

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, jan/jun 2006, p.9-27.

CURADORIA EDUCATIVA: inventando conversas

Grupo de Pesquisa: Mediação Arte/Cultura/Público

Coordenação Prof^a Dr^a Mirian Celeste Martins

Ms. Ana Maria Schultze, Ms. Claudio Moreno Domingues, Ms. Maria Cecília Santiago, Ms. Maria Celina Barros Mercúrio, Menstranda Maria de Loudes Souza Fabro, Mestranda Lídice Romano de Moura , Mestranda Maria Lucia Bighetti Fioravanti, Mestranda Maristela Sanches Rodrigues, Ms. Olga Egas, Ms. Solange Utuari, Ms. Rita Dermachi, Prof. Pio Santana.

Instituto de Artes/Universidade Estadual Paulista/UNESP

Rua Augusto dos Anjos, 54, cep 04582-010, Brooklin, São Paulo/SP, Tel (011) 5041-6297
mediacao_arte@yahoo.com.br e mirian@rizomacultural.com.br

Resumo:

O grupo Mediação Arte/Cultura/Público é um grupo de pesquisa¹ do Programa de Pós-graduação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista. Neste artigo apresentamos nossas inquietações e estudos sobre a mediação cultural e suas ações provocadoras, que nos movem para andarilhar por suas múltiplas relações: a curadoria educativa, a ativação cultural de obras e artistas, os fruidores, o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas, nas universidades e em instituições culturais. Neste artigo, partindo do conceito de mediação cultural, centramos o foco na curadoria educativa, investigando o mediador como um curador que seleciona e escolhe suas imagens entre as suas “gavetas de guardados” como um “bricoleur” que trabalha com os meios disponíveis e como um propositor que inventa e re-inventa potencializando experiências estéticas.

Palavras-chaves: Mediação; experiência estética; imagens; curadoria educativa; arte; ensino e aprendizagem em arte.

Abstract

The group Art/Culture/Public Mediation is a group of research of the Institute of Arts of the State University Júlio de Mesquita Filho/Unesp). In this article we are presenting our cultural mediation studies and inquietudes and their provocative actions, that move us to walking through their multiple possibilities, such as: educational curator; artists and their work cultural activation; art appreciation; schools, universities and other institutes art teaching and learning. Starting from the cultural mediation concept we centered our focus in the educational trusteeship, investigating how the mediator, as a curator, selects his images among the “the drawer of specially things kept”, as a bricoleur that works with the available ways and as a proposer who invents and reinvents potentiate aesthetic experiences.

Keywords: Mediation; aesthetic experiences; images, educational curator; art; teaching and learning art.

Curadoria educativa: inventando conversa

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo.

Alberto Caieiro²

É fundamental, contudo, partimos de que o homem é um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo.

Paulo Freire (1991:39)

A eterna novidade do mundo, diz o poeta. Ao olhar para traz, vê o que antes não tinha visto. Poeta que no e com o mundo, nos faz pensar no olhar/corpo atento e sensível. Um mundo de imagens mutantes no tempo e no espaço da natureza ou pintadas, esculpidas, projetadas, fotografadas, impressas e expressas em diferentes linguagens. Nosso olhar é capturado por elas; aquelas que nos tocam, nos incomodam ou nos fascinam. Sensações, gostos, revelações, que atualizam nossos repertórios construídos na vida familiar, escolar, social, carregados de subjetividades.

Um olhar sobre estas constatações nos provoca o pensar. Reflexões, pesquisas, estudos teóricos tem alimentado nosso desejo de estar junto e problematizar nossa compreensão do universo da arte e de seu ensino. Assim, como parceiros que suportam o “estado de dúvida”³, vamos nos constituindo como um grupo de pesquisa - Mediação Arte/Cultura/Público, que desde 2003 se encontra mensalmente. Um grupo que nasce de histórias compartilhadas em uma sala de aula⁴. Um grupo de professores que atua da Educação Infantil à Pós-graduação, em cursos formais e informais, em escolas, instituições universitárias e culturais e Ongs, com experiências diversas e diferentes histórias de encontros com a arte.

No nosso percurso de pesquisadores olhamos para a prática de outros professores na mesma medida em que olhamos para nosso próprio trabalho de educadores. Um exercício de olhar para nós mesmos e pensar nossa prática olhando também para ações de outro, em reflexões que nos alimentam como professores-pesquisadores, aprendendo em comunhão, se comunicando, dando sentido a vida de educador, como disse o mestre Paulo Freire (1991). Nas entranhas de nossas inquietações, estudamos teóricos que focalizam metodologias de leituras de obras, como Ott (1998) e Feldman (1980), Wilson e Huwitz (1987), entre outros, e

teóricos que estudaram os processos de leitura de leitores diversos, como Parsons (1992), Housen (1983), Rossi (2003, 1999, 1995) e Franz (2003).

O foco de nossas pesquisas, entretanto, se centra na própria ação de mediar. Não como ponte entre quem sabe e quem não sabe, entre a obra e o espectador, mas como um “estar entre” muitos, o que

implica em uma ação fundamentada e que se aperfeiçoa na consciente percepção da atuação do mediador que está entre muitos: as obras e as conexões com as outras obras apresentadas, o museu ou a instituição cultural, o artista, o curador, o museógrafo, o desenho museográfico da exposição e os textos de parede que acolhem ou afastam, a mídia e o mercado de arte que valorizam certas obras e descartam outras, o historiador e o crítico que a interpretam e a contextualizam, os materiais educativos e os mediadores (monitores ou professores) que privilegiam obras em suas curatorias educativas, a qualidade das reproduções fotográficas que mostramos (xerox, transparências, slides ou apresentações em *power point*) com qualidade, dimensões e informações diversas, o patrimônio cultural de nossa comunidade, a expectativa da escola e dos demais professores, além de todos os que estão conosco como fruidores, assim como nós mediadores, também repletos de outros dentro de nós, como vozes internas que fazem parte de nosso repertório pessoal e cultural. O estar entre da mediação cultural não pode desconhecer cada um desses interlocutores e o seu desafio maior: provocar uma experiência estética e estésica.⁵

