

BENZA DEZ

MAPA DO ABSURDO E MIMAXARABU

PROIBIDO EM BARALHO

MUSEU DA MINHA CASA

PARES ÍMPARES

A CARNE MAIS BARATA

PEQUENO MANUAL DE CARTOGRAFIA

EXTRAORDINÁRIA

DISPOSITIVOS ARTÍSTICO- PEDAGÓGICOS

ANDRÉ VARGAS

CÁSSIA DE MATTOS

EDMILSON GOMES

ELIAN ALMEIDA

GEORGES MARQUES

GISELE DE PAULA

GUILHERME DIAS

GUILHERME MARINS

IZABELA PUCU

JÉSSICA HIPÓLITO

JULIANA PAVAN

MARIA RITA VALENTIM

MARIANA GON

NATÁLIA NICHOLS

PATRÍCIA CHAVES

RAFAEL ZACCA

SILVANA MARCELINA

WESLEY RIBEIRO

DISPOSITIVOS ARTÍSTICO- PEDAGÓGICOS

ISBN 978-85-68880-15-9



DISPOSITIVOS

ARTÍSTICO-PEDAGÓGICOS

MANTENEDOR



GRUPO GLOBO

PATROCÍNIO MASTER



PATROCÍNIO



APOIO FINANCEIRO

PATROCÍNIO ESCOLA DO OLHAR



APOIO ESCOLA DO OLHAR



APOIO



GESTÃO



CONCEPÇÃO E REALIZAÇÃO



REALIZAÇÃO



ORGANIZAÇÃO:

Izabela Pucu
Natália Nichols
Rafael Zacca

1ª Edição - Rio de Janeiro

Instituto Odeon 2019

A democratização do acesso às artes pauta as políticas públicas da Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro. Abrir espaço para as manifestações culturais de uma cidade tão plural contribui para o fortalecimento da identidade do carioca. E incluir a população nesse processo enriquece ainda mais a nossa cultura e corrobora com o principal compromisso da atual gestão: cuidar das pessoas.

Toda essa efervescência cultural está representada nos nossos centros culturais, lonas, arenas, museus, teatros, cinemas e planetários, espaços que promovem também o intercâmbio de informações e evidenciam o caráter transformador da cultura.

As galerias do Museu de Arte do Rio reúnem cultura e educação, uma parceria fundamental para a promoção de direitos humanos, sociais e culturais da população. Essa obra se torna de suma importância para a disseminação dos processos de pesquisa que ali acontecem e das experiências com o público do museu.

ADOLPHO KONDER

Secretário Municipal de Cultura

VIVA OS EDUCADORES DO MAR

O Museu de Arte do Rio não tem um programa educativo, tem uma escola. Que os outros museus nos perdoem, mas, para o MAR, educação é tão fundamental que um dos seus eixos estruturantes – ao lado do Programa de Exposições e da Coleção MAR – é a Escola do Olhar. Uma escola livre, gratuita, revolucionária, que abraça e promove a diversidade em todas as suas atividades; que recebe seus públicos, sejam bebês, crianças, jovens ou adultos, com a mesma seriedade, criatividade e paixão.

E de onde vem a força motriz dessa maravilha que é a Escola do Olhar? Enquanto escrevo este texto, escuto a algazarra de um grupo de crianças que chega ao museu. Aos poucos, o vozerio diminui e da janela consigo ver que estão se reunindo em semicírculo em torno de uma jovem, a quem olham com curiosidade e escutam com atenção. Não ouço o que ela diz, mas sei que está apresentando o MAR a mais um grupo de estudantes trazido por um professor (viva!) para conhecer o museu.

Eis a resposta à pergunta do início do parágrafo anterior. É da jovem educadora que observei da janela e de seus colegas que vem a potência dessa instituição. Em sete anos, a Escola do Olhar formou mais de trinta educadores, cuja força e talento celebramos agora nesta publicação. Nas páginas que seguem estão detalhadas as atividades criadas por algumas dessas jovens mentes fervilhantes que passaram por aqui. Em nome do Instituto Odeon, entidade que tem a honra de fazer a gestão do MAR desde a sua inauguração, agradeço a cada educador pela dedicação, empenho e crença inabalável no poder transformador da arte e da educação.

CARLOS GRADIM

Diretor-Presidente do Instituto Odeon

VOCÊ ESTÁ

Meu corpo no museu

Alteridade, identidade, questões de gênero e sexualidade, questões étnico raciais, performatividade, públicos.

NO MUSEU

Guardar para lembrar

Memória, acervo, museologias, colecionismo, patrimônio, revisão historiográfica da arte.

DE ARTE

Práticas artísticas contemporâneas

Linguagens artísticas, materiais, processos, experimentação, objeto de arte, criação artística, relação entre arte e educação.

DO RIO

Vejo o Rio de Janeiro

Território, cidade, história social, história oral, conflitos, questões sociais, decolonialidade, arquitetura.



8	<u>Objetos-limite e outras práticas experimentais de educação e arte no MAR</u>	Izabela Pucu
18	<u>A prática educativa é uma ação eminentemente coletiva</u>	Natália Nichols
26	<u>A produção da diferença: arte-educação e democracia</u>	Rafael Zacca
36	<u>BENZA DEZ</u>	André Vargas Cássia de Mattos
48	<u>MAPA DO ABSURDO E MIMAXARABU</u>	Edmilson Gomes Elian Almeida
60	<u>PROIBIDO EM BARALHO</u>	Georges Marques Gisele de Paula
72	<u>MUSEU DA MINHA CASA</u>	Guilherme Dias Guilherme Marins
84	<u>PARES ÍMPARES</u>	Jéssica Hipólito Juliana Pavan
94	<u>A CARNE MAIS BARATA</u>	Maria Rita Valentim Mariana Gon
104	<u>PEQUENO MANUAL DE CARTOGRAFIA EXTRAORDINÁRIA</u>	Patrícia Chaves Silvana Marcelina Wesley Ribeiro
116	<u>Escola do Olhar do MAR</u>	

OBJETOS-LIMITE E OUTRAS PRÁTICAS EXPERIMENTAIS DE EDUCAÇÃO E ARTE NO MAR

IZABELA PUCU

Os dispositivos artístico-pedagógicos reunidos neste livro foram criados por educadoras e educadores atuantes na Escola do Olhar do Museu de Arte do Rio entre 2014 e 2019. Foram feitos, portanto, a partir dos saberes e da inquietação de jovens com diferentes formações, origens e trajetórias, em resposta às questões surgidas na mediação da experiência com a arte de pessoas e grupos no contexto dos museus. Articulam métodos, formas, referências e concepções vindas do universo das obras

["Articulam métodos, formas, referências e concepções vindas do universo das obras de arte, dos jogos, dos livros, dos materiais didáticos, como objetos-limite que nos levam a investigar as bordas e as relações entre as práticas inseridas nesses campos de conhecimento"](#)

de arte, dos jogos, dos livros, dos materiais didáticos, como objetos-limite que nos levam a investigar as bordas e as relações entre as práticas inseridas nesses campos de conhecimento. A maioria desses dispositivos artístico-pedagógicos foram criados mesmo para borrar os contornos de nossas concepções enraizadas de arte, de artista, de curador, de museu, acerca de nós mesmos e das nossas possibilidades de criação; para elaborar, no espaço estabelecido entre os sujeitos da experiência da arte, outros olhares sobre as coisas do mundo e as obras de arte; para nos levar a perceber preconceitos enraizados, potências recalcadas em nossos modos de vida de tal forma que as desconhecemos.

["A existência desses dispositivos se refere a um exercício no qual somos, ao mesmo tempo, propositores e participantes"](#)

Nesse sentido, a existência desses dispositivos se refere a um exercício no qual somos, ao mesmo tempo, propositores e participantes; um exercício alinhado com a pedagogia dialógica de Paulo Freire, a qual propõe que junto com o educador nasce o educando. Esses dispositivos fazem com que os sujeitos do processo educativo – e por que não artístico – se eduquem e se formem mutuamente. Um exercício que visa produzir não apenas a experiência da arte para além de gozo estético, mas também a experiência do mundo como algo da ordem da arte, entendido através do encantamento, da tomada de consciência e da emancipação.

Alinhando-os com as reflexões de Gilles Deleuze sobre o assunto, tratado inicialmente por Michel Foucault, esses dispositivos são uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear composto por linhas de natureza diferente que não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas formam processos sempre em desequilíbrio e submetidos a derivações. Desse modo, podemos dizer que a estética e a pedagogia latentes nesses dispositivos querem engendrar a experiência da arte como espaço de sociabilidade, de troca, de reconhecimento de si e do outro, onde não há verdades absolutas nem sentidos estabelecidos, mas infinitas possibilidades.

Apesar do investimento formal – da pesquisa de linguagem que envolve a produção quase sempre artesanal dos dispositivos feitos pelos educadores do MAR –, eles não têm um fim em si mesmo. São instrumentos destinados a disparar uma ação e estão a serviço dos processos de mediação, das relações que envolvem pessoas, objetos e espaços no tempo, sem estabelecer entre esses termos quaisquer hierarquizações. Ao contrário, as ações disparadas a partir desses dispositivos se pretendem contra-hegemônicas, ou eles mesmos, os dispositivos, são contra-hegemônicos, como consta no texto sobre *A carne mais barata*:

Se a hegemonia se estabelece com o exercício do poder, a contra-hegemonia se faz criando condições para que o exercício do poder encontre atrito por onde queira passar, isto é, a contra-hegemonia se faz em uma pedagogia que auxilia na produção de leituras críticas sobre as relações entre dominadores e dominados e questiona relações de poder naturalizadas historicamente.

Ou seja, se a posição social, cultural e de classe dos sujeitos envolvidos na experiência da arte no contexto dos museus determina suas condições

de acesso, podemos dizer ainda que os dispositivos são como um índice das estratégias de mediação cultural interessadas em fomentar a apropriação dos museus pelos diferentes públicos; e que a possibilidade de seu compartilhamento, viabilizado pela publicação deste livro, pode apoiar o trabalho interessado na democratização no aprofundamento da dimensão pública de outros museus e espaços culturais, como tem sido feito no Museu de Arte do Rio.

Em seu funcionamento, os dispositivos artístico-pedagógicos acionam concepções de arte, educação e mediação¹ que nortearam o trabalho da Escola do Olhar nos últimos cinco anos. Foram escolhidos como objeto de estudo e estopim de um processo mais amplo de autoavaliação e revisão, iniciado a partir da mudança de gestão da Escola do Olhar, ocorrida em agosto de 2018,² processo conduzido com a colaboração fundamental da equipe da Coordenação de Educação do MAR. De forma bem geral, esse movimento visa adaptar a Escola aos desafios do presente e planejar seu futuro, tendo em vista as atuais condições de produção, econômicas e políticas da instituição; inverter a lógica do evento, em prol da vinculação, com ações continuadas e de média e longa duração; rever a estrutura protocolar, com ações pré-estabelecidas, a partir de trabalho mais curatorial e customizado para cada momento, público e situação. Nesse sentido, agradeço com admiração e carinho a Bruna Camargos, Natalia Nichols, Thyago Correa, Priscila Souza, Juliane Dantas, que me acolheram na chegada; à Natasha Guimarães, Tammyrez Pires, Karen Merlim, Karen Aquini, Raquel Mattos, Stephanie Barreto, André Lima e Daniel Rodrigues, que se somaram à equipe logo depois, às educadoras e educadores, também autoras e autores deste livro, e a todos os envolvidos nesse trabalho direta e indiretamente.

Mais especificamente, esta publicação resulta da residência do poeta e filósofo Rafael Zacca,³ realizada no âmbito da formação continuada dos educadores do MAR, de janeiro a março de 2019, quando ele acompanhou as atividades cotidianas da equipe e realizou uma série de encontros e oficinas de escrita. Nesses encontros, os educadores puderam sistematizar a reflexão sobre o método e as concepções envolvidas na invenção dos dispositivos artístico-pedagógicos

¹ O texto de Natália Nichols, presente nesta publicação, trata dessas perspectivas de educação e de mediação com mais detalhes, tendo ela atuado em diferentes posições na coordenação de educação do MAR desde a fundação do museu.

² Assumi a Coordenação de Educação do MAR em agosto de 2018, cargo que sigo ocupando até o presente. Importante dizer que o trabalho de autoavaliação e reflexão ainda está em curso na Escola do Olhar está sendo feito a partir da espessura do trabalho realizado desde a fundação do MAR sob a coordenação de Janaina Melo, que está sendo revisto criticamente e reorganizado cuidadosamente junto com a equipe formada por ela, mantida integralmente no processo de transição até hoje. Ainda se trata de um processo de reforma que, a meu ver, deve dar lugar a uma Escola do Olhar totalmente reestruturada tomando como base as conquistas e aprendizados do trabalho realizado até aqui.

³ Neste livro há um texto de Rafael Zacca que discorre de forma muito delicada o processo de residência que culmina agora na organização do presente livro.

⁴ Os GTs foram divididos, de 2013 a 2014, em GT Acessibilidade, GT Alteridade, GT Corpo, Cidade e Arquitetura, GT Palavra, GT Vontade Construtiva, GT Narrativas Fantásticas; de 2014 a 2017, em GT Acessibilidade, GT Eu a Cidade e Outro, GT FormalmagemPalavra, GT Narrativas Fantásticas. Em 2017, os GTs foram unificados sem um nome específico, retomados sem grande regularidade e com grupos bastante heterogêneos, nos primeiros meses de 2018, com a divisão em GT Corpo, arte e memória, GT Sociedade, arte e memória, GT Cidade, arte e memória. De modo geral, podemos dizer que todas as mudanças nos GTs foram feitas por conta de reestruturações institucionais que reduziram ou reconfiguraram as equipes, e também pela mudança do perfil dos educadores, seus interesses, formações e pesquisas, tendo em vista também sua escala de trabalho, que passou a envolver, a partir dessas reduções, além de visitas, oficinas e outras atividades, a permanência no pavilhão de exposições para orientação de visitantes. Após alguns meses de trabalho, avaliou-se que os GTs já não conseguiam cumprir a tarefa de formação permanente, seja pelo pouco tempo que ocupavam na escala dos educadores – dois encontros semanais com pouco mais de uma hora de duração, seja pela heterogeneidade dos participantes, consequência também da rotatividade da equipe. Naquelas condições, certos grupos avançaram mais do que outros e não se conseguia manter estabelecida entre os educadores uma base comum, entendimentos coletivos sobre educação e mediação a partir dos quais todos pudessem contribuir com suas formações, situação que também dificultou a supervisão. Há bastante tempo não havia a formação coletiva nos processos de formação continuada e faltava espaço na escala de

"A ênfase dada a um ou outro conjunto de questões era determinada por uma equação entre os conteúdos das exposições, o perfil do grupo e a pesquisa do educadores"

trabalho dos educadores para a realização de etapas fundamentais, como a preparação de visitas e oficinas, decorrente também das outras funções assumidas em seu escopo de atividades. Como forma de contornar a situação, foi feita uma mudança na gestão da escala dos educadores, que passaram a trabalhar reunidos em duplas ou trios a cada dois meses reconfigurados. Essa manobra possibilitou a melhor organização das folgas e tarefas abrindo espaço para a reunião de todos os educadores nos processos de formação uma vez por semana, sempre às segundas-feiras, quando MAR está fechado ao público. Na medida em que as tarefas passaram a ser compartilhadas entre os integrantes das duplas ou trios, um continuando o trabalho de onde o outro parou, também a reflexão sobre as práticas se fez mais cotidiana e coletiva. Longe de estabelecer a condição ideal ou adequada, funcionando mais como uma adaptação às condições de trabalho atuais, essa reorganização da escala estabeleceu um espaço mais generoso de preparação das atividades, de formação, troca e avaliação do trabalho da equipe como um todo. As segundas-feiras são divididas em dois períodos, um destinado a leituras e debates coletivos de textos de referência, laboratórios de visita, estudo dos conteúdos de exposições e seminários, encontros com artistas, pesquisadores e curadores que alimentam o trabalho de mediação; e outro destinado a laboratórios ou a preparação das atividades educativas – visitas, oficinas e formações – propostas pelos educadores.

⁵ A estrutura das visitas, trazida como anexo a esse livro junto com a apresentação e os Programas da Escola do Olhar, foi o foco de quatro encontros de formação e se desenvolveu a partir de três proposições geradoras: 1. O que é comum a todas as práticas de oficina? O que é comum às visitas educativas agendadas? E o que é comum na prática de mediação com públicos espontâneos? 2. Em que medida os eixos curatoriais ainda são usados como determinantes do desenho da visita? São importantes para você? São importantes para o público? 3. A partir de uma avaliação da sua prática de oficina, visitas educativas agendadas e mediação com públicos espontâneos, apresente algumas proposições que fortaleçam e ampliem nossos processos.

⁶ Esses eixos eram oferecidos aos responsáveis pelo agendamento das visitas por meio de breves sinopses para que um dos eixos seja escolhido como norteador da visita pelo responsável. Em discussão com os educadores, identifiquei-se que o eixo mais escolhido foi *vejo o Rio de Janeiro*, tendo em vista a identificação das pessoas em geral com o tema, com o "ser carioca", e ao fato de haver perguntas e mais clareza na sinopse do eixo, em relação aos demais, mais abstratos e abrangentes.

e escrever coletivamente sobre seus percursos. O material gerado por eles foi editado e revisado pelos organizadores para esta publicação e são assinados coletivamente por todos os educadores envolvidos, inclusive por aqueles que não estão mais na equipe. De fato, a maioria desses dispositivos foi gerada no processo de formação continuada dos educadores do MAR, que, de 2013 a 2018, se organizaram em Grupos de Trabalho (GTs) com diferentes configurações e dinâmicas ao longo do tempo.⁴ Alguns dispositivos foram feitos a partir de pesquisas surgidas especificamente nesses GTs, como *Proibido em baralho*, criado no âmbito do grupo de trabalho FormalmagemPalavra, *Pares ímpares*, produzido pelo grupo de trabalho Narrativas Fantásticas, entre outros.

Como parte desse processo de autoavaliação e reflexão, realizado paralelamente à investigação sobre os dispositivos, foram revistos os eixos conceituais e a estrutura metodológica de visitas, oficinas e demais atividades educativas, assim como a dinâmica e o funcionamento de alguns programas da Escola do Olhar.

A revisão da estrutura metodológica das visitas educativas resultou na redação de um documento,⁵ em parte publicado neste livro, que se mostrou instrumento fundamental para o estabelecimento de perspectivas metodológicas comuns entre o grupo de educadores, bem como facilitou a introdução de novos educadores nos processos de trabalho. Nesse sentido, a estrutura compreende um escopo comum que organiza metodologicamente as ações sem comprometer a liberdade de criação e experimentação nas abordagens práticas e teóricas dos educadores. Com relação aos eixos conceituais⁶ – *guardar para lembrar, meu corpo no museu, práticas artísticas contemporâneas e vejo o Rio de Janeiro* – percebeu-se também, que, em certa medida, todos eles eram acionados nas visitas, e que a ênfase dada a um ou outro conjunto de questões era determinada por uma equação entre os conteúdos das exposições, o perfil do grupo e a pesquisa do educadores. A partir dessa percepção, utilizando uma invenção de Natália Nichols, que resumiu os eixos conceituais a partir da frase "Você está no Museu de Arte do Rio", foi desenhada uma forma mais visual, equânime e

direta de apresentação dos eixos, com nuvens de conceitos associadas a eles, conforme ilustrado nas primeiras páginas deste livro, assumindo que em cada um dos processos da Escola do Olhar essas questões estão em jogo.

No que se referem aos programas da Escola do Olhar, a divisão anterior, organizava as ações em oito programas – Visitas educativas, Acessibilidade e inclusão, Vizinhos do MAR, MAR na Academia, Arte e cultura visual, Formação e residência, Formação com professores, Biblioteca e centro de documentação e Referência. A estrutura atual foi readequada para cinco programas, sendo proposta a seguinte organização: Visitas mediadas e atividades educativas; Acessibilidade, diversidade e inclusão; Vizinhos do MAR; Formação e extensão universitária; Pesquisa, documentação e publicações, conforme detalhado em documento anexo a este livro. Tal ajuste teve como principal objetivo dar mais robustez aos processos de formação da Escola do Olhar, antes dispersos em diversos programas, o que foi enriquecido com a implementação de cursos de média e longa duração, como “Mario Pedrosa atual”,⁷ “Ciclo de Seminários Mulheres nas Artes”, e, mais recentemente, “Percurso Formativos”.⁸ Esses processos estendidos no tempo, com focos específicos, se mostraram capazes de vincular mais as pessoas ao museu – saindo da lógica do “evento” –, de fomentar a participação em outras atividades e estabelecer o museu como lugar de encontro e sociabilidade, ao qual se retorna semanal ou diariamente. O ajuste de nomenclatura e a reunião dos programas de formação em um mesmo programa se refere ainda ao entendimento de que a participação dos diferentes núcleos universitários, antes concentrada no programa MAR na Academia, deveria abranger, ou já abrangia, os diferentes programas de formação e as ações da Escola do Olhar como um todo.

Foi operado também um grande fortalecimento da Biblioteca e Centro de Documentação do MAR, vinculada agora ao programa Pesquisa, memória e documentação, com uma série de intervenções de requalificação da vocação daquele espaço,⁹ que assumiu função multiuso, passando a

⁷ Curso organizado em parceria com Gláucia Villas Bôas e Quito Pedrosa, que reuniu 14 pesquisadores, professores e críticos que vêm trabalhando com o pensamento de Mario Pedrosa em diversos estados do Brasil, com contribuição de Claudia Zaldivar, do Chile, e nos permitiu fomentar trocas e incentivar pesquisas a partir de seu legado, promovendo assim o acesso a sua obra.

⁸ O projeto Percursos Formativos significa uma experiência inédita de formação intensiva no MAR, com aulas cinco vezes por semana e mais de 400 horas de formação e foco específico no público jovem que é quem menos acessava a programação do museu. Desenhado por mim, em diálogo com Bruna Camargos, Marcelo Campos e Natália Nichols, a partir da readequação metodológica, conceitual e pedagógica do projeto Jovem Aprendiz Cultural, inscrito por Evandro Salles e Janaina Melo no BNDES, Percursos formativos é um projeto-piloto de formação cultural e profissional para jovens no MAR, que busca promover formação profissional, cultural e artística introdutórias para jovens interessados em ingressar na cadeia produtiva dos museus ou atuar de forma geral nos campos da arte e da cultura. Tendo como principal ambiente de formação o Museu de Arte do Rio, as oficinas, aulas, palestras, visitas e demais ações do projeto envolvem a participação dos diferentes setores e profissionais do MAR e contam ainda com colaboração de professores e profissionais das áreas de curadoria, pesquisa, educação museal, comunicação, letras, design, museologia, produção cultural, entre outras, além da parceria com outras instituições culturais. Ao final de quatro meses de formação, os participantes desenvolvem um projeto cultural coletivo, concebido e executado com a orientação dos professores e profissionais do MAR, para integrar a programação do museu. O processo de formação cultural e prática profissional é composto por sete percursos formativos, integrados por aulas, oficinas, palestras, visitas e outras experiências, sendo: museologia e montagem, educação museal, curadoria e pesquisa, produção cultural, práticas artísticas contemporâneas e oficina palavra-imagem.

⁹ As obras e reformas empreendidas na Biblioteca e Centro de Documentação do MAR possibilitaram o aumento em 100% da capacidade de armazenamento do acervo –cerca de 22 mil itens entre bibliográfico e arquivístico, que já não cabiam nas estantes projetadas anteriormente; triplicaram o número de assentos para os usuários, o que possibilitou dar acesso público à Biblioteca, uma vez que a capacidade anterior era muito limitada; criou espaços mais cômodos de leitura, como sofás e poltronas, além de local para reunião de grupos de estudo, ações que favorecem a permanência do público no local e criam condições para que a biblioteca seja apropriada por públicos com diferentes interesses e faixas etárias; e ainda consolidou o espaço expositivo, inaugurado informalmente em novembro de 2018 com a exposição A pequena África e o MAR de Tia Lúcia (curadoria de Izabela Pucu e Bruna Camargos). Possibilitou ainda a migração do acervo Bibliográfico e Arquivístico para sistemas mais atualizados de consulta e catalogação, Sophia e Sistemas do Futuro, processo patrocinado pelo BNDES como parte do Reposicionamento do MAR, que visa melhorar a experiência do usuário na consulta on-line ao acervo e facilitar a conexão da Biblioteca do museu com outras bibliotecas. Esse processo dará origem também à política curatorial, de aquisição e descarte da Biblioteca a ser realizada por um grupo de trabalho composto por profissionais do MAR e convidados. A partir dessa política, o acervo poderá ser ampliado e qualificado, tendo em vista das normas internacionais de catalogação e, nesse sentido, foi feita em novembro de 2019 a compra de cerca de cem exemplares de livros escritos por autoras e autores negros a partir da consultoria da professora Fernanda Felisberto.

abrigar exposições, grupos de trabalho, entre outras atividades, além do desenvolvimento de uma linha editorial da Escola do Olhar, iniciada em 2019 com quatro publicações em formato impresso e digital.¹⁰ Essas ações visam, de modo geral, dar a ver o corpus de saberes e práticas produzido por diferentes sujeitos e grupos e democratizar o acesso aos conteúdos gerados nas ações da Escola do Olhar, documentar e cuidar de sua memória.

