



O dispositivo pedagógico da arte

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAURA HABCKOST DALLA ZEN

O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DA ARTE

PORTO ALEGRE

2011

LAURA HABCKOST DALLA ZEN

O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DA ARTE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Bueno Fischer

PORTO ALEGRE

2011

*Palavra tão pequenina,
Bem sabem os lábios meus
Que és do tamanho do Céu
E apenas menor que Deus!*

Mario Quintana

A ti dedico este trabalho, *Mãe*,
que resolve meus perrengues,
alivia minhas angústias,
sem que eu precise
chamar por Deus!

Todos aqui, de alguma forma, me ajudaram a caminhar, me pegaram pela mão e a soltaram quando foi preciso. Por isso e por tantas..., agradeço a **Rosa, minha orientadora e amiga** que, mais do que ensinar a fazer pesquisa, me fez descobrir o prazer de pesquisar. Pela nossa sintonia fina. Do vinho ao sushi. De Roberto Carlos a Baryshnikov. “Feliz de quem possui uma rosa em seu jardim” (Bertolt Brecht); às professoras **Luciana Loponte, Maria Isabel Leite e Fabiana Marcello**, pela leitura cuidadosa do projeto. Pelas contribuições valiosas que agora ganham vida na dissertação; a **Fabi**, dama de copas da minha canastra, pela generosidade com que me acolheu como amiga. Pelas orientações acadêmicas e gargalhadas; pelos devaneios e sushis (pensantes ou não). Um dos achados desta pesquisa; à professora e amiga **Mirian Dazzi**, que apostou em mim desde os cinco minutos do primeiro tempo. Que Nossa Senhora da Bicletinha nos proteja sempre; ao **Fábio Coutinho**, pela confiança no meu trabalho. Por ter me dado a oportunidade de trabalhar na área que é a “menina dos meus olhos”; ao **meu amado Gabriel**, por ver em mim mais do que uma mulher-esposa. Por dividir comigo o desejo pelo novo, seja no trabalho, na pesquisa, em sala de aula, ou em nossas viagens. Por fazer da nossa convivência uma obra de arte, uma obra de arte linda e eternamente inacabada; aos **meus pais, Bela e Leandro**, que construíram uma família linda e foram além..., ensinando-me que o mundo não acabava na janela da nossa casa. Aqueles que, com os vínculos do amor, me fizeram entender o sentido da palavra Outro; ao doce Maurício, meu lado Yin, que enche a vida de todos com amor e afeto! **Meu irmão**, amigo e orgulho; à **dinda Ana**, minha segunda mãe, com a qual posso contar para tudo, a qualquer hora, em qualquer circunstância; à **tia Íris**, outra mãe que a vida me deu. Alguém que torce pela minha felicidade com um amor que não é desse mundo; às **pessoas queridas da Fundação Iberê Camargo**; ao **Programa de**

Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por tirar a interdisciplinaridade dos livros e vivê-la em sua forma mais radical; ao **Eduardo**, pela eficiência afetiva com que desempenha suas atividades na Secretaria do Pós; aos **meus alunos** da Gestão Cultural e à equipe de **mediadores** da Fundação Iberê Camargo: **vocês dão sentido a este trabalho.**

RESUMO

A presente dissertação tem como foco as relações entre público e arte, propostas por instituições culturais. O estudo parte do pressuposto de que, sobretudo a partir da década de 1960, um dispositivo pedagógico da arte é organizado, no sentido de responder a uma urgência histórica do nosso tempo, qual seja: a de criar estratégias de acessibilidade à arte. Nesse contexto, o principal objetivo do trabalho consiste em compreender as formas pelas quais esse dispositivo “ensina-nos” modos de nos relacionarmos com as artes visuais hoje. Como *corpus* de análise, optou-se por privilegiar um espaço específico de enunciação, a saber: quatro materiais didáticos produzidos por instituições culturais, destinados a professores e alunos, cuja temática é a obra do artista gaúcho Iberê Camargo. Com base no pensamento de Michel Foucault (em especial, os conceitos de *saber*, *poder* e *subjetividade*), buscou-se identificar nesses materiais: a) a maneira como a arte aparece objetivada pelos regimes de saber do dispositivo; b) como esses regimes são fixados e quais relações de poder estão em jogo; c) e, por fim, o modo como os materiais orientam a forma pela qual o sujeito deveria aproximar-se das artes visuais. As análises desenvolvidas possibilitaram apontar que os museus, ao se definirem como instituições educativas, legitimam o atravessamento de certos discursos pedagógicos em sua estrutura, dentre os quais destaquei: o construtivismo piagetiano, o “movimento interdisciplinar” e a educação libertadora de Paulo Freire. Essa dinâmica de organização dos saberes, por sua vez, talvez explique o porquê de o público ser convidado, nas atividades pedagógicas, a trazer referências pessoais e, a partir delas, estabelecer relações com formas de existência do artista e seu processo criativo.