Estar entre muitos nos coloca na posição de quem também há de viver uma experiência, potencializando-a aos outros, pois a vive com intensidade. Na mediação, entre tantos, estamos atentos às falas, aos silêncios, às trocas de olhares, ao que é desvelado e velado, aos conceitos e repertórios que ditam os gostos, os modos de pensar, perceber e deixar-se ou não envolver pelo con-tato, com a experiência de conviver com a arte. Convívio que nos exige sensibilidade inteligente e inventiva para pinçar conceitos, puxar fios e conexões, provocar questões, impulsionar para sair das próprias amarras de interpretações reducionistas, lançar desafios, encorajar o levantamento de hipóteses, socializar pontos de vistas diversos, valorizar as diferenças, problematizando também para nós o convívio com a arte. Muito mais do que ampliar repertórios com interpretações de outros teóricos, a mediação cultural como a compreendemos, quer gerar experiências que afetem cada um que a partilha, começando por nós mesmos. Obriga-nos, assim, a sair do papel de quem sabe e viver a experiência de quem convive com a arte.

Entre múltiplos lineamentos que problematizam conceitos e práticas pedagógicas mediadoras, no presente artigo, partimos deste conceito de mediação cultural para caminhar pelas idéias de Luis Guilherme Vergara (1996), que cunhou o termo de curadoria educativa, assim como de outros teóricos, contornando inicialmente o conceito, para depois apresentar uma pesquisa de campo com professores, finalizando com alguns exemplos. Nosso desejo é compartilhar nossos percursos ao estudar a *curadoria educativa*, nos tornando cientes da

invenção que percorre nossas escolhas e nosso modo de provocar experiência, já que é ela a responsável por nos mover para olhar o que antes não víamos, e, como o poeta, nos pasmar, nos assombrar...

Cartografando o conceito de curadoria educativa

Um momento especial, nomeado de *nutrição estética*⁶, é uma prática comum da coordenadora do grupo, em encontros-aulas, palestras ou assessorias. Produções artísticas em diferentes linguagens são apresentadas para alimentar olhares, percepções, pensamentos. Essas nutrições estéticas tem gerado múltiplas interpretações, e deflagrado discussões: O que escolhemos para mostrar? Com quais critérios? Escolhemos apenas o que gostamos ou de obras que “sabemos falar” ou o que nos provoca, nos causa estranhamento e sobre as quais queremos problematizar para ir além das primeiras impressões? Como propomos os encontros entre educadores/imagens/aprendizes? De onde vêm as imagens que utilizamos? Originais ou reproduções? Nossa seleção pode ser chamada de curadoria educativa?

A palavra *curadoria* tem origem epistemológica na expressão que vem do latim *curator*, que significa tutor, ou seja, aquele que tem uma administração a seu cuidado, sob sua responsabilidade. Para Tadeu Chiarelli (1998, p. 12.), “o curador de qualquer exposição é sempre o primeiro responsável pelo conceito da mostra a ser exibida, pelas escolhas das obras, da cor das paredes, iluminação, etc.”

Potencializando a curadoria em sua dimensão educativa, Luiz Guilherme Vergara cunhou o termo. Atuando em curadorias, sempre expressando a importância de ações educativas em Instituições culturais como o Museu de Arte Moderna de Niterói (onde é diretor desde 2005) e o Centro de Arte Helio Oiticica/RJ., Vergara (1996, p. 243) aponta que a curadoria educativa tem como objetivo: “explorar a potência da arte como veículo de ação cultural. (...) constituindo-se como uma proposta de dinamização de experiências estéticas junto ao objeto artístico exposto perante um público diversificado”. A idéia de experiência estética está para ele intimamente ligada à construção da “consciência do olhar”, como uma “experiência da consciência ativa”. .

Nas salas de aula, assim como no espaço expositivo, os educadores são também curadores, também ativam culturalmente as obras. Estarão cientes, entretanto, de suas escolhas?

No material educativo preparado para a 4ª Bienal do Mercosul em Porto Alegre/2003, Gisa Picosque e Mirian Celeste Martins (2003, p.8) afirmaram:

Como em toda curadoria, a escolha das imagens faz trabalhar o olhar, um **olhar escavador de sentidos**. Olhar mais profundo e ao mesmo tempo sem pressa, ultrapassando o reconhecimento, o fim utilitário das imagens, e que se

torna um leitor de signos. Nesse movimento do olhar, segundo o filósofo francês Georges Didi-Huberman⁷, não só olhamos a obra como ela também nos olha. Atento aos sentidos das imagens, tal qual um arqueólogo que escava à procura do desconhecido, o professor-pesquisador é um **leitor de imagens** que elege aquelas que vão adentrar na sala de aula para o deleite e investigação dos alunos.

Nessa tarefa de leitura, as sandálias de professor-pesquisador imantam imagens para compor uma seleção, uma combinação de imagens. **Seleção** é dizer sim e não, sempre é ênfase e exclusão. **Combinação** é recorte. Todo **recorte** é comprometido com um ponto de vista que se elege, exercendo a força de uma idéia, de um conteúdo que é desejo explorar ou de uma temática possível de desencadear um trabalho junto aos alunos.

Selecionar e combinar são, então, uma **interpretação** do professor-pesquisador. Não uma interpretação que cria a armadilha de responder questões, mas a interpretação que vai propor aos alunos um processo instigante de novas e futuras escavações de sentido. Interpretação entendida como um encontro "entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa"⁸ Pontos de vista que, se socializados num grupo, proliferam em múltiplos sentidos.