Da mesma maneira, a palavra *diversidade* foi introduzida na nomenclatura do programa Acessibilidade e inclusão, que passou a ser chamado de Acessibilidade, diversidade e inclusão, e foram fomentadas ações afirmativas e políticas no sentido de promover a diversidade no MAR, internamente e na relação com os diferentes públicos. Ações como a contratação de educadoras surdas e trans¹¹ para a equipe, bem como a formação continuada das equipes, que foi retomada após longo período e se mostrou fundamental para o aprofundamento das práticas de acessibilidade e para o fomento à democracia cultural. Entre os projetos com atenção às mulheres, destacam-se o “Ciclo de Seminários Mulheres nas Artes”, o grupo “Mulheres do MAR”, e o curso “Arte, ação e pensamento anticolonial”, ambos realizados em 2019.¹²

Em relação ao programa Vizinhos, que manteve sua nomenclatura original, ações como o Café Itinerante, que levou o tradicional encontro mensal de articulação do programa – o Café com Vizinhos – para fora do MAR; e a agenda comum da Região Portuária – que visa reunir a programação da região e dar apoio mais sistemático às ações de grupos culturais da região – objetivam melhorar a efetividade e abrangência da atuação do MAR no seu território, a partir do entendimento de que o museu é que é vizinho das pessoas, e não o contrário.

De modo geral, podemos afirmar que as ações implementadas ou reposicionadas no âmbito da Escola do Olhar entre agosto de 2018 e novembro de 2019 buscam responder às pautas urgentes que despontam no ambiente cultural; correspondem à reflexão sobre o lugar social do MAR e dos museus em geral, visando o aprofundamento

¹⁰ A Escola do Olhar ainda não tinha estabelecido sua autonomia nesse sentido, tendo publicado apenas um livro em 2015 e apoiado a publicação de títulos da editora Contraponto, referentes a seminários de intelectuais estrangeiros, cuja vinda ao Brasil foi mobilizada pelo professor Tadeu Capistrano, vinculado à UFRJ. A partir da nova linha editorial, em agosto de 2019, foi publicado o catálogo da exposição A pequena África e o MAR de Tia Lúcia (curadoria Izabela Pucu e Bruna Camargos), uma homenagem à artista Lucia Maria dos Santos, ícone do Programa Vizinhos do MAR; em setembro de 2019, foi lançada a linha de e-books do MAR com a publicação dos anais da VI Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais, em novembro o presente livro e o segundo e-book da série, referente às aulas do curso “Mario Pedrosa atual”.

¹¹ Apesar do trabalho desenvolvido pela Escola do Olhar junto à comunidade surda, pessoas surdas ainda não haviam sido integradas à equipe, o que têm determinado, por exemplo, que se tenha o ensino de línguas como atividade regular no MAR. No que se refere às pessoas trans, um gesto importante foi a contratação, também pela primeira vez na história do MAR, de uma educadora trans, e a indicação de autoidentificação de gênero em todos os banheiros do MAR, ação que podemos pensar ser da ordem operacional, mas que se refere de forma estrutural às possibilidades dos processos educativos no âmbito dos museus.

¹² O “Ciclo de Seminários Mulheres nas Artes” foi dedicado ao estudo aprofundado da trajetória e do trabalho de mulheres artistas brasileiras, na medida em que buscou dar visibilidade a sua produção, bem como estimular, de forma geral, a pesquisa e o desenvolvimento de projetos com foco na produção cultural das mulheres. O ciclo de seminários abordou no primeiro semestre de 2019 o legado artístico de Anna Bella Geiger, Conceição Evaristo e Ana Maria Maiolino, respectivamente em cada módulo, que contou com três palestras ministradas por pesquisadores, críticos de arte, artistas e professores, um encontro entre os participantes e um professor-orientador e uma entrevista aberta com a artista estudada. O Grupo Mulheres do MAR tem como principal metodologia encontros mensais que reúnem trabalhadoras de todos os setores do museu a partir de uma agenda de atividades, visitas, encontros, palestras e oficinas desenhadas pelo grupo a partir do mapeamento dos diversos interesses e saberes trazidos por cada uma das mulheres participantes. Mesmo sem termos atingido uma sistematização dos encontros, devido a problemas de diversas ordens, o grupo se mostrou um importante fórum de discussão das questões de gênero e de enfrentamento coletivo dos problemas que afetam cotidianamente as mulheres no campo profissional, doméstico e nos demais espaços de sociabilidade. No segundo semestre de 2019, o estudo da obra de artistas mulheres ganhou nova dinâmica com a realização do curso “Arte, ação e pensamento anticolonial”, ministrado por 12 mulheres negras, artistas, intelectuais, atrizes e escritoras, entre elas Rosana Paulino, Claudia Miranda, Ana Carolina Assis, Maria Rafaela Silva e Cyda Moreno, a partir de suas pesquisas e do legado de Stela do Patrocínio, Estamira e Carolina Maria de Jesus.

de sua dimensão pública; e estimulam o estabelecimento de uma plataforma para seu desenvolvimento com qualidade nos próximos anos – o que implica ainda no redesenho das suas formas de sustentabilidade e gestão. Desafios redobrados mediante à escassez de linhas de fomento à cultura e aos dismantelamentos institucionais impostos pelo contexto político, cultural e econômico em todas as instâncias no Brasil da atualidade.

Nesse sentido, entender e reivindicar os museus como corpos pedagógicos de natureza pública e reforçar a sua relação com outros campos e práticas a partir de uma concepção ampliada de educação são processos vitais dos quais os museus – e a própria arte – extraem e atualizam também o seu sentido e o seu valor.



A estética e a pedagogia latentes nesses dispositivos querem engendrar a experiência da arte como espaço de sociabilidade, de troca, de reconhecimento de si e do outro, onde não há verdades absolutas nem sentidos estabelecidos, mas infinitas possibilidades.

troca

Uma das formas de sociabilidade mais antigas que existem. Situação em que duas pessoas ou mais reconhecem uma falta e um excesso em si mesmas e decidem colaborar para redistribuir o que sobra e o que é escasso. Intercâmbio de coisas, práticas e/ou saberes. Forma de amar. Doação e recepção como faces da mesma moeda. O aqui e agora que uma moeda adia.

reconhecimento de si

Momento em que uma pessoa adquire um novo conhecimento de si mesma e se re-conhece. Conhecimento de si adquirido em colaboração com o outro (colega de trabalho, amigx, analista, amante, etc). Visualização dos próprios limites e potências em função de alguma situação. Este enunciado contém simultaneamente autocrítica e amor próprio.

outro

O contrário do mesmo. Com quem o mesmo pode se identificar e de quem o mesmo pode se diferenciar. Semelhante ou dessemelhante. O limite do eu. A cura do eu. Pessoa que vestimos com as roupas da fantasia. Pessoa que se desfaz das fantasias que lhes damos quando é escutada. Lugar em que realizamos o melhor ou o pior de nós mesmos.

A estética e a pedagogia latentes nesses dispositivos querem engendrar a experiência da arte como espaço de sociabilidade, de troca, de reconhecimento de si e do outro, onde não há verdades absolutas nem sentidos estabelecidos, mas infinitas possibilidades.

troca

Uma das formas de sociabilidade mais antigas que existem. Situação em que duas pessoas ou mais reconhecem uma falta e um excesso em si mesmas e decidem colaborar para redistribuir o que sobra e o que é escasso. Intercâmbio de coisas, práticas e/ou saberes. Forma de amar. Doação e recepção como faces da mesma moeda. O aqui e agora que uma moeda adia.

reconhecimento de si

Momento em que uma pessoa adquire um novo conhecimento de si mesma e se re-conhece. Conhecimento de si adquirido em colaboração com o outro (colega de trabalho, amigo, analista, amante, etc). Visualização dos próprios limites e potências em função de alguma situação. Este enunciado contém simultaneamente autocrítica e amor próprio.

outro

O contrário do mesmo. Com quem o mesmo pode se identificar e de quem o mesmo pode se diferenciar. Semelhante ou diferente. O limite do eu. A cura do eu. Pessoa que vestimos com as roupas da fantasia. Pessoa que se desfaz das fantasias que lhes damos quando é escutada. Lugar em que realizamos o melhor ou o pior de nós mesmos.



A PRÁTICA EDUCATIVA É UMA AÇÃO EMINENTEMENTE COLETIVA

NATÁLIA NICHOLS

Escutar é obviamente algo que vai muito além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer evidentemente que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária.

Paulo Freire
Pedagogia da Autonomia, 1996

Museus de arte são espaços privilegiados para a reflexão e o exercício do simbólico. São espaços voltados à construção, reconstrução, desconstrução e, sobretudo, disputa de valores culturais. Por meio de processos de seleção, seja de obras, artistas ou objetos em geral, os museus constroem narrativas históricas. Ao colocar esses objetos em relação sob discursos curatoriais propõem sentidos que dialogam com a cultura

"Dentre todas essas afirmações (disponíveis para consulta on-line no site do MAR) gostaria de destacar dois valores: "Esfera pública: o MAR é de todos e para todos" e "Democracia: ter uma escuta ativa da sociedade":

contemporânea, ora perpetuando, ora tensionando compreensões vigentes. Estes processos se tornam visíveis por meio de exposições e formação de acervo que são, originalmente, as vocações fundamentais dos museus de arte. São estas escolhas, que tomam corpo na forma de coleções e de exposições, que revelam ao público os posicionamentos da instituição, nelas cada museu pode se diferenciar e apresentar seus pontos de vista.

O dimensionamento desses debates, seja no campo da cultura, seja no campo social mais alargado, está ligado diretamente a uma terceira vocação própria aos museus de forma geral, sua dimensão pública. O MAR, por ser um museu público pertencente à Secretaria Municipal de Cultura da cidade do Rio de Janeiro, acumula desafios a mais que dizem respeito à promoção do seu acesso, incluindo responsabilidades sociais a sua dimensão pública.

Tal responsabilidade, que já nasceu com o MAR por vias de sua natureza institucional, é ratificada pela missão, visão e valores adotados oficialmente pela instituição. Dentre todas essas afirmações (disponíveis para consulta on-line no site do MAR) gostaria de destacar dois valores: "Esfera pública: o MAR é de todos e para todos" e "Democracia: ter uma escuta ativa da sociedade". É junto com esses valores oficialmente declarados pelo MAR que gostaria de, em nome do corpo de educadores, me debruçar sobre nossa função. Em outras palavras, me cabe nestas linhas de forma breve refletir o que pode a educação em um museu de arte.

Assumir esses desafios para além de sua dimensão discursiva requer a adoção de práticas que enfrentam a complexidade histórica na qual estão mergulhados os dois principais campos de atuação da instituição: os museus e as artes visuais. Por uma série de processos de subalternização e desautorização teórica e cultural próprios da constituição do campo da cultura no Ocidente, basta uma breve observação da frequência de visitantes nos museus de arte, ao menos no Brasil, para constatar que a realidade do acesso a aparelhos culturais está localizada em grupos sociais bastante determinados. Existem barreiras sociais históricas que afastam parte da população do contato com estas instituições, mesmo quando este contato é, por parte delas, desejado, recomendado ou mesmo anunciado. Diante de séculos de exclusão social e hierarquização do conhecimento é importante que o esforço genuíno do fazer democrático institucional não se restrinja apenas a um anúncio.

É parte do esforço do MAR como um todo promover uma leitura transversal da história da cidade, seu tecido social, sua vida simbólica, conflitos, contradições, desafios e expectativas sociais, por meio de exposições que unem dimensões históricas e contemporâneas da arte. Isso demanda uma produção de conteúdo que, em alguma medida, leve em conta estas mesmas vozes historicamente subalternizadas que hoje se encontram, em uma visão geral, afastadas dos museus de arte.

Do ponto de vista da produção de exposições, isso significa pensar temas, recortes e métodos que incluam perspectivas de gênero, classe e raça, propondo debates que tensionem a perpetuação de valores culturais excludentes e unilaterais. Do ponto de vista da composição de acervo, significa incorporar à coleção obras que dialoguem com estas mesmas perspectivas, seja por sua dimensão poética, seja por sua autoria, incluindo novos agentes e novas vozes na construção de uma nova narrativa histórica mais plural.

Esses gestos criam no museu espaços de disputas simbólicas. E essas disputas são muito importantes para a dinâmica cultural da sociedade e incluem as obras de arte e os artistas como sujeitos propositores e disparadores de mudanças de paradigmas e vislumbres de novas organizações possíveis. Mas, por outro lado, não basta compreender o museu apenas como arena de criação e disputa simbólica, é fundamental ainda nos questionarmos quem são os sujeitos envolvidos nessas ações, e ainda mais, que espaço cada um ocupa. Ou, em uma formulação ainda mais direta: qual é o papel dos públicos nestas disputas. Encarar de frente os valores institucionais citados acima requer mergulhar na problemática do acesso em um sentido amplo. Mais do que fomentar a presença das pessoas, trabalhando para a composição de uma frequência mais diversa que rompa as barreiras sociais históricas, é necessário qualificar esta presença, para que o museu atue numa dimensão democrática nas suas três vocações originais.

Atuar junto aos públicos do museu em uma dimensão democrática é um exercício constante do qual se debruça a educação. Em seus seis programas, a Escola do Olhar lança mão de diversas estratégias de diálogo, ora com grupos sociais específicos, ora em frentes mais amplas, na compreensão fundamental das especificidades que cada situação nos coloca, com empenho constante e desejo de construção coletiva. Investir na coletividade enquanto inteligência produtora de conteúdos e

"Existem barreiras sociais históricas que afastam parte da população do contato com estas instituições, mesmo quando este contato é, por parte delas, desejado, recomendado ou mesmo anunciado"

políticas institucionais é um partido que deve ser assumido em todas as ações educativas como parte de nosso compromisso democrático. Para tanto é imprescindível também se posicionar politicamente no engajamento e na crença da construção de uma realidade mais igualitária.

São nossas práticas de mediação que constroem e conduzem alguns lugares de criação coletiva e de troca, respeitando e abrindo espaço à colaboração do outro. É próprio ao campo da mediação instaurar esses processos que evidenciam e valorizam a atuação de todos os envolvidos; e seus objetivos variam de acordo com a situação onde este processo é instaurado, pode ser uma visita educativa a uma exposição, ou um fórum para construção de políticas institucionais, ou mesmo em um programa de relação com o território e seus agentes. Independentemente da forma e da ocasião, é fundamental e imprescindível que nossas práticas se desenvolvam com abertura e escuta. A prática da mediação, portanto, é por nós compreendida como um compromisso do **fazer com** que deve contaminar todas as nossas ações. É no âmbito da mediação direta com os públicos na exposição – que configura boa parte do trabalho da Escola do Olhar realizado pelos educadores nas galerias de exposição a todo momento enquanto o museu está aberto – que esta publicação visa compartilhar uma série de estratégias, seus modos de uso e seus processos de criação, como se configuram e se conduzem as disputas simbólicas nestes encontros e como podemos atuar politicamente em diálogo com os valores institucionais adotados em uma perspectiva crítica e transformadora.

A mediação com obras/exposições é composta por, no mínimo, três agentes: o educador, sujeito disposto e preparado para encontros e situações de diálogo, que propõe métodos e realiza proposições de experiências com finalidades pedagógicas; o objeto a ser investigado, que pode ser uma obra, um conjunto de obras dentro de uma ou mais exposições, a exposição em si, ou mesmo conceitos que dialoguem com os museus e suas exposições; e o terceiro agente, o público, que constrói junto ao educador e ao objeto investigado sentidos e significados. Praticando a mediação por meio da escuta, o educador fomenta essa construção, trazendo à tona o conhecimento que o público carrega consigo e o costurando com os sentidos que ele e os objetos carregam. Neste caso, o público pode ser uma pessoa ou um grupo de pessoas, que participa da mediação de forma previamente articulada, ou que se depara com as proposições de maneira espontânea. De qualquer jeito e com qualquer público, independentemente de suas características, é papel do educador durante a mediação evidenciar sua agência.

Embora seja próprio às linguagens artísticas a abertura a múltiplas leituras, muitas vezes não é óbvio ao público que a construção de sentido seja um exercício válido. Existe uma tendência que atribui ao espectador um papel de passividade, muitas vezes reforçado por estigmas sociais já comentados aqui. Independentemente das origens dos discursos que subalternizam e hierarquizam saberes e exercícios intelectuais é notável que eles provocam e constroem em parte do público uma expectativa de participação passiva, onde espera-se apenas receber informações e conteúdos. Diante dessa postura recorrente, é necessário que o educador crie ferramentas que o auxiliem a romper com tal expectativa – que induz o público a uma experiência determinada com as obras e com as exposições –, ampliando as possibilidades de relação com o espaço.

Uma das estratégias possíveis são os dispositivos artístico-pedagógicos. Eles são objetos que disparam relações entre todos os agentes da mediação. São ferramentas pedagógicas planejadas para instaurar situações de coletividade. Seus formatos e usos são variados. Por meio deles, é possível criar recortes específicos de discussões, propor novas formas de experimentar as exposições que rompam com esta expectativa socialmente construída, criar diálogos e processos de reflexão menos discursivos e mais experimentais, aproximar os participantes entre si evidenciando o caráter coletivo da mediação, suscitar múltiplas leituras e pontos de vista de uma mesma questão. As possibilidades são muitas.

Apostar na coletividade não se traduz aqui em criar apaziguamentos dos conflitos, é, pelo contrário, evidenciar as disputas simbólicas. Também pouco se trata de apenas gerar dissenso, é preciso explicitar o caráter ativo dos embates apontando caminhos a serem trilhados para novos possíveis. É compreender as ações educativas como processos de transformação que se arriscam na crença da diversidade como construção da diferença, com respeito a multiplicidade de vozes, corpos, histórias e saberes. É atuar em estado permanente de cocriação.

Do ponto de vista da produção de exposições, isso significa pensar temas, recortes e métodos que incluam perspectivas de gênero, classe e raça, propondo debates que tensionem a perpetuação de valores culturais excludentes e unilaterais.

gênero

Convenção social de separação das pessoas em categorias e grupos de acordo com base em atributos arbitrários. Pode ser usado para que um grupo, que se identifica como pertencente a um determinado gênero (p. ex. o masculino), domine outras pessoas identificadas a outros gêneros. Pode ser usado, pelo contrário, como categoria identitária a partir da qual uma pessoa reconhece o seu lugar social e pode: 1) começar processos de reconhecimento de si e se amar; 2) se revoltar contra a opressão que um grupo que se queira dominante realiza.

classe

Grupo econômico com interesses sociais e políticos comuns e que se constitui em comparação com outras classes, isto é, com outros grupos econômicos com interesses distintos e conflitantes entre si. P. ex.: burguesia, que detém os meios de produção e possui, portanto, interesses ligados a essa propriedade; e proletariado, que não possui nenhum bem a não ser a sua força de trabalho, que é empregada pela burguesia nas mais diferentes tarefas (e que, portanto, possui interesses ligados a essa situação sem posses).

raça

Originalmente, categoria de discriminação da modernidade europeia para distinguir os povos humanos e justificar a empreitada do homem branco de colonização e escravização de outros povos nos outros continentes. Depois, não mais um conceito biológico que concebe características físicas e mentais distintas para diferentes etnias, mas conceito histórico-social para compreender a situação dos grupos humanos em função dos processos de colonização, escravização e genocídio operados pelo homem branco. Nas mãos do colonizador, tornou-se ferramenta de dominação. Depois, ferramenta de reconhecimento dos instrumentos do homem branco de dominação e de seus efeitos na história e na geografia da Terra.

valores culturais excludentes

Concepções culturais que reforçam o sentimento de identidade de um grupo em função da exclusão dos valores culturais de outros grupos ou exclusão de outros grupos de fato. Comum na prática da catequese nas missões dos jesuítas no interior do Brasil, por oposição à prática da antropofagia de alguns povos originários, que não queriam dominar o outro, mas incorporar os seus melhores valores, modificando a própria cultura.

Do ponto de vista da produção de exposições, isso significa pensar temas, recortes e métodos que incluam perspectivas de gênero, classe e raça, propondo debates que tensionem a perpetuação de valores culturais excludentes e unilaterais.

gênero

Convenção social de separação das pessoas em categorias e grupos de acordo com base em atributos arbitrários. Pode ser usado para que um grupo, que se identifica como pertencente a um determinado gênero (p. ex. o masculino), domine outras pessoas identificadas a outros gêneros. Pode ser usado, pelo contrário, como categoria identitária a partir da qual uma pessoa reconhece o seu lugar social e pode: 1) começar processos de reconhecimento de si e se amar; 2) se revoltar contra a opressão que um grupo que se queira dominante realiza.

classe

Grupo econômico com interesses sociais e econômicos comuns e que se constitui em comparação com outras classes, isto é, com outros grupos econômicos com interesses distintos e conflitantes entre si. P. ex.: burguesia, que detém os meios de produção e possui, portanto, interesses ligados a essa propriedade; e proletariado, que não possui nenhum bem a não ser a sua força de trabalho, que é empregada pela burguesia nas mais diferentes tarefas (e que, portanto, possui interesses ligados a essa situação sem posses).

raça

Originalmente, categoria de discriminação da modernidade europeia para distinguir os povos humanos e justificar a empreitada do homem branco de colonização e escravização de outros povos nos outros continentes. Depois, não mais um conceito biológico que concebe características físicas e mentais distintas para diferentes etnias, mas conceito histórico-social para compreender a situação dos grupos humanos em função dos processos de colonização, escravização e genocídio operados pelo homem branco. Originalmente, nas mãos do opressor, ferramenta de dominação. Depois, ferramenta de reconhecimento dos instrumentos do homem branco de dominação e de seus efeitos na história e na geografia da Terra.

valores culturais excludentes

Concepções culturais que reforçam o sentimento de identidade de um grupo em função da exclusão dos valores culturais de outros grupos ou exclusão de outros grupos de fato. Comum na prática da catequese nas missões dos jesuítas no interior do Brasil, por oposição à prática da antropofagia de alguns povos originários, que queriam não destruir o outro, mas incorporar os seus melhores valores, modificando a própria cultura.



A PRODUÇÃO DA DIFERENÇA: ARTE-EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

RAFAEL ZACCA

Quando Izabela Pucu me convidou, no final de 2018, para contribuir como artista-residente no programa de formação dos educadores do Museu de Arte do Rio, eu não tinha a exata dimensão do processo formativo em que eu mesmo ingressaria. Frequentar o museu me formou. Conviver com Izabela e com as outras pessoas da Escola do Olhar me formou. E, sobretudo, os educadores do MAR me formaram.

Formar-se não significa, como crê a ideologia do *self-made man*, acumular experiências, saberes e riquezas (simbólicas ou materiais) em torno de si. Ninguém toma forma sozinho. A forma é uma linha que se constitui entre o eu e o mundo, entre o eu e o outro, entre o outro e um outro, ou entre o mundo e o mundo. Formar-se é tomar consciência de sua própria incompletude – é nela que algo se forma entre você e outra coisa. Paulo Freire disse, no início de nossa Nova República, na *Pedagogia da autonomia*: “onde há vida, há inacabamento.”¹

Está claro aqui que não estamos no mesmo campo da significação do relativamente equivalente *Bildung*, termo em alemão empregado para designar uma espécie de jornada épica do indivíduo na massa consistente da cultura. *Bildung* se encontra justamente entre os significados de “cultura” e de “formação” [de um indivíduo], de onde derivam os *Bildungsroman*, os romances de formação. Na pedagogia de Paulo Freire, o processo formativo fundamental não se constitui no indivíduo, mas no ponto de encontro entre diferença e incompletude, tanto de si quanto daqueles com quem se interage e convive. O processo de formação não supera a

"Na pedagogia de Paulo Freire, o processo formativo fundamental não se constitui no indivíduo, mas no ponto de encontro entre diferença e incompletude, tanto de si quanto daqueles com quem se interage e convive"

incompletude e o inacabamento, mas os estende potencialmente ao infinito.

Coube-me, então, desde janeiro de 2019, o plano de inteirar-me das atividades formativas do MAR, que já estavam a pleno vapor. Encontrei-me com os educadores muitas vezes por semana. Primeiramente divididos em três grupos, cada um a me apresentar um conjunto de dispositivos artísticos-pedagógicos – eram treze, inicialmente, extraídos de um número ainda maior de dispositivos. O objetivo do meu trabalho,

no entanto, nunca foi de mera catalogação desses artefatos. Nós precisávamos reduzir o escopo de maneira a tornar possível uma reflexão crítica dos processos envolvidos na criação e na utilização daqueles dispositivos.

O exercício desse trabalho levou inevitavelmente às discussões sobre a natureza e a função da arte-educação. E eu, como educador, parti de um engano fundamental, excessivamente empático, que me apareceu como uma fantasia de parentesco. Eu me senti *como um* daqueles educadores. Não porque sou professor (educação) e poeta (arte), mas porque sou também oficineiro: nas minhas propostas para oficinas de criação literária, invento certos procedimentos que se assemelham muito aos dispositivos artístico-pedagógicos que são desenvolvidos no MAR.

Quer dizer, sustento um lugar limiar entre essas duas atividades vitais que se encontravam unidas nas origens da poesia da Grécia Antiga (o *aedo*, por exemplo, exercia a função artística e a função pedagógica a um só tempo),² e que se separaram na modernidade. Sim, éramos semelhantes; mas eu perceberia depois que aquela semelhança não significava identidade. Éramos semelhantes e, no entanto, diferentes. A prática sob constante exame teórico foi capaz de mostrar o conjunto de variantes e diferenças qualitativas que distinguiram o nosso trabalho em seus fundamentos.

