do que enunciara Paulo Freire: como sujeitos inacabados, sem real capacidade crítica e criativa). A Bienal democrática, aberta à reflexão, de “espírito investigador” e flexibilidade - como é dito no texto educativo/curatorial - exigia educadores atentos às hierarquias e respeitosos a um patronato difuso, respondendo em primeira instância a supervisores que, tanto são reguladores do funcionamento, quanto são igualmente explorados pela máquina. Ao mesmo tempo que sacralizava a tarefa educativa, promovia um tipo de sacrifício de seus estagiários, porque não dava tanta ênfase à necessidade dos salários serem pagos em dia, ou ao fato de que as crises dos estagiários eram urgências trabalhistas. O controle do corpo, do tempo, as exigências sobre o trabalho intelectual e braçal representam o mesmo processo que a máquina educativa aplica para as massas: a arte e a educação realizadas como projetos civilizatórios.

[...] A esse ponto, a camisa passa a ser literal, e pesar como tal. Assim, exige-se trabalhadores e trabalhadoras que sejam dóceis, assépticas, educadas (ou seja, normatizadas segundo a moral institucional), que cumpram metas diárias, molas de uma engrenagem que poderia funcionar mesmo sem supervisão.

[...] Com as atenções voltadas ao giro da catraca e seus números, a verdade é que ninguém percebe como e pra quê usamos nossas camisas.

Há quatro anos inserido neste campo de atuação como mediador, hoje ainda tenho, se possível, mais perguntas que respostas; perguntas que me dão a certeza de que há um sistema a ser burlado, de que a mediação atravessa muito mais que um lugar somente profissional, mas que ao mesmo tempo, para não ficar sem trabalho, é preciso ser estratégico ao ser crítico - é necessário ser estratégico para não ser eliminado. Tenho percebido - com experiências minhas e de outros colegas de profissão - que essa elisão é relacionada às tentativas diversas de silenciamento, explícitos e implícitos, estando inseridos em tais engrenagens. Silenciamentos que

apagam vozes, repertórios, experiências de vida, sentidos críticos, histórias, crises, dilemas, subjetividades, identidades, expressões e toda e qualquer particularidade que atravesse o indivíduo que desempenha a mediação e, sobretudo, o que o constitui enquanto sujeito.

Ao trazer algumas palavras da poetisa e ativista feminista norte-americana Audre Lorde (2017, s. p.)¹³, gostaria de propor uma reflexão sobre ser mediador na contemporaneidade, em seus atravessamentos profissionais e, sobretudo, subjetivos. Afinal, mais que tentarmos romper os silêncios que nos são impostos nas instituições, como e o que podemos fazer para transformá-los em força e atitude na vida?

Quais são as palavras que você ainda não possui? O que você precisa dizer? Quais são as tiranias que você engole diariamente e tenta torná-las suas, até que você adoeça e morra delas, ainda em silêncio?

[...] É claro que eu tenho medo, porque a transformação do silêncio em linguagem e ação é um ato de auto-revelação, o que sempre parece carregado de perigo.

[...] E que a visibilidade que nos torna mais vulneráveis é a que também é fonte de nossa grande força. Porque a máquina irá tentar nos pulverizar de qualquer modo, quer falemos ou não.

¹³Transcrição da palestra homônima, apresentada por Lorde no painel Lesbianismo e Literatura, da Modern Language Association, em Illinois - EUA, em dezembro de 1977.

Um breve histórico das aproximações dos artistas à educação

É possível observar aproximações entre práticas artísticas e educacionais desde a “da relação de trabalho mestre-aprendiz” nos primórdios da história da arte ocidental (HOFF, 2014, p. 24). Entretanto, ao fazermos um retrospecto das práticas em mediação, repetidamente cairemos na adoção de estratégias didático-pedagógicas por exposições, museus e instituições artístico-culturais na primeira metade do século XX, entre as décadas de 1920 e 1930, nos Estados Unidos. O entendimento dos processos educativos e criativos disparados pela mediação através dos anos torna-se, portanto, ponte para discutir as relações entre arte e educação aqui empreendidas.

Contudo, de acordo com Hoff:

[tais relações] figuram como tema, ou problema, para a arte há apenas algumas décadas, somente após esta ter-se constituído como campo de conhecimento autônomo, conformando para si um sistema próprio de normatização e legitimação. (2014, p. 24)

Com uma relação de causa-efeito, o estreitamento recente das relações entre arte e educação nas práticas de ambos os campos é evidenciado pelo que a crítica Kristina Lee Podeswa e a artista Tania Bruguera chamarão de *virada educacional da arte*. Esta movimentação é resultante de uma série de aspectos políticos, econômicos e sociais que desencadeiam, em fins do milênio, “numa espécie de virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas” (HOFF, 2014, p. 17). Como também aponta a autora:

Por razões diversas - que incluem, principalmente a mercantilização da educação, observada nos diferentes contextos da sociedade, desde as reformas universitárias implementadas, principalmente, na Europa, no fim dos anos 1990 ao alto investimento financeiro que os projetos educativos institucionais começaram a receber (em nível global) no mesmo período, representando, assim, uma espécie de novo nicho de mercado -, artistas e curadores passaram a atuar a partir de uma perspectiva marcadamente educacional, criando uma espécie de zona mole ou um entreposto entre a arte e a educação tanto no campo da prática artística, como da atividade curatorial; e, também, no campo da educação com a implementação de novas formas de vida social e de produção de conhecimento através da fundação de espaços de reflexão, auto-instituições, escolas livres e academias autônomas, entre outros. (2014, p. 17)

Todavia, devemos considerar que tal câmbio entre os dois campos - dado por movimentações de artistas à educação - não se deu de forma imediata, tendo se desdobrado de diversas formas e em diversos contextos no decorrer do século passado. À título de conhecimento, como continua Hoff (2014, p. 16-17):

É notório que as relações entre arte e educação não são novas e, que, ao longo do século XX, muitos foram os esforços para fazer desse diálogo uma condição de existência. Experiências como o construtivismo russo, a criação da Bauhaus, as teorias de John Dewey, iniciativas pedagógicas experimentais como a Black Mountain College e a Faculdade Livre Internacional, a criação do CIDOC [*Centro Intercultural de Documentación*] no México, assim como a atuação política de Joseph Beuys, Allan Kaprow e Hans Haacke no contexto institucional da arte e da educação da arte nas décadas de 1960-70 e, mais recentemente, as práticas de Andrea Fraser voltadas à crítica institucional, são apenas alguns exemplos que podem ser citados sem qualquer risco de imprecisão. Isso sem mencionar os (seis) Domingos da Criação organizados por Frederico Morais no MAM do Rio de Janeiro ao longo do ano de 1971 que, talvez, se configurem como um exemplo ainda por se constituir no que se refere aos contextos brasileiros.

Igualmente histórico é o ranço que delimita uma separação - ou uma relação de oposição entre a arte e a educação -, que “nos lega, ainda hoje, um residual ‘preconceito mesquinho de artistas contra o ensino da arte’” (BARBOSA apud HONORATO, 2014, p. 523). Esse processo é resultante de um “afastamento” - tanto do “artista moderno quanto o de vanguarda, ou mesmo o conceitual” - “em relação aos processos sistêmicos de formação do artista, [...] a um sistema de conhecimento, à cultura como civilização, à arte como instituição” (HONORATO, 2014, p. 522). Dessa forma, as artes só poderiam “constituir um tema educacional” na condição de que, simultaneamente, pudessem “*fugir pela tangente* ao discurso educacional” (DAMISCH apud HONORATO, 2014, p. 522).