Palavras-chave: dispositivo, pedagogia, artes visuais, aprendizagem da arte.

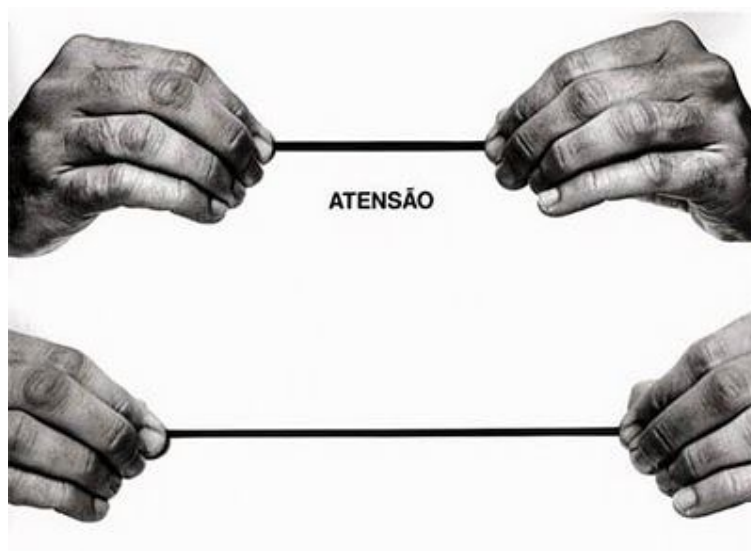
ABSTRACT

The present dissertation has as focus the relations between the general public and the art, which are proposed by cultural institutions. The study parts from the presupposition that, mainly from the sixties, a pedagogical dispositif of art is organized in order to respond to a historic urgency of our time, namely: to create strategies to the art accessibility. In this context, the main objective of this study is to understand the ways in which this device "teaches us" ways of relating to the visual arts today. As a *corpus* analysis, it was chosen to focus on a specific space of enunciation: four teaching materials produced by cultural institutions, for teachers and students, whose theme is the gaucho artist's work Iberê Camargo. Based on the thought of Michel Foucault (especially the concepts of *knowledge, power and subjectivity*), the attempt was to identify in these materials: a) how art appears objectified by the knowledge systems from the dispositif, b) how these systems are fixed and which power relations are at stake, c) and, finally, how the materials guide the way in which the subject should approach the visual arts. By the developed analysis, it was possible to identify that the museums, when defining themselves as educational institutions, legitimate the crossing of certain pedagogical discourses in their structure, among which it was highlighted: Piaget's constructivism, the "interdisciplinary movement" and liberating education of Paulo Freire. This dynamic of knowledge organization, in turn, may explain why the public is invited, in educational activities, to bring personal references, and from them, establish relationships with forms of existence of the artist and his creative process.

Keywords: dispositif, pedagogy, visual arts, learning of the art.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1. PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA	16
2.1 O que é um dispositivo?	18
2.2 Metodologia e <i>corpus</i> de análise	23
2. ACESSIBILIDADE À ARTE: UMA VERDADE DESTE MUNDO.....	30
2.1 Movimentos políticos.....	32
2.2 Arquitetura da arte.....	37
2.3 Proposições artísticas	41
2.4 Privatização da cultura	45
3. O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DA ARTE	50
3.1 <i>Pedagogização do conhecimento</i>	51
3.2 Pedagogização da arte.....	54
3.3 O dispositivo pedagógico da arte.....	56
3.3.1 Organização dos saberes: <i>forma-escola e função autor</i>	60
3.3.2 Fixação da norma: o discurso pedagógico.....	72
3.3.3 Modos de subjetivação: um convite à verdade do sujeito.....	82
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	103