Para citar os mais evidentes, transcrevo um trecho de minhas anotações diárias, de fevereiro de 2019: “A minha rotina de trabalho não envolve a recepção de um público extrema e cotidianamente variável; não encontro tão radicalmente quanto os educadores de museu as forças do acaso se eu mesmo não fizer um grande esforço nesse sentido; e não me sustento na rede de cordas-bambas tensionadas por curadoria, artistas e público”. É preciso que o campo da arte-educação diferencie as formas pedagógicas, profissionais e artísticas que são comumente colocadas sob o guarda-chuva de um mesmo significante – publicações como esta nos ajudam na tarefa.

Foi em nossa de/semelhança que pudemos trabalhar juntos e construir este livro.

² “A concepção do poeta como educador do seu povo”, nos conta Werner Jaeger, em *Paideia, a formação do homem grego*, “foi familiar aos Gregos desde a sua origem. (...) Homero, e com ele todos os grandes poetas da Grécia, deve ser considerado, não como simples objeto da história formal da literatura, mas como o primeiro e maior criador e modelador da humanidade grega.” (Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995, pp. 61-62)

¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 50.

Durante pouco mais de três meses, realizamos processos para: inventariar um conjunto de dispositivos artístico-pedagógicos desenvolvidos no MAR; submeter as práticas à discussão e avaliação coletiva; negociar entre os desejos e as formas de pensar e fazer esta publicação – às vezes convergentes, às vezes divergentes; criar as condições de possibilidade de uma escrita que estivesse à altura do saber-fazer dos educadores.

Enquanto realizávamos essas atividades, eu os observava.

O processo educativo exige uma atividade que transcende a sala de aula (que, nesse caso, era também uma espécie de ateliê da palavra), por isso, grande parte do trabalho se realiza não apenas na preparação solitária, mas na convivência com os educandos. Conversar, trocar opiniões sobre o tempo, a cidade, o preço das coisas, observar e ser observado. Os educandos são os sujeitos de seu próprio processo formativo, cabe, então, ao educador conhecer e convocar esses sujeitos em suas múltiplas formas. Para afinar a conversação, frequentei por algum tempo a sala de convivência dos educadores, o pavilhão de exposições, o pátio do museu, os espaços informais... esse trabalho era composto por um objetivo ao mesmo tempo específico e inespecífico: ver e ser visto.

Nesses lugares, alguma coisa sempre saltava à vista. Muitas vezes, eles transformaram o tempo instantâneo de um olhar para uma obra em uma longa conversa sobre o quadro, o museu, a cidade, a vida e tudo mais. Outras, mobilizaram as energias de crianças ou adolescentes de uma determinada escola em um percurso mais ou menos predeterminado, mais ou menos improvisado, de acordo com as potências que eram convocadas. E, em algumas oportunidades, interagem com um único visitante que parecia triste no canto do pavilhão de exposições. Em todos esses casos, observar a ação dos educadores significou também observar o público.

Observá-los é uma tarefa difícil, porque as ações derivadas desse pormenor visibilizam o outro. Olhe para um educador – e, quando menos esperar, você passará a olhar também para a pessoa com quem ele conversa. É disso que se trata a sua prática; é disso que pareciam tratar os dispositivos.

"Os educandos são os sujeitos de seu próprio processo formativo, cabe, então, ao educador conhecer e convocar esses sujeitos em suas múltiplas formas"

Aquelas características que costumamos creditar ora aos artistas, ora às obras de arte, resplandecem no público diante dos dispositivos artísticos-pedagógicos. Em última instância, alguns dos conceitos que acionamos para

reconhecer o valor da arte (incabamento, inconclusividade, experimentação) ou de quem as cria (autonomia, singularidade, autoria) reluzem em qualquer um (ou em um qualquer) que ingresse em um processo artístico-pedagógico. Quando isso acontece no *meio ambiente* da arte (e a *mediação*, técnica essencial da arte-educação, nesse caso, é o processo que coloca *uns quaisquer* nesse meio ambiente), já não faz sentido falar em autor e espectador, artista e público, criadores e repetidores. Só há gente.

Os dispositivos desta publicação são como artefatos mágicos que fazem reluzir. Não reluzem eles mesmos, mas fazem reluzir gente.

Investigá-los com os educadores significou ver entre nós não apenas uma diferença fundamental (entre eu e eles, e também entre eles – como é heterogênea a equipe!), como também a *produção* dessa diferença. Aqui, uma hipótese: uma pessoa reluz quando apresenta a sua diferença. Desse ponto de vista, o que compõe a nossa humanidade não é qualquer traço em comum, mas sim incomum. A educação, a arte e a política podem ser os espaços de visibilidade dessa incomunidade da qual todos nós fazemos parte.

"Os dispositivos desta publicação são como artefatos mágicos que fazem reluzir. Não reluzem eles mesmos, mas fazem reluzir gente"

Para dar forma ao nosso trabalho, organizamos os encontros finais em oficinas de escrita coletiva. Era preciso construir textos que dessem conta de três dimensões envolvidas nos dispositivos: uso, história e reflexão crítica.

O uso: esses dispositivos são ativados e usados no pavilhão de exposições e fora dele – não para que esses processos possam ser *repetidos*, mas para que possam se apresentar a uma reflexão criadora. Qualquer um pode, tendo isto em mãos, reelaborar dispositivos de/semelhantes para os seus contextos formativos: na creche, na escola, na universidade, em centros culturais e em outros museus.

A história: por que esses dispositivos nasceram, a que dilemas e questões tentavam responder, que impasses tentavam ser superados na prática dos educadores. Os dispositivos artístico-pedagógicos são fruto de uma

pesquisa, de uma comunidade de pesquisadores, que reagem com pesquisa às dificuldades que suas práticas lhe impõem.

Reflexão crítica: porque os dispositivos, depois de prontos, não apenas respondem às questões que os convocaram, como também devolvem novas perguntas àqueles que dele participam ou observam. Nesse sentido, não são radicalmente distintos das obras de arte que se abrem de maneira ambivalente tanto ao nosso corpo e quanto à nossa especulação.

"Os dispositivos artístico-pedagógicos são fruto de uma pesquisa, de uma comunidade de pesquisadores, que reagem com pesquisa às dificuldades que suas práticas lhe impõem"

Os dispositivos, acionados por seus criadores e executores, convocam as pessoas a um gesto simples: a expressarem a si mesmas em virtude de um problema, de um jogo, de um deslocamento. Convocam *uns quaisquer* à praça pública da incomunidade.

E as pessoas conversam. E enquanto conversam, e porque conversam, porque são muitos que conversam (com a boca, com as mãos, com a postura corporal, com tudo ou com pouca coisa), produzem, juntas, a diferença. E se ajudam, discordam, têm posicionamentos distintos, se desculpam, negociam e disputam. Exercem, assim, uma minidemocracia.

Por esse motivo, não houve outra forma de conceber esta publicação que não partir da conversa e da escrita dos diversos (no sentido radical desta palavra) educadores. O processo culminou, por isso, em uma série de oficinas que serviram de plataforma para a produção dos textos, todos escritos a muitas mãos. Enquanto conversavam e produziam juntos, os autores se ajudaram, discordaram, tiveram posicionamentos distintos, se desculpavam, negociaram e disputaram o próprio sentido do livro.

A publicação tomou forma no entrelugar dos educadores. Assim, a forma surge também no meio-ambiente que a *mediação* faz florescer.

Isso porque o que é mais próprio na atividade desses dispositivos e das pessoas que escreveram este livro, aquilo que melhor caracteriza o que fazem quando estão no museu, pode se deixar representar pela função de um hífen. Justo aquele entre as palavras “arte” e “educação”. O hífen é um gesto mínimo da língua, que sustenta dois termos dessemelhantes. Não permite que um dessemelhante caia.

A técnica da mediação é uma técnica política. O que caracteriza a cidade, a *pólis*, é a diferença, e a política emerge como um conjunto de técnicas para lidar com essas diferenças. A mediação permite a coexistência dos diferentes e reorganiza o seu lugar.

Produzir mais diferença significa ir na contramão da homogeneização dos corpos e das existências. E, em igual importância, significa a produção de formas. Quem convive com a diferença toma consciência de seu inacabamento. Quem toma consciência de seu inacabamento, toma forma, e deseja a vida, não a extinção, do outro.

Diante da ameaça física e simbólica de extinção de algumas existências, é difícil não perceber a urgência dessa técnica para o exercício de uma verdadeira democracia.

Alguns dos conceitos que acionamos para reconhecer o valor da arte (inacabamento, inconclusividade, experimentação) ou de quem as cria (autonomia, singularidade, autoria) reluzem em qualquer um (ou em um qualquer) que ingresse em um processo artístico-pedagógico. Quando isso acontece no meio ambiente da arte (e a mediação, técnica essencial da arte-educação, nesse caso, é o processo que coloca uns quaisquer nesse meio ambiente), já não faz sentido falar em autor e espectador, artista e público, criadores e repetidores. Só há gente.

inacabamento

Conceito mobilizado para conceber tanto as pessoas quanto as obras de arte como não acabadas. O que exige a participação de um outro. O que é por natureza incompleto e permanecerá incompleto. O que sempre pressupõe e possibilita a ação do outro. O que não acaba.

inconclusividade

O que não se pode concluir. O que não tem um sentido único. O que permanece com seus sentidos em aberto. O que se parece com outra coisa: é isso e é aquilo, é o mesmo e é o outro. O que não se fecha. O que não acaba.

experimentação

O que parte de um não saber. O que se faz de outro jeito porque não tem jeito certo. O que abre o sujeito para um novo saber. O que testa novas hipóteses. O que marca o sujeito para sempre. O que se acumula em nós e se torna experiência.

autonomia

O que funda as próprias leis. O que não é legislado pelo outro. O que é independente e não tem padrão, nem juiz, nem rei. O que encontra em si mesmo a medida que deve obedecer. Teoria moderna da obra de arte, onde a obra é, supostamente, autossuficiente e não depende de elementos sociais e culturais para sua realização e entendimento. Teoria iluminista da liberdade.

singularidade

Aquilo que diferencia o um dos muitos. O que escapa à normalidade. O que escapa à média. O que é extremo. O que em cada um ou coisa desperta as paixões e os afetos positivos e negativos. O que o nosso olhar é capaz de captar no outro. O que não pode ser medido, porque não se encontra na média.

autoria

Reconhecimento de uma coisa, processo ou ideia como resultado da ação de um (autorx) ou muitos (autorxs). Reconhecimento de si na elaboração de uma coisa, processo ou ideia. Forma de valorização do outro ou de si a partir de um reconhecimento. Maneira de atribuir a uma obra literária ou artística um ou mais responsáveis específicos e nomeados pela sua existência; em contraste com outros procedimentos de leitura em que uma obra é entendida como fruto da criação coletiva de um grupo ou cultura mais ou menos demarcados espacial ou temporalmente.

"Produzir mais diferença significa ir na contramão da homogeneização dos corpos e das existências. (...) Quem toma consciência de seu inacabamento, toma forma, e deseja a vida, não a extinção, do outro"

Alguns dos conceitos que acionamos para reconhecer o valor da arte (**inacabamento**, **inconclusividade**, **experimentação**) ou de quem as cria (**autonomia**, **singularidade**, **autoria**) reluzem em qualquer um (ou em um qualquer) que ingresse em um **processo artístico-pedagógico**. Quando isso acontece no meio ambiente da arte (e a mediação, técnica essencial da arte-educação, nesse caso, é o processo que coloca uns quaisquer nesse meio ambiente), já não faz sentido falar em **autor** e **espectador**, **artista** e **público**, **criadores** e **repetidores**. Só há gente.

inacabamento

Conceito mobilizado para conceber tanto as pessoas quanto as obras de arte como não acabadas. O que exige a participação de um outro. O que é por natureza incompleto e permanecerá incompleto. O que sempre pressupõe e possibilita a ação do outro. O que não acaba.

inconclusividade

O que não se pode concluir. O que não tem um sentido único. O que permanece com seus sentidos em aberto. O que se parece com outra coisa: é isso e é aquilo, é o mesmo e é o outro. O que não se fecha. O que não acaba.

experimentação

O que parte de um não saber. O que se faz de outro jeito porque não tem jeito certo. O que abre o sujeito para um novo saber. O que testa novas hipóteses. O que marca o sujeito para sempre. O que se acumula em nós e se torna experiência.

autonomia

O que funda as próprias leis. O que não é legislado pelo outro. O que é independente e não tem padrão, nem juiz, nem rei. O que encontra em si mesmo a medida que deve obedecer. Teoria moderna da obra de arte, onde a obra é, supostamente, autossuficiente e não depende de elementos sociais e culturais para sua realização e entendimento. Teoria iluminista da liberdade.

singularidade

Aquilo que diferencia o um dos muitos. O que escapa à normalidade. O que escapa à média. O que é extremo. O que em cada um ou coisa desperta as paixões e os afetos positivos e negativos. O que o nosso olhar é capaz de captar no outro. O que não pode ser medido, porque não se encontra na média.

autoria

Reconhecimento de uma coisa, processo ou ideia como resultado da ação de um (autorx) ou muitxs (autorxs). Reconhecimento de si na elaboração de uma coisa, processo ou ideia. Forma de valorização do outro ou de si a partir de um reconhecimento. Maneira de atribuir a uma obra literária ou artística um ou mais responsáveis específicos e nomeados pela sua existência; em contraste com outros procedimentos de leitura em que uma obra é entendida como fruto da criação coletiva de um grupo ou cultura mais ou menos demarcados espacial ou temporalmente.

Alguns dos conceitos que acionamos para reconhecer o valor da arte (**inacabamento**, **inconclusividade**, **experimentação**) ou de quem as cria (**autonomia**, **singularidade**, **autoria**) reluzem em qualquer um (ou em um qualquer) que ingresse em um **processo artístico-pedagógico**. Quando isso acontece no meio ambiente da arte (e a mediação, técnica essencial da arte-educação, nesse caso, é o processo que coloca uns quaisquer nesse meio ambiente), já não faz sentido falar em **autor** e **espectador**, **artista** e **público**, **criadores** e **repetidores**. Só há gente.

processo artístico-pedagógico

Cadeia de ações empíricas e imaginárias que dispõem os corpos participantes em posições de aprendizado e de criatividade. Amizade entre o fazer e o conhecer, o inventar e o saber. Realização num determinado tempo (breve ou longo) que constitui as pessoas como sujeitos da criação e do saber do mundo. Forma de amar.

autorx

Pode ser quem aumenta alguma coisa. Pode ser quem faz alguma coisa crescer. Pode ser quem cria um movimento, uma ação, uma coisa. Pode ser quem conduz um movimento, uma ação, uma coisa. Pode ser quem assina um movimento, uma ação, uma coisa. Pode ser um, podem ser muitos. Em todo caso, autorx é uma ficção que os outros compram ou não.

espectadorx

Pode ser quem assiste a alguma coisa crescer. Pode ser quem assiste à criação de um movimento, uma ação, uma coisa. Pode ser quem assiste à condução de um movimento, uma ação, uma coisa. Pode ser quem reconhece a assinatura em um movimento, em uma ação, em uma coisa. Pode ser um, podem ser muitos. Em todo caso, espectadorx é uma condição que a gente assume ou não.

artista

Quem faz alguma coisa no mundo da arte. Frequentemente, somente autorxs são reconhecidxs como artistas. Há quem duvide da ficção.

público

Quem faz alguma coisa no mundo da arte. Frequentemente, somente autorxs não são reconhecidxs como público. Há quem duvide da ficção.

criadores / repetidores

Dicotomia usada no mundo da arte para camuflar a ideia de que toda criação é uma repetição e toda repetição é uma criação. Ficção com a qual se distinguem aqueles que criam (e que, portanto, são originais) daqueles que repetem (e que, portanto, diminuem o original em cópias sempre mais imperfeitas). Forma particular de se estabelecer uma relação de propriedade.

Alguns dos conceitos que acionamos para reconhecer o valor da arte (inacabamento, inconclusividade, experimentação) ou de quem as cria (autonomia, singularidade, autoria) reluzem em qualquer um (ou em um qualquer) que ingresse em um processo artístico-pedagógico. Quando isso acontece no meio ambiente da arte (e a mediação, técnica essencial da arte-educação, nesse caso, é o processo que coloca uns quaisquer nesse meio ambiente), já não faz sentido falar em autor e espectador, artista e público, criadores e repetidores. Só há gente.

processo artístico-pedagógico

Cadeia de ações empíricas e imaginárias que dispõem os corpos participantes em posições de aprendizado e de criatividade. Amizade entre o fazer e o conhecer, o inventar e o saber. Realização num determinado tempo (breve ou longo) que constitui as pessoas como sujeitos da criação e do saber do mundo. Forma de amar.

autorx

Pode ser quem aumenta alguma coisa. Pode ser quem faz alguma coisa crescer. Pode ser quem cria um movimento, uma ação, uma coisa. Pode ser quem conduz um movimento, uma ação, uma coisa. Pode ser quem assina um movimento, uma ação, uma coisa. Pode ser um, podem ser muitos. Em todo caso, autorx é uma ficção que os outros compram ou não.

espectadorx

Pode ser quem assiste a alguma coisa crescer. Pode ser quem assiste à criação de um movimento, uma ação, uma coisa. Pode ser quem assiste à condução de um movimento, uma ação, uma coisa. Pode ser quem reconhece a assinatura em um movimento, em uma ação, em uma coisa. Pode ser um, podem ser muitos. Em todo caso, espectadorx é uma condição que a gente assume ou não.

artista

Quem faz alguma coisa no mundo da arte. Frequentemente, somente autorxs são reconhecidxs como artistas. Há quem duvide da ficção.

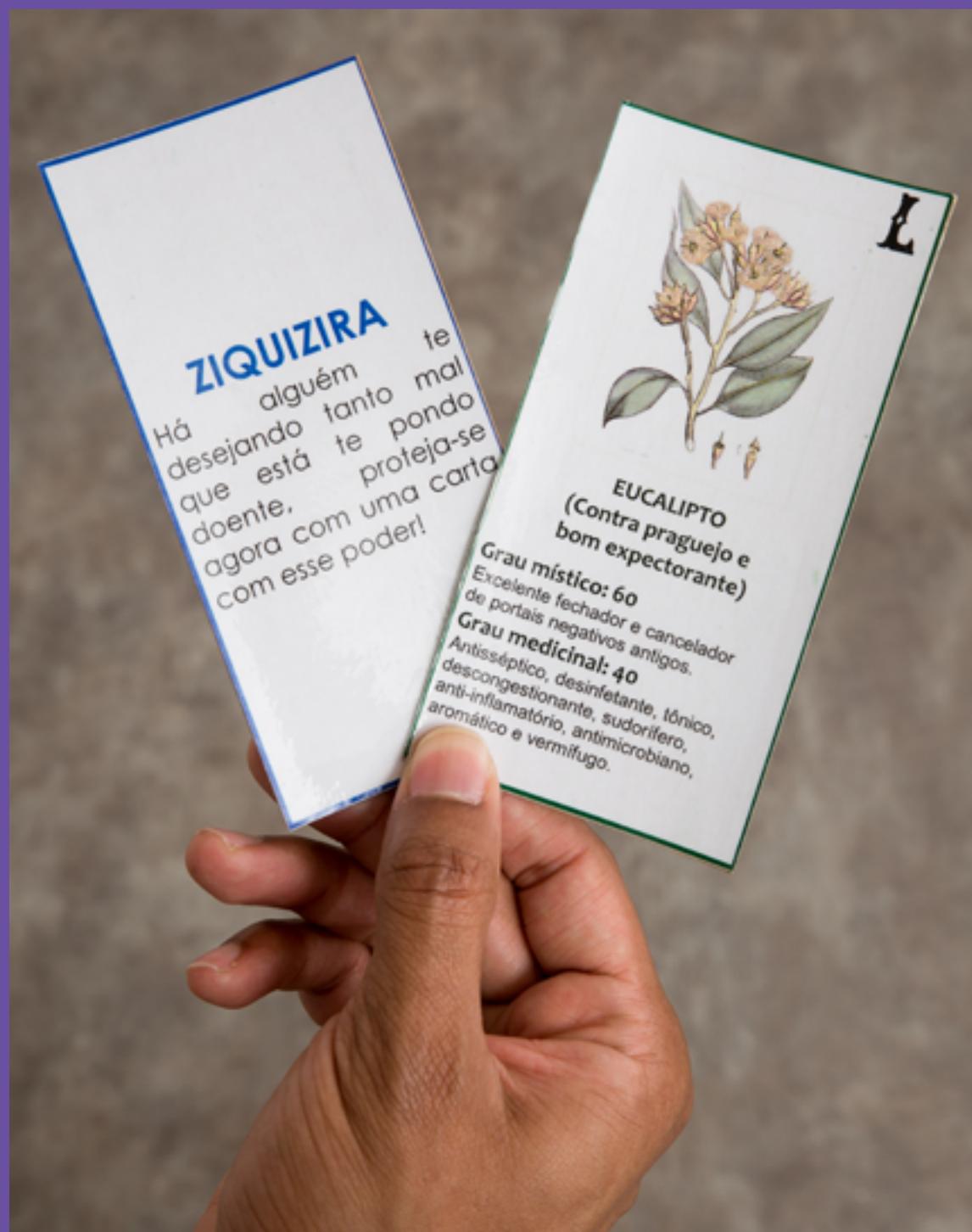
público

Quem faz alguma coisa no mundo da arte. Frequentemente, somente autorxs não são reconhecidxs como público. Há quem duvide da ficção.

criadores / repetidores

Dicotomia usada no mundo da arte para camuflar a ideia de que toda criação é uma repetição e toda repetição é uma criação. Ficção com a qual se distinguem aqueles que criam (e que, portanto, são originais) daqueles que repetem (e que, portanto, diminuem o original em cópias sempre mais imperfeitas). Forma particular de se estabelecer uma relação de propriedade.





É o perrengue e a proteção que se jogam em *Benza dez*, esse dispositivo composto por um baralho e seus modos de jogar. São 91 cartas, distribuídas em 36 plantas sagradas que podem combater 55 cartas que representam os reveses da vida. A gente não passa pela vida sem enfrentar algumas dificuldades, né? Mesmo quem enricou de uma hora pra outra não deve ter vida fácil, deve enfrentar um bocado de inveja e mau-olhado. Sem falar das ziquiziras que dão no corpo da gente... É cada perrengue que aparece, né? Pra não bater as botas ou mergulhar numa maré de azar é melhor se proteger. Os escudos das plantas apresentam propriedades como combater o mau humor e o mau-olhado, ajudar na má-digestão e rejuvenescer, que se contrapõem às dificuldades apresentadas pelo restante, como nervosismo, sarna, falta de juízo e ansiedade.

As plantas e seus poderes se agrupam ou se familiarizam pelo caráter do poder que possuem. São os naipes do baralho: limpeza, atração e proteção. Do mesmo modo, há uma planta que expande o poder de qualquer outra: a samambaia, uma carta coringa que dependendo do jogo pode ser arriada com qualquer outra. As cartas do baralho das ervas apresentam o naipe, a ilustração botânica da planta, seu nome, seu principal poder de cura mística e medicinal, além de um breve descritivo de propriedades espirituais e fitoterápicas.

Quanto aos modos de jogar, eles podem simular jogos de carta existentes ou podem ser inventados por quem conhecer o *Benza dez*. Uma das simulações, por exemplo, compreende a figura de um mestre que faz o papel de mesa e distribui cartas de plantas sagradas aos jogadores, que devem descartá-las para combater os perrengues retirados a cada rodada. De toda maneira, os usos de *Benza dez* servem para ativar conversas e reflexões sobre esse saber ancestral das benzedeiças – que, inclusive, habita de diversas formas a vida cotidiana de muita gente – a propósito das ervas curativas.

Um raminho de arruda numa mão e ela murmura: “Mal do ar, mal do mar, mal do fogo, mal da lua, mal das estrelas, mal do ponto do meio dia, mal do ponto da meia noite. Se tiveres com quebranto, mau-olhado, feitiçaria e bruxaria, em nome de Deus e da Virgem Maria, seja levado para as ondas do mar sagrado, onde não canta o galo nem a galinha e nem tem criancinha chorando e nem cristão batizado”. E me receita para a vida inteira:

Um vaso de espada de santa bárbara no chão em frente à porta de casa. Comigo ninguém pode em um canto iluminado da sala. Samambaia pendurada próxima à janela e manjerição na jardineira da sacada. Pimenta e arruda na mesinha de centro. Um trevo de quatro folhas na carteira. Um chá de camomila descendo morno pela garganta. Um unguento de babosa na ferida aberta. Um macerado de coentro na garrafa de vidro. Xarope de louro em uma colher de sopa.



Em 2018, aconteceu no Museu de Arte do Rio a exposição O Rio do Samba: resistência e reinvenção, com curadoria de Nei Lopes, Evandro Salles, Clarissa Diniz e Marcelo Campos. Entre tantas questões que levantou, a exposição apresentava também a força do matriarcado negro na proteção, a benção das mães de santo. O dispositivo *Benza dez* surgiu de uma proposta não só de reverenciar essas mulheres, como também de aprender e partilhar desse conhecimento tradicional que está vivo no cotidiano – do chá de alho para um resfriado ao banho de sal grosso com arruda para afastar o mau-olhado. Entre perigos que nos cercam, também encontramos escudos.