Entretanto, como Cayo Honorato aponta em seu artigo *A formação do artista-educador, aproximadamente* (2014), “o interesse dos artistas pela educação e, particularmente, pela imagem do educador, mestre ou professor, pode ser traçado de modo crescente, pelo menos, desde os anos 1950, embora notadamente a partir dos anos 1960” (2014, p. 527). Algumas transformações no contexto artístico foram importantes para construir um terreno no qual essas relações entre arte e educação se dessem. Como também pontuado pelo autor (2014, p. 525) ao fazer uma análise retrospectiva:

[...] o advento (a) da *originalidade*, ou mesmo da *marginalidade*, como um critério de apreciação da arte [...], somado às diversas campanhas antiacadêmicas, da segunda metade do século XVIII em diante, assim como (b) da ideia de *ruptura* ou de *transgressão* [...], e finalmente, (c) da noção de *campo expandido*, da equação *arte-vida*, da *desmaterialização* do objeto artístico (ARCHER, 2001; KAPROW, 2003; LIPPARD, 2001), a partir dos anos 1960, entre outros fatores (dentre eles a consolidação de um livre mercado da arte) [...] dessacralizou o fundamento mesmo das instituições do ensino artístico, enquanto sedes exclusivas de um saber imprescindível e transmissível; um processo que dificilmente se poderia reverter.

Exemplos que contribuíram para a efetividade de fluxos como os mencionados acima, as práticas empreendidas por Marcel Duchamp¹⁴ e por Allan Kaprow¹⁵ no decorrer do século XX propuseram reformulações dos lugares (outrora demarcados pelas práticas modernas) do artista e do público, ao colocarem o último como parte primordial da criação artística, dividindo aspectos relacionados à coautoria, participação e colaboração.

¹⁴.Ver HOFF, 2014, p. 28.

¹⁵.Ver HOFF, 2014, p. 28.

Ao termos em mente o *readymade* duchampiano, notamos que o artista efetuou trânsitos para além de uma mudança de contexto. Deslocar um objeto manufaturado e (do) cotidiano e libertá-lo de sua finalidade funcional, apresentando-o num salão de arte, automaticamente descolou e desestabilizou o sentido de “arte” do objeto. Ao provocar no público perguntas como “*isso é arte?*” ou comentários do tipo “*se for assim, até meu filho de cinco anos pode ser artista*”, Duchamp coloca a atividade do artista como um ato consciente e intuitivo, negando-lhe “os atributos de um médium” (DUCHAMP, 1975, p. 72)¹⁶. Diante da “compreensão da participação do espectador” nas diversas incidências de seus trabalhos (HOFF, 2014, p. 28), temos a figura do espectador/público como peça contribuinte do ato criador, como colocado pelo próprio artista em seu ensaio homônimo (publicado em 1957):

Consideremos dois importantes fatores, os dois pólos da criação artística: de um lado o artista, do outro, o público que mais tarde se transforma na posteridade.

[...] Resumindo, o ato criador não é executado pelo artista sozinho: o público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando suas qualidades intrínsecas e, desta forma, acrescenta sua contribuição ao ato criador. Isso torna-se ainda mais óbvio quando a posteridade dá o seu veredicto final e, às vezes, reabilita artistas esquecidos. (DUCHAMP, 1975, p. 71-74)

¹⁶Ensaio publicado no Brasil em BATTCKOCK, Gregory. *A nova arte*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

Seguem num caminho semelhante os *environments*, *happenings* e *activities* realizados por Allan Kaprow a partir dos anos 1960 e 1970, nos EUA. Ao propor situações e jogos (não-artísticos) em espaços públicos e em escolas, o público, além de participante, torna-se colaborador e executante (KAPROW apud ALBUQUERQUE & HOFF, 2015, p. 07)¹⁷. Nesse sentido, também é marcante a sua atuação enquanto artista e professor em escolas de ensino médio e institutos de arte. No tocante à essas vivências e a um entendimento que integra arte-vida e jogo-comunidade, Kaprow (baseando-se nas teorias do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, que compreendiam a arte como experiência) percebe suas práticas pedagógicas indissociáveis de suas práticas enquanto artista. Numa entrevista com o artista Robert Filliou (incluída no livro *Teaching and Learning as Performing Arts*, 1970), perguntado se “seus pensamentos se desenvolvem à parte da produção dos *happenings* e *environments*”, Kaprow afirma:

De forma alguma. É uma sorte quando algo que você ama tem a capacidade de afetar o resto da sua vida. Eu simplesmente generalizo sobre esse evento e construo um princípio fora disso. Portanto, a experiência das pessoas deve estar, de alguma forma, conectada com o que elas amam, seja o que for. (KAPROW apud ALBUQUERQUE; HOFF, 2015, p. 07)

Assim como Kaprow, que acreditava que “ter artistas profissionais introduzidos de forma permanente” resolveria um “problema de integração” entre a escola e o meio social onde ela se insere (FILLIOU apud ALBUQUERQUE; HOFF, 2015, p. 06), a entrada de artistas nos corpos docentes de escolas e universidades espalhados pelo mundo e a criação de espaços de ensino por artistas significou ponto determinante nesta aproximação entre arte e pedagogia, já que representa uma manobra que “vem evidenciar, tensionar, romper e ampliar os limites da educação, movimentando seus ‘espaços sedentários’” (ZORDAN apud HONORATO, 2014, p. 523). Ainda que colocar em dúvida a “autoridade das instituições de ensino” denotasse “uma ‘recusa’ em ensinar, uma [*recusa*] que não desiste de ‘ensinar’”, isso dava “ensejo à renovação das propostas e estruturas educacionais pelos artistas” (HONORATO, 2014, p. 527).

¹⁷Entrevista a Robert Filliou (fragmento traduzido por Mônica Hoff), publicada em ALBUQUERQUE, Fernanda; HOFF, Mônica. *O que você quer saber de verdade?* Vitória: Centro Cultural SESC Glória, 2015.

Esse contexto abriu espaço para o surgimento de figuras como a do “artista-educador”, do “artista-professor” e do “educador-artista” (HONORATO, 2014, p. 523-525). Podemos usar como exemplos de escolas pensadas por artistas a Bauhaus, na Alemanha, e a Black Mountain College, nos EUA.

A Bauhaus teve uma breve existência; quatorze anos precisamente. A instituição tinha como seu principal articulador o arquiteto alemão Walter Gropius, sendo projetada e fundada em 1919, na Alemanha pós-Primeira Guerra. Símbolo de um novo começo para um país que saiu fragilizado pela derrota na guerra, a Bauhaus “seria uma escola de arte e design assumindo o papel de um reformador social” (GOMPertz, 2013, p. 222). Como coloca o crítico e historiador Giulio Carlo Argan, foi “na gravidade e urgência dessa condição de crise da cultura europeia que o apelo de Gropius adquiriu uma força moral” (ARGAN apud HOFF, 2014, p. 38). Até seu fechamento em 1933, a escola esteve engajada numa integração entre produção artesanal e produção industrial a partir “de um plano de construção de um artista com responsabilidade social” (HOFF, 2014, p. 52), por meio de práticas multidisciplinares orientadas por artistas-professores de áreas como design, artes plásticas e arquitetura.