Que escolhas serão estas? Escolhem-se apenas obras com as quais sabemos lidar, ou a ativação cultural nos impulsiona a colocar aos alunos obras e produções culturais que também nos inquietam? Para Solange Utuari (2005, p. 137),

apresentar imagens requer técnica e poética, condições tão importantes na formação de uma professor quanto saber aspectos teóricos, história da arte, fundamentos de linguagem e procedimentos que envolvem a criação artística. Tem que se querer compartilhar emoções e saberes.

Ampliar o olhar, mais profundo e inquieto, para além do simples reconhecimento de autorias, por meio de uma curadoria educativa provocadora pode despertar a fruição, não somente centrada na imagem, mas em uma experiência, um caminho que leve a pensar a vida, a linguagem da arte, provocando leitores de signos. Dewey (1974) nos mostra que as experiências educativas só podem ser planejadas tendo em mente os aprendizes, porque dessa forma é que oferece condições de crescimento. O professor-propositor⁹ prepara esse percurso ativando culturalmente obras e artistas de todos os tempos, lugares e etnias, sem esquecer o que nos ensina Paulo Freire (1978): "nas relações entre o educador e os educadores, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em fase do objeto e não o discurso do educador em torno do objeto".

A questão da curadoria educativa voltada para o espaço do museu tem sido discutida e esforços são realizados para disseminar a idéia de ação cultural, com preocupações sobre a acessibilidade da arte ao público, principalmente à categorias da sociedade com mais dificuldade de acesso e a dinamização das relações entre instituição cultural que promove a exposição e o público.

A curadoria educativa voltada para o ambiente de sala de aula é algo ainda pouco discutido. Assim nasceu uma pequena pesquisa¹⁰.

Relato de uma pesquisa: a escuta da voz de outros educadores

Perguntamos a professores e professoras que atuam no ensino de arte e história¹¹:

- Você utiliza imagens ou objetos em seu trabalho? Por quê? Que tipo de imagens ou objetos?
- Quais os motivos que levaram à sua escolha/seleção de determinadas imagens/objetos?
- Qual o seu processo de seleção? De onde vêm as imagens/objetos?

A análise da primeira pergunta evidenciou que as imagens habitam as aulas de arte de maneira bastante forte. Mas, seriam elas visitas pomposas, parentes conhecidas ou amigas ousadas? São potencializadas, ativadas culturalmente como argumenta Vergara (1996) por mediadores—professores ou educadores em museus, ou apenas tocadas superficialmente?

Ao escutarmos a voz de outros educadores percebemos que as imagens adentravam na escola, muitas vezes, pelo critério da beleza que de certo modo reforça os mitos do “bom desenho”¹² e do talento. Outras vezes serviam para ilustrar ou para reafirmar as imagens/obras mais divulgadas, como as de Monet, Picasso, Van Gogh, Leonardo da Vinci, Tarsila, Portinari e Volpi.

As respostas de professores de arte revelaram o uso da imagem de modo diverso. Em alguns casos, ela é um conteúdo específico e pode traduzir uma abordagem superficial, valorizando apenas a disciplina arte e não a arte como linguagem, além de não potencializar a mediação das imagens e as provocações por ela suscitadas. Percebemos também que a imagem pode ser utilizada para reforçar conceitos e não como instrumento que possibilita a construção dos mesmos. O processo de ensino/aprendizagem ainda é visto numa perspectiva tradicional: o professor transmite conhecimentos através da linguagem escrita e/ou verbal e utiliza as imagens apenas como ilustração, como recurso facilitador, de uma forma premeditada e não partilhada com os alunos.

Entre os professores de história, notamos que as imagens são utilizadas como recurso didático, como reforço para a fixação de conteúdos, ou seja, assim como alguns professores de arte, o professor de história utiliza a imagem como meio. Há uma certa ênfase no uso da imagem como “reforço, ilustração e demonstração do que quer dizer”. A imagem permite também diversificar a aula, para torná-la “mais agradável e interessante”, como afirmou um

professor. Desta maneira, a imagem serve de motivação, de estímulo aos alunos, como algo familiar, em função do apelo visual das imagens no cotidiano, o que não as torna, contudo, mais compreendidas ou significativas.

Estudantes de arte que já exercem a função de professores, também responderam à pesquisa. Felizmente sua formação já vivencia as mudanças que vêm ocorrendo no ensino de arte desde a década de 1980, que apontam a relevância do estudo e reconhecimento da imagem como linguagem importante para a compreensão da cultura.

Nas justificativas pelas escolhas das obras, poucos professores e estudantes focalizaram os seus alunos. Apenas um graduando que leciona afirma que "os alunos fazem parte de uma geração visual" e que a imagem na sala de aula possibilita a "discussão estética com alunos" e o "exercício do pensamento crítico da criança e seu conhecimento cultural", além de ser "fundamental a ampliação do repertório". Contudo, infelizmente este tipo de professor é minoria, pois os dados nos mostram que mais da metade dos professores desconsideram o sujeito para o qual falam, bem como seu repertório pessoal e as brechas de acesso a ele – processo crônico da educação.

Causou espanto perceber que os professores não justificaram o uso das imagens por se tratar de uma linguagem que fala através delas, sejam imagens visuais, sonoras, etc. Uma professora de história, afirmou: "Considero a imagem uma informação preciosa, pois faz parte do nosso cotidiano, é uma forma de expressão; é mais fácil de compreender uma sociedade por imagens do que por palavras, ou, no mínimo, é outra alternativa de análise". Ao aceitar a imagem como produto final, e não mero coadjuvante na ilustração de textos verbais é a professora de História que reconhece a sintaxe própria das linguagens visuais, com suas elaborações simbólicas presentes tanto na produção quanto na recepção das imagens.