A ideia inicial, levada a frente pelos educadores André Vargas e Silvana Marcelina, foi a de criar um jogo. Uma vez que o saber das benzedeadas foi recalcado historicamente pelas epistemologias europeias, o desafio na criação deste dispositivo foi o seguinte: como criar um jogo e um jogar que não apenas se fiassem num saber secundarizado em nossa sociedade, mas que também respeitassem as outras formas de saber? Um jogo e um jogar pedagógicos, é claro, mas que antes ensinasse que o próprio ensino não é unísono, nem único; que curasse, nas dores do corpo, as dores da alma com ciência ancestral e que se valesse do saber que sabe sobre outros saberes. Um saber que não se sobrepujasse a outros, e no qual a violência não fosse o pressuposto, mas que ativasse a consciência de que somos vários e variados. A ciência do jogo e o jogo da ciência. Era preciso reconhecer as camadas que precisávamos escavar para pôr no objeto – um baralho – outras determinações e outros nomes. E, assim, pudéssemos trafegar por um caminho de encruzos, encontros e incorporações.

Enquanto o projeto era idealizado, os educadores perceberam que era preciso reorientar a estrutura além da temática do baralho. Era preciso que eles se colocassem, a um só tempo, em uma posição de fidelidade em relação àquelas ervas e aos saberes que as atravessavam e em disponibilidade para disparar discussões e dinâmicas a partir de um aparato formal e estruturante.

O primeiro traquejo da pesquisa foi o de lançar mão de uma autoinvestigação, cavando memórias e vivências e encontrando nelas tudo o que atravessava o conhecimento vivido sobre o assunto. Não faltaram percalços nem recomendações para vencermos os perrengues. O processo foi também um reconhecimento, na história de cada um, da história que também é de outros, do conhecimento que veio de muito antes e que se espalha como trepadeira. A descoberta foi de um vocabulário e de um repertório vasto de plantas e ervas.

O segundo passo da pesquisa foi buscar o conhecimento partilhado oriundo dos campos da ciência e da fé. Nesse sentido, *Benza dez* é também um jogo sobre colaboração, e o cruzamento desses campos de saber foi inevitável. A erva que nos limpa de vermes também nos limpa de impurezas e más energias; a erva que nos livra da dor de cabeça é a mesma que nos retira as preocupações. Logo, outra atuação da pesquisa foi conhecer as mazelas enfrentadas por esses saberes, e os educadores se debruçaram sobretudo naquelas que haviam criado vida na boca das pessoas mais simples. Passou a interessar-lhes mais a cura do corriqueiro bicho carpinteiro do que a cura dos científicos agentes parasitários. Era preciso adotar, além das ciências e dos usos, um vocabulário próprio para que a fala também fosse um meio de demonstração da própria revisão epistemológica, ou ao menos do debate científico, que propunham. *Benza dez* é um dispositivo que tenta incorporar ao seu uso as formas de comunicação e de nomeação envolvidas na prática social dos saberes que mobiliza.

Nos seus primeiros usos, a proposta do dispositivo era convidar o público visitante do museu a se pôr diante dos percalços que a própria exposição dispunha ao contar a história da resistência e da reinvenção do samba, uma história pontuada por violências e opressões. Então os propositores levantariam relações de males e doenças que precisariam de livramentos e o público descobriria, no baralho de ervas, aquela que mais convinha ser utilizada. Só quando se livrasse de um décimo perrengue o participante terminaria o jogo. O nome *Benza dez* surge desse primeiro modo de jogar, criando um brinquedo com a expressão popular: “benza-te Deus”.

Desse uso surgiu um problema. Em dado momento, os educadores perceberam que forçar uma relação entre males e doenças a uma exposição sobre a história do samba poderia ser mais uma violência que imprimiam sobre essa história. Constataram que o baralho já prestava a justa reverência e os aproximava das benzedeadas, que foram suas reais referências na concepção do jogo. Nesse momento, os percalços se libertaram do trajeto do samba e ganharam um baralho próprio.

O jogo, então, passou a se realizar com a mediação de um mestre que distribuía sete cartas do baralho das ervas aos participantes. Todos se muniam, com isso, de seus escudos. O mestre retirava uma a uma as cartas do baralho do azar e apresentava aos participantes a situação adversa que passaria a afligi-los. A manha do jogo era ver nas cartas qual seria a mais adequada para se livrar do acometimento em questão, e arriá-la. Não havia

"Um jogo e um jogar pedagógicos, é claro, mas que antes ensinasse que o próprio ensino não é unísono, nem único; que curasse nas dores do corpo as dores da alma com ciência ancestral e que se valesse do saber que sabe sobre outros saberes."

"Benza dez se configurou como um jogo que propõe uma imersão no universo do sagrado da natureza, que nos convida a reconectarmos com ela e a comungarmos com o conhecimento tradicional, base de nossa cultura ancestral"

limite de cartas que poderiam ser arriadas, o mais importante é que elas fossem de fato escudos apropriados ao percalço do momento. Na dúvida se valia ou não, o mestre decidia. Cada perrengue possuía ao menos uma carta de correspondência direta na relação com a sua cura física ou espiritual. Ganhava o jogo quem arriasse primeiro todas as cartas.

De todo modo, *Benza dez* se configurou como um jogo que propõe uma imersão no universo do sagrado da natureza, que nos convida a reconectarmos com ela e a comungarmos com o conhecimento tradicional, base de nossa cultura ancestral.

No meio do palco, um grupo de amigos: Cética, Inocente, Curiosa, Memoriosa e Mediadora. Eles têm cartas de um jogo em suas mãos e se preparam para começar a jogar. Há dois grupos de cartas, um azul e outro verde, dispostos no chão. Mediadora é, entre eles, a que conhece melhor as regras do jogo, é a responsável pelas cartas a serem reviradas. Ela vira a primeira do bolo de cartas azuis, suspira e diz:

– Carrego. Você está carregando muita energia consigo; energia que pode ser boa e/ou ruim, mas o fato é que você não consegue lidar com tanto peso. Talvez você tenha deixado muita coisa por fazer pelo caminho e desse relaxo tenha surgido muito fardo, fruto de um arrependimento ou de uma ausência. Livre-se agora da carta que te ajude a se livrar desse carrego!

Os jogadores se olham e olham para as cartas que têm em mãos. Cética quebra o silêncio:

– Acho que posso usar a carta da arruda, o povo diz que serve pra isso, eu até já coloquei um raminho em mim – aponta a orelha com o dedo indicador –, por achar que ia melhorar, ia abrir os meus caminhos, embora eu não seja muito supersticiosa... Mas não funcionou.

Todos concordam com o fato de que Cética é reconhecida como alguém que não acredita nessas coisas. Mas Mediadora questiona:

– Mas eu já te vi depois disso usando arruda na rua...

– Eu? Quando?... Calma aí... – sente-se constrangida e tenta tirar da memória outro momento contraditório em toda a sua trajetória descrente. Recordar-se do momento exato: – É verdade, já usei arruda na rua depois disso, mas foi quando fui no Samba do Arruda.

Inocente, saindo de uma divagação, solta baixinho uma frase:

– Primeiro bruxas, depois curandeiras e depois a salvação... – com o olhar no nada.

O grupo, então, cai em risada e zombaria. Mediadora retorna ao jogo, pega a carta da arruda das mãos de Cética e aponta onde os jogadores têm que arriar as suas cartas de defesa. Então pergunta:

– Alguém mais tem carta boa para esse perrengue?

Os jogadores voltam a olhar para o jogo em suas mãos e Mediadora segue tentando descontrair:

– Já eu tô ficando meio fanática, lá em casa é bem pequeno, vocês sabem, mas a gente tem bastante planta de proteção... Me falaram que espada de são jorge tem mais força quando presenteada, mas, no meu caso tive que comprar, fui na Cadeg e fiz logo o combo.

Memoriosa responde baixando uma carta na mesa:

– Todas as plantas têm mais força quando são presenteadas...

Todos param para prestar atenção.

– A minha casa é cheia de planta, cheia de espada de são jorge, por causa da limpeza energética. Eu peguei no quintal da minha mãe a primeira espada do meu apartamento antigo...

– Você nunca comprou uma planta? – intervém Mediadora, e Memoriosa responde:

– O quintal da minha mãe é a minha loja. Você sabe que desde pequena eu só tomo chá, né? Se eu tomar remédio eu me ferro!

Inocente subitamente se reconectando ao assunto:

– Chá! Chá da minha avó! Era sempre o primeiro remédio antes de tomar qualquer um de farmácia lá em casa.

Todos se assustam com o retorno efusivo de Inocente ao jogo. Mediadora se vale do gancho:

– Aproveitando que Inocente voltou à Terra, o próximo perrengue é (virando para cima uma das cartas azuis): CATARRO...

– Ai gente, catarro me lembra a mãe da tia Maria!

Todos respondem à Curiosa:

– Como assim!?

Inocente, ainda aérea:

– Você está dizendo que a moça é catarrenta?

Todos estão rindo enquanto Curiosa começa a explicar:

– Não, pessoal. É que eu lembrei de quando eu tinha catarro e do xarope de guaco dela. Ela vivia chamando a gente pra catar ervas nos quintais, em Itaboraí não tinha muro, era tudo cerca e a gente ficava catando guaco, sei

lá, capim cidreira... Quebra pedra também, pra fazer chá, se tivesse com dor pra fazer xixi ela dizia: toma um quebra pedra que melhora.

Mediadora:

– Isso me lembra xarope que minha avó fazia. Ela me ensinou o caminho para pegar as folhas, mas nunca me ensinou o nome das ervas e essa é uma das grandes saudades que eu tenho da minha avó... – todos se comovem. – Mas enfim, voltando ao jogo – mediadora volta a ler a carta em suas mãos –, a sua tosse nunca para, incomoda os outros e a você mesmo, você está sentindo o peito carregado e precisa expectorar, nada melhor que um remédio natural para ajudar nesse momento. Arrie a carta certaíra!

Cética:

– Eu tenho a carta da samambaia aqui e tá dizendo que combate casos de gripe. Não tem gripe sem catarro então gripe e catarro dá no mesmo, né?

O dispositivo *Benza dez lida*, em sua criação e em seus usos, com o epistemicídio histórico que invisibiliza e deslegitima os saberes ancestrais dos povos tradicionais. A partir da prática do jogar traz à tona, com o saber dos próprios participantes, um conhecimento que o discurso hegemônico branco quer desacreditar e, em última instância, submeter aos seus saberes supostamente mais “científicos”. E como parte da fala dos participantes o jogo reforça o caráter de enraizamento desse saber em nossa cultura, despertando a memória daqueles que jogam. Com isso, faz vingar o fato de que vive e resiste em nossa cultura um saber que se quis terminado. Vive na boca das pessoas, nos seus hábitos, no seu cotidiano, nas suas formas de presentear, cuidar e gostar de outras pessoas.

Benza dez é um jogo, mas é também o testemunho da sobrevivência de um saber que convoca uma outra vocação da cultura brasileira, que, se por um lado sofre tentativas de apagamento, é constituída, por outro lado, de maneira mais orgânica e fundamental com os saberes negros e indígenas, representados neste jogo e mantidos em nossa cultura pela figura das benzedeiras. Configura-se, assim, como um dispositivo que revela, na fala das pessoas, um elemento cultural que atravessa a população brasileira e suas práticas de cuidado e saúde, e cujo protagonismo provém dos povos que a história da colonização tentou submeter.

["Um dispositivo que revela na fala das pessoas um elemento cultural que atravessa a população brasileira e suas práticas de cuidado e saúde, e cujo protagonismo provém dos povos que a história da colonização tentou submeter"](#)

Benza dez lida, em sua criação e em seus usos, com o epistemicídio histórico que invisibiliza e deslegitima os saberes ancestrais dos povos tradicionais.

epistemicídio histórico

Assassinato (cídio, do latim *caedere*, “matar, golpear, bater”) de um saber ou ciência (episteme, do grego *episteme*, “ciência”) ao longo do tempo histórico. Prática ocidental de desvalorização, esquecimento e aniquilação do saber de outras culturas e povos desde, pelo menos, a colonização. Estratégia de imposição de autoridade por meio da valorização de uma única forma de pensamento.

saberes ancestrais

Saberes que remontam a uma origem distante no tempo-espço. Formas de conhecimento transmitidas implícita ou explicitamente por um conjunto de práticas e técnicas distintas, entre as quais: fala, escrita, ritos, cultos, contação de histórias, exemplo, etc. Jeito que os mortos encontram para cuidar dos vivos.

povos tradicionais

Conjunto de pessoas cuja principal forma de transmissão de saberes, práticas e valores se dá por práticas não ocidentais de educação. Comunidades, grandes ou pequenas, antigas ou contemporâneas, que confiam mais nas forças de transmissão que de interrupção.

Benza dez lida, em sua criação e em seus usos, com o **epistemicídio histórico** que invisibiliza e deslegitima os **saberes ancestrais** dos **povos tradicionais**.

epistemicídio histórico

Assassinato (cídio, do latim *caedere*, “matar, golpear, bater”) de um saber ou ciência (epísteme, do grego *epísteme*, “ciência”) ao longo do tempo histórico. Prática ocidental de desvalorização, esquecimento e aniquilação do saber de outras culturas e povos desde, pelo menos, a colonização. Estratégia de imposição de autoridade por meio da valorização de uma única forma de pensamento.

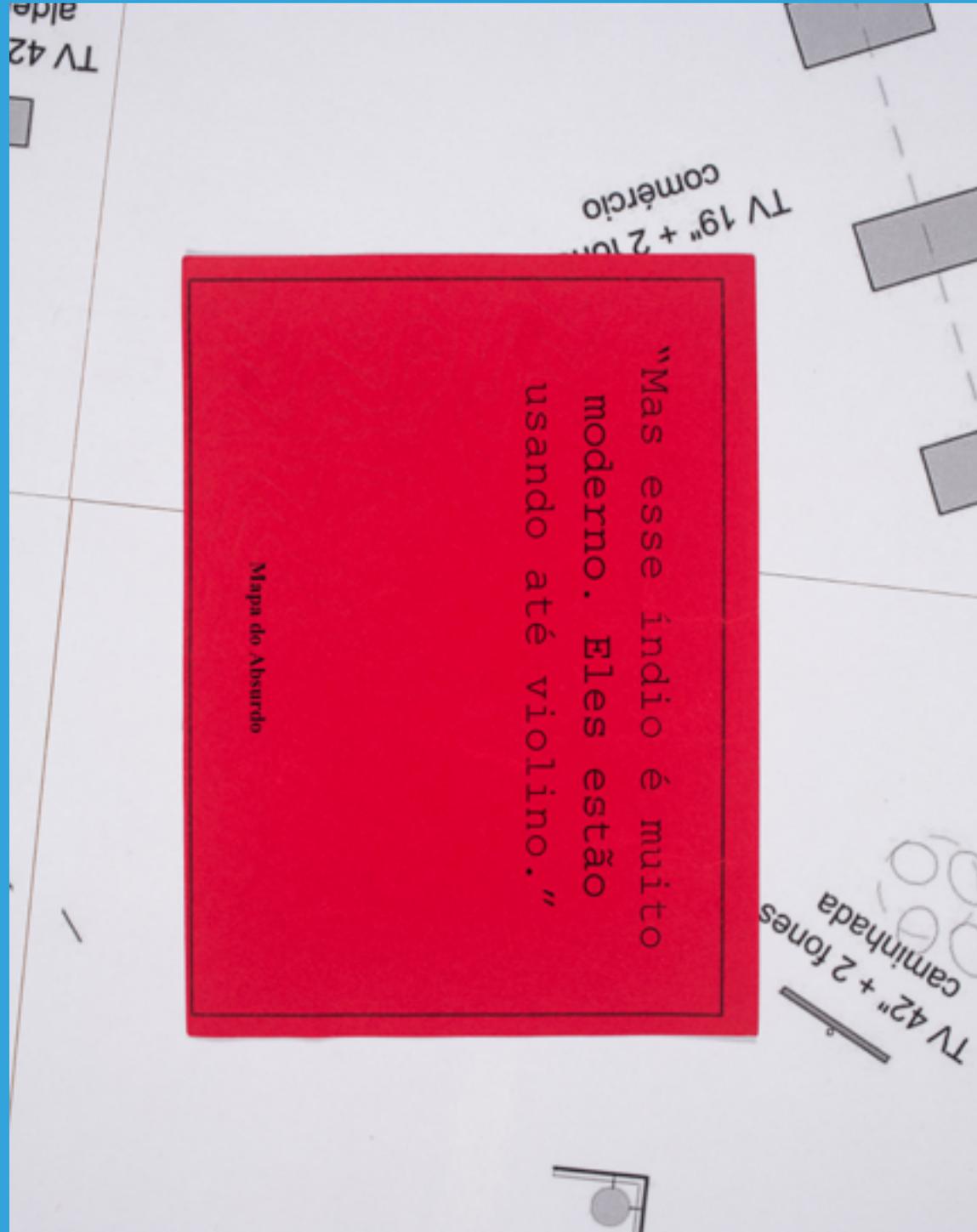
saberes ancestrais

Saberes que remontam a uma origem distante no tempo-espço. Formas de conhecimento transmitidas implícita ou explicitamente por um conjunto de práticas e técnicas distintas, entre as quais: fala, escrita, ritos, cultos, contação de histórias, exemplo, etc. Jeito que os mortos encontram para cuidar dos vivos.

povos tradicionais

Conjunto de pessoas cuja principal forma de transmissão de saberes, práticas e valores se dá por práticas não ocidentais de educação. Comunidades, grandes ou pequenas, antigas ou contemporâneas, que confiam mais nas forças de transmissão que de interrupção.





Mapa do absurdo e Mimaxarabu são dispositivos criados em resposta às questões surgidas na mediação com os públicos na exposição *Dja Guata Porã: Rio de Janeiro Indígena*, com curadoria de Sandra Benites, José Ribamar Bessa, Pablo Lafuente e Clarissa Diniz, que aconteceu de maio de 2017 a março de 2018 no Museu de Arte do Rio. A exposição buscava apresentar uma perspectiva da história do Rio de Janeiro através das experiências, saberes e histórias dos povos indígenas que aqui vivem e viveram no passado. A curadoria foi realizada de forma colaborativa. Equipes do museu, pesquisadores e representantes de diferentes povos indígenas se encontraram em reuniões de trabalho, nas quais se definiram coletivamente os partidos curatoriais da exposição. As lideranças e representantes dos povos indígenas presentes no estado do Rio de Janeiro deliberaram junto ao corpo de curadores e pesquisadores como desejavam se representar nesta exposição. À esta série de encontros deu-se o nome de *Dja Guata Porã*, três palavras em guarani que significam, em uma tradução literal, “boa caminhada feita em grupo”, nome que por fim foi incorporado também à exposição.

Contudo, um caso de colaboração no museu não basta para solucionar as disputas – de saberes, da terra, de vivências – entre os povos que convivem num mesmo território. São séculos de distanciamento, desinformação e apagamento das histórias dos povos indígenas. Havia na exposição um núcleo dedicado ao povo Pataxó. Ali, o visitante encontrava um conjunto de imagens do cotidiano pataxó, podendo ver especialmente suas relações de caráter ritual e ouvir a sua língua. O que chamava a atenção do público, diante daquelas imagens e falas, suscitava questionamentos como: por que aqueles povos estavam de bermuda? Por que calçavam chinelos? Por que tinham em mãos objetos da cultura ocidental? Essas dúvidas geravam todo o tipo de comentário do público. Os educadores se viram diante de situações desconcertantes: enquanto

a exposição apresentava uma tentativa de lidar com esta distância e apagamento, os discursos que circulavam nas galerias recorriam, frequentemente, a um imaginário redutor e pejorativo. Esses discursos deslegitimavam a existência e o modo de vida dos povos originários. O contato com a produção material, simbólica e discursiva contemporânea dos povos indígenas presentes ali por vezes causava espanto aos visitantes, o que deixou evidente o quanto o preconceito não se desfaz com facilidade e que o acesso à informação não é suficiente para sua superação. Uma pergunta que atravessava o corpo de educadores, no contexto da exposição, era: como atuar dentro da exposição sem reiterar o discurso hegemônico sobre os povos indígenas? Como mediar aquela exposição sem tomar o lugar de fala daqueles povos? Como estratégia de mediação e elaboração desses desafios, incômodos e questões, surgem os dispositivos *Mapa do absurdo* e *Mimaxarabu*.

"Absurdo é aquilo que é destituído de sentido – as falas absurdas nesse contexto são aquelas que destituem de sentido os povos originários"

Mapa do absurdo é um dispositivo formado por um conjunto de cartões de cor vermelha e uma planta baixa. A planta baixa é referente ao espaço ocupado pela exposição Dja Guata Porã: Rio de Janeiro Indígena; os cartões trazem frases violentas proferidas por seus visitantes contra os povos indígenas ali representados. Os educadores assim o nomearam porque decidiram pela estratégia de cartografar, localizar e recolocar em circulação o absurdo do que era dito. Absurdo é aquilo que é destituído de sentido – as falas absurdas nesse contexto são aquelas que destituem de sentido os povos originários.

Aqui tem esses índios de bermuda, ali você pelo menos vê um pouco do índio tradicional né?; Pra mim não faz sentido existir exposição para falar de índio; Tem tanta civilização que deixou de existir! Eles deviam aceitar que não existem mais; Devia matar tudo; Eles não aceitam evoluir, cara!; Eu se fosse um capitão da polícia dava logo um tapão na cara pra resolver isso! Uma palhaçada!; Essa gente de pouca vergonha que ainda anda pelada por aí, tenho aversão.

A maioria dessas frases demonstram, mais do que uma vontade de perpetuar a violência sobre esses povos, uma distância física e simbólica entre aqueles que visitavam a exposição e aqueles que ali eram representados. Ou seja, um imaginário do público muito distante da realidade



dos diversos modo de vida e culturas dos povos indígenas hoje. Todas as falas compiladas no dispositivo partiram de situações em que o visitante não quis se engajar na mediação com os educadores, preferindo apenas manifestar seu ponto de vista de maneira inflexível. Uma das estratégias de Dja Guata Porã para lidar com esse confronto social foi expor que essa distância se fixou a partir de uma série de interesses calcados na exploração da terra desde o princípio da história da colonização, expondo também os mecanismos de invisibilidade histórica e social a que os povos indígenas foram submetidos. O *Mapa do absurdo* faz referência a esta disputa simbólica e discursiva. E o dispositivo surge como uma nova forma de mediar situações de conflito – ou, no limite, violências – diante da impossibilidade do diálogo.

Em um dos usos possíveis do *Mapa*, as pessoas foram convidadas a tentar relacionar as frases a um lugar ou objeto na exposição. Diante do local ou do objeto escolhido, o educador e os visitantes podiam dialogar sobre as falas e opiniões coletadas desconstruindo os preconceitos em conversas baseadas nos conteúdos ali presentes. Desde que foi empregado, o *Mapa* foi decisivo não apenas no modo como os visitantes puderam então exprimir opiniões e críticas metodicamente, mas também em como os educadores do museu puderam redistribuir essas opiniões e devolvê-las para circulação entre visitantes. Dessa forma, serviu como um transformador de certezas pré-concebidas em dúvidas, fazendo com que os participantes, ao analisar os cartões, se compreendessem também como agentes discursivos e pensassem criticamente sobre seus próprios discursos – nesse caso, participantes das atividades em que o *Mapa* foi usado, e não necessariamente os mesmos visitantes que as formularam. O processo de mediação por meio deste dispositivo ajudou a gerar reflexões sobre os preconceitos que condicionam alguns visitantes em suas experiências com a exposição e como eles contribuem, direta ou indiretamente, com a manutenção de um imaginário redutor sobre as culturas indígenas. Na origem do dispositivo estava, portanto, um desejo de transformação de certezas em dúvidas – ou seja, de colocar aquelas falas em perspectiva crítica.

"Um transformador de certezas pré-concebidas em dúvidas, fazendo com que os participantes, ao analisar os cartões, se compreendessem também como agentes discursivos e pensassem criticamente sobre seus próprios discursos"

Rodrigo Ferreira, educador que idealizou o *Mapa*, queria chamar a atenção para a possibilidade de um movimento crítico que se instaurasse com os visitantes a partir de enunciados que penetravam o museu. Nesse sentido, essas falas não seriam ignoradas ou combatidas, mas escutadas e colocadas em análise pública durante o uso do dispositivo.

Durante o processo de pesquisa para a criação do *Mapa*, em julho de 2017, Rodrigo disponibilizou, por trinta dias, duas plantas baixas das salas de exposição para que servissem como suporte de anotações. Os educadores deveriam anotar nelas suas escutas e afetos. Eram escritas assim como eram faladas, sem um contexto explicativo. Foram criadas então duas novas plantas baixas, reproduzindo as anteriores, porém maiores. Dessa vez, no entanto, a proposta era transformar as falas em manchas – pequenos borrões em papel vermelho, uma cor importante para os Pataxó, remeteriam também ao sangue e ao peso da opressão que as falas

reproduzidas nesse espaço tinham – e entregá-las aos visitantes. Também eram entregues cartões, da mesma cor, com as frases emitidas por parte do público. A proposição do dispositivo se dava da seguinte forma: os participantes da ação deveriam pensar, de acordo com a sua visita, onde essas frases teriam sido emitidas. O público deveria então dispor os adesivos na planta baixa, de acordo com a localização imaginada em que o discurso teria sido reproduzido. Essa primeira experiência ocorreu num contexto de ação educativa com público espontâneo, e serviu de teste para o dispositivo – nessa mesma ocasião, o educador Guilherme Dias batizou o dispositivo com o nome que tem hoje.



Os Huni Kuin (Kaxinawá) dizem “mimaxarabu”, e nós podemos dizer algo como “produção material coletiva”. O dispositivo artístico-pedagógico *Mimaxarabu* é, portanto, constituído por um material e uma ação. O material é um tecido de algodão retangular com 2,10 metros de comprimento e 1,40 metros de largura, exatamente igual ao usado na projeção de vídeos nas instalações de Dja Guata Porã: Rio de Janeiro Indígena. E a ação consiste em coletar e dispor sobre o tecido diversos objetos encontrados pelo espaço expositivo: chaves, palitos de dente, pulseiras, anéis, brincos, fiapos de roupa, brinquedos e toda sorte de coisas pequenas.