Do outro lado do Atlântico, também em 1933 é fundada na Carolina do Norte (EUA) a Black Mountain College (BMC), por John A. Rice, Theodore Dreier e alguns professores do Rollins College. Sendo uma “escola livre e, ao mesmo tempo, uma faculdade de caráter experimental com ênfase em artes visuais e educação progressista” (HOFF, 2014, p. 45), a BMC tinha como eixos principais a ênfase ao processo e ao método (ao contrário da ênfase ao conteúdo e ao produto, como acontecia na Bauhaus) e no estudante como cerne da educação. Afinal, “era para ele e em função dele que a escola existia; [...] por aquilo que ele fazia com o que ele sabia, isto é, sua dimensão não apenas no sentido tradicional de ‘aluno’, mas também como educador” (HOFF, 2014, p. 46). Percebido isso, entendia-se também o professor também como um aluno, ambos revezando situações/posições de ensino e aprendizado. Como traz Hoff em sua pesquisa, num fragmento do prospecto da escola, de 1952,

Enfatizar o processo, convidar os estudantes à percepção de que o caminho da manipulação de fatos e de si mesmo em meio aos fatos é mais importante do que os próprios fatos. [...] A regra de um professor na Black Mountain College é de funcionar como um “artista” em trabalho no mundo do ensino, não ser receptor passivo ou transmissor de mera informação, mas ser e cada vez mais tornar-se, produtivo, criativo, usando tudo o que está dentro de sua órbita, incluindo especialmente as pessoas. (RICE apud HOFF, 2014, p. 45)

Se colocar enquanto espaço livre implicava à Black Mountain College uma série de metodologias que tornavam ausentes as estruturas formais, como as avaliações, por exemplo. Para além disso, elas também colocavam a escola enquanto um espaço comunitário, de troca, convocando a seus “moradores” (professores, estudantes e suas famílias) formas de autossuficiência e vida módicca (HOFF, 2014, p. 47).

Curiosamente, a ascensão do nazismo e a eclosão da Segunda Guerra Mundial na década de 1930 representam o fim da Bauhaus e a migração forçada de professores e alunos da instituição alemã para os Estados Unidos, que encontram na Black Mountain College um ambiente de acolhimento e de difusão de práticas progressistas em arte e educação. Obviamente distintas em suas diretrizes e influenciadas fortemente por seus respectivos contextos, ambas - como defendido pelo professor e crítico Thierry De Duve - tornam-se similares em um “componente comum”, que diz respeito “à noção de criatividade - em oposição à noção de talento do modelo acadêmico” (HOFF, 2014, p. 07-08). Meio a isso, vale salientar que iniciativas semelhantes para além dos exemplos comentados estavam acontecendo em outros espaços espalhados pelo globo no mesmo período, como vemos na Escola de Ulm (Alemanha), na Leeds College of Art (Inglaterra) e na ESDI - Escola Superior de Desenho Industrial (Brasil) (HOFF, 2014, p. 41).

No Brasil, movimentações de artistas e curadores em direção a espaços de educação ocorreram em paralelo ao desenvolvimento da arte conceitual e da arte postal no circuito artístico, sobretudo na elaboração das bases curriculares e diretrizes dos cursos universitários de artes, como aconteceu na ocasião da fundação do curso de artes na Escola de Comunicação e Artes (ECA USP) e na Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) entre as décadas de 1970 e 1980. Cabe reconhecer aqui a significativa contribuição do crítico e curador Walter Zanini e de professores-artistas como Regina Silveira e Júlio Plaza no “desenvolvimento da multiplicidade das vias artísticas”, atendendo “às perspectivas de

interdisciplinaridade com outras instâncias do conhecimento” (ZANINI apud FREIRE, 2013, p. 295).

Como observado nas experiências vistas anteriormente, tal manobra dos artistas “trata-se [...] de uma ‘posicionalidade implicada na educação’”, que não está empenhada em “esclarecer e convencer”. Trata-se de uma “posicionalidade [*em relação à educação*] que não poderia ser tomada como seu oposto, como o que lhe vem em rota de colisão, mas como aquilo que põe em causa, tanto na educação como nas artes, as concepções que fazem pouco caso dessa carga/força/afluência conflitiva/ácida/disjuntiva, que devem nas relações entre as artes e a educação” (HONORATO, 2014, p. 523). Ao citar o historiador Didier Semin, Honorato (2014, p. 528) conclui que “[...] o que se passa nas escolas desse período [*anos 1960 e 1970*] espelha ‘[...] o trabalho desses artistas que sonham com um ensino da arte, ao mesmo tempo em que recusam a ideia de que a arte seja herdeira de uma tradição e de uma técnica’. Essa recusa ‘engajada’ do ensino, por assim dizer, propõe duas saídas ao paradoxo de um ‘ensino do que não se ensina’: transformar a escola/o ateliê em uma ‘comunidade de iguais’ [...] e substituir o primado da *transmissão* pela ideologia da *criatividade*”.

Ainda assim, gostaria de acrescentar aqui um terceiro fator, na contribuição desta discussão acerca do binômio arte-educação: o museu/instituição de arte e cultura. Que situações de contato e troca implicadas na relação entre artista e educação têm sido realizadas em museus e projetos educativos dentro de tais espaços? De que formas esses câmbios dialógicos têm influenciado nas práticas em mediação que se desenvolvem na atualidade? Ao revelarem fronteiras e posições instáveis, como estas experiências podem fazer (re)pensar, não só as escolas, mas os museus também? Apropriando-me de uma afirmativa do artista-educador-curador germano-uruguaio Luis Camnitzer em uma série de trabalhos que desenvolve desde 2009, “*o museu é uma escola*”? Se fosse, de que tipo seria essa escola? Ao inserir-se em contextos como museus e instituições de arte - nos quais os processos educativos são desenvolvidos por meio de práticas mais “livres” -, como o mediador pode ser peça-chave na transformação deste meio e das relações que o perpassam?

Arte como educação como arte em circuitos institucionais e “não” institucionais

Entender o lugar que a prática da mediação e o mediador ocupam no contexto atual da arte é tentar uma ressignificação de ambos os conceitos que só foi possível pela constante redefinição das fronteiras nos processos artísticos e pedagógicos contemporâneos.

Ao elencar nesta pesquisa algumas práticas, trabalhos e iniciativas que são influenciados por um pensamento de *arte como educação como arte*, busco responder outra pergunta:

“Assim como as escolas e universidades - como instituições que ainda reproduzem e legitimam estruturas de controle e poder, o que deve ser ensinado enquanto arte e maneiras de se relacionar com o mundo - têm sido repensadas por práticas artísticas nos últimos anos, de que formas artistas, educadores e, sobretudo, mediadores têm se proposto a repensar as instituições que legitimam o que é ou não arte e a forma como nos relacionamos com a experiência artística, como os museus e galerias?”