De modo geral, as respostas indicaram também que o uso das imagens é mais comum do que o de objetos. Dentre as imagens citadas, encontram-se reproduções de obras importantes na história da arte, imagens de livros de arte, apostilas e livros didáticos, imagens da mídia impressa, televisiva ou publicitária, imagens de filmes, vídeos, DVDs e CD-Roms, fotografias, trabalhos de artistas locais, do próprio professor ou dos alunos e imagens da cultura visual e do cotidiano, como anúncios, capas e cadernos, calendários, fotos, camisetas, figurinhas, papel de bala, história em quadrinho etc. Apenas alguns poucos professores citaram ainda as visitas a museus como fonte para sua busca iconográfica. Observamos que os suportes das imagens, que são utilizadas pela maioria, são: reproduções em xérox (A4 e A3), slides, transparências, fotografias, originais, imagens da internet, filmes e recortes e que alguns professores pontuaram a utilização de materiais doados por instituições culturais

A rara citação de objetos pode ser atribuído, dentre outras causas, a uma excessiva valorização da pintura por nossa cultura, em detrimento da escultura, do desenho ou da gravura, o que podemos evidenciar nos livros de história da arte ou mesmo na rara

apresentação de obras contemporâneas. Mesmo assim, alguns professores fazem uso de: vasos, bolsas, caixas e sólidos geométricos, objetos do cotidiano e coleções pessoais de miniaturas e, como acontece com as imagens, os objetos também não são reconhecidos como obra final, mas sim como forma de ilustrar conteúdos ou para servir de ponto de partida para novas proposições..

As respostas à segunda questão - Quais os motivos que levaram à sua escolha/seleção de determinadas imagens/objetos? – revelaram vários critérios.

A maioria dos professores colocaram como critério o conteúdo. As imagens servem a ele. Tal preocupação com o conteúdo pode ser fruto de um ensino tradicional voltado para objetivos como o vestibular para ingresso na universidade, que valoriza o acúmulo de informações, e que desconsidera a gramática própria da imagem e da linguagem visual, reconhecendo-as apenas como ilustração de outros assuntos. Alguns professores marcaram como critério a própria aula, isto é, novamente a imagem é utilizada como ferramenta para outros propósitos e não movendo os alunos para uma experiência. Isso é evidente, mesmo entre aqueles professores que fazem suas escolhas focando o aluno, pois apenas visam estimular o desenvolvimento do pensamento cognitivo e estético do aluno, bem como de suas habilidades (relacionar, analisar, identificar, comparar, associar), assim como estimular os vínculos afetivos. Uma das professoras de arte valorizou a “fala dos alunos, que revela a sua compreensão”, mas há muitas questões a problematizar sobre a experiência estética.

As respostas à terceira pergunta - Qual o processo de seleção? De onde vêm as imagens/objetos? - nos mostraram que a seleção das imagens é feita baseada nas preferências do professor, na necessidade de adequar as imagens ao que se está trabalhando, na qualidade do material utilizado, na sua importância histórica e, por fim, na disponibilidade ou acesso ao material.

Quanto à origem do material utilizado, observamos que o livro de história da arte ou de história é o mais utilizado. Além deles, as apostilas, as revistas, os jornais e a internet, também são utilizados por ambos, embora os resultados nos tenham mostrado que, por visitarem mais exposições de arte e museus, assistirem a filmes, terem contato com artistas, fazerem cursos e considerarem todo o ambiente físico ao seu redor como uma fonte constante de imagens os professores de Arte buscam material a partir de origens mais diversificadas do que o professores de História.

É importante observar que parte dos professores cita um acervo pessoal constituído de livros, reproduções, s/idas, catálogos, material-educativo, CD-Rom e outros, o que denota uma preocupação dos educadores em constituírem suas próprias fontes iconográficas, suprimindo eventuais carências encontradas nos ambientes de trabalho.

As análises das respostas de professores, de Arte e História, apontam que as imagens definitivamente freqüentam as salas de aula, mesmo que apenas como convidadas tímidas sentadas ao lado de textos ou conteúdos, esses sim considerados os principais visitantes. E ao lado das imagens, outros convidados ainda mais tímidos, que pouco aparecem para uma visita: os objetos. Quais as miopias culturais de mestres e educadores que não lhes permite enxergar as imagens e objetos como fim artístico, com especificidades próprias de cada linguagem? Que alterações de grau são necessárias nos óculos desses professores para que reconheçam também as imagens e objetos como um produto artístico e cultural, preche de significados elaborados tanto pelo artista quanto por quem os frui?

Ouvir os relatos dos professores que participaram dessa pesquisa foi importante para o grupo, e a partir dessas primeiras pistas de como as imagens são escolhidas e porque elas fazem parte dos assuntos, recursos e objetivos desses projetos nos impulsionou para uma outra pesquisa com o foco na questão: O que é mediação e o que ela provoca? Nesta segunda pesquisa começamos a olhar para a ação do professor que vê a mediação como possibilidade de encontro, conhecimento, aproximação, reflexão, experiência estética, diálogos, provocação e comunhão de conhecimentos entre outras concepções. Mas este é um material para outro artigo...

Professor-curador: a formação de um acervo

A memória é a gaveta dos guardados. Nós somos o que somos, não o que virtualmente seríamos capazes de ser. Minha bagagem são os meus sonhos.

Iberê Camargo (1998, p. 31)

As gavetas de guardados se transformaram em nosso tema de estudo. Percebemos que todos nós guardávamos muitos artigos de jornais, calendários, cartões, muitos materiais que sobravam das aulas como retalhos de papel, imagens incompletas, objetos, sucatas, etc. As palavras de Iberê Camargo, as obras de artistas, como Salvador Dali, Milan Kunc, Fernando Limberg, George Brecht¹³, tornando-se a gaveta a imagem-marca deste grupo. No último encontro do ano, despojada e generosamente, cada integrante ofereceu ao grupo seus guardados, amorosamente disputados, junto a uma caixa de guardados feita em chocolate – cubo com interrogações – saboreado após leituras possíveis e performances fotografadas.