Durante a exposição, os educadores estenderam o tecido no recorte espacial do museu onde se apresentava a chamada Autonomia Indígena, período justamente anterior à invasão dos colonizadores europeus, posicionando o dispositivo próximo à objetos arqueológicos. Os itens recolhidos eram exibidos como se fizessem parte da própria mostra, de modo que os visitantes notavam a semelhança no método de exposição e a diferença entre os pequenos achados e os objetos da exposição em si. Com isso, criou-se no público uma sensação de, ao mesmo tempo, estranhamento e de familiaridade que serviu de mote para conversas entre os educadores e os visitantes.

Depois do primeiro uso do dispositivo, os educadores perceberam que uma etapa intermediária era necessária. Assim surgiu a ideia de organização dos objetos sob algum princípio curatorial. Todas as vezes que *Mimaxarabu* era ativado na exposição, os objetos eram curados pelos educadores. Cada educador que ativava o dispositivo precisava reordenar esses objetos segundo relações de parentesco e semelhança, tratando-os como itens arqueológicos, artefatos, e descobrindo aqui e ali novos critérios.

Mimaxarabu queria verificar essa produção de vestígios e estranhezas de uma pessoa qualquer: turistas, funcionários do museu, educadores, alunos etc. Desde o início, a proposta era exibir aqueles vestígios como forma de interação e gatilho para diálogos com o público. A estranheza e a dúvida com relação ao valor de exposição daqueles objetos atraíam o público desconcertado diante de grampos de cabelo, gomas de mascar, cliques, marcações de ponto de trabalho, bitucas de cigarro ou bilhetes de entrada para o museu. Inclusive aquela parte do público que estranhava as imagens dos índios com roupas e acessórios ocidentais, desconcertando-a também, problematizando essa abordagem. Os objetos instigavam perguntas do público e os educadores partiam delas para gerar reflexões, inclusive referentes aos debates conceituais da arqueologia.

O *Mapa do absurdo* é um dispositivo de mediação feito para lidar com contextos de enunciação que veiculam preconceitos ou falas violentas. Nesse sentido, não encara as pessoas (sejam elas parte do público visitante, sejam elas parte do corpo do próprio museu) como agentes da violência que veiculam, mas compreende que a violência não é um dado natural e sim social, estruturado em configurações históricas que a condicionam.

Portanto, o *Mapa do absurdo* não se coloca como um dispositivo de contra-ataque ideológico, nem de vilanização dos agentes discursivos. Pelo contrário, quer lidar com os discursos de maneira a integrá-los em uma dialogia – transformá-los em elementos de um diálogo. As falas, retiradas de seus contextos de enunciação, ao circularem em um novo contexto, trazem a oportunidade de seu exame entre diferentes falantes, que podem ver, nessas estruturas, os seus furos, as suas contradições e os seus motivos de enunciação.

Nesse sentido, o *Mapa do absurdo* serve como chave de abertura de um diálogo em contextos em que o diálogo está em baixa. Apresenta uma forma fundamentalmente pedagógica: a convocação do outro (o outro-educador e o outro-educando, o outro-mediador e o outro-mediado) a uma colaboração discursiva para a alteração do status quo das frases que já nascem feitas no preconceito.

Por isso, o *Mapa do absurdo* é um dispositivo contra-hegemônico, no sentido de propor uma abertura para a desarticulação da ideologia exploradora e opressora historicamente praticada desde a colonização, na emergência da possibilidade de uma crítica social e uma releitura histórica coletivas.

Já *Mimaxarabu* aposta, desde o seu nome, derivado de um vocabulário dos Huni Kuin, até a sua prática, que se faz estendendo um tecido ao rés do chão, em uma transvalorização das coisas. Por esse mesmo motivo, é um dispositivo artístico-pedagógico que proporciona um pensamento e situações de diálogo entre educadores e participantes acerca dos mecanismos de valorização e desvalorização dos objetos culturais, com base no imaginário que é acessado ou construído acerca deste ou daquele povo.

O dispositivo *Mimaxarabu* traz, potencialmente, essa possibilidade de estudo coletivo das formas curatoriais que se estabelecem sobre objetos artísticos ou arqueológicos. Participantes podem, em uma conversa, simular os papéis de crítico, de artista, de curador, de historiador

– quando imaginam a história de determinado objeto, por exemplo – e assim por diante. Nesse sentido, *Mimaxarabu* é também um laboratório, onde o participante pode experimentar a própria lógica museal, bem como os códigos que lhe são inerentes.

Por fim, é preciso dizer também que *Mimaxarabu* traz à cena objetos que são recalcados nas visitas. Seja porque os visitantes não enxergam por muito tempo o lixo que se derrama sobre o chão, seja porque não sabem nada uns dos outros, nem que objetos costumam carregar e perder. Nesse sentido, quando retornam para o tecido de *Mimaxarabu* esses objetos perdidos, cada visitante que participa de sua ativação tem a possibilidade de exercer as suas faculdades imaginativas e investigativas para ficcionalizar a história de um outro visitante, ou suposto outro visitante, sem perceber, talvez, que ficcionaliza a si mesmo – da mesma maneira que um povo ficcionaliza mais a si mesmo que o outro quando tenta imaginar costumes que não são os seus.

Como atuar dentro da exposição sem reiterar o discurso hegemônico sobre os povos indígenas? Como mediar aquela exposição sem tomar o lugar de fala daqueles povos?

discurso hegemônico

Conjunto de pensamentos traduzidos em falas, que se estabelecem no senso comum de maneira a consolidar uma situação de dominação. Têm origem nas falas e nos pensamentos dos grupos que dominam uma determinada sociedade, podendo ser reproduzidos por aqueles que se encontram dominados. Ficção da classe, do gênero e/ou da raça dominante para justificar a sua dominação. Fala particular que se fantasia de universal.

mediar

Instauração de um meio. É preciso não confundir o meio da mediação com um instrumento (um meio para atingir determinada finalidade pré-estabelecida). Trata-se menos de uma transformação daquilo ou daquele que media em instrumento, e mais da criação, por parte dele, de um meio ambiente onde alguma coisa pode viver e acontecer. Magia. Transmutação dos participantes em habitantes de um mesmo lugar. Técnica pela qual duas coisas que se encontravam distantes podem se encontrar. Forma de amar.



Como atuar dentro da exposição sem reiterar o discurso hegemônico sobre os povos indígenas? Como mediar aquela exposição sem tomar o lugar de fala daqueles povos?

discurso hegemônico

Conjunto de pensamentos traduzidos em falas, que se estabelecem no senso comum de maneira a consolidar uma situação de dominação. Têm origem nas falas e nos pensamentos dos grupos que dominam uma determinada sociedade, podendo ser reproduzidos por aqueles que se encontram dominados. Ficção da classe, do gênero e/ou da raça dominante para justificar a sua dominação. Fala particular que se fantasia de universal.

mediar

Instauração de um meio. É preciso não confundir o meio da mediação com um instrumento (um meio para atingir determinada finalidade pré-estabelecida). Trata-se menos de uma transformação daquilo ou daquele que media em instrumento, e mais da criação, por parte dele, de um meio ambiente onde alguma coisa pode viver e acontecer. Magia. Transmutação dos participantes em habitantes de um mesmo lugar. Técnica pela qual duas coisas que se encontravam distantes podem se encontrar. Forma de amar.





Todos os dias somos interpelados por proibições que condicionam os nossos corpos em diferentes espaços. Muitas delas parecem tão naturais que nem nos questionamos sobre suas origens. Você entra em um museu e vê uma placa indicando “proibido tirar fotografias” e se comporta com o celular de determinada forma. Talvez estranhasse um pouco mais se visse uma placa como “proibido fazer barulho” ou coisa que o valha. Ou, em um restaurante, você se deparasse com uma placa “proibido comer” em alguma parte do buffet, bem ao lado de um corriqueiro “proibido fumar”.

É desse sistema de naturalizações e de uma vontade de retomar o estranhamento diante da arbitrariedade dos signos proibitivos que surge *Proibido em baralho*, uma coleção de sinalizações que joga com essas interdições. O dispositivo é composto por uma caixa preta que contém um conjunto de dezenove placas com proibições. O design das placas foi pensado para ser equiparável à sinalização do Museu de Arte do Rio, e nesse sentido foram apropriados os códigos visuais, tipografias, formatos

e materiais da sinalização existente, sobretudo daquelas que indicam proibições e outros balizamentos institucionais.

Algumas proibições jogam com o senso comum, criadas em consonância com algumas expectativas que se colocam sobre um espaço de museu, tais como “proibido tocar” ou “proibido sentar”. Outras não são tão usuais, tais como “proibido dançar”, “proibido olhar” ou “proibido rezar”.

["É desse sistema de naturalizações e de uma vontade de retomar o estranhamento diante da arbitrariedade dos signos proibitivos que surge Proibido em baralho"](#)

Proibido em baralho é um dispositivo que surge de dois contextos: de uma série de pesquisas dos educadores em torno da temática e dos métodos de utilização de jogos de baralhos – a partir da qual surgiram outros dispositivos, como o *Benza dez* (Cf. p. 36-47) – e de uma investigação acerca das diferentes formas escolhidas pelo museu para mediar a relação do público com as obras.

O dispositivo *Proibido em baralho* foi criado no âmbito do grupo de trabalho FormalmagemPalavra, formado por educadores como parte dos processos de formação continuada da equipe. As pesquisas do grupo tinham foco na relação entre arte e educação a partir de três eixos: *forma* – a investigação dos modos de relacionar com objetos e com sujeitos; *imagem* – estudando os modos de representar, de construir imagens, e, enfim, de ver; e, por último, *palavra* – pesquisando modos de significar, escrever e de se relacionar com os enunciados.

A criação de *Proibido em baralho* surgiu na sequência do desenvolvimento de um dispositivo anterior, chamado *Baralho barulho*, e em paralelo com o *Isto não é uma placa*. O objetivo era dar prosseguimento a pesquisas sobre aquisição, criação e curadoria de imagens proibitivas diante do condicionamento dos corpos dos espectadores provocado pelas regras e proibições presentes no espaço do museu. Partindo desta pesquisa, os educadores se debruçaram a pensar como podemos transformar essa dinâmica comum quanto à relação com as regras e proibições em uma situação propícia para o recondicionamento colaborativo entre participantes e educadores. E esta foi a questão fundamental que levou à criação de *Proibido em baralho*. As imagens da proibição, lidas singularmente, são pura significação de interdições; mas em conjunto, dentro de uma coleção, revelam extenso potencial pedagógico. O dispositivo surge, portanto, de um conjunto de descobertas dos educadores sobre o potencial educativo da retirada das proibições de seus contextos normativos.

Somada a esta pesquisa, algumas situações nas exposições do mesmo período também provocaram o processo de criação do dispositivo. São exemplos a mostra Leopoldina, princesa da Independência, das artes e das ciências, curada por Luis Carlos Antonelli, Paulo Herkenhoff e Solange Godoy, com curadoria adjunta de Pieter Tjabbes, de julho de 2016 a março de 2017; e a mostra Dentro, curada por Evandro Salles, que ocorreu de março de 2017 a março de 2018. A primeira se dedicava a rememorar a efeméride de duzentos anos da chegada de Leopoldina ao Brasil para o casamento com Dom Pedro. Nesse contexto, por ocasião, por exemplo, da exposição de uma obra que apresentava um retrato de uma baronesa de bigode que



causava diversas reações dos públicos visitantes – muitas vezes contraditórias entre si –, surgiu a ideia de confeccionar uma placa irônica de “proibido usar bigode” que viria a integrar o *Proibido em baralho*.

Já Dentro era a primeira mostra que ocorria dentro do projeto Sala de Encontro. A proposta da sala era criar um espaço imersivo dedicado a exposições que propunham um contato “mais direto”, mais imediato, isto é, não mediado, entre público e obra. O projeto partia do pressuposto que o excesso de informação gerava um condicionamento da relação estabelecida com a obra, antecipando o contato do público com esta, e dificultando a experiência fenomenológica entre espectador e arte. Nesse contexto, tentava-se “limpar” a sala daquele excesso informativo. As legendas das obras, por exemplo, não se apresentavam ao seu lado, como de costume, mas se localizavam num canto distante, para que o espectador entrasse em contato com elas apenas posteriormente ao seu encontro original com os objetos.



Baralho barulho é um dispositivo composto por um conjunto de 26 cartas com desenhos feitos à mão. As cartas são feitas de papelão e revestidas de plástico adesivo transparente e azul. Todos os desenhos descrevem animais, objetos, ações e situações em algum tipo de som é emitido - um pássaro cantando, um navio saindo do porto, um chocalho, uma buzina, uma cigarra... Um dos modos de uso é solicitar ao participante que identifique o som correspondente à carta selecionada em alguma obra de arte específica e investigar possíveis maneiras de leitura evocando outros sons presentes.



Isto não é uma placa é composto por um conjunto variável de placas com pictogramas de sinalização e orientação feitas de papelão e revestidas de plástico adesivo transparente e preto. As ações disparadas pelas orientações das placas sugerem balizamentos recorrentes na nossa vida cotidiana e também outros inventados, absurdos, engraçados. Um dos modos de uso é solicitar ao participante que identifique as placas de sinalização presentes no espaço à sua volta e fale sobre o que elas indicam ou proíbem. Com as placas do dispositivo em mãos, o participante é convidado a intervir posicionando-as de modo a gerar situações de reconfiguração do olhar, da percepção das relações semânticas estabelecidas no espaço e do posicionamento de nossos corpos.

Com isso, uma oportunidade única surgiu diante dos educadores: a de pensar nas diferentes instâncias de mediação entre visitante e obras presentes no museu, para além de suas próprias atuações, e na maneira como elas podem interferir, modificar e proporcionar diferentes experiências. Nesse sentido, a permanência de placas indicativas de ações proibidas na exposição *Dentro* são um exemplo evidente da ação necessariamente mediada que o espaço expositivo promove, e de que a experiência de visitar o museu, em alguma instância, é sempre condicionada. Fazer com que o visitante jogasse, portanto, com as proibições significava também trazer à tona elementos que medeiam a sua relação com as obras, mesmo onde essa mediação aparentemente não está explícita ou não está nomeada. Afinal, era proibido tocar, proibido utilizar *flash* – nesse contexto, a criação do dispositivo *Proibido em baralho* serviu também como meio de trazer à fala e à consciência dos participantes diversos elementos de mediação para além das “informações” a respeito de uma obra, advindas de placas ou de profissionais do museu.

Além disso, *Proibido em baralho* nascia também do desejo de se discutir o papel mediador das proibições na sociedade em geral. Tanto o seu caráter arbitrário quanto a sua função de normatização dos corpos, não apenas em espaços museais, como também nas ruas, nas praças, nos estabelecimentos comerciais etc. Também por isso, trata-se de um dispositivo que pode ser convocado nos diversos espaços sociais em que normas de conduta e interdições se apresentam como naturais por aqueles que elas tentam normatizar.

"Pensar nas diferentes instâncias de mediação entre visitante e obras presentes no museu, para além de suas próprias atuações, e na maneira como elas podem interferir, modificar e proporcionar diferentes experiências"

Em uma das minhas primeiras visitas acompanhei meus colegas Gisele de Paula e Wesley Ribeiro com um grupo de alunos de um colégio bilíngue. Era uma turma pequena, cerca de quinze alunos, com seus seis ou sete anos. Eles estavam visivelmente agitados por estarem em um espaço diferente do da escola, mas apreensivos pela vigilância constante de seus professores sobre seus comportamentos. Tudo acontecia ao longo da exposição *O Rio do Samba: resistência e reinvenção*. O Wesley propôs que os alunos se dividissem em duplas para colocar as plaquinhas de proibição nas obras que desejassem.

Todas as duplas, prontamente, correram pelo pavilhão para impor suas diversas proibições pelas obras, menos uma. O único que ficou sozinho, o que era visivelmente o mais agitado e o que menos cedia aos apelos por concentração e participação. Não sei o que pensava a professora, se se incomodava ou não com a dispersão do rapaz. Em mim, educador do museu, sobrevivia aquela intuição de que se tratava, provavelmente, do mais animado e mais participativo entre os pequenos. Era também o único menino negro do grupo. Isso reverberava naquele contexto, já que a cena acontecia justamente em uma exposição que tratava da importância da herança africana e das diversas etnias nas origens do samba.

A professora tentou engajar o rapaz cobrando ao menino que cumprisse sua tarefa de colocar a plaquinha. Era nítida, no entanto, a expressão de incômodo do menino. Provavelmente, tanto por ser o único que faltava, quanto pela plaquinha que lhe fora atribuída. Esperei a professora se distrair com os outros alunos para me aproximar dele. Abaixei à altura de seus olhos:

– E aí cara, ainda não escolheu em qual obra vai colocar sua placa?

Até então, eu não tinha visto qual era a proibição da placa: “Proibido rezar.” No mesmo momento em que me mostrou, ele disse com voz baixa e embargada:

– Eu não quero proibir ninguém de rezar. Acho que é errado.

Precisei parar por alguns instantes e respirar fundo. Então disse que não havia problema em demorar a escolher, que não era uma tarefa fácil mesmo. Um pouco menos ansioso pela pressão de completar a tarefa, mas ainda chateado pela missão autoritária que lhe cabia, o menino voltou a olhar para sua plaquinha. Confuso, ele não conseguia tomar uma decisão.

Chamei a Gisele para me ajudar. Apresentei um ao outro e comentei sobre o que ele tinha me falado. Ela segurou sua mão e o levou para a parte da exposição que falava sobre religiões de matrizes africanas e o sincretismo religioso. Eu não estava próximo o suficiente para ouvir a conversa dos dois, mas dava para notar a feição preocupada do menino se dissolvendo ao longo do papo.

Ao retornar ao grupo, cada dupla estava ansiosa para nos guiar até as obras em que colocaram suas placas proibitivas, mas o menino parecia ainda mais. Agora, era a alegria que se estampava nele. O último a completar a tarefa foi o primeiro a nos levar até a sua placa.

Gisele me contou que, ao conversarem sobre o sincretismo religioso, o menino percebeu que, naquele contexto histórico, várias pessoas foram proibidas de rezar, e que, ao colocar sua plaquinha ele não estaria proibin-

do ninguém, mas sim indicando que aquelas obras estavam em relação direta com essa proibição. Ele ressignificou o gesto de fixação daquelas placas. A sua placa não mais indicava uma proibição, mas funcionava como uma espécie de legenda.

Proibido em baralho é um dispositivo que exacerba as proibições de um dado território para desnaturalizá-las. Nesse sentido, funciona como uma espécie de “quebra da quarta parede” do museu ou do espaço em que se ativa. A ideia de “quebra da quarta parede” funcionava no teatro de Brecht para destruir a estrutura ilusionista do teatro, que naturalizava a ação, isto é, tornava-a aparentemente tão verdadeira quanto a vida, retirando dela o seu conteúdo de artificialidade e arbitrariedade. Também a “quebra da quarta parede” funciona aqui como destruição da ilusão de naturalidade dessas proibições.

Proibido em baralho serve como um motor de conversas e ações, práticas discursivas em geral, que jogam com a arbitrariedade do poder. Principalmente em sua microescala, em sua configuração territorial específica – mas também com uma vocação para discutir estruturas semelhantes de poder, e assim, atuando secundária e potencialmente em macroescala.

Além disso, trata-se de um dispositivo que denuncia o caráter necessariamente mediador das normas de conduta dos espaços museais. Demonstra, com isso, como mesmo características aparentemente neutras, com relação às obras expostas, funcionam, elas mesmas, como mediações (verbais ou não-verbais, como, respectivamente, seriam as legendas e as placas proibitivas) entre espectador e obra. Nesse sentido, *Proibido em baralho* pode também ativar conversas que evidenciam mais do que suprimem o caráter necessariamente mediado de toda interação entre público e exposição.

Assim, este é um dispositivo que convoca o público participante a exercer um olhar crítico sobre o próprio espaço expositivo e sobre as regras de conduta que condicionam o seu corpo na relação com aquilo que ele vê.

["Uma espécie de “quebra da quarta parede” do museu ou do espaço em que se ativa”](#)

["Convoca o público participante a exercer um olhar crítico sobre o próprio espaço expositivo e sobre as regras de conduta que condicionam o seu corpo na relação com aquilo que ele vê”](#)



Um motor de conversas e ações, práticas discursivas em geral, que jogam com a arbitrariedade do poder.

práticas discursivas

Formas de interação que se dão através de um discurso implícito ou explícito. Interconexão entre algumas ações e certas palavras. Reconhecimento do conjunto de discursos que permeiam – seja como conhecimento acumulado, seja como preconceito – uma atividade.

arbitrariedades do poder de conduta

Caráter antinatural de qualquer conduta estabelecida. Caráter antinatural de qualquer poder estabelecido. Por extensão, evidência de que o comportamento sempre pode ser diferente; de que nada deve parecer eterno e imutável; de que as nossas ações sempre poderiam ter sido outras; de que os nossos corpos são um laboratório para o acaso e para o novo, ainda que ameaçados por aqueles que querem fazer crer que uma determinada conduta ou um determinado poder são naturais.

Um motor de conversas e ações, práticas discursivas em geral, que jogam com a arbitrariedade do poder.

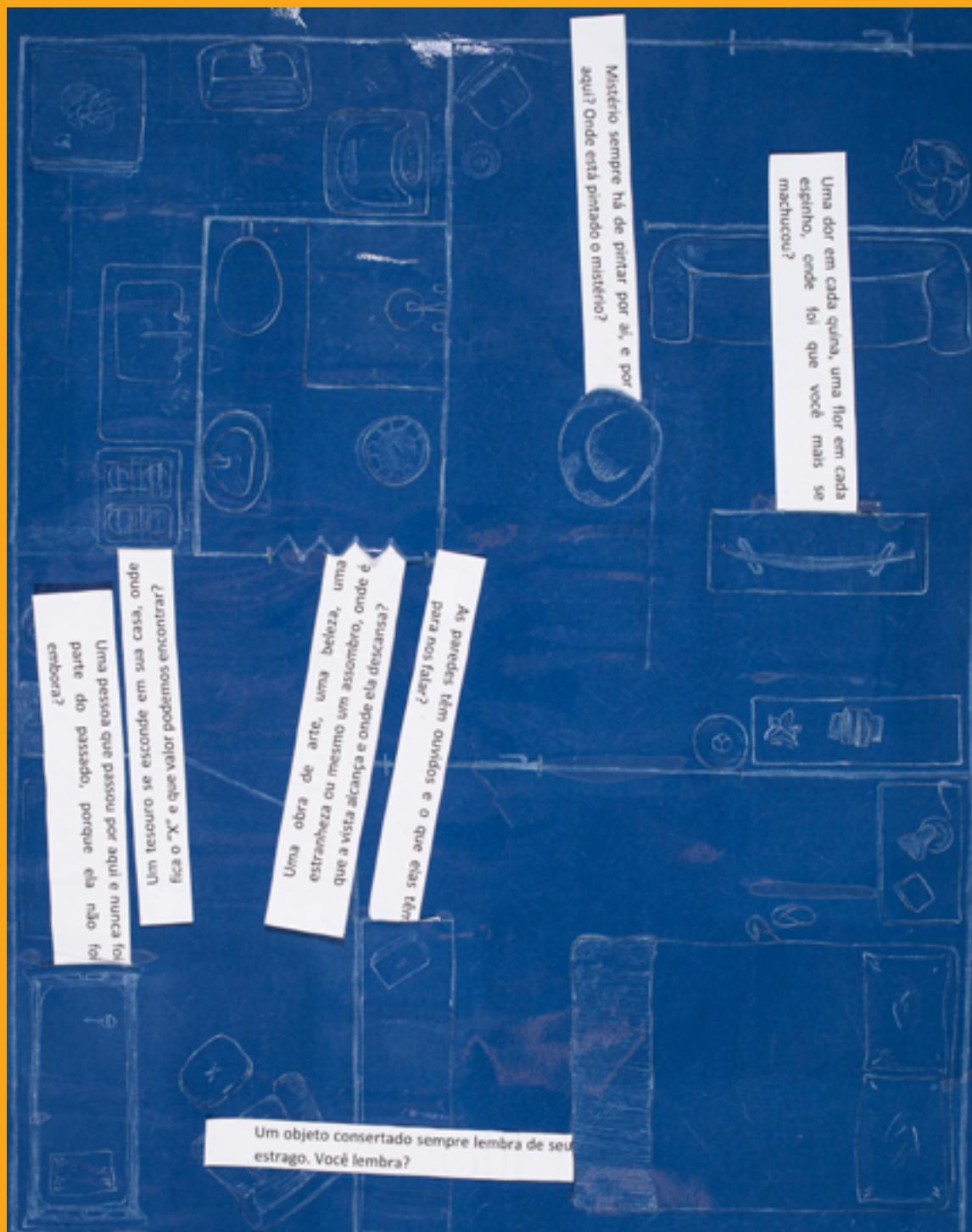
práticas discursivas

Formas de interação que se dão através de um discurso implícito ou explícito. Interconexão entre algumas ações e certas palavras. Reconhecimento do conjunto de discursos que permeiam – seja como conhecimento acumulado, seja como preconceito – uma atividade.

arbitrariedades do poder de conduta

Caráter antinatural de qualquer conduta estabelecida. Caráter antinatural de qualquer poder estabelecido. Por extensão, evidência de que o comportamento sempre pode ser diferente; de que nada deve parecer eterno e imutável; de que as nossas ações sempre poderiam ter sido outras; de que os nossos corpos são um laboratório para o acaso e para o novo, ainda que ameaçados por aqueles que querem fazer crer que uma determinada conduta ou um determinado poder são naturais.