Paralelamente às práticas em/de mediação que se apropriam das estruturas sistêmicas, que identificam as lacunas/fissuras/brechas dos museus, galerias e centros culturais para, igualmente, repensá-las, discuti-las, questioná-las ou subvertê-las, percebe-se que essa condição favorece a criação de propostas artísticas - institucionais, não institucionais, extrainstitucionais, contra institucionais e/ou independentes - que, de forma autônoma à esfera pedagógico-educativa, abordam aspectos relacionados à criação poética e experimental de artistas-mediadores e seu caráter de infiltração (que associo aqui à corrente teórico-política da Crítica Institucional).

Mais que um mero conceito, colocar o mediador enquanto artista é uma demarcação num contexto em que ser é ocupar uma posição institucional inferior e descartável. Além disso, ao estabelecer diálogos entre diferentes cenários, entende-se que tais ações não se encerram nelas mesmas e que nenhuma existiria isolada de seu(s) respectivo(s) contexto(s). Muito pelo contrário, todas são afetadas pelo meio onde acontecem, sendo essencial que isso seja levado em consideração nas pesquisas neste campo.

Espera-se que esse fator reforce um pensamento de que nem a arte, nem os processos educativos existem e subsistem isolados do mundo e das pessoas. E os projetos do artista-educador-curador Luis Camnitzer servem como disparadores para discutir essas relações entre arte-museu-escola.

Com uma produção que aproxima “a linguagem, a educação e a América Latina” (ALZUGARAY, 2016-17, p. 52), desde os anos 1960 Camnitzer tem desenvolvido trabalhos que se aproximam a questões sociopolíticas dos lugares por onde passou - ele, um alemão que fugiu da Segunda Guerra ainda bebê para o Uruguai e que hoje reside em Nova Iorque. Esse aspecto é algo que, segundo a educadora-pesquisadora Ana Luiza Bringuente, pode parecer “uma tentativa obstinada de questionar, a si e ao mundo, sobre essa relação de dependência entre América Latina e Estados Unidos” (2016, p. 74), como pode ser visto em *Leftovers* (1970) e em *Her fragrance lingered on* (1983/84), da série *Uruguayan Torture Series* (BRINGUENTE, 2016, p. 61-63). Como também destaca a autora,

Importante ainda salientar que o olhar com o qual Camnitzer olha para o mundo, portanto, a arte, a educação e o pensamento de arte é aquele de alguém que muito cedo deixou sua terra natal [...] e que nunca deixou de ser um olhar investigativo, crítico e, sobretudo, estrangeiro com relação ao que está posto no mundo. (2016, p. 74)

Assim como Kaprow, Camnitzer considera que há uma problemática relativa à integração (ou à falta de) que rege a forma como as práticas pedagógicas se relacionam com a arte. Essa questão fica bem evidente em dois projetos em que o artista esteve envolvido desde então: a série de intervenções em fachadas de museus espalhados pelo mundo, denominada *O Museu É uma Escola: O artista aprende a comunicar-se. O público aprende a fazer conexões*. (2009 - em processo) e a sua atuação como curador pedagógico na 6ª Bienal do Mercosul, entre 2006 e 2009.

“Para o artista, arte é educação e educação é arte”, comenta Bringuente (2016, p. 74) acerca de uma entrevista do artista ao curador Hans Michel Herzog, em 2010. Como continua Camnitzer, na entrevista trazida por Bringuente:

[...] a divisão interna dentro da própria teoria educacional é a causa dos problemas existentes nesse contexto. De certo modo, a educação vê a si mesma como algo oposto à arte, pois, dentro dos domínios da educação e da arte tentamos trabalhar com ordem tentando analisar como uma taxonomia. Dentro da educação a ordem tende a ser compreendida como algo estável, algo dado em que o aluno deve aprender a “lidar” em vez de aprender como “mudar” isso que lhe é transmitido [...]. ‘Educação, desde o início, deve ajudar a desafiar a ordem e se preocupar como encontrar vendo com um melhor modo de ordem, ou como melhorar e a aumentar a ordem estabelecida’. (CAMNITZER apud BRINGUENTE, 2016, p. 75)

Sendo assim, ao pensar a arte e a pedagogia como processos indissociáveis, Camnitzer tem atuado e desenvolvido projetos que provocam certo sentimento de que a educação não acontece somente em espaços destinados para isso (como as escolas), mas em ambientes diversos e de forma integrada. Ao mesmo tempo, a dimensão do objeto de arte torna-se uma “forma de pensamento” (BRINGUENTE, 2016, p. 106), já que ela dispara re(l)ações específicas quando em contato com o público e o local onde está inserida.

O projeto *o que você procura não está aqui*. (2015 - em processo) apoia-se em discussões semelhantes às trazidas por Camnitzer. Desenvolvido a partir das indagações feitas no meu contato com outros mediadores e os diferentes públicos enquanto mediador do Museu de Arte do Espírito Santo, a frase desempenha um papel importante ao propor uma resignificação dos espaços da arte e do mediador enquanto receptáculo e transmissor de conhecimento.

Apesar das aproximações entre este trabalho e a inserção *O Museu É uma Escola* - por serem trabalhos que partem do signo enunciativo, a palavra -, percebo uma relação de oposição, que torna conflituoso sentidos e afirmações. Ao notar as intenções que levam pessoas ao “local” da arte ou as conduzem a um entendimento de que ela não pode estar no mundo (assim como os processos pedagógicos), a frase propõe um confronto e uma autorreflexão, acerca da nossa existência e das nossas buscas: será que o que você procura está num museu ou numa escola? Será que está no mediador ou no professor que trabalha lá? Será que está comigo? O que, afinal, você busca?

A percepção dos trânsitos que colocam as propostas e trabalhos artísticos como um meio potencial para criação de espaços e, especialmente, de redes, é ponto marcante nas propostas vivenciais-visuais-discursivas do artista-etc. Ricardo Basbaum.

Ao analisar, por exemplo, os projetos *NBP* e *eu-você: coreografias, jogos e exercícios* – ambos desenvolvidos desde os anos 1990 em instituições e espaços informais pelo mundo afora -, é notável uma tentativa, nessas perspectivas, de estabelecer o que o artista chama de “organismo vivo” - de relações, afetos, encontros, conflitos, enfim, experiências - em plataformas intermediadas por objetos-esculturas, oficinas, perguntas, jogos ou diagramas. Sobre a noção de membrana, zonas de contato e a presença do outro como colaborador/participante dessas propostas, em entrevista à Revista Carbono em 2013, Basbaum afirma que:

A membrana é um ponto de contato. Em meu trabalho, é uma dobra, um desdobração [...]. Essa membrana é a região de contato, de mediação com o outro, para criar um lugar intermediário, lugar intersticial de contato entre lugares diferentes. Então o trabalho todo acontece nesse lugar dos contatos, de contato com o outro. O outro e o trabalho são duas diferenças ali que estão medindo forças, negociando - e o trabalho acontece na intensificação desse lugar do contato, do encontro ou do desencontro, seja o que for. É o lugar de uma espécie de confrontação.