Como diz Perrenoud (1993, p. 49), o educador é um bricoleur que utiliza resíduos e fragmentos de acontecimentos, o que tem à mão, o que guarda em seu "estoque" e com eles cria novas situações de aprendizagem, reutilizando textos e situações materiais, acrescentando elementos de sua experiência e de seu repertório cultural. Como um bricoleur inventa com o que tem, problematiza a partir de seu acervo e pesquisa para complementá-lo. Nem sempre

nos damos conta dos acervos que possuímos, das imagens que estão em nossos livros e bagagens, pois como diz Manguel (2001, p.21):

As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos.

A nossa investigação começou, dessa forma, olhando para a matéria de que somos feitos e como completamos as imagens que selecionamos nas nossas gavetas. Quais eram nossas próprias seleções? Quais os fios que movem conexões possíveis? Como cuidávamos para que as várias etnias, as várias culturas, os vários espaços e tempos pudessem provocar os leitores que partilhavam a experiência estética?

Entre muitos exemplos, podemos citar aqui uma curadoria que provocou inquietações. Mirian Celeste trouxe para uma de nossas reuniões iniciais quatro imagens¹⁴, apresentadas de uma só vez. Uma obra bastante acadêmica despontava entre outras três obras, com certa tendência para a abstração. Para espanto de todos, a obra acadêmica era de Tarsila do Amaral – A samaritana, uma pintura realizada em 1910. Todas elas haviam sido feitas próximas a este mesmo ano, quando Picasso estava com 29 anos, Mondrian, com 38, Kandinsky e Tarsila com 24 anos. As conexões impulsionadas pela apresentação destas obras levaram aos territórios da história da pintura, dos repertórios artísticos da Europa e do Brasil naquele momento, da figuração e da abstração, das questões formais, da formação dos artistas, além da própria proposição da curadoria educativa e os modos como a mediação foi vivida.

Em seu mestrado, trabalhando a linguagem da fotografia com seus alunos da escola pública, Ana Maria Schultze (2003, p. 144) apresenta várias curatorias educativas:

As imagens fotográficas, mapas sensíveis apresentados aos alunos em seus percursos de leituras, exigiram uma curadoria educativa que, reconhecidos os limites estabelecidos por qualquer escolha, pretendeu dinamizar uma ação cultural que propiciasse acessos à arte e à fotografia, ativando-as. Essa curadoria, feita por mim a partir de questionamentos trazidos pelo multiculturalismo crítico, implicou na seleção das fotografias mostradas a alunas e alunos, bem como nos desafios comparativos propostos, fossem entre imagens, na *Máquina do tempo* ou mesmo entre apresentações de alunos, tal qual nas análises de anúncios de revistas.

Discussões sobre gênero, por exemplo, principalmente sobre a condição atual da mulher em uma comparação histórica, foram abordadas com as imagens: Madre indígena de Tina Modotti¹⁵; a imagem de um seio que amamenta um bebê; um auto-retrato da aluna do curso de EJA (educação de jovens e adultos) feito em preto-e-branco, no qual uma tímida mulher, já na maturidade de quatro décadas de vida, se vira e esconde o rosto mal-disfarçando suas feições para a câmera; a miséria de uma mãe africana, sem condições de alimentar seus próprios

bebês, na imagem em preto-e-branco da série *Mali*¹⁶ de Sebastião Salgado (1985), ou na fotografia em cor de Richard Billingham¹⁷ de 1970, na qual uma mulher obesa (a própria mãe do artista) monta um quebra-cabeça, instigando o olhar com uma confusão de padrões do vestido, das peças do jogo etc. Quais as possíveis relações entre essas imagens? A miséria e impotência de algumas mulheres, em detrimento da fartura de outras? O (duplo) papel da mulher, como trabalhadora e aquela que providencia o alimento? Em qual(quais) categoria(s) se enquadram as próprias alunas de Ana Maria, as pesquisadoras e as tantas outras leitoras desse texto?

A curadoria como provocação é também exemplificada por Maria Cecília Santiago (2005, p. 71) que, trabalhando com portadores de baixa visão, oferece entre outras possibilidades, objetos e imagens oportunizando um con-tato diverso com cadeiras. Objetos e imagens colocam os seus parceiros da experiência frente à questões culturais e artísticas, impulsionadas também pelo tocar com luvas, recriando obras a partir dos objetos relacionais de Lygia Clark, pois vai além da relação passiva do espectador com a obra, "é um caminho possível pelo qual a arte reintegra a vida. E foi o caminho escolhido para a aproximação dos portadores de baixa visão com a vida, saindo de uma situação de resguardo, de cristalização de limites para uma condição de abertura ao novo".

Cláudio M. Domingues (2006, p.232), como professor de história partiu da construção do conceito de poder por meio de imagens, para introduzir a temática do Absolutismo Monárquico aos estudantes da oitava série do ensino fundamental da rede pública estadual. A ação de curadoria foi dividida com os alunos, que foram convidados a selecionar imagens, nos mais diversos suportes e mídias, que no seu entender tivessem alguma relação com a idéia de poder. Após a mediação coletiva do material coletado, houve a introdução de outros selecionados pelo professor, onde predominava a questão de elementos simbólicos de poder como: coroa, cetro, trono, faixa, postura altiva, etc. Posteriormente imagens e um texto verbal diretamente ligados ao Absolutismo foram apresentados e discutidos. As imagens dialogaram para a construção de um conceito, não como recurso, mas como um pensamento expresso pela arte e pela cultura visual e permitiu ampliar o olhar dos alunos, pois:

Nos resultados obtidos em um questionário aberto, pude aferir a riqueza das relações estabelecidas pelas conexões do uso dos recursos textuais imagéticos e verbais. Houve um crescimento considerável nas análises, interpretações e reflexões sobre o conceito de poder e o tema do Absolutismo Monárquico.