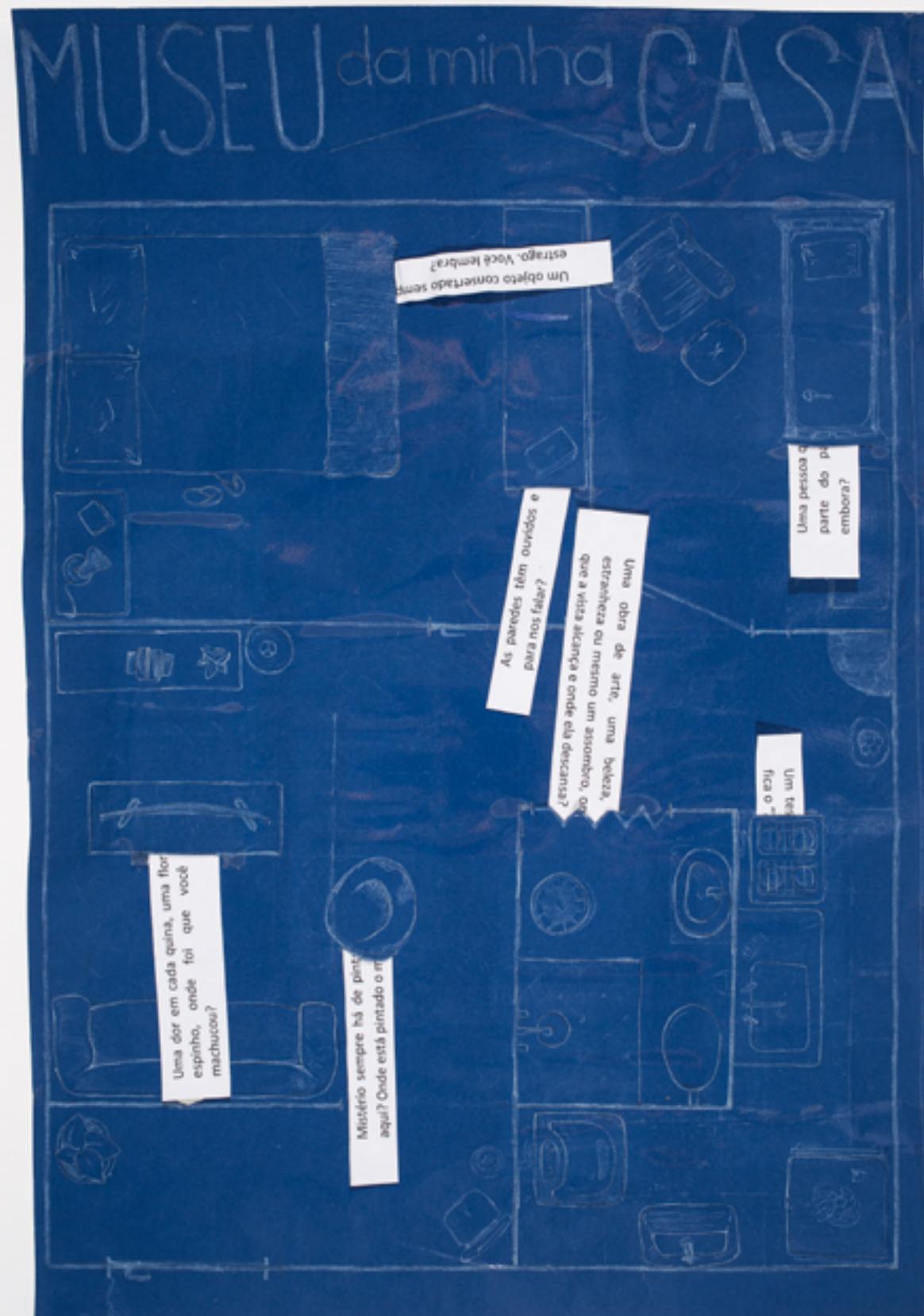
A sala tem um sofá muito confortável para assistir televisão, uma estante de livros com um vaso de planta com uma espada-de-são-jorge ao lado de um abajur (sanseviéria). No quarto do casal tem uma cama grande e aconchegante que está junto a uma mesinha de cabeceira com um livro e uma luminária para as leituras noturnas (chinelinho). Já o de solteiro tem uma poltrona macia que vem acompanhada de banquinho para relaxar os pés, a cama estreita fica próxima a uma cômoda cheia de gavetas (escova de cabelo). Uma cozinha muito simples, sem mesa de jantar, com geladeira, fogão e pia para completar (banana, maçã, e pera), ela divide o espaço com a área de serviço que tem tanque e máquina de lavar. O banheiro tem uma porta sanfonada que abre e fecha de frente para o chuveiro (cesto).

Um dor em cada quina, uma flor em cada espinho, onde foi que você mais se machucou?; Mistério sempre há de pintar por aí, e por aqui? Onde está pintando o mistério?; As paredes têm ouvidos e o que elas têm para nos falar?; Uma obra de arte, uma beleza, uma estranheza ou mesmo um assombro, onde é que a vista alcança e onde ela descansa?; Um tesouro se esconde em sua casa, onde fica o "x" e que valor podemos encontrar?; Uma pessoa que passou por aqui e nunca foi parte do passado, por que ela não foi embora?; Um objeto consertado sempre lembra de seu estrago. Você lembra?

Assim se apresenta materialmente o *Museu da minha casa*, como uma planta baixa com sala, dois quartos, banheiro e cozinha, mais área de serviço, desenhada sobre um fundo azul com lápis de cor branca. De alguns móveis e portas, dos diferentes cômodos, temos pequenas aberturas de onde saem de modo retrátil tiras brancas de papel. Pequenas entradas escondem tiras, com perguntas que estimulam memórias de vivências das pessoas em suas próprias casas. Essas perguntas costumam servir como disparadoras de conversas entre participantes e educadores de modo a fundir discursivamente o espaço da casa, por vezes radicalmente diverso entre os que rememoram, com a fala coletiva. Que encontra, às vezes, pontos de semelhança ou dessemelhança onde uma conversa sobre visitas e hábitos (na casa, no museu) se estabelece.

O dispositivo surge no âmbito das atividades de um dos programas da Escola do Olhar, o Vizinhos do MAR que, como detalhado na apresentação a este livro, fomenta a relação do MAR com os moradores da região portuária e busca agenciar as potências culturais do território de modo que esses atores se apropriem do Museu. O programa tem como principal metodologia o Café com Vizinhos, que acontece mensalmente, e se desenvolve também a partir do estímulo à participação comunitária nas atividades do museu. Isso acontece por meio de políticas de acesso gratuito e de ações colaborativas com os diferentes agentes do território, pessoas, grupos e instituições que passam a integrar a programação do espaço. Ou seja, Vizinhos do Mar é uma tentativa de nivelção do protagonismo das ações culturais na relação entre museu e território – isto é, toda a vizinhança é compreendida e convocada à participação não como espectadora, mas como propositora das ações culturais. No contexto das conversas, encontros e ações desse programa surge a ideia do *Museu da minha casa*, um dispositivo educativo que nasce, portanto, de processos de mediação e fortalecimento da presença da comunidade e da relação do museu com o território.

Como uma espécie de pré-história do dispositivo está uma pergunta surgida nas conversas com os vizinhos – “museu é lugar de que?” –, provocação que convocou a vizinhança a apresentar suas concepções e desejos sobre o que era e o que poderia ser um museu. A principal pauta dessas conversas era estimular uma relação e um sentimento de pertencimento da comunidade em relação à instituição. Como fortalecer e prolongar essa relação e esse sentimento?



QUANTOS CÔMODOS ELA TEM?

IMAGINE A SUA CASA,
COM SEUS DETALHES,

SUAS HISTÓRIAS,
SUAS MARCAS,
SUAS MEMÓRIAS...

AGORA DIGA A TODOS:



Compartilhe com o grupo algo
que seja estranho para você em sua casa

Conte uma história
de um morador dessa casa
que deixou algum tipo de marca

MUSEU DA MINHA CASA

Diga para o grupo sobre algo
que tenha em sua casa
que você gosta de admirar

Conte ao grupo sobre algo
que exista em sua casa que, para você,
tenha alguma relevância histórica

"Pensar a própria casa como museu e o museu como a própria casa foi a proposta dos educadores"

Em 2017, a partir da convocação de Bruna Camargos, que na ocasião era a educadora responsável pela coordenação das ações do programa, os educadores André Vargas e Daniel Bruno se envolveram em uma proposta que pudesse dar a ver a relação construída ao longo dos anos entre aquelas pessoas e o museu, convocando os sentimentos de pertencimento e a memória dos participantes. Pensar a própria casa como museu e o museu como a própria casa foi a proposta dos educadores, o que operava a inversão do sentido institucionalizado presente nas ações anteriores, dando origem ao primeiro protótipo do *Museu da minha casa*.

Foi acolhido o formato de planta baixa não apenas porque ele expressava o espaço como um lugar de uso, possível de se habitar, onde se constroem hábitos. Mas também porque havia latente na planta certo aspecto lúdico, uma convocação para que os participantes se colocassem diante dela como se estivessem diante de uma espécie de tabuleiro de jogo. Construía-se assim o dispositivo como plataforma de mediação – mas era preciso ainda incluir estratégias de convocação de fala e de escuta. A solução pensada foi inserir nessa planta baixa perguntas escritas. Algumas mais objetivas, que se referiam à organização dos espaços, com seus objetos e funções. Outras mais subjetivas, que reforçavam laços afetivos, ativavam memórias e buscavam estabelecer diferentes experiências narrativas na relação tempo-espaço, tanto objetiva quanto subjetivamente, possibilitando aos participantes momentos de contar e de ouvir.

No primeiro uso do dispositivo, a partir da planta baixa e das perguntas, os participantes eram convidados a se pensarem como “curadores” de suas casas; a escolherem o que queriam “mostrar”, o que era revelado ou oculto em suas narrativas e a dizer por que queriam mostrar certas coisas. Foram convidados também a atuar como “educadores” no processo de “visita” desses locais. Já na segunda vez em que o dispositivo foi usado, os educadores pediram que os participantes trouxessem objetos que parecessem importantes nas suas casas, por quaisquer motivos, incluindo no dispositivo outros aspectos materiais vindos das moradas dos vizinhos do MAR. Esse apelo reforçava a construção subjetiva da memória – o que, por extensão, reforçava tanto o caráter subjetivo que atravessa a construção do museu quanto a convocação dos sujeitos nessa construção, colocando em questão aspectos da valoração de certos objetos em detrimento de outros por meio da experiência.

Algumas descrições eram marcadas pelo afeto, outras revelavam a presença nos espaços daqueles que não estão mais aqui. Um dos vizinhos, Catarino, se emocionou falando de sua mãe. Outros falaram da memória como algo imaterial, mas que pode ser despertado por objetos ou cantos da casa. De modo geral, as pessoas se expunham e falavam delas mesmas ao estabelecer os pontos da “visita” e ao mostrar aos demais o que lhe importava naquela casa. A memória e o afeto se misturavam e, por vezes, surgiam narrativas sobre uma casa idealizada. Em todo caso, era quase impossível saber os limites entre a casa real e a casa imaginada – e isso nunca foi um problema para o uso do dispositivo, na verdade.

Todos olharam para aquela planta baixa, azul com as tiras brancas escondidas, que é o *Museu da minha casa*. Surgiram as mais diferentes respostas para as perguntas que saíam da planta. Puxei uma das frases: “Mistério sempre há de pintar por aí, e por aqui? Onde está pintando o mistério?”. Inesperadamente, um garoto que até então estava calado e parecia distante, respondeu: “é o meu pai”. E completou: “meu pai sempre chega em casa bêbado, não consigo conversar com ele”. Era um dia difícil: além da dispersão coletiva, agora essa história forte. Confiei na força da construção coletiva. Pedi a todos eles que colocassem algum objeto que lembrasse a sua casa sobre o dispositivo. Algumas fotos 3x4 de crianças, chaves, fones de ouvido, e mesmo um chiclete, sobre os quais conversamos. Seguimos para a sala B. Alguns já estavam lá. Começamos uma conversa sobre a casa ideal para cada um: “queria uma casa com quintal”; “queria uma casa com parede de reboco e pintada”; “queria morar em uma mansão”. Dos objetos que existiam, passamos às casas que poderiam ter sido. Deixamos a casa ideal, saímos da exposição. Nos despedimos. Eles voltaram para as suas casas, imaginárias ou não. Fui para o almoço e voltei para o pavilhão. Mais tarde também iria pra casa.

Usualmente tomados, respectivamente, como espaços privado e público, a casa e o museu têm os seus valores propositadamente confundidos em *Museu da minha casa*. Ao chamar os participantes para a possibilidade de “curar” e mediar “visitas” no espaço em que vivem por meio de narrativas, o dispositivo torna os espaços privativos matéria de conversa comum. Como vivem as pessoas, como se organizam em casa, quem realiza que tarefas e hábitos, quem não os realiza, por quê? Quem viveu

nos espaços, quem os marcou com histórias de afeto ou impetuosidade? Quando se sofreu, quando se alegrou, e de que maneira? O que são os objetos que estão naquele lugar, que histórias têm, que valor?

O estado de perplexidade e espanto com a própria casa permitem o ingresso em um modo de pensar e agir semelhante aos dos diferentes profissionais do museu. Nesse sentido, a própria lógica museal se torna não apenas matéria da comunidade, isto é, algo comum, como também se expõe ao exame crítico: é o próprio processo de valoração com seus componentes de arbitrariedade, lugar de fala e experiência pessoal que se torna visível, em certa medida. Ou, podemos dizer, trata-se de uma promessa que se insinua nas conversas que o *Museu da minha casa* pode suscitar.

Por outro lado, o dispositivo revela como as práticas e os saberes museais não se restringem ao espaço do museu. Pelo contrário, configuram-se como técnicas de vida. Curar, catalogar, educar, mediar etc, são técnicas acessadas primordialmente em certos espaços, mas às quais pode-se recorrer em quaisquer outros espaços. Nesse sentido, *Museu da minha casa* não apenas serve como ponte entre o público e o privado nos processos artísticos, como também serve de mediação para

o deslocamento de práticas institucionais para os diversos campos da vida. Trata-se de um dispositivo que estimula o compartilhamento e o livre uso de saberes que, em outros contextos, se querem restritos.

"As práticas e os saberes museais não se restringem ao espaço do museu. Pelo contrário, configuram-se como técnicas de vida"

A própria lógica museal se torna não apenas matéria da **comunidade**, isto é, algo comum, como também se expõe ao exame crítico: é o próprio processo de valoração com seus componentes de arbitrariedade, lugar de fala e **experiência pessoal** que se torna visível.

comunidade

Conjunto de pessoas que efetivamente vivem ou que querem viver juntas. Sentimento de pertencimento. Aliança. Práticas de cuidado do comum. Algumas comunidades excluem o estrangeiro; outras, acolhem.

experiência pessoal

O que resta em alguém depois de vivida uma situação qualquer. O que se acumula em uma pessoa com o tempo e serve de base para os seus discursos, valores, práticas e horizonte de expectativas. O que singulariza. O que torna alguém único. A sombra de alguém, que não pode ser pulada.

A própria lógica museal se torna não apenas matéria da **comunidade**, isto é, algo comum, como também se expõe ao exame crítico: é o próprio processo de valoração com seus componentes de arbitrariedade, lugar de fala e **experiência pessoal** que se torna visível.

comunidade

Conjunto de pessoas que efetivamente vivem ou que querem viver juntas. Sentimento de pertencimento. Aliança. Práticas de cuidado do comum. Algumas comunidades excluem o estrangeiro; outras, acolhem.

experiência pessoal

O que resta em alguém depois de vivida uma situação qualquer. O que se acumula em uma pessoa com o tempo e serve de base para os seus discursos, valores, práticas e horizonte de expectativas. O que singulariza. O que torna alguém único. A sombra de alguém, que não pode ser pulada.





PAR

substantivo masculino

1. Conjunto de duas coisas de igual natureza;
2. Conjunto de duas pessoas ligadas por algo em comum.

ÍMPAR

adjetivo de dois gêneros, substantivo masculino

1. Que não tem par. Único;
2. Sentido figurado: algo sem igual.

“Mas o que são esses cartões? Por que aparecem esses espaços do museu? O que querem dizer? Isso é arte? É arquivo? Não tem conexão entre elas. Não entendo. Calma... tem duas aqui, bastante parecidas. Nessa daqui tem uma mulher sentada no banco que aparece nessa outra... Ih, mais um par... mais um... Todas elas então têm um par quase igual?”

As fotografias de *Pares ímpares* formam quase pares de imagens de mesma natureza, do mesmo objeto, pessoa ou local. O que difere uma da outra pode ser o ponto de vista ou ângulo fotografado, ou mesmo o tempo de captura entre elas, indicando dessemelhanças.

“Saqueei, são várias fotografias que podem ser lidas de duas em duas. Como um jogo da memória, mas também diferente. Em alguns pares as similaridades são maiores que em outros. Como nessas fotos que enquadram o que parece ser a mesma mão. Uma está para cima, outra está virada para baixo. Elas não são as mesmas imagens, foram feitas em momentos diferentes, mas é a mesma mão”

Alguns pares possuem diferenças mais sutis, enquanto outros arriscam em uma dessemelhança mais forte.

“E esse par de imagens desse prédio... poderiam ter sido feitas no mesmo momento, por pessoas diferentes. Ou a mesma pessoa que fotografou andou um pouquinho para o lado, e fotografou novamente, agora pegando um pouco mais dessa árvore.”

Os pares podem ser formados por uma mesma pessoa que aparece nas fotografias, um mesmo objeto ou um mesmo lugar. A partir do par, se capturam diferenças – por meio da disposição do objeto, do horário em que a fotografia foi tirada, dos transeuntes que aparecem num par ou no outro –, de maneira que cada fotografia de um par é, ao mesmo tempo, ímpar, singular.

Pares ímpares é um dispositivo artístico-pedagógico que, a partir de um conjunto de fotografias tiradas num mesmo lugar em momentos ou ângulos diferentes, convoca o participante a criar a partir das semelhanças e dessemelhanças entre essas imagens. É composto por onze conjuntos de fotografias separadas em pares. Não há um número exato de imagens. As imagens são grandes, para facilitar o exame. Com as costas do cartão envoltas por alguma cor vibrante.

O dispositivo *Pares ímpares* foi produzido pelo grupo de trabalho Narrativas Fantásticas, configurado como parte do processo de formação dos educadores do MAR. Os educadores que articulavam em torno da prática da narrativa como um campo experimental da imaginação e suas ações questionavam e investiam na relação entre as narrativas e o imaginário. Para isso, confrontaram teorias e poéticas vindas do campo da literatura dentro do campo de artes visuais, de modo a questionar narrativas hegemônicas e universalizantes que organizam os saberes nesse campo. Buscavam assim revelar aquilo que, na construção das narrativas, seria capaz de produzir diferença. Dessa forma, o grupo também produzia em suas pesquisas um campo de experimentação com objetivo de

avaliar, problematizar e desconstruir os discursos normalizadores que circulam no museu, por exemplo, bem como “verdades” estabelecidas pelo senso comum.

Se a invenção de narrativas muitas vezes opera justamente pela produção de semelhanças com arquétipos que

["Questionar narrativas hegemônicas e universalizantes que organizam os saberes no campo das artes visuais"](#)

herdamos da cultura ocidental – e portanto narrar muitas vezes significa também se afastar da diferença – como fazer para desestabilizar as narrativas que estabelecemos a partir da observação das imagens? Isto é, os educadores, neste ponto, estavam procurando responder à pergunta: de que maneira os visitantes do Museu de Arte do Rio poderiam ingressar em processos pedagógicos que investissem na criação de narrativas de dessemelhança a partir da observação das imagens?

Pares ímpares entrava no campo de investigação do grupo como mais uma das estratégias do ato de observação, das possibilidades espaciais presentes na fotografia e/ou ao redor. Se a fotografia traz em si mesma o pressuposto tanto do instante – que é sempre diferente – quanto do ponto de vista – que é produtor de diferença – ela seria ideal para compor um dispositivo que pudesse responder àquelas questões.

Além do mais, o grupo Narrativas Fantásticas procurava justamente aquilo que, no já existente campo de discussão sobre literatura fantástica, segundo Todorov, seria uma espécie de vacilação do sentido experimentada por um ser que não consegue mais identificar quais são as leis naturais, que se encontra, portanto, frente a um acontecimento aparentemente sobrenatural. É isto o que o pesquisador chama de fantástico. O fantástico atua, então, na dúvida entre o real e o imaginário.

Pares ímpares queria desenvolver algo dessa dimensão duvidosa. Algo dessa vacilação entre o que existe e o que é imaginado. Não exatamente nas imagens, mas a partir delas, para fazer surgir essa vacilação também nos discursos dos participantes. A ideia era desestabilizar as narrativas que se formam automaticamente diante de uma sequência visual. Dessa maneira, o dispositivo tentava atender a uma demanda de reforçar o caráter de criação inerente ao ato do espectador ao ver as obras. O papel de sujeito co-criador que não apenas observa as imagens, mas dá a elas mais corpo ao narrá-las, minando o preconceito que tende a colocar o centro do sentido de uma organização imagética qualquer em quem a produziu.

Outro ponto importante é que a partir das contribuições teóricas e poéticas da literatura, das relações do imaginário e das imagens com a literatura, os educadores buscavam pensar o fantástico como prática possível dentro dos campos das artes visuais e da educação. Com isso, era preciso problematizar os mecanismos de discursos normatizadores e normalizadores, como os que tendem a naturalizar as escolhas curatoriais ou artísticas, por exemplo (que tendem a se transformar, com o tempo, em “leis naturais” ou em automatismos).

A própria ativação do dispositivo replica essa desestabilização. Primeiro, os participantes são convidados a desvirar as fotografias, que estão dispostas com o verso virado para cima e as imagens para o chão, em pares. São instigados a formar duplas precisamente com aquelas imagens que não são idênticas, que não formam, portanto, pares. Com isso, são forçados a produzir relações de semelhança onde elas não existem. Isso denuncia, ao mesmo tempo, uma intenção curatorial e uma arbitrariedade: é a partir desse jogo, de desvendamento de um sentido e de percepção da arbitrariedade, que os participantes são convidados, então, a produzir as suas próprias narrativas sobre o que veem. A testar a sua própria maneira de contar histórias com imagens.

Era janeiro, eu tinha acabado de chegar ao museu, como estagiária. A primeira vez que vi *Pares ímpares* foi jogando. Experimentar o dispositivo, sentir na pele a dificuldade em se formar as narrativas com aqueles pares desiguais, isso só se aprende na prática. Também foi vendo a prática dos outros que compreendi melhor a mediação com ele. Observando a mediação de outros educadores propositores. Tem um aprendizado que acontece justamente nessa observação cotidiana, algo que só pode ser aprendido observando o que o outro educador faz, como faz, e pensando o que a gente pode fazer, como poderia fazer.

Aos poucos, percebi que cada jogo poderia produzir semelhanças diferentes. Se algumas pessoas se guiavam pela semelhança na presença de certos objetos ou enquadramentos para formar os pares de imagens, outras pessoas procuravam imagens em que não havia pessoas, por exemplo, para formá-los. Aos poucos percebi que o *Pares ímpares* não era exatamente uma espécie de jogo da memória em que os pares já estão formados previamente, mas que esses pares poderiam ser produzidos na narrativa mesma do público participante. O público tinha autonomia para estabelecer suas relações pessoais desde uma familiaridade precedente com o jogo da memória mas também com a sua articulação entre narrativas visuais de imagens que guardam algum tipo de semelhança.

Se a familiaridade do jogo da memória clássico era um convite para mim e para os públicos, as diferenças entre as fotografias pareadas causavam um estranhamento e instigavam discussões sobre a presença de imagens no cotidiano e suas respectivas produções, bem como suas assimilações e suas participações no processo de memorização coletivo.

Pares ímpares é um dispositivo que permite articular no processo pedagógico uma série de conceitos ligados às práticas envolvidas no funcionamento do museu. Por exemplo, é quase impossível não ver nas suas fotografias uma espécie de coleção de instantes do público, da exposição e mesmo do entorno da construção. Isso faz com que a mediação possa criar situações em que a tomada de consciência dos participantes de sua capacidade de produzir relações de semelhança, por meio da narrativa, acarrete também um poder de colecionador virtualmente com quaisquer coisas que pareçam valiosas para o espectador.

Coisas, inclusive, que não teriam necessariamente uma característica em comum “natural”, mas produzida justamente pela própria narrativa. Por extensão, isso demonstra o caráter também arbitrário, em certa medida, de qualquer coleção, que pode ser problematizado pelo espectador que não se coloca mais passivamente, mas de maneira ativa, no processo de observação. Dessa forma, também as práticas curatoriais se tornam potencialmente objeto de estranhamento na ativação do dispositivo, que pode servir de motor para a discussão sobre as próprias práticas narrativas e para o seu caráter necessariamente ficcional (não por oposição ao “real”, mas como escancaradamente apoiado em um lastro do artifício do artificial).

Além disso, as relações entre a observação e a narrativa se tornam também problematizadas, no mesmo passo em que são estimuladas. Não se quer, com o *Pares ímpares*, impossibilitar a produção de narrativas, nem limpar a observação delas. Pelo contrário, trata-se de perceber que a observação das imagens e a tentativa de estabelecimento de sentido entre elas demanda necessariamente uma capacidade criativa daquele que observa, e que a produção de signos não vem somente da obra ou do artista que a criou, mas também daqueles que se colocam a significar as obras quando as observam.