O caráter interdisciplinar e de formação de redes nos agenciamentos propostos por Basbaum encontram ecos nos trabalhos do artista-educador paulista Jorge Menna Barreto. Ao evocar Nicolas Bourriaud e suas teorias acerca da “Estética Relacional” e “a desconstrução do discurso da autonomia por meio das operações de uso” (MODOS, 2016, p. 25), Menna Barreto vislumbra em espaços como restaurantes (*Restauro*, de 2016) e cafés ambientes de convívio e mediação. Essa relação é percebida no conceito por trás do projeto *Café Educativo*, desenvolvido desde 2007 e adquirida para o acervo do MAM-SP em 2011, na qual o artista afirma que:

O Café Educativo consiste na instalação do ambiente de um café em um espaço expositivo. Além de servir café ou comida, ele funciona como uma ilha de mediação não diretiva entre a instituição, seu departamento educativo, profissionais do campo da arte e o público. A diferença fundamental entre o Café Educativo e um café comum é que seus atendentes são, além de garçons, educadores da instituição, aptos a engendrar conversas sobre a exposição. (MENNA BARRETO apud VILELA et al., 2015, p. 15)

Como as “membranas” trazidas por Basbaum, o *Café Educativo*, ao se configurar enquanto um espaço adaptável e fragmentário dentro de exposições e propostas curatoriais, atravessa e é atravessado pelas particularidades de onde é instalado e pelo público que o utiliza. Como comentado pela mediadora-educadora Daina Leyton no contexto da exposição *Educação como matéria-prima* (MAM-SP, 2016), onde o *Café* foi apresentado:

Sendo um *site-specific*, a obra adquire novos formatos e significados de acordo com o contexto no qual é exposta. Ela dialoga com a expografia e a proposta curatorial de cada mostra, e envolve diretamente a equipe e a programação do setor Educativo da instituição. A própria exposição pode ser também recriada e ressignificada pela presença do Café Educativo, uma vez que essa ilha configura um espaço de parada, de respiro, com uma programação própria que se reconfigura como resposta ao contexto. (LEYTON apud VILELA et al., 2015, p. 16)

À maneira do ambiente de Menna Barreto, a quinta edição da *Revista Urbânia* é uma outra estratégia que se apropria de aberturas e brechas institucionais. Concebida no contexto da 31ª Bienal de São Paulo em 2014, a publicação foi editada pela artista-educadora Graziela Kunsch e pela educadora-pesquisadora Lilian L'Abbate Kelian, em conjunto com diversos colaboradorxs do Brasil e do mundo, tendo como ponto de partida uma pergunta feita pelo, até então, curador da exposição Pablo Lafuente à Kunsch. “Como a Bienal pode ser útil para você? Ou melhor”, como colocado pela artista no editorial da revista:

Como nós poderíamos ser úteis, ou fazer algo útil para a vida coletiva, que fizesse sentido em nosso contexto local e que tivesse continuidade, para além da Bienal? (KUNSCH, 2014, p. 01)

Ao “existir a partir da exposição, mas para além da exposição” e ter como “foco de investigação a educação contra hegemônica / a educação para autonomia” - tendo como base “a noção de *educação democrática*” (KUNSCH, 2014, p. 01-02) -, a *Urbânia 5* conforma-se como um espaço de compartilhamento de experiências e de aprendizado, de modo que “uns [*aprendam*] com as práticas educativas dos outros” (KUNSCH, 2014, p. 01). Pensando os processos de mediação institucional e extrainstitucional à luz dos princípios educativos que orientam a publicação, os processos pedagógicos que conduzem as ações fomentadas/difundidas pelo Educativo Bienal são destacados, indagando seu caráter institucional controverso e revelando precarizações, censuras e “material(ismos) educativos”¹⁸ ligados à um acesso democrático ao bem artístico-cultural.

¹⁸.Ver KUNSCH, 2014, p. 248.

Os registros gerados por mediadores e educadores na *Urbânia 5* ganham importância fundamental na compreensão do espaço da publicação como uma plataforma de escuta, evidenciado por uma decisão do projeto editorial ao “ouvir aqueles que aparecem menos nesses materiais institucionais [*do Educativo Bienal*]” (KUNSCH, 2014, p. 04). Como trazido à tona por ex-mediadoras da Bienal na revista (e apresentado anteriormente nesta pesquisa nas páginas 25 e 26), torna-se urgente pensar o exercício da mediação e o trabalho do mediador de formas mais expandidas na atualidade, para além de um vínculo temporário, frágil e fragmentário de uma exposição de arte.

Em consonância à noções experimentais dos processos em mediação, a *NDA (Nuvem de Desejos Atravessados)* é uma publicação/revista formada na precipitação das nuvens de anseios e inquietações dos mediadores capixabas.

Confluir desejos, à princípio, singulares e subjetivos?
 Fragmentos dispersos e aparentemente desconexos?
 Eixos que unem vontades individuais?
 Órbitas que se confundem num objeto único?

Um *brainstorm* coletivo, *NDA (Nuvem de Desejos Atravessados)* propõe materializar desejos e inquietações que orbitam a experiência com a arte, com a educação, com a instituição e com as relações nas (i)mediações entre relatos e dúvidas. (MUSEU, 2016, s. p.)

Inspirada na experiência do grupo no *Laboratório Criativo de Mediação e Arte* (MAES, 2015) e no *Laboratório de Curadoria, Arte e Educação*¹⁹ (no Centro Cultural SESC Glória, também em 2015), a *NDA* foi inteiramente concebida pela equipe de mediadores-educadores do Museu de Arte do Espírito Santo (MAES) em 2015, do qual eu fazia parte. Precursora desse tipo de proposição no Estado, a revista é um material em que a preocupação formativo-educativa da mediação não constitui seu ponto central; para além, como uma nuvem de fato, ela “precipita”, de forma física e palpável, uma poética em mediação - ou melhor dizendo, sete poéticas em mediação.

¹⁹O *Laboratório de Curadoria, Arte e Educação* aconteceu em julho de 2015, no Centro Cultural SESC Glória. Orientado pela educadora-curadora Mônica Hoff e pela historiadora-educadora Fernanda Albuquerque, o laboratório abordou questões a respeito da mediação cultural em suas formas poéticas, criativas, curatoriais e experimentais.

Ao dialogar com nossos processos pessoais (enquanto educadores, mediadores, artistas, estudantes etc.) externos à questão educativa, no decorrer da elaboração da *NDA* começo a me perguntar com cada vez mais frequência:

“Se o mediador pode ser um artista, qual seria então a poética de um artista-mediador? Como então pensar a prática da mediação inserida num escopo das práticas artísticas contemporâneas?”

Como pudemos perceber, as práticas de mediação têm se apropriado de estratégias, a fim de (re)pensar o seu lugar e sua incidência dentro das instituições, aproximando o mediador do artista, na compreensão dessas práticas enquanto processo subjetivo e experimental, de significativo teor poético e artístico.

Atravessadas também pelas questões e rompimentos trazidos pela arte contemporânea, entendemos que uma noção de mediação e o mediador de forma expandida são, portanto, consequência dos processos de alargamento, flexibilidade e instabilidade trazidos pelas práticas contemporâneas, a partir de um entendimento do papel da arte e do artista. Ao modificar, atravessar e colocar em diálogo campos de conhecimento (aparentemente) distintos, a arte contemporânea implicou numa mudança nos modos de se pensar e fazer arte, sobretudo no que diz respeito as lógicas que regem as instituições de arte e as de ensino da arte. Sobre a necessidade de uma contextualização a ser feita nos círculos da mediação, a curadora sueca Maria Lind pontua que:

[...] a maior parte das formas de mediação utilizadas hoje em dia foi elaborada a partir da arte moderna, que funciona de maneira radicalmente diferente das práticas contemporâneas. Portanto, formatos derivados de um paradigma estão sendo aplicados à arte do outro. (LIND, 2011, p. 185)

Ao contrário do que vemos - com artistas pensando suas práticas implicadas em contextos e estratégias pedagógicas -, artistas-mediadores vêm direcionando seus trânsitos numa via inversa: trazendo suas práticas - comumente entendidas como um mero trabalho educativo - enquanto trabalhos e propostas artísticas. Nessa instância, cabe pensar a atuação deste sujeito fora das esferas institucionais, ao se colocar presente em outros circuitos e sistemas.