Ter contato com obras originais, segundo Lídice Romano de Moura, mudou o olhar dos alunos do curso de Educação Artística da Universidade Santa Cecília em Santos, pois a experiência de freqüentar o Espaço Cultural da Universidade e poder discutir questões relativas à arte contemporânea, tendo o professor como mediador, fez diferença mudando a forma de enxergar a arte. A diversidade das obras mostradas, ouvir a fala do artista, participar das

montagens, estagiar na Galeria, possibilitou que o aluno participasse de forma mais efetiva, concretizando uma educação estética, além da artística

Trabalhando arte contemporânea com Ensino Fundamental e Ensino Médio na escola pública do estado de São Paulo, Pio Santana em uma de suas expedições culturais, levou vários grupos de alunos a visitar a exposição: o corpo na arte contemporânea brasileira, em 2005, no Instituto Itaocultural. Motivando o olhar dos alunos para a linguagem da performance, o professor e educador do instituto focalizaram vários vídeos/performances, entre eles: *Sirva-se* (2004), de Michel Groisman - trabalho interativo no qual o público é convidado a realizar experiência de investigação com um conjunto de copos desenvolvidos pelo artista e adaptáveis às diferentes partes do corpo; *Desenho-Corpo* (2002), de Lia Chaia - a artista desenha linhas sobre o seu próprio corpo até acabar a carga de uma caneta esferográfica; *Traje de Verão* (1956), de Flavio de Carvalho – que mostra o artista desfilando sua “roupa” pelas ruas de São Paulo; *Canibal* (2004), de Marco Paulo Rolla, com participação de Thelma Bonavita e Anderson Gouveia - trabalho que mostra os dois atores nus, sendo “despejados” de dentro do forno de um fogão doméstico.

Após a visita, em sala de aula, Pio Santana selecionou e mostrou aos alunos registros fotográficos de outras performances. Essa curadoria os motivou a criarem suas próprias (e muitas) linguagens performáticas. Resultados significativos, que foram além do esperado, foram registrados em fotografias. Para Pio, a curadoria educativa é um lugar bastante “saboroso”, sensível, um território experimental composto de riscos, estados de loucura, de paixão e de criação artística, é um meio de estar entre, entre tantos conhecimentos dos quais o professor provoca e é provocado, alimenta e é alimentado.

Em uma experiência com mediação, esta agora em uma instituição museológica - o Museu da Universidade de São Paulo (Museu do Ipiranga), Claudio M. Domingues (2005, p. 4-5) realizou uma ação de mediação indireta com alunos da sexta série do ensino fundamental da rede pública estadual no ano de 2003, numa Expedição Cultural (2005). A idéia era permitir aos estudantes o contato sensível direto com elementos culturais, em suportes de caráter histórico e artístico, para posterior discussão em sala sobre conteúdos da História do Brasil, como a ‘Independência’. Os alunos deveriam escolher determinados elementos em exposição, que lhes despertasse alguma idéia ou sentimento especial: uma sala temática, personagem ou objeto histórico, e um objeto artístico, para depois justificar por escrito, num relatório de observação, as razões de sua escolha.

Foi curioso como alguns pontos se destacaram: como a preferência por determinados espaços e objetos do museu, a maquete de São Paulo em 1841 (do holandês Henrique Bakknist, 1920/1922), a tela “Independência ou morte” (Pedro Américo, 1888), a sala das armas, dos ferros de passar roupa e dos chapéus. [...] Os estudantes não se preocuparam em saber quem eram os personagens representados nos quadros e esculturas, apegaram-se muito mais a elementos impactantes e curiosidades cotidianas, do que a

preservação de rostos históricos. Uma jovem descreveu a sensação de estar próxima a maquete, quase interagindo com ela, como se fosse o “Godzila” do cinema, imenso e perambulando pelas ruas da cidade. Sem dúvida uma observação instigante.

Maria Lucia Bighetti Fioravanti, aponta que é importante levar em conta não só obras consagradas, mas também objetos do cotidiano do aluno, lugares e coisas que permeiam o dia a dia, poder se encontrar com experiências estéticas no trivial, naquilo que ninguém repara por estar perto demais.

A invenção de curadorias educativas também foi vivenciada por alunos da Profª Solange Utuari, Curso de Educação Artística da Universidade Cruzeiro do Sul/Unicsul, onde atua, Desde 2005 foi inserida a disciplina de Mediação Arte/Público no currículo do primeiro ano em dois semestres. Avaliando a sua inclusão, os seus alunos a valorizaram em sua formação. Para eles a disciplina amadure o olhar, possibilita perceber melhor uma exposição ampliando a compreensão do fio condutor da curadoria e as questões colocadas pelo artista, focaliza os procedimentos da mediação em sala de aula e nas instituições culturais, investiga a emoção estética e a percepção das obras em diferentes meios, seja frente ao original, seja em reproduções em papel, em transparências ou digitalizadas.

Muitos outros exemplos e questões poderiam ainda ser aqui colocadas, como fios que traçam leituras que não se fechavam em si mas que revelavam uma intenção. Proposições que levam em consideração a voz, o repertório e a elaboração conceitual daqueles que participam de uma mediação e que focam questões temáticas, étnicas, de gêneros, de épocas, estilos e linguagens diversas e que problematizam a organização espacial das imagens apresentadas, a validade do uso de títulos, palavras e legendas relacionadas às imagens e o cuidado no uso de reproduções, tanto em relação à sua qualidade como a sua dimensão, entre outros aspectos.