["Também as práticas curatoriais se tornam potencialmente objeto de estranhamento na ativação do dispositivo, que pode servir de motor para a discussão sobre as próprias práticas narrativas e para o seu caráter necessariamente ficcional \(não por oposição ao 'real', mas como escancaradamente apoiado em um lastro do artifício, do artificial\)"](#)



A produção de signos não vem somente da obra ou do artista que a criou, mas também daqueles que se colocam a significar as obras quando as observam.

signo

Pode ser escrito, desenhado, pintado, falado, esculpido, posto em movimento (como no caso dos gestos) ou imaginado. Em todo caso, trata-se de um resíduo material que se inscreve como vestígio de uma outra coisa: o seu significado. O signo a um só tempo significa o significado, como também é algo material, que pode ser retrabalhado em outra coisa para além de seu significado original (é o que frequentemente acontece com as palavras, que mudam o seu significado através dos tempos).

significar as obras

Processo de atribuição de novos valores aos signos de um determinado produto da arte. Forma de recepção ativa da arte. Desestabilização do sentido único. Prática pela qual não se reconhece um significado original e mais verdadeiro de uma obra de arte.

A produção de signos não vem somente da obra ou do artista que a criou, mas também daqueles que se colocam a significar as obras quando as observam.

signo

Pode ser escrito, desenhado, pintado, falado, esculpido, posto em movimento (como no caso dos gestos) ou imaginado. Em todo caso, trata-se de um resíduo material que se inscreve como vestígio de uma outra coisa: o seu significado. O signo a um só tempo significa o significado, como também é algo material, que pode ser retrabalhado em outra coisa para além de seu significado original (é o que frequentemente acontece com as palavras, que mudam o seu significado através dos tempos).

significar as obras

Processo de atribuição de novos valores aos signos de um determinado produto da arte. Forma de recepção ativa da arte. Desestabilização do sentido único. Prática pela qual não se reconhece um significado original e mais verdadeiro de uma obra de arte.





Imagine a seguinte cena: você chega a uma exposição dedicada a contar os atravessamentos históricos que ligam a região do Valongo, no Rio de Janeiro, à formação e desenvolvimento das favelas. Entre obras que apresentam grilhões da época da escravidão e fragmentos de um navio, localiza-se uma banca. Nela, um catálogo de produtos é exibido aos visitantes. Você recebe de um estranho alguma quantia em uma moeda desconhecida, com a qual poderá fazer as suas compras. No catálogo há descrições dos “produtos” a venda, tais como:

Deixe seu quarto muito mais organizado com este criado-mudo casa café da Trendwood. Ideal para ficar ao lado da cabeceira da sua cama, com ele você pode guardar seus objetos pessoais ou até mesmo colocar livro ou abajur sobre o móvel, para facilitar o acesso sem ter que levantar da cama. Uma negra meio boçal, da nação Cabinda, pela quantidade de 430 pesos. Tem rudimentos de costurar e passar.

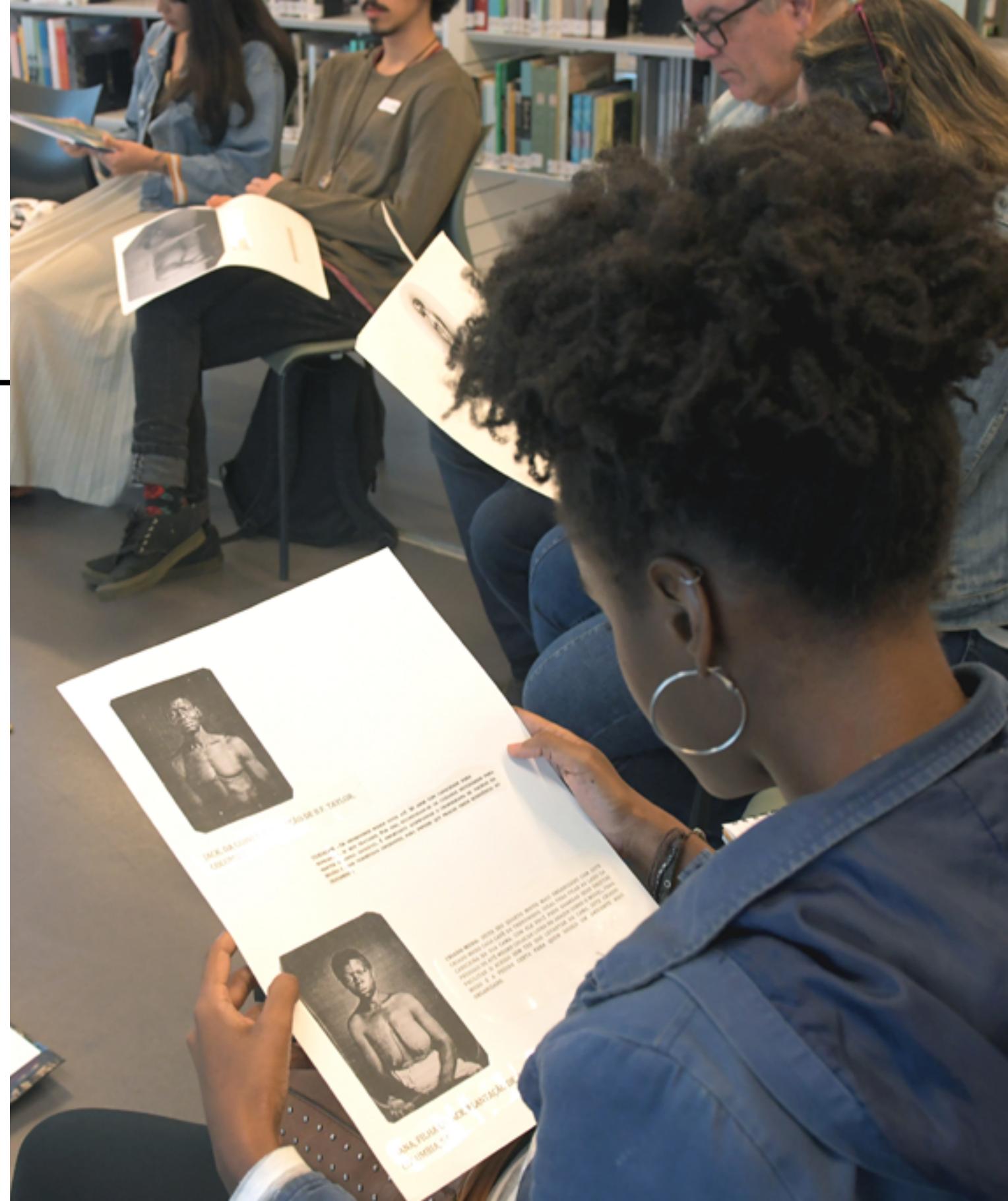
As descrições de um criado-mudo “casa café da Trendwood”, um objeto móvel de uso no dia-a-dia, em paralelo com descrições de pessoas negras com algumas especificações físicas e/ou de habilidades são encontradas nesse catálogo artesanal feito de papel cartão, em que o título “catálogo de produtos”, em vermelho, decora a capa. Tanto o catálogo quanto os “patacões”, as moedas entregues, ficam dispostos sobre a banca, ressaltando o caráter de troca/comércio da atividade a ser desenvolvida. Convites impressos são oferecidos ao público, junto ao punhado de dinheiro, com a promessa de consumo na barraquinha. Tudo isto é o dispositivo *A carne mais barata*.

No catálogo, as imagens são acompanhadas por textos que não correspondem a elas. A imagem de um fogão é acompanhada pela descrição e pela explicação sobre a alimentação de minibovinos; já as imagens de pessoas negras são acompanhadas pelas descrições de animais e objetos; e assim por diante. Dessa maneira, uma espécie de catálogo dissonante inventaria coisas e seres, simulando um caráter de mercadoria em todos eles, forçando, em última instância, o escancaramento de uma relação de objetificação de corpos negros que acompanha a história do Brasil desde a escravidão até os dias de hoje.

Um eixo prioritário do trabalho de mediação no Museu de Arte do Rio perpassa as questões que concernem à chamada Pequena África, região na cidade do Rio de Janeiro que é composta pela zona portuária e pelos bairros da Gamboa e da Saúde. Essa região é marcada não apenas pelo fluxo de pessoas escravizadas em séculos passados, mas também pelo florescimento de uma cultura e de um modo de vida dessas pessoas na região. Também nas exposições do museu é destacada a participação afro-brasileira na construção e na conformação do Rio e do país a partir de seu entorno direto, a região portuária. É o que vemos em *Do Valongo à Favela: imaginário e periferia*, com curadoria de Rafael Cardoso e Clarissa Diniz, que aconteceu de maio de 2014 a maio de 2015, e em *Josephine Baker e Le Corbusier no Rio: um caso transatlântico*, curada por Inti Gurerrero e Carlos Maria Romero, aberta ao público de abril a agosto de 2014. Entre outros objetivos, são exposições que rememoram o passado histórico de exclusão, marginalização e sexualização do corpo negro.

O que, é claro, mobiliza nessas exposições a problemática da mercantilização desses sujeitos, tanto em nosso passado quanto em nosso presente. Por isso também, muitas vezes, tais exposições causam um choque no visitante; outras vezes podem fazer com que ele se flagre a si mesmo a admirar objetos de opressão, sem estabelecer uma conexão com o seu próprio corpo nesse processo histórico. Assim, não era incomum, por vezes, divisar no espaço expositivo pessoas fotografando a si mesmas com as mãos enterradas em grilhões. Tais situações denunciaram, muitas vezes, certa dificuldade em se estabelecer uma conexão entre passado e presente no racismo que estrutura a sociedade brasileira – conexão que se queria como um dos objetivos dessas exposições.

É de uma tal perplexidade que surge *A carne mais barata*. Mais precisamente, o dispositivo surge das pesquisas do grupo de trabalho Eu, a



"Investigar e experimentar as intersecções, transversalidades, afetações, disputas e negociações entre os diferentes universos de sociabilidades e suas relações na invenção e prática da/na cidade"

Cidade e o Outro, parte do processo de formação contínua dos educadores do MAR, em 2014. Assim como acontece com os outros grupos, que organizam a pesquisa dos educadores em torno de eixos investigativos, Eu, a Cidade e o Outro se configurava como um grupo de reunião entre educadores que queriam tomar como referência as poéticas urbanas e as práticas artísticas. Queria, com isso, desenvolver práticas e dispositivos que se dispusessem a investigar e experimentar as intersecções, transversalidades, afetações, disputas e negociações entre os diferentes universos de sociabilidades e suas relações na invenção e prática da/na cidade. Entre esses universos de sociabilidades, estava, é claro, o universo da mercantilização e objetificação dos corpos das pessoas negras. Não à toa o dispositivo cita, em seu próprio nome, a canção de Marcelo Yuca, Seu Jorge e Ulisses Capelletti, "A carne", que diz "a carne mais barata do mercado é a carne negra".

Seja como for, os debates surgidos àquela época em torno dos discursos que atravessavam a exposição em que Josephine Baker figurava resultaram na elaboração do dispositivo. Esses debates, principalmente os que perpassavam questões de gênero e de cor, atravessaram todo o contexto expositivo. Nele se tensionavam a todo o momento as relações raciais e mercadológicas que, em articulação com as consequências históricas da escravidão moderna, fazem com que indivíduos possam ser vistos como produtos a serem consumidos.

Não poucas vezes os educadores se defrontaram nas exposições com discursos que, longe de questionarem as estruturas racistas que as mostras tentavam denunciar, reforçavam os discursos de violência racial que moldam ou se originam dessas estruturas. Aquilo que se queria escancarar com as exposições escancarava-se algumas vezes por meio dos próprios visitantes.

Como lidar com o racismo do público? O que fazer para mediar uma situação opressora que atravessa violentamente o corpo daqueles que estão em situação de mediação? Em outras palavras, como redirecionar o discurso racista para que os visitantes se vejam em situação de análise e crítica? A resposta dada pelos educadores foi levar o escancaramento da estrutura um passo à frente. E isto foi feito com o seguinte imperativo: seria preciso colocar de maneira direta e mediada os visitantes e os educadores em uma simulação e compra e venda de vidas negras. Talvez fosse essa a solução, a radicalização e exposição do racismo estrutural, a partir das quais ele poderia ser confrontado – ou, pelo menos, discursivamente elaborado.

O que é significativo, diante do fato de que essa estrutura se esconde, se vela, em um país que acredita muitas vezes ter superado o racismo.

A instalação de uma "banca do valongo" foi a solução encontrada. Convidar os visitantes a comprarem os "produtos", um fogão, um criado-mudo e, por fim, uma pessoa, deveria ser capaz de mobilizar o debate sobre a mercantilização, a desvalorização e o domínio em torno das vidas negras. A expectativa era a de que o dispositivo *A carne mais barata* deslocasse o público e os objetos em uma outra percepção, pois o olhar de banalidade passaria a ser entendido como um lugar de fala dentro da lógica social. Pessoas brancas, principalmente, passariam a se reconhecer no contexto racista, sem silenciar a memória do processo histórico e sem fetichizar o passado dos escravizados. Tudo isso a partir de uma mediação que deveria tentar transformar discursos (verbais ou não-verbais, como no caso de ações significativas – pessoas que colocam as mãos nos grilhões para tirar fotografias, por exemplo) de violência racial em enunciações examinadas criticamente por educadores e participantes.

"A radicalização e exposição do racismo estrutural, a partir das quais ele poderia ser confrontado – ou, pelo menos, discursivamente elaborado"

Eu também coloco meu corpo ali, né?! Eu lembro de um dia que foi especialmente difícil mediando com esse dispositivo sim.

Foi nesse dia em que a gente tava realizando *A carne mais barata* e chegou uma senhora idosa com a filha que a estava conduzindo na cadeira de rodas. Era uma senhora branca, a filha também era branca e a gente estava na tendinha esperando as pessoas voltarem com os patações, que eram as moedas utilizadas para fazer essa troca no nosso catálogo. Aí ela chegou com os patações para olhar o catálogo, sendo que era uma atividade em que a gente não definia previamente o que a pessoa ia encontrar. A gente partia da surpresa dela ao abrir o catálogo e ver o que tinha para ser vendido.

Aí a senhora abriu o catálogo e começou a olhar. Viu mini boi, criado mudo, pessoas negras e não teve nenhum tipo de reação. Continuou olhando, foi até o final e perguntou "Tá, como eu faço pra comprar?". Ou seja, ela entendeu aquilo apenas como um catálogo e não teve nenhum tipo de reação com o fato de terem pessoas negras sendo vendidas também. Imagino que ela não tenha entendido enquanto uma proposta educativa, tanto que eu fiquei chocada por ela ter ignorado todas as questões que estavam colocadas ali e de fato querido comprar alguma coisa.

Nem perguntei o que ela gostaria de comprar, estava até com um pouco de medo de saber. E pela primeira vez fazendo a atividade eu tive que explicar o que era, já que as pessoas quando olhavam o catálogo já entendiam que aquilo não era uma venda. Aí ela ouviu tudo e disse “Então tá bom”. Olhou para mim e para o educador que estava comigo de cima a baixo e foi embora.

A carne mais barata é um dispositivo contra-hegemônico. Se a hegemonia se estabelece com o exercício do poder, a contra-hegemonia se faz criando condições para que o exercício do poder encontre atrito por onde queira passar, isto é, a contra-hegemonia se faz em uma pedagogia que auxilia na produção de leituras críticas sobre as relações entre dominadores e dominados e questiona relações de poder naturalizadas historicamente. *A carne mais barata* faz isso a partir da estratégia de radicalização das ideias que estruturam o racismo em nossa sociedade.

Ao radicalizar essas ideias, ao levá-las a uma consequência absurda, quer instaurar um choque no público participante, a partir do qual falas emergem e possam colaborar, por conflito ou por consenso, com a construção de uma outra discursividade sobre corpos marginalizados em nossa sociedade.

Além disso, a estratégia de radicalização das relações de compra e venda de vidas negras levanta a questão sobre a disparidade de valor das vidas humanas. Nesse sentido, faz vir à superfície do discurso a contradição inerente entre um pressuposto da modernidade e do cristianismo, o de que a valorização da vida humana independe de suas particularidades, e a situação de opressão a que diversos grupos são submetidos (e, no caso em particular desse dispositivo, as pessoas negras). Nesse sentido, o dispositivo apela tanto para o pressuposto ideológico dominante quanto para a sua incompletude, a sua falha e aquilo que essa ideologia mascara. Por apostar no diálogo, na possibilidade de reestruturação discursiva e na colaboração dos enunciados na construção de um outro entendimento sobre as nossas práticas sociais, mostra-se como um herdeiro das formas pedagógicas que assumem os seres humanos como permanente incompletude e inacabamento.

"O dispositivo apela tanto para o pressuposto ideológico dominante quanto para a sua incompletude, a sua falha e aquilo que essa ideologia mascara"

A contra-hegemonia se faz em uma pedagogia que auxilia na produção de leituras críticas sobre as relações entre dominadores e dominados e questiona relações de poder naturalizadas historicamente.

dominadores

Grupos de pessoas que instrumentalizam e subordinam outros grupos (de pessoas ou de outros seres vivos) de maneira a extrair recursos, obter lucros materiais e imateriais da força de trabalho alheia ou adquirir privilégios psíquicos, simbólicos ou práticos.

dominados

Grupos de pessoas em situação de subordinação por meio de violência física ou simbólica. Aqueles que os dominadores tentam reduzir à condição de objeto, sem jamais conseguir totalmente. Sujeitos dos lugares de fala e da possibilidade de transformação social. Sujeitos.

relações de poder

Arranjo de práticas e discursos que estabelecem uma determinada política. Maneiras pelas quais se determina quem deve ou não ocupar quais espaços, que funções podem ou devem ser exercidas por alguém em algum espaço, proibições, em que condições alguém pode falar ou deve calar, e assim por diante.

A contra-hegemonia se faz em uma pedagogia que auxilia na produção de leituras críticas sobre as relações entre **dominadores** e **dominados** e questiona **relações de poder** naturalizadas historicamente.

dominadores

Grupos de pessoas que instrumentalizam e subordinam outros grupos (de pessoas ou de outros seres vivos) de maneira a extrair recursos, obter lucros materiais e imateriais da força de trabalho alheia ou adquirir privilégios psíquicos, simbólicos ou práticos.

dominados

Grupos de pessoas em situação de subordinação por meio de violência física ou simbólica. Aqueles que os dominadores tentam reduzir à condição de objeto, sem jamais conseguir totalmente. Sujeitos dos lugares de fala e da possibilidade de transformação social. Sujeitos.

relações de poder

Arranjo de práticas e discursos que estabelecem uma determinada política. Maneiras pelas quais se determina quem deve ou não ocupar quais espaços, que funções podem ou devem ser exercidas por alguém em algum espaço, proibições, em que condições alguém pode falar ou deve calar, e assim por diante.





Abre-se um mundo e ele está vazio. É preciso fazê-lo. Um mundo por vir. A única ajuda que teremos é a de um pequeno manual, com perguntas e instruções disparadoras.

O dispositivo é constituído realmente de um pequeno manual, um conjunto de regras a serem apresentadas aos participantes, folhas de papel vegetal, canetas e lápis de cor, além de uma pasta forrada com tecido. No manual, perguntas disparadoras se apresentam ao longo das páginas e é por meio delas que nossa história pode começar. São instruções que facilitam a imaginação na invenção do *topos*, do lugar. Um conjunto de instruções para dar corpo a um lugar ou a uma utopia. Como é o contorno desse lugar? Que moeda circula entre os seus habitantes? Quem o habita? Que língua falam? Possui alguma forma de governo? As perguntas conduzem o participante a grafar no papel vegetal distribuído as referências e marcos, como uma cartografia do lugar inventado, a registrar graficamente aquilo que imaginaram: ao imaginar um novo lugar ou continente, que nome você daria a ele? Consegue transformá-lo em um mapa? Quais são as suas fronteiras? Os nativos têm que costumes? O que tem de sobra nesse local e o que falta?

Se, por um lado, o dispositivo é um conjunto de provocações, com o tempo ele resulta em um conjunto de mapas que se sobrepõem pela

transparência do papel vegetal, formando a espessura de um grande atlas, somatório de desejos, planos e utopias. Mapas que mostram os monstros imaginados, ventos que circulam, relevos, mares, as religiões dos habitantes, se é que existem, construções importantes. Essa sobreposição de projetos, desejos e utopias é um resíduo, mas também compõe, com o tempo, o dispositivo, uma vez que os mapas reunidos na grande pasta forrada com tecido servem também de pontos de partida para novos usos e conversas de mediação sobre a fronteira, a imaginação, o desejo e a cartografia dos afetos.

["Ao imaginar um novo lugar ou continente, que nome você daria a ele? Consegue transformá-lo em um mapa? Quais são as suas fronteiras? Os nativos têm que costumes? O que tem de sobra nesse local e o que falta?"](#)

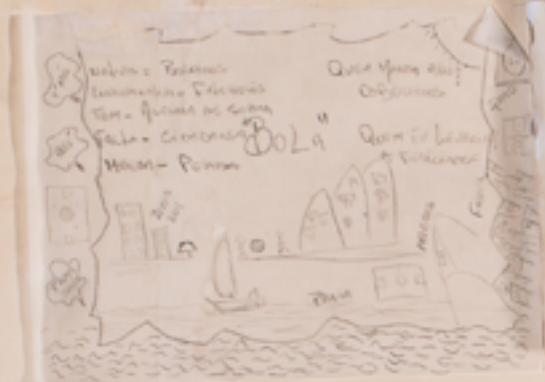
O manual surge, por um lado, do acúmulo de reflexões surgidas em situações de mediação ao longo das exposições que o museu realizou. E, por outro, se refere também a uma prática, comum no museu, de organizar as exposições a partir de núcleos ou áreas. Como aconteceu na exposição do fotojornalista Evandro Teixeira, intitulada Evandro Teixeira: a constituição do mundo, com curadoria de Paulo Herkenhoff, realizada em setembro de 2015. Nela, assim como em outras exposições, as cores das salas – laranja, branco e cinza – associadas a um conjunto de trabalhos, ajudavam a demarcar os núcleos e aproximavam as ideias de curadoria e mapeamento, sendo o *fiat lux* para a construção do *Pequeno manual de cartografia extraordinária*.

Em alguns casos, essa organização espacial das exposições adotava de fato uma espécie de cartografia. Como no caso da exposição Rio Setecentista: quando o Rio virou capital, com curadoria conjunta de Myriam Andrade Ribeiro, Anna Maria Monteiro de Carvalho, Margareth Pereira e Paulo Herkenhoff, realizada de julho de 2015 a maio de 2016. A exposição abrangia o período da chegada dos portugueses ao Brasil, no século XVI, até a chegada da família real ao Rio de Janeiro no início do século XIX. As mais de setecentas obras passavam por variados contextos, materialidades e temas, e guiavam-se em eixos por meio da ideia de cartografia – em função mesmo da importância da cartografia no contexto das grandes navegações e da colonização.

A cartografia não é uma ciência fria, que simplesmente contorna um continente ou um país tal qual ele supostamente é. Isso fica especialmente evidente nos mapas das grandes navegações, mas os mapas modernos também são construídos levando em consideração aspectos conscientes ou inconscientemente ideológicos, que fazem com que a imaginação e o desejo entrem em jogo com a função de enxergar os contornos das coisas. Além disso, a cartografia é uma ciência que interfere diretamente nas questões de disputa por terra e demarcação de fronteiras que atravessam a história de nossa colonização e a nossa história presente. Por isso, quando surgiu, o dispositivo *Pequeno manual de cartografia imaginária* desejava trazer à tona um método que pudesse convocar o imaginário e, na esteira, as ideologias e sonhos que atravessavam os participantes.

"A cartografia não é uma ciência fria, que simplesmente contorna um continente ou um país tal qual ele supostamente é"

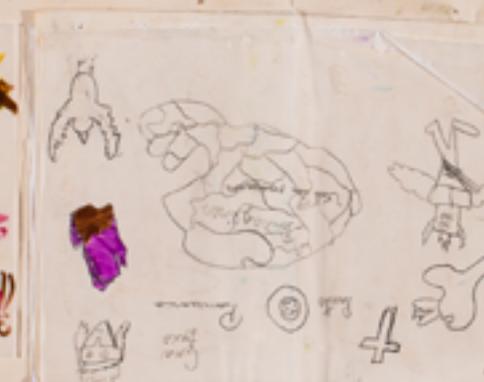




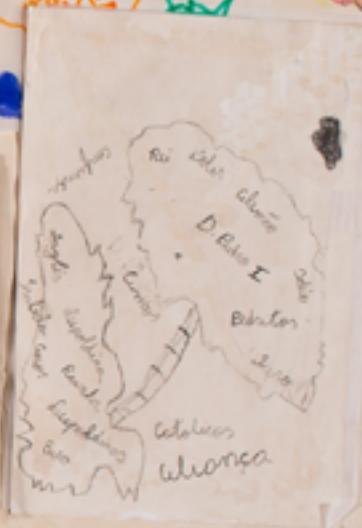
CONTINENTE:
País: ...
NATIVOS:
Sobra: imaginação
FALTA: desânimo
LÍNGUA:
MONSTROS:
MOEDA:
PE: ...