A prática do artista-mediador Diogo de Moraes nasce de uma inquietação sobre o *meio*, estando *no meio*, literalmente. O trabalho-registro *Diário do busão: visitas escolares a instituições artísticas* (2015-2017) é constituído a partir do registro e documentação - através de “relatórios verbo-visuais” - dos enunciados proferidos por professores e, sobretudo, alunos, quando das visitas mediadas à instituições artísticas.

A produção simbólica ensejada e veiculada pelo *Diário do busão* se faz a partir do interesse por aquilo que os públicos escolares manifestam nos momentos de interação e resposta às oportunidades de acesso promovidas pelas instituições através dos seus departamentos educativos. (MORAES, 2017, s. p.)

Deste contato entre a instituição artística - de onde surgem os discursos relacionados ao acesso à cultura, que acabam sendo notoriamente direcionados a uma contrapartida formativa - e a instituição-escola, evidenciam-se “reações imprevistas, saberes outros e agendas não coincidentes” (MORAES, 2017, s. p.). Simultaneamente, revelam-se nas situações das visitas educativas certa indisponibilidade das instituições para a escuta e acolhimento dessas outras vozes, contradizendo o que é frequentemente postulado por propostas educativas advindas delas.

Essa *responsividade dos públicos* se dá na duração temporal, no tempo de visitação às exposições, mas também antes e depois dele. Logo, não conta com prerrogativas espaciais e suportes capazes de fazer repercutir os enunciados engendrados durante tais momentos, inclusive porque tais recursos condizem a privilégios da instituição e das práticas que lhe dão corpo. (MORAES, 2017, s. p.)

Dada pelo seu caráter de “infiltração” entre instituições, como o próprio Diogo de Moraes descreve ao inserir-se nesses circuitos (2017, s. p.), o *Diário do busão* nos revela duas coisas particulares a respeito da atuação do mediador ou do artista-mediador nesses ambientes: a primeira, uma associação quase que natural de tais práticas com a corrente da Crítica Institucional; e a segunda, relacionada a uma noção de *mediador-vírus*.

Ao incorporar algumas práticas em mediação às questões trazidas pela Crítica Institucional, associamo-nas às estratégias realizadas por artistas como Marcel Broodthaers, Hans Haacke e Andrea Fraser na segunda metade do século XX, ao ressignificarem procedimentos institucionais e posições (outrora estáticas) ocupadas pela tríade artista-público-instituição. Como apresentado por Fraser em seu artigo denominado *Da crítica às instituições a uma instituição da crítica* (2005):

A prática da crítica institucional é normalmente definida por seu objeto aparente, a ‘instituição’, que é entendida, por sua vez, primordialmente em referência a lugares estabelecidos, organizados para a apresentação da arte. [...] a crítica institucional é a arte que expõe ‘as estruturas e lógicas dos museus e galerias de arte’. (FRASER, 2008, p. 181)

Tem se tido uma ideia geral “de que a crítica institucional opõe arte e instituição ou supõe que práticas artísticas radicais podem existir, ou algum dia existiram, fora da instituição da arte antes de serem ‘institucionalizadas’ pelos museus” (FRASER, 2008, p. 181). Num outro artigo chamado *O que é Crítica Institucional?* (2005), a autora reforça que tal corrente “enquanto prática, não pode ser definida por um objeto, nem mesmo por uma ‘instituição’, não importa a quão amplamente concebida, e nem mesmo arte sobre arte” (FRASER, 2014, p. 01).

As discussões empreendidas por Fraser em seus escritos acerca da Crítica Institucional são complexas e requerem um pouco mais de tempo para um entendimento pleno. Entretanto, de forma geral, nos levam a refletir sobre uma separação que fazemos ao delimitarmos fronteiras que demarcam o que está “dentro” e “fora” das instituições, como se fossem coisas diferentes. Ao minar essas fronteiras, a autora afirma que os trabalhos que pensam de forma crítica as instituições - “o objeto de nossas críticas, de nossos ataques” (FRASER, 2014, p. 03) - revelam uma postura autocrítica e autoquestionadora da Crítica Institucional,

perante a instituição que nos constitui. Assim colocado de forma mais concisa por Fraser:

Toda vez que mencionamos a 'instituição' como algo distinto de 'nós', executamos nosso papel na criação e perpetuação de suas condições [*interesses*]. Evitamos as ações contra [*ela*] ou a responsabilidade pelas cumplicidades, compromissos e censuras - acima de tudo autocensuras - cotidianos que são direcionados por nossos próprios interesses no campo e pelos benefícios que dele derivam. Não é uma questão de dentro e fora ou de número e escala dos vários *sites* [locais] organizados para a produção, apresentação e distribuição da arte. Não é uma questão de ser contra a instituição: Nós somos a instituição. É uma questão de que tipo de instituição somos, que tipos de valores institucionalizamos, que formas de práticas remuneramos, e a que tipos de recompensas aspiramos. Por ser a instituição da arte internalizada, incorporada, e representada por indivíduos, estas são as questões que a crítica institucional demanda que perguntemos, sobretudo, a nós mesmos. (FRASER, 2008, p. 186-187)

Da mesma forma, não identifico nas inserções do *Diário de ônibus* uma postura “contra” ou “anti-institucional”. Pelo contrário, percebo uma tentativa de desconstrução dos aparatos empregados pelas instituições, colocando-as abertas a um aprendizado em conjunto aos públicos no registro de vozes conflitantes aos seus propósitos preestabelecidos. Como colocado pelo artista ao final do memorial do projeto:

[...] Entende-se que dessa encruzilhada - aquilo que as instituições difundem *versus* os usos que os públicos fazem disso - podem advir reações imprevistas, saberes outros e agendas não coincidentes, capazes de fornecer elementos simbólicos para um exercício da desconstrução de discursos unidirecionais e hegemônicos. A atenção a essa contraface da oferta justifica-se pela tentativa de deflagrar situações em que as próprias instituições e seus agentes se vejam reendereçoados por seus públicos, sendo convocados a também aprender com eles. (MORAES, 2017, s. p.)

Inspirado nos objetivos do *Diário*, acredito que o *Laboratório Criativo em Mediação e Arte* (também conhecido como *Lab Mediação*) e o *MERGULHO: Experiência Imersiva em Arte e Educação* tenham sido uma iniciativas que abriram a escuta de uma instituição - no caso o Museu de Arte do Espírito Santo - na busca de uma autorreflexão de sua estrutura e na forma como a mesma lida com seus públicos.