Atensão
Carlos Zilio, 1976

APRESENTAÇÃO

Este trabalho foi sendo construído aos poucos. Suas origens mais longínquas me remetem ao *pátio da infância*, quando meu avô “fazia as vezes” de mediador: ele era o responsável por me buscar todas as quintas-feiras na Escolinha de Artes da UFRGS. Após tardes de muita produção, sobretudo de trabalhos com madeira, serrote e cola quente (meus preferidos!), descia o sombrio elevador do Instituto de Artes sempre com a mesma pergunta na cabeça: será que ele vai trazer o saquinho? Normalmente ele levava. Minha avó enchia de arroz um daqueles saquinhos de supermercado e o amarrava bem forte; com isso, garantia um farto lanche às pombas da Redenção. No caminho até o parque, meu avô ia perguntando o que eu havia feito de interessante durante a tarde. E eu ia contando, talvez não com muita vontade, as atividades propostas naquele dia pela tia Geni. Íamos num caminhar tranquilo, embalado pelo ininterrupto assoviar do meu avô, conversando sobre “arte”, mas também sobre futebol e novela. Meu primeiro contato com a arte não poderia ter se dado de forma mais afetiva. E efetiva.

Mas como nem só de serrote e cola quente vive a arte, ainda durante a infância, fui apresentada ao ballet, à literatura e à música. Na verdade, ao ballet fui eu mesma quem me apresentei, ao decidir um certo dia que queria ser bailarina. Já a música e a literatura me foram apresentadas por minha mãe. Lembro dela como se fosse hoje, contando a história de *Tuca, vovó e Guto* (minha preferida!) e tocando *Marinheiro* só no violão (a música não era minha preferida, mas, como tem apenas duas notas, minha mãe achava que um dia eu pudesse vir a tocá-la – o que nunca aconteceu de fato). Tudo isso, ou todas essas linguagens artísticas, para ser mais formal, estiveram presentes de algum modo durante a minha infância; sempre acompanhadas de muito afeto.

Se por um momento, porém, essas vivências me remetiam apenas ao *pátio da infância*, hoje elas dão sentido ao presente. Não me tornei nem bailarina, nem violonista,

nem escritora. Muito menos artista plástica ou “marceneira”. Mas alguém que precisa da arte para não morrer de verdade, como tão bem expressou Nietzsche. Possivelmente, foi o receio de conviver diariamente com a “verdade” o principal motivo de ter me afastado pouco a pouco do jornalismo. Já ao final da faculdade, estava decidida a tomar outros rumos: queria trabalhar com cultura e toda a malemolência que lhe é correlata.

Após dois anos em Madrid, na Espanha, voltei ao Brasil não apenas com o título de especialista em Gestão Cultural, mas com uma bagagem repleta de projetos e inseguranças. E agora, onde vou trabalhar? Para quem vou apresentar meus trezentos e trinta e sete projetos? Quero trabalhar em museu, mas em Porto Alegre não há muitos deles... será que é melhor ir pra São Paulo? Em meio a tantas perguntas, fui convidada por minha madrinha para ir com ela ao 3º Fórum Nacional de Museus, em Florianópolis. Isso era julho de 2008; não fazia nem dois meses que havia retornado. No encontro, pude conhecer um pouco do que andaram fazendo por aqui enquanto eu estava por lá..., o que não me pareceu pouca coisa. Ainda na capital catarinense, fui apresentada a uma pessoa muito especial que, mesmo sem me conhecer direito, resolveu “dar uma força”. Ela disse que tinha um conhecido que poderia “estar precisando” de alguém com o meu perfil. Voltei a Porto Alegre e em dois dias já estava tudo acertado: trabalharia na produção de uma exposição da Yolanda Mohalyi em Curitiba.

Resumo da ópera: em 2009, além do trabalho com produção cultural, comecei a dar aulas na Unisinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos), no curso tecnológico de Gestão Cultural, e ingressei no Mestrado em Educação da UFRGS. O mestrado para mim nunca foi uma incerteza. Tampouco a área a que meu trabalho estaria vinculado. Os dois anos como bolsista de Iniciação Científica na Faculdade de Educação da UFRGS, durante o curso de jornalismo, não foram em vão. Desde a primeira participação no Salão de Iniciação Científica, quando, de modo desavergonhado, falei à banca que “usei” o conceito de “espaço público” de Jürgen Habermas, pois o de Hannah Arendt me pareceu muito complexo (a investigação da qual meu trabalho fazia parte valia-se da discussão feita por Arendt), passei a entender que pesquisa rima com liberdade. Rima com liberdade e rima com prazer.

Ainda que em muitos momentos deste trabalho a coisa tenha “apertado” (só quem escreve sabe o quanto ter tempo para a escrita é fundamental), o prazer sempre dava um jeito de aparecer; seja em uma leitura que parecia “encaixar-se” perfeitamente no que eu vinha escrevendo, seja em uma orientação que mais parecia uma terapia, uma sessão de

reiki, de tão aliviada que saía dali. E foi em um ritmo alucinante, quase não administrável, que esta dissertação foi sendo construída.