MUSICAL DO AMOR
ALEGRIA!
Chico Buarque
Tom Jobim
VICIOS



Arquipélago Nacionalidade
Wanderax
levaria: Todo mundo
Monstros: livros do
falta: 8º tempo
raça de
nar
Moeda:
Album: The Queen is Dead (The Smiths)



FAZ
HAGEL
SEM
CADERN
BICENTE
VIRAVIRUS



LIBERDADE
PRINTE
LIBERDADE
LIBERDADE



O dispositivo foi imaginado inicialmente pelos educadores André Vargas e Rodrigo Ferreira e recebeu contribuições de outros educadores, especialmente daqueles que se agrupavam no grupo de trabalho FormalmagemPalavra, formado como parte dos processos de formação dos educadores do MAR. Em sua fase embrionária, a proposta do dispositivo era bem simples: olhar para as paredes e para os trabalhos em exposição e pensar em um continente: criar forma, nome, características. Nas reuniões do grupo, no entanto, é que a proposta e a forma do dispositivo foram se tornando mais claras e se complexificando como parte do trabalho coletivo. Então vieram as ideias de criar um grande caderno ou pasta onde os mapas seriam colocados, de manter os desenhos dos participantes em folha de papel vegetal para que os mapas pudessem se sobrepor, como que arqueologicamente, e de produzir manuais com as perguntas e comandos em tamanhos diferentes, dentre eles o pequeno e pequeníssimo.

Desde setembro de 2015, é um importante instrumento de mediação e discussão experimentado pelos educadores. Em janeiro de 2016 o *Pequeno manual* teve, finalmente, sua estreia na relação com os públicos, começando pelas crianças que habitavam em grande parte o museu naqueles meses de férias escolares. Colocado aberto no chão do pavilhão de exposições junto com canetas hidrocor, papel vegetal e um tecido azul (remetendo à água/ao mar) o *Pequeno manual* enfrenta nesse dia o desafio de dialogar com a primeira infância. É aqui que entra a mediação, trazendo o lado lúdico para o dispositivo pela conversa, deixando que responsáveis e crianças dialoguem entre si ou deixando as crianças descobrirem sozinhas novos usos e possibilidades para o manual. A escolha por um espaço de circulação pública para o desenvolvimento da ação também possibilitou que adultos e jovens de outras idades aderissem ao processo de mediação, o que resultou em uma diversidade de lugares e continentes, alguns associados ao imaginário infantil, a filmes como *Marley e Eu*, e outros que tinham como referência as lutas dos movimentos negro ou LGBTQI+. Assim, resultou também uma cartografia do aqui e agora social e político dos públicos que circulam no museu.

Ou seja, apesar de ter como inspiração a exposição Rio Setecentista, quando Rio virou capital e Evandro Teixeira: a constituição do mundo, este dispositivo não tem seu uso datado, findado. Ele foi utilizado outras vezes, como por exemplo na exposição Leopoldina: princesa da independência, das artes e das ciências, curada por Luis Carlos

Antonelli, Paulo Herkenhoff e Solange Godoy, com curadoria adjunta de Pieter Tjabbes, de julho de 2016 a março de 2017. E segue aberto a novas utilizações.

O *Pequeno manual de cartografia extraordinária* é um dispositivo artístico pedagógico poderoso, porque convoca o desejo dos participantes para a cena. Ao instigar o imaginário pela brincadeira e pela tentativa de materializar um mundo, funciona tanto pelo engajamento do público com suas esferas mais íntimas quanto pelo escancaramento dessa esfera. O mundo de mundos gerado pelo dispositivo se torna, dessa maneira, uma espécie de testemunho de época.

Por outro lado, uma vez engajados nos processos, os participantes embarcam em uma espécie de jornada de descoberta de si mesmos, que podem ser explorados em situações de mediação. Não necessariamente sabem que exploram a si mesmos, e por isso podem fazê-lo com menos peso e mais liberdade.

O mundo de mundos que se produz a cada novo uso do manual, na superposição de mapas de terras imaginadas, se assemelha à estrutura do inconsciente tal como Freud a descreveu no *Mal-estar da civilização*: um amontoado de coisas ocupando o mesmo espaço. Um mundo impossível de mundos possíveis. Também por isso pode-se, talvez, arriscar que este mundo de mundos é um dos lugares em que se manifesta o inconsciente coletivo.



Assim, resultou também uma cartografia do aqui e agora social e político dos públicos que circulam no museu.

aqui e agora social e político

Situação espaço-temporal em que um grupo ou pessoa se encontra quando age. Conjunto de potências, proibições, possibilidades e tensões que se manifestam tácita ou explicitamente quando um grupo ou uma pessoa precisa tomar uma decisão. Por extensão, reconhecimento de que tudo está pré-determinado e de que um infinito de coisas é possível em um determinado momento, sentimento frequentemente acompanhado de uma radical oscilação entre o medo e a coragem.

Assim, resultou também uma cartografia do aqui e agora social e político dos públicos que circulam no museu.

aqui e agora social e político

Situação espaço-temporal em que um grupo ou pessoa se encontra quando age. Conjunto de potências, proibições, possibilidades e tensões que se manifestam tácita ou explicitamente quando um grupo ou uma pessoa precisa tomar uma decisão. Por extensão, reconhecimento de que tudo está pré-determinado e de que um infinito de coisas é possível em um determinado momento, sentimento frequentemente acompanhado de uma radical oscilação entre o medo e a coragem.



ESCOLA DO OLHAR DO MAR

APRESENTAÇÃO

O Museu de Arte do Rio (MAR) é um museu voltado prioritariamente para a educação e tem na Escola do Olhar um eixo estruturante de sua atuação, ao lado do Programa de Exposições e de sua Coleção.

A Escola do Olhar é um polo de pensamento e de formação permanente, voltado especialmente para a prática e a reflexão a partir das relações entre educação e arte. Suas ações buscam aprofundar a dimensão pública do museu, bem como colocar em debate as questões urgentes dos campos da arte e da cultura na contemporaneidade.

Desenvolvidas em articulação com os diversos setores do MAR e em colaboração com diversas pessoas, grupos e instituições, as ações da Escola do Olhar dão lugar a processos experimentais de criação artística e pedagógica que visam potencializar as capacidades de cada ser humano, assim como as múltiplas formas de aprender, gerar e partilhar conhecimento coletivamente.

As atividades da Escola do Olhar acontecem nas salas multiuso, no auditório e na Biblioteca e Centro de Documentação, localizados no prédio moderno de vidro, nas galerias do pavilhão de exposições, nos espaços de circulação do MAR e também extramuros.

MISSÃO

A Escola do Olhar tem como missão difundir as manifestações culturais e artísticas contemporâneas, sejam elas locais, tradicionais ou acadêmicas; promover o encontro entre diferentes culturas, línguas e comunidades; possibilitar o acesso ao patrimônio cultural público e desenvolver espaços de protagonismo para diferentes pessoas, instituições e grupos sociais. Tem como princípios norteadores o aprofundamento da dimensão pública da arte, o respeito aos valores democráticos, aos direitos humanos, à diversidade, à igualdade e à acessibilidade.

PÚBLICOS

O público prioritário da Escola do Olhar é constituído por professores e estudantes da rede pública de ensino, moradores do Rio de Janeiro, artistas, pesquisadores, produtores culturais, museólogos, educadores, estudantes e professores universitários e do ensino particular. Pessoas com deficiências e seus familiares, grupos identitários e moradores da região portuária são contemplados em todas as atividades da Escola do Olhar, mas também por projetos e programas específicos.

NÚCLEOS DE ATUAÇÃO E PROGRAMAS

A Escola do Olhar está estruturada a partir de dois núcleos de atuação: **Participação, Acessibilidade e Rede e Formação, Pesquisa e Documentação**. Suas ações e projetos estão organizados em seis programas: **Visitas Mediadas e Atividades Educativas; Formação e Extensão Universitária; Vizinhos do MAR; Acessibilidade, Diversidade e Inclusão; Pesquisa, Documentação e Publicações**. Os Programas possuem atividades regulares e ações planejadas anualmente. Programas especiais são desenvolvidos de forma pontual indicando focos específicos de um período ou do ano.

DETALHAMENTO DOS PROGRAMAS

1. **Visitas Mediadas e Atividades Educativas**

Programa integrado por visitas e oficinas que visam promover amplo acesso às atividades do MAR e potencializar a experiência dos diferentes públicos no museu. As ações do programa envolvem práticas artístico-pedagógicas experimentais que desdobram as obras, as questões e as proposições apresentadas nas exposições a partir das especificidades e dos interesses de cada pessoa ou grupo. As linhas conceituais e pedagógicas que orientam as atividades deste programa passam por revisões e atualizações constantes nos processos de formação continuada dos educadores do MAR. As atividades educativas fazem uso de diferentes recursos e materiais, desde os mais simples, como lápis, papel, papelão, tinta, tecidos, até instrumentos musicais, fotografias, tecnologias audiovisuais e objetos vindos de outros campos. Também é característico dessas atividades o uso de dispositivos artístico-pedagógicos – objetos e proposições disparadoras do processo de mediação cultural com os diferentes públicos construídos pelos educadores do MAR.

2. Formação e Extensão Universitária

Programa que atende a diferentes públicos e demandas de formação a partir da realização de cursos, formações continuadas, seminários, encontros, ciclos de palestras, entre outros. As ações do programa estão organizadas em três linhas de atuação: Formação em arte, cultura e educação; Formação de professores e educadores; Extensão universitária. Tem como objetivos a formação de público, de modo a possibilitar diferentes níveis de aproximação com a experiência da arte; a formação livre de artistas, curadores, pesquisadores e profissionais do campo cultural; a qualificação de professores e a profissionalização de educadores em geral, a partir da articulação entre educação e arte, escola e museu. O programa visa ainda conectar e promover o intercâmbio entre os diferentes centros universitários no Brasil e no exterior, bem como apoiar o compartilhamento do conhecimento produzido nas universidades com a sociedade. Programa integrado por um conjunto de cursos de curta (de 1 a 3 dias de duração), média (até um mês de duração) e de longa duração (mais de um mês de duração), de natureza teórica e prática, bem como por oficinas, ciclos de conferências, seminários e palestras. As atividades são planejadas anualmente e respondem às questões urgentes dos campos culturais e artístico ou desdobram conteúdos desenvolvidos na relação com o Programa de exposições e com a Coleção do MAR.

3. Vizinhos do MAR

Programa de articulação e relação continuada desenvolvido pelo MAR junto aos moradores e instituições da região portuária. Visa promover a democracia cultural, o pertencimento e a apropriação do museu, de suas exposições e programas pelos moradores da região, a partir do agenciamento coletivo de saberes, práticas e potencialidades do território. Tem como objetivo a construção de uma rede entre os diversos agentes envolvidos, com base em processos colaborativos que envolvem partilha de conhecimentos e meios de produção. Programa composto por atividades regulares e por projetos específicos, tais como oficinas, visitas externas e no MAR, apresentações de processo, rodas de conversa, fóruns, entre outras.

4. Acessibilidade, Diversidade e Inclusão

Programa desenvolvido com a colaboração de pessoas com deficiências, transtornos psíquicos, em vulnerabilidade social, grupos identitários e profissionais que atuam junto a esses públicos, vinculados a instituições públicas, privadas e organizações não governamentais. Tem como objetivo

promover a diversidade social, o direito ao acesso e o protagonismo dos sujeitos envolvidos, a partir de processos experimentais de aprendizado mútuo e partilha de conhecimentos na diferença. Programa composto por atividades regulares e por projetos customizados especialmente na relação com públicos específicos, sendo oficinas, encontros, palestras, mostras e visitas no MAR, mostras de processo, rodas de conversa, fóruns entre outras.

5. Pesquisa, Documentação e Publicações

Programa associado à Biblioteca e Centro de Documentação do MAR, que envolve gestão de acervo bibliográfico e documental, formação de coleções específicas relativas às áreas de atuação do MAR, projetos de memória institucional, bem como o desenvolvimento de uma linha editorial. Tem como objetivo estimular a pesquisa em arte e cultura, qualificar os processos de preservação e documentação e dar acesso público ao conhecimento produzido pelo MAR e seus parceiros. O programa é também integrado por grupos de pesquisa e estudo, mostras realizadas no novo espaço expositivo do local, oficinas, palestras, entre outros.

EIXOS CONCEITUAIS DAS AÇÕES DA ESCOLA DO OLHAR

VOCÊ ESTÁ NO MUSEU DE ARTE DO RIO

VOCÊ ESTÁ

Meu corpo no museu – alteridade, identidade, questões de gênero e sexualidade, questões étnico raciais, performatividade, públicos.

NO MUSEU

Guardar para lembrar – memória, acervo, museologias, colecionismo, patrimônio, revisão historiográfica da arte.

DE ARTE

Práticas Artísticas Contemporâneas – linguagens artísticas, materiais, processos, experimentação, objeto de arte, criação artística, relação entre arte e educação.

DO RIO

Vejo o Rio de Janeiro – território, cidade, história social, história oral, conflitos, questões sociais, decolonialidade, arquitetura.

ESTRUTURA METODOLÓGICA DAS VISITAS AGENDADAS

1. Parâmetros gerais

- As estratégias de mediação variam levando em consideração: faixa etária, características socioeconômicas e culturais, escolaridade e condições de acesso.
- Tempo de duração: até 2 (duas) horas
- Máximo de pessoas atendidas por agendamento: 44, incluindo pelo menos 4 responsáveis.
- A cada vinte pessoas será escalado um educador (esse número poderá ser revisto de acordo com as especificidades do grupo).
- Os dispositivos artístico-pedagógicos podem ser usados em qualquer etapa da visita.
- As etapas da visita podem se alternar a partir da relação entre os educadores e os grupos.

2. Detalhamento das etapas

Pré-visita e preparação

Contato com o responsável pelo agendamento para conhecimento do perfil, das questões de interesse e do contexto local do grupo;

Elaboração da visita a partir das especificidades do grupo, dos conteúdos das exposições, e das pesquisas de cada educador para desenho metodológico, escolha de materiais e outros recursos pedagógicos.

Visita

- Acolhimento. Tempo médio: 30 minutos

Se dirigir ao local escolhido para iniciar a visita;

Proposição de dinâmicas de apresentação mútuas;

Situar o grupo sobre o que vamos fazer juntos e quem somos.

Breve apresentação do MAR, das exposições e do território à sua volta.

- Experiência mediada do corpo e dos sentidos no espaço, com as exposições e as obras. Tempo médio: 1 hora e 15 minutos

Atenção à postura corporal e à expectativa do grupo;

Proposição de exercícios de desnormalização dos corpos nos espaços; Indicação e problematização dos limites e condicionamentos institucionais; Estímulos à relação dos grupos com as obras e questões das exposições utilizando diferentes métodos de mediação para disparar debates, criar interlocuções entre o próprio grupo, ampliar e diversificar percepções. Uso de dispositivos artístico-pedagógicos e outras proposições experimentadas anteriormente;

Criar relações temáticas entre obras de uma ou mais exposições a partir da proposta e dos núcleos curatoriais;

Trazer outras referências de seu repertório profissional e de pesquisa para abrir, para além do discurso curatorial, outras possibilidades de leitura; Propor ao grupo o mapeamento de questões e provocações vindas das exposições e do processo de mediação para a promoção de um debate crítico coletivo.

- Encerramento. Tempo médio: 15 minutos

Proposição de um exercício coletivo de reflexão que retome as estratégias adotadas e identifique com o grupo as principais questões, aprendizados e interesses surgidos na visita;

Compartilhamento de outras possibilidades de participação nas atividades oferecidas pelo museu

Estímulo ao retorno dos componentes do grupo, sozinhos, com seus familiares ou coletivamente, a partir das políticas de acesso existentes

Relatório

Momento de reflexão e relato escrito acerca do planejamento metodológico adotado em relação ao que foi experimentado pelo educador no processo de mediação na visita com o grupo;

O relatório funciona ainda como instrumento de avaliação nos processos de formação dos educadores.

Instituto Odeon

Diretor-presidente

Carlos Gradim

Diretor de Operações e Finanças

Jimmy Keller

Museu de Arte do Rio

Curadoria e pesquisa

Amanda Bonan (Coordenação), Amanda Rezende, Ana Clara Schubert, Marcelo Campos e Pollyana Quintella

Produção

Stella Paiva (Coordenação), Ana Terra e Fernanda Jardim

Comunicação

Rubia Mazzini (Coordenação), Alice Corrêa, Caroline Bellomo, Camila Corrêa, Renata Sá e Roberta Campos

Planejamento e Projetos

Letícia Petribú e Regiane Barros

Educação

Izabela Pucu (Coordenação), André Vargas, Cássia de Mattos, Daniel Lucas dos Santos, Davi Benaion, Edmilson Gomes, Fernando Porto, Gabriela Cyrne, Georges Marques, Guilherme Marins, Juliana Pavan, Juliane Dantas, Karen Merlin, Lia Soares, Luiza de Negreiros, Maria Rita Valentim, Mariana Gon, Natasha Guimarães, Patricia Chaves, Priscilla de Souza, Raquel Mattos, Stephanie Barrêto, Tamyres Pirez, Thyago Correa e Wesley Ribeiro

Museologia e Montagem

Andréa Zabrieszach dos Santos (Coordenação), Aymê Jendiroba, Bianca Mandarin, Bruna Nicolau, Érika Thies, Mayra Brauer, Marcos Meireles, Noan Moreira e Renato Dias

Administrativo, Financeiro e Recursos Humanos

Amanda Antunes, Claudio Torres, Daniel Braga, Danielle Lopes, Deborah Balthazar Leite, Gabrielle Brandão, Leandro Machado, Letícia Nunes, Mariana Braga, Raimundo Silva, Raphaela Siqueira, Robson Lima Rangel e Thamyres Oliveira

Operacional

Roberta Kfuri (gerência), Cássio Pereira (Coordenação), Alverindo Borges, Ijumiraci Nascimento, Caroline Dias, Fábio Queiroz, Gisele de Paula, Josecleiton dos Santos, Marcus Vinícius Gonçalves, Nathan Gomes, Regina Ferreira, Renato da Silva, Rosinaldo José de Oliveira, Vanessa Baltar e José Russi

Conselho Municipal do Museu de Arte do Rio - CONMAR

Luiz Chrysostomo (Presidente)
André Luiz Carvalho Marini
Geny Nissenbaum
Ronald Munk
Pedro Buarque de Holanda
Hugo Barreto
Luiz Paulo Montenegro
Paulo Niemeyer Filho

Conselho Odeon

Éder Sá Alves Campos (Presidente)

Conselho de Administração

Bruno Ramos Pereira
Emília Andrade Paiva
Iran Almeida Pordeus
Juliana Machado
Cardoso Matoso
Raul Felipe Borelli
Renato Beschizza

Conselho Fiscal

Mônica Moreira Esteves Bernardi

Agradecimentos:

Alessandra Nicheteroy Oliveira, Amanda Campos de Freitas, Ana Beatriz Svenson Castello, Ana Carolina Alves Monteiro Ribeiro, Ana Carolina Lopes da Silva Peçanha, Andre Gustavo Pereira Lima, André Vargas Santos, Andrea Pinto de Oliveira, Anielly Bastos Vaz de Jesus, Antônio João Gonzaga Amador, Bárbara Assis de Souza, Bruna Camargos, Bruno da Silva de Oliveira, Bruno Machado dos Santos Oliveira, Bruno Ribeiro da Silva, Camila Iolanda Pedro, Carolina Neves Raphael dos Santos Burnier, Cássia de Mattos de Lima, Crislane Leontina Rocha, Daniel Bruno Nogueira, Daniel Lucas Rodrigues Santos, Daniel Santiso Malheiro Carvalho da Silva, Davi Benaion, Diego Lopes Xavier, Douglas Herval Ponso, Edmilson

Luis Santos Gomes, Eliã de Almeida, Ellen Fernanda Silva Costa, Fabiana da Silva, Fernanda da Silva de Moura, Gabriela dos Santos Bittencourt Cyrne, Gabrielle dos Santos Martins, Geancarlos Nascimento Barbosa, Georges Marques, Gisele de Paula, Giselle Magioli Fernandes da Silva, Gleyce Kelly Maciel Heitor, Guilherme Dias da Silva Barreto, Guilherme Marins Carvalho, Gustavo Barreto de Oliveira, Igor Alves Coelho, Inês Ferreira Gonçalves da Silva, Isabel da Silva Costa, Ismael Gonçalves Silva, Izabela Pucu, Jade Helena da Silva, Janaina Mércia Alves Melo, Jandir Gomes dos Santos Junior, Janine Bispo de Magalhães, Jaqueline Mota, Jaqueline Silveira de Melo, Jéssica Hipolito, Jéssica Ribeiro Góes, João Victor de Oliveira Marcondes Perri,

Juliana Rodrigues Pavan, Juliane Dantas, Karen Aquini, Karen Merlin, Kemelly Regina Salles Vicente, Lais Pinheiro de Moraes, Layla Magalhaes Waltenberg, Leonardo Batista Barreto de Siqueira, Leonardo Ricardo da Silva, Leticia Tereza Caetano de Araujo, Lia Soares da Silva, Lucas Assumpção Paiva, Luis Otavio Campos, Luisa da Rocha Abreu, Luiz Carlos Silva Guimarães, Luiz Fernando Dias Diogo, Luiza de Negreiros Caldas, Manoela Cristina de Oliveira Lacerda, Marcelo Henrique Santos Silva, Maria Clara Baldez Boing, Maria Cristina Ribeiro Peres, Maria de Fatima Gomes de Sousa, Maria Rita Valentim Paz, Mariana Gon, Mariana Ramos Vilanova da Costa, Marissol Sarmiento Djalma Correa, Matheus Rafael Gonçalves, Matheus

Thomaz Gama, Mauricio de Carvalho Cardoso, Max William Oliveira Moraes, Nadia da Silva Alexandre, Natália Nichols, Natasha Guimarães, Nayane da Rocha Arlindo dos Santos, Pablo Amorim da Silva, Pamela Cristina Nunes de Carvalho, Patrícia Chaves, Pedro Ricardo Cunha Silva, Priscilla de Souza, Rafaela de Moraes Martins, Raquel da Silva Mattos, Rayssa Ribeiro de Oliveira, Renata Meneschy Duarte Teles Freitas, Rodrigo Batista Ferreira da Silva, Sabrina Pacheco Gonsalves, Silvana Marcelina dos Santos, Stéphanie Abreu Barrêto, Tamyrez Pires Silva Barbosa, Thyago Bruno Rodrigues Pessanha Corrêa, Vania Lucia dos Santos Francisco, Vinicius David de Oliveira, Wallace Ribeiro Ramos, Wesley de Souza Ribeiro

Publicação:

Organizadores

Izabela Pucu
Natalia Nichols
Rafael Zacca

Autores

André Vargas
Cássia de Mattos
Edmilson Gomes
Elían Almeida
Georges Marques
Gisele de Paula
Guilherme Dias
Guilherme Marins
Jéssica Hipólito
Juliana Pavan
Maria Rita Valentim
Mariana Gon
Patrícia Chaves
Silvana Marcelina
Wesley Ribeiro

Produção Editorial

Juliana Travassos

Projeto Gráfico

Pedro Brucznitski

Preparação e

Revisão de Textos

Lucas van Hombbeck
Thadeu Santos

Fotografia

Benoit Fournier
Daniela Paoliello
Thales Leite

D612

Dispositivos artístico-pedagógicos / Organização: Izabela Pucu, Natália Nichols, Rafael Zacca. - Rio de Janeiro: Instituto Odeon, 2019.
124 p.: il. color ; 24 cm.

ISBN 978-85-68880-15-9

1. Arte-educação – Objeto de arte - Brasil. 2. Dispositivos artísticos – Pedagogia. 3. Educador – Museu de arte – Rio de Janeiro. I. Pucu, Izabela. II. Nichols, Natália. III. Zacca, Rafael. IV. Museu de Arte do Rio. V. Instituto Odeon.

CDU 37.015.31:069.12

CDD 370.119

Bibliotecária: Karen Merlim – CRB-7 /7101

Livro composto na fonte Favorit e impresso pela WSM Gráfica sobre Papel Avena 90g (miolo) e Offset 240g (capa).
Dezembro de 2019.

MUSEU DE ARTE DO RIO

Praça Mauá 5 - Centro

20081-240

Rio de Janeiro - RJ

+ 55 (21) 3031 2741

BENZA DEZ

MAPA DO ABSURDO E MIMAXARABU

PROIBIDO EM BARALHO

MUSEU DA MINHA CASA

PARES ÍMPARES

A CARNE MAIS BARATA

PEQUENO MANUAL DE CARTOGRAFIA

EXTRAORDINÁRIA

DISPOSITIVOS ARTÍSTICO- PEDAGÓGICOS

ANDRÉ VARGAS

CÁSSIA DE MATTOS

EDMILSON GOMES

ELIAN ALMEIDA

GEORGES MARQUES

GISELE DE PAULA

GUILHERME DIAS

GUILHERME MARINS

IZABELA PUCU

JÉSSICA HIPÓLITO

JULIANA PAVAN

MARIA RITA VALENTIM

MARIANA GON

NATÁLIA NICHOLS

PATRÍCIA CHAVES

RAFAEL ZACCA

SILVANA MARCELINA

WESLEY RIBEIRO

DISPOSITIVOS ARTÍSTICO- PEDAGÓGICOS



ISBN 978-85-68880-15-9

MANTENEDOR



GRUPO GLOBO

PATROCÍNIO MASTER



PATROCÍNIO



APOIO FINANCEIRO



PATROCÍNIO ESCOLA DO OLHAR



APOIO ESCOLA DO OLHAR



APOIO



GESTÃO



CONCEPÇÃO E REALIZAÇÃO



REALIZAÇÃO