O *Lab Mediação*, iniciativa hoje autônoma, surgiu como proposta institucional do MAES, meio a um contexto de diálogo entre o educativo e a curadoria da exposição *TENTATIVAS DE ESGOTAR UM LUGAR*, em 2015. Numa tentativa de esgotar a mediação ou os lugares ocupados por ela, as ações orientadas pelo artista-mediador Rafael Dias buscavam colocar a discussão acerca da mediação para além de uma preocupação educativa ou relacionada a uma abordagem de grupos. Perpassando questões ligadas a uma produção poética e criativa de mediadores, o laboratório serviu, sobretudo, como espaço de experimentação, um lugar seguro para expor vontades, incômodos, falhas e expectativas. Esse caráter experimental ficou evidente nos novos usos que fizemos de nossos uniformes de mediação - ao inserirmos neles perguntas que tiravam o mediador de um lugar “esperado” da mediação - e na constituição da *NDA (Nuvem de Desejos Atravessados)*, publicação que coloca em outros circuitos as questões que atravessavam o ser/estar mediador naquela época.

Executado em 2018, o *MERGULHO: Experiência Imersiva em Arte e Educação* foi um projeto independente idealizado por um coletivo de profissionais atuantes na cidade de Vitória (ES), composto por mim e pelos artistas-mediadores Luca Peçanha e Ludmila Cayres. Caracterizando-se enquanto proposta imersiva, almejava-se um aprofundamento das discussões acerca da mediação cultural em suas formas experimentais, documentais e ligadas aos circuitos/contextos nos quais se insere. As práticas desenvolvidas tinham em vista uma abertura a participação de pessoas de outros campos do conhecimento, como educadores, psicólogos, artistas, numa tentativa de se pensarem os processos em mediação independentes de uma esfera expositiva ou temporária. Ao ocupar o Salão Expositivo do Museu de Arte do Espírito Santo, notou-se, no decorrer do projeto, uma investida de questionar àquela estrutura institucional a partir da escuta desses outros pontos de vista, resultando ao final numa exposição-ocupação denominada *MERGULHO_estratégias para emergir*, composta por trabalhos de mediadores, artistas, educadores etc. que participaram do *MERGULHO*.

Um segundo aspecto suscitado pelo trabalho de Diogo de Moraes diz respeito a uma das estratégias que têm sido recorrentes nas minhas práticas enquanto artista-mediador: a de compreender a mediação como prática de infiltração nos meandros que compõem a instituição. Como referência inicial para ilustrar este entendimento, acho válido mencionar aqui um dos trabalhos da Andrea Fraser que exerceram papel fundamental para tecer essa relação.

Museum Highlight: A Gallery Talk foi uma performance realizada por Fraser, no Philadelphia Museum of Art, em 1989. A artista - vestida, na condição de uma guia - realizava uma “visita guiada” com o público, traçando percursos por locais dentro da instituição que não são visíveis ou aos quais os visitantes geralmente não têm acesso permitido. Ao percorrer “desde os lugares de acesso ao museu”, as exposições e o “backstage da instituição”, Andrea Fraser constrói “uma narrativa que versa mais sobre as relações de poder nas quais a arte está envolvida do que os produtos e artefatos que são produzidos pelos artistas” (HOFF, 2014, p. 62-63).

Da mesma forma que a artista norte-americana, algumas experiências que tive junto de outros mediadores no Museu de Arte do Espírito Santo e no Centro Cultural SESC Glória evidenciaram este aspecto autocrítico ressaltado pela performance de Fraser. Elas são melhor descritas no LADO A desta pesquisa, no qual eu comparo minha inserção como mediador nessas vivências com a de um vírus. Da mesma forma que o vírus se apropria do funcionamento das células de seu hospedeiro para se reproduzir (de forma silenciosa), práticas experimentais que desenvolvi - como jogos e “infiltrações” - tinham em vista uma apropriação das falhas institucionais para hackeá-la, ressignificando lugares preestabelecidos e subvertendo discursos institucionais.

E agora, o que vem depois?

Bem, eu não sei.

A ideia era que essa pesquisa se encerrasse com reflexões disparadas pela mediadora-educadora Karenn Amorim e pelo trabalho do artista Vitor Cesar, chamado *Artista é público* (2011). Se estou aqui, tentando evidenciar com exemplos as aproximações entre as práticas em mediação das práticas artísticas - em tese, entender o mediador enquanto artista -, será que podemos considerar o mediador enquanto público?

Acredito que sim. Que o mediador é público a partir do momento em que se coloca ao seu lado e não no meio, a partir do momento em que entendemos a nossa importância enquanto potencializadores das respostas e demandas do público. A mediação pode ser um exercício horizontal de construção de sentidos críticos, comunidades, de encontros, de algo que muitas vezes não tem um nome certo, mas que a gente chama de “experiência”. Será que as instituições estão preparadas para acolher essas outras vozes - as nossas e a daqueles que geralmente ocupam o lugar do *outro* em suas contrapartidas “educativas”? Do modo como a artista Andrea Fraser coloca, ao evidenciar que a Crítica Institucional revela que nós somos as instituições às quais buscamos combater, de que modos estamos dispostos e preparados a acolher vozes díspares às nossas, díspares em relação ao que acreditamos e somos?

Aproveito dessa última pergunta para fazer emergir uma falha dessa pesquisa, mesmo que nunca fosse de meu interesse torná-la fechada ou imune às transformações que o campo atravessa a todo momento. Ao entender este espaço da publicação enquanto mediador - e, dito isso, um espaço de intervenção, escuta e conversa -, estava nos planos a inclusão de um LADO C. Esta parte seria ocupada por relatos de mediadores, educadores e monitores sobre suas experiências e entendimentos acerca dos processos educativos em mediação estando inseridos na cidade de Vitória.

Infelizmente, a ideia dessa parte veio de forma tardia ao andamento já adiantado da pesquisa materializada aqui, nos Lados A e B. Este primeiro corte enviado à comissão avaliadora será, de algum modo, incompleta, sem partes importantes nas quais a escuta de outras vozes representam o principal no que eu acredito que sejam os processos em mediação.

A forma como isso me gera frustração me faz pensar nas inúmeras vezes em que as expectativas não foram correspondidas nas experiências em mediação que pude vivenciar nesses anos todos. Será que, em algum momento, temos controle sobre uma situação? Quando ignoramos a vontade de estarmos no controle, o que temos em mãos que não seja o que não sabemos? De que formas abraçar as falhas nos confronta com discursos que propagamos e que são diferentes de nossas práticas? Nossas expectativas representam falsas escutas?

Encerro este texto deixando algumas (muitas!) coisas em aberto. Ao mesmo tempo, inicio outra jornada, rumo a responder as perguntas que faço nesta pesquisa, começando pela seguinte, que pode ser encontrada na capa da publicação do *Laboratório de Curadoria, Arte e Educação* que participei em 2015:

“O QUE VOCÊ QUER SABER DE VERDADE?”

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Amanda Ruth Dafoe de. *Lina Bo Bardi e a atualidade do cavalete de cristal*. 2015. 73 f. Dissertação (Mestrado em Design e Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ALZUGARAY, Paula. *Portfólio - LUIS CAMNITZER: a arte como forma de pensar*. SELECT, São Paulo, a. 05, n. 33, p. 50-55, 2016-17.

ANDRADE, Renan. *Prólogo: Por passagens*. In: CENTRO CULTURAL SESC GLÓRIA. *Publicação da Ação Educativa - Exposição Imagem-Passagem - Dinâmicas da fotografia em contexto de viagem*. Vitória: 2016.