Percebemos na pesquisa relata neste artigo que e também em nossa prática pedagógica que as imagens escolhidas em sala de aula podem ter diferentes focos. Podem sair primeiramente das nossas gavetas de guardados, mas podem também ser ampliados pelas gavetas de outros educadores. Filmes, livros, horas de navegação na Internet também podem alimentar a vontade de colecionar imagens para ativá-las culturalmente a partir do que lemos delas e de nossos alunos, parceiros na experiência estética. Pode ser instigante este garimpo e nos oferecer conexões que não estavam já previstas, pois a atenção que busca pode ser transformada, como diz Virginia Kastrup (2004, p.11), em “atenção que encontra”.

Na ausência de preenchimento imediato, a atenção atravessa um vazio, um intervalo temporal que se revela como espera. Esta espera é considerada como o maior obstáculo para que a redução se cumpra, pois é necessário que a atenção aberta seja sustentada para acolher aquilo que, vindo de si, revela a dimensão de virtualidade do si. Por sua vez, se o acolhimento de algo desta natureza se dá, a atenção coloca-nos em contato com uma distância íntima,

algo que nos habita, mas que não é do conhecimento nem está sob o controle do eu. Neste caso, tais práticas de aprendizagem da atenção são práticas de presença a si onde a atenção acessa o fundo processual e inventivo da cognição.

Assim como os colecionadores que iniciaram os acervos de muitos museus, assim como os curadores que são convidados a selecionar parte desse acervo e a buscar em vários outros, em diferentes museus, o que cabe a nós como professores-curadores? Como podemos lidar com curadorias educativas numa aprendizagem que se quer inventiva?

Fica aqui nossa proposição para que essas indagações movam outros educadores como nós, na inquietude que continua a nos impulsionar.

Bibliografia

- BARBOSA, Ana Mae. *Inquietação e Mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CAMARGO, Iberê. *Gavetas dos guardados*. São Paulo: Edusp, 1998.
- CHIARELLI, Tadeu (coord.). *Grupo de estudos em curadoria*. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 1998.
- CHIOVATTO, Milene. O professor mediador. São Paulo: Instituto Arte na Escola, Boletim Número 24 de Outubro/Novembro 2000.
- DEMARCHI, Rita de Cássia. *Encontros sensíveis: experiências de mediação da obra pública Estação Sumaré no metrô de São Paulo*. São Paulo, 2003, Dissertação (mestrado). Instituto de Artes/UNESP.
- DEWEY, John. *A arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- DOMINGUES, Claudio Moreno. *O Olhar de Quem Olha: Arte e Mediação na Aula de História - o uso da imagem na construção do conhecimento histórico*. São Paulo, 2006. Dissertação (mestrado). Instituto de Artes/UNESP.
- _____. Expedição cultural, mediação e conhecimento histórico. *Bolando Aula de História: Apoio Didático para professores do Ensino Fundamental*. Santos, SP: GRUHBAS - Projetos Educacionais e Culturais, abr. - mai. 2005, ano 8, n. 49, p. 3-5.
- EGAS, Olga Maria Egas. *Cultura visual: fios e desafios no ensino de arte*. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado), Instituto de Artes/UNESP.
- FELDMAN, Edmund Burke. *Becoming Human Through Art aesthetic experience in the school*. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.
- FRANZ, Terezinha S. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.
- FREIRE, Paulo. *A educação como prática para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- _____. *Cartas a Guiné-Bissau, 1978-* op.cit., p.17. In: LINHARES, Célia. *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2003(p.92).

- HOUSEN, Abigail. *The eye of the beholder: measuring aesthetic development*. Harvard University, 1983. (Tese de doutoramento).
- KASTRUP, Virginia. KASTRUP, V. A invenção de si e do mundo - uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas/SP: Papyrus, 1999.
- _____. A aprendizagem da atenção na cognição cognitiva. *Psicologia & Sociedade*; 16 (3): 7-16; set/dez.2004. Disponível em: <www.psicologia.ufrj.br/pospsi/aprendizagem.pdf>. Acesso em 10 mai. 2006.
- MANGUEL, Albert. *Lendo imagens, uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das letras, 2001.
- MARTINS, Mirian. *Mediação: provocações estética*. São Paulo. Revista Mediação- Pós – Graduação – Instituto de Artes da Unesp/SP. V1, n1, outubro de 2005.
- MARTINS, Mirian Celeste. Mediação: tecendo encontros sensíveis com a arte. In: *ARTEunesp*. São Paulo: 13:221-234, 1997.
- _____. O que vemos com um olhar estrangeiro? In: *Boletim Arte na Escola*, São Paulo: 30-5-6, nov./dez. 2002.
- _____. O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar. In: *Revista ARTEunesp*, São Paulo, 9: 199-217, 1993.
- _____. e PICOSQUE, Gisa. *Inventário dos Achados - O olhar do professor-escavador de sentidos - 4ª. Bienal*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2003.
- _____. Mapas para viajantes aprendizes de arte. In: *Pátio - Revista Pedagógica*, Porto Alegre: 15:62-65, nov. 2000-jan.2001.
- _____. e GUERRA, M. Teresinha. *Didática do ensino de arte - A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- OTT, Robert Wilson. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997
- PARSONS, Michael. *Compreender a arte*. Lisboa: Presença, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- _____. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra (org). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- _____. A compreensão das imagens da arte. In: *Arte & Educação em Revista*. Porto Alegre. 1:27-35, 1995.
- SANTIAGO, Maria Cecília do Amaral C.B. *Uma experiência com os portadores de baixa visão: uma aproximação com a vida*. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado), Instituto de Artes/UNESP.
- SCHULTZE, Ana Maria. *Mapas sensíveis: percursos de leituras do mundo através de imagens fotográficas*. São Paulo, 2003, Dissertação (mestrado). Instituto de Artes/UNESP.
- UTUARI, Solange dos Santos. *O papel do museu na experiência estética e na formação do professor de arte*. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado), Instituto de Artes/UNESP.
- VERGARA, Luiz Guilherme. *Curadorias Educativas*. Rio de Janeiro- Anais ANPAP , 1996. Disponível também em: <<http://www.arte.unb.br/anpap/vergara.htm>>. Acesso em 10 mai. 2006.
- WILSON, Brent, WILSON, Marjorie; HUWITZ, Al. *Teaching drawing from art*. Massachussetts: Davis, 1987.