No entanto, como disse Fernando Pessoa, “navegar é preciso; viver não é preciso”. E no momento em que pensava controlar a vida com precisão, surgiu uma oportunidade desafiadora: coordenar o Programa Educativo da Fundação Iberê Camargo. Como o leitor verá ao longo do trabalho, de uma hora para outra, tornei-me, indiretamente, meu próprio objeto de pesquisa. Será que isso daria certo? Bom, de alguma maneira teria que dar, uma vez que, muito antes do que havia imaginado, tinha a chance de trabalhar com a área que é a “menina dos meus olhos”: a arte-educação, ou aprendizagem da arte – como tem sido mais usualmente chamado o campo que articula a arte com a pedagogia, e vice-versa. Uma das minhas funções hoje é, justamente, elaborar materiais didáticos sobre exposições de arte para alunos e professores, o que tenho feito desde setembro de 2010. Como “esta vida não é monótona”, a exemplo do que sempre repete uma grande amiga minha, foi a imprecisão da vida que conferiu ainda mais sentido ao trabalho que agora apresento a vocês.

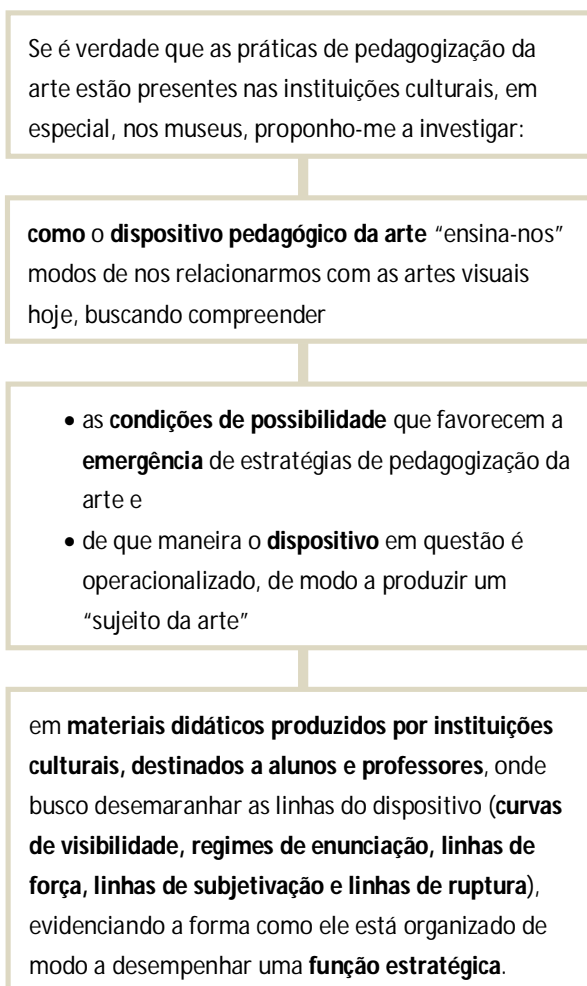
•

Atualmente, nos parece óbvio que os museus contem com setores educativos; que novos meios para aproximar a arte do público sejam disponibilizados a cada dia por essas instituições. Porém, é essa aparente certeza a razão mesma da presente pesquisa e, de alguma maneira, a justificativa para qualquer trabalho acadêmico, cujo objetivo seja realizar uma análise “a partir de uma questão presente” (FOUCAULT, 1984, p. 81). Assim, parto de uma situação atual: existe hoje uma arte que deve ser apreendida e aprendida, para, então, “formular perguntas de um modo tal que elas não repitam simplesmente o que já está dado” (FISCHER, 2002b, p. 55), entre elas: como se constitui hoje a ideia de acessibilidade à arte? Como ela aparece inscrita nos espaços de arte?

Aproveito e faço duas importantes observações. Primeiramente, no que diz respeito à noção de acessibilidade à arte, entendida aqui como um conjunto de estratégias que buscam facilitar o *encontro* entre o público leigo e a obra de arte. Não se trata, portanto, de uma ideia de acessibilidade vinculada à adaptação das instituições para receber pessoas com mobilidade reduzida, ou que possuam algum tipo de necessidade especial. Por isso, inclusive, opto pela expressão “acessibilidade à arte”, e não “acessibilidade da arte”. Tratar-

se-ia, neste caso, de facilitar o acesso “a” determinados contextos, que permitam que o público, supostamente, frua melhor aquilo que lhe é apresentado. Já o segundo aspecto