BASBAUM, Ricardo. *Carbono entrevista Ricardo Basbaum*. 2013b. Entrevistadora: Marina Fraga. Disponível em <http://revistacarbono.com/artigos/02carbono-entrevista-ricardo-basbaum/>. Acesso em 21. nov 2018

BASBAUM, Ricardo. *Manual do artista-etc..* 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013.

BRINGUENTE, Ana Luiza de Oliveira. *A relação entre arte educação e os agentes comunicativos da arte contemporânea*. 2016. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BRINGUENTE, Ana Luiza de Oliveira. *Panorama da História dos Museus de Arte e suas Perspectivas Educativas: O MAES em duas exposições*. 2012. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Artes Plásticas) - Centro de Artes, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

CARVALHO, Ananda. *Redes curatoriais: procedimentos comunicacionais no sistema de arte contemporânea*. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CATTANI, Icleia Borsa. *ARTE CONTEMPORÂNEA: O LUGAR DA PESQUISA*. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Élide (Orgs.). *O MEIO COMO PONTO ZERO - Metodologia da pesquisa em Artes Plásticas*. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 2002. p. 35

DEL CASTILLO, Sonia Salcedo. *Cenário da Arquitetura da Arte: montagens e espaços de exposições*. São Paulo: Martins, 2008.

DUCHAMP, Marcel. *O ato criador*. In: BATTCKOCK, Gregory. *A nova arte*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

FRASER, Andrea. *Da crítica às instituições a uma instituição da crítica*. Concinnitas: Revista do Instituto de Artes da UERJ. Rio de Janeiro, a. 9, v. 02, n. 13, 2008.

FRASER, Andrea. *O que é Crítica Institucional?* Concinnitas: Revista do Instituto de Artes da UERJ. Rio de Janeiro, a. 15, n. 24, 2014.

FREIRE, Cristina (Org.). *Walter Zanini: escrituras críticas*. São Paulo: Annablume: MAC USP, 2013.

GOMPERTZ, Will. *Isso é arte?* Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

GREENBERG, Clement. *Pintura modernista* (tradução de Octacílio Nunes) In: _____. *Arte e cultura*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

HOFF, Mônica. *A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro*. 2014. 272 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

HOFF, Mônica. *Mediação (da arte) e curadoria (educativa) na Bienal do Mercosul, ou a arte onde ela "aparentemente" não está*. Revista TRAMA INTERDISCIPLINAR, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 69-87, 2013. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=1Q52S_P6EBH-FKWsc4nCU14utanZ43LZJ>. Acesso em 15 out. 2018.

HONORATO, Cayo. *A formação do artista-educador, aproximadamente*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL, 7., 2014, UFG, Goiânia, Anais do VII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual [Recurso eletrônico] / CHAUD, E. (Org.). Disponível em: <https://cayohonorato.weebly.com/uploads/8/4/7/3/8473020/2014_artigosnpacv_cayohonorato.pdf>. Acesso em 25 ago. 2018.

HONORATO, Cayo. *Educação Perguntadora*. In: *ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS*, 24., 2015, Santa Maria. Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas [Recurso eletrônico] / Nara Cristina Santos [et al.] (Org.). Disponível em: <https://cayohonorato.weebly.com/uploads/8/4/7/3/8473020/2015_educacao Perguntadora_cayohonorato.pdf>. Acesso em 20 ago. 2018.

HONORATO, Cayo. *Usos, sentidos e incidências da mediação/Questões de vocabulário*. In: *ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS*, 21., 2012, Rio de Janeiro. Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas [Recurso eletrônico] / Sheila Cabo Geraldo, Luiz Cláudio da Costa (Orgs.). Disponível em: <https://anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio5/cayo_honorato.pdf>. Acesso em 22 ago. 2018.

KAPROW, Allan. *Entrevista à Robert Filliou* (fragmento traduzido por Mônica Hoff). In: ALBUQUERQUE, Fernanda; HOFF, Mônica. *O que você quer saber de verdade?* Vitória: Centro Cultural SESC Glória, 2015.

KUNSCH, Graziela (edit.); KELIAN, Lilian L'Abbate (co-edit.). *Urbânia 5*; São Paulo: Editora Pressa, 2014. Disponível em: <https://naocaber.org/wp-content/uploads/2016/07/urbania5_web_pags-juntas.pdf>. Acesso em 24 jun. 2018.

LIND, Maria. *Por que mediar a arte?* (tradução de Camila Schenkel) In: CUY, Sofia Hernández Chong; HOFF, Mônica (Org.). *A nuvem: uma antologia para professores, mediadores e aficionados da 9ª Bienal do Mercosul*. 1. ed. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais, 2013. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/2468f7_7870efa2833149deba3329860de385cc.pdf>. Acesso em 01 dez. 2018.

LOPES, Almerinda da Silva. *Artes plásticas no Espírito Santo (1940-1969): produção, instituições, ensino e crítica*. Vitória: EDUFES, 2012.

LORDE, Audre. *A transformação do silêncio em linguagem e ação* (publicado por Angelica Rente). Disponível em: <<https://transformativa.wordpress.com/2017/01/31/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao-audre-lorde>>. Acesso em 25 ago. 2018.

MAPFRE, Instituto de Cultura de Fundación. *Mirar y ser visto*. Fundación MAPFRE, 2009.

MINERINI NETO, José. *Educação nas Bienais de Arte de São Paulo: dos cursos do MAM ao Educativo Permanente*. 2014. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) - Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VILLELA, Milú et. al. *Obras comentadas: mediações*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015)

MODOS de usar:. Espírito Santo: Museu de Arte do Espírito Santo, 2016. 212 p. Catálogo de exposição.

MORAES, Diogo de. *Diário do busão: visitas escolares a instituições artísticas* (2015-17). São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.forumpermanente.org/rede/diario-do-busao-visistas-escolares-a-instituicoes-artisticas/diario-do-busao-visistas-escolares-a-instituicoes-artisticas>>. Acesso em: 24 set. 2018.

MUSEU DE ARTE DO ESPÍRITO SANTO. MACÊDO, Érika Sabino de; CHISTÉ, Priscila de Souza (Org.). *Caderno MAES - O Museu como Espaço de Formação*. Vitória, 2010.

MUSEU DE ARTE DO ESPÍRITO SANTO. Núcleo de Ação Cultural e Educativa (Org.). *NDA (Nuvem de Desejos Atravessados)*. Vitória, 2016. Disponível em: <https://issuu.com/museumaes/docs/nda_miolo_web_final_para_issuu>. Acesso em 24 set. 2018.

PINTO, Julia Rocha. *Artistas ou educadores nas exposições? A formação e a nomeação dos profissionais de museus*. REVISTA DIGITAL ART&, v. 17, p. 60-72, 2016. Disponível em: <<https://www.revista.art.br/site-numero-17/05.pdf>>. Acesso em 21. out. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ZANINI, Walter. *Entrevista com Walter Zanini: formação de um sistema de arte contemporânea no Brasil*. 2009b. Entrevistadores: Isis Boldrini, Martin Grossman, Pamela Prado, Vinicius Spricigo. Disponível em <http://www.forumpermanente.org/event_pres/entrevistas-1/entrevista-com-walter-zanini>. Acesso em 20 nov. 2018.