¹ Consideramos importante citar as dissertações de mestrado do grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq, pois revelam as inquietações e focos de pesquisa. Trabalhos já defendidos: *Encontros sensíveis: experiências de mediação da obra pública Estação Sumaré no metrô de São Paulo*, de Rita de Cássia Demarchi (2003); *Mapas sensíveis: percursos de leituras do mundo através de imagens fotográficas*, de Ana Maria Schultze (2003); *Cultura Visual: fios e desafios no ensino da arte*, de Olga Egas (2004); *O papel do museu e da experiência estética na formação do professor de arte*, de Solange Utuari (2004); *Uma experiência estética com os portadores de baixa visão: uma aproximação com a vida*, de Maria Cecília do Amaral Campos de Barros Santiago (2005); *O Olhar de Quem Olha: Arte e Mediação na Aula de História - o uso da imagem na construção do conhecimento histórico* (2006) de Cláudio Moreno Domingues; *Arte e memória visual: desvelando representações sobre meio ambiente dos alunos de magistério*, de Maria Celina Barros Mercúrio Bonfanti, além de trabalhos em fase de qualificação: *Conexão com o contemporâneo: o professor como mediador entre arte/público*, de Maria de Lourdes Sousa Fabro e *A pintura sacra colonial franciscana de São Paulo*, de Maria Lucia Bighetti Fioravanti, *Educação pela arte: a formação do educador que atua em espaços expositivos*, de Lídice Romano de Moura. Também participou do grupo Erick Orloski que apresentou *Diálogos e reflexões com educadores: a instituição cultural como potencialidade na formação docente* (2005).

² Fragmento de *O Guardador de Rebanhos*, 8/3/1914 de Alberto Caeiro, um dos heterônimos do poeta Fernando Pessoa. Fonte disponível em: <www.insite.com.br/art/pessoa/ficcoes/acaeiro/207.html>. Acesso em 10 mai 2006.

³ Para Dewey, o estado de dúvida faz parte do pensar reflexivo, exposto em seu livro escrito em 1910. Fonte: DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

⁴ Aproximamo-nos movidos pelo interesse em compreender os processos de ensino e aprendizagem em arte, ao frequentar a disciplina *Mediação Arte/ Público: possibilidades e limites na formação de fruidores/leitores dos signos artísticos*, oferecida pela pós-graduação do Instituto de arte da UNESP/SP e ministrada pela Prof^a Dr^a Mirian Celeste Martins, hoje coordenadora desse grupo.

⁵ Fonte: GRUPO DE PESQUISA: *Mediação Arte/Cultura/Público*. Revista *Mediação: provocações estéticas*. São Paulo: Instituto de Artes. Pós-graduação/UNESP, v.1, d.1, outubro 2005, p. 55.

⁶ Nutrição estética - O termo foi criado pela coordenadora do grupo como uma ação instigante que propõe o contato com obras, seja das artes plásticas, da poesia, do cinema etc, para que provoquem um pensar e uma experiência estética, sendo seqüenciada ou não por outras ações em um encontro – aula, palestra, assessoria ou mesmo em textos. Leia mais em MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; TELLES GUERRA, M. Terezinha. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1988, p. 140-141.

⁷ DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: 34, 1998.

⁸ PAREYSON, Luigi. *Os problemas da Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p.167.

⁹ O conceito de professor-propositor e tem sido utilizado por Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. Nasceu do conceito de artista-propositor criado por Lygia Clark e Hélio Oiticica e pretende descolar o professor do olhar executor, vendo-o como aquele que propõe a experiência com problematizações e escolhas, gerando “estados de invenção”.

¹⁰ Pesquisa relatada em: GRUPO DE PESQUISA: *Mediação Arte/Cultura/Público*. Revista *Mediação: provocações estéticas*. São Paulo: Instituto de Artes. Pós-graduação/UNESP, v.1, d.1, outubro 2005, p. 2239.

¹¹ Além de professores de arte, temos também questionado o professor de História, especialmente porque entre os participantes do grupo de pesquisa há um deles, o professor Cláudio Domingues Moreno.

¹² O mito do “bom desenho” foi assim nomeado na pesquisa: MARTINS, Mirian Celeste. “Não sei desenhar”. Implicações no desvelar/ampliar do desenho na adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. São Paulo, 1992, Dissertação (Mestrado), Escola de Comunicações e Artes/USP.

¹³ As obras destes artistas compõem este texto, elencadas aqui pela ordem de entrada na ilustração: Milan Kunc (*O mundo é incomensurável*, 1986); Salvador Dali (*Vênus de Milo com gavetas*, 1936); Fernando Limberg (*Um*, 1997) e George Brecht (*Repository*, 1961).

¹⁴ Imagens disponíveis em: Picasso <www.acsu.buffalo.edu/~jconte/Images/Picasso_MaJolie.jpg>; Mondrian <www-leibniz.imag.fr/CASM/CP/mondrian.htm> e Kandinsky <www.ibiblio.org/wm/paint/auth/kandinsky/kandinsky.improvisation-7.jpg>. Imagens disponíveis em 10 mai. 2006. A obra de Tarsila do Amaral não está disponível na internet.

¹⁵ Imagem disponível em <www.clarin.com/diario/2006/05/26/conexiones/t-01202281.htm>. Acesso: 17 jun. 06.

¹⁶ Imagem disponível em <www.terra.com.br/sebastiaoalgado/p_op1/p08s.html>. Acesso: 17 jun. 06.

¹⁷ Imagem disponível em <<http://www.photography-now.com/artists/popup/B004142.html>>. Acesso: 17 jun. 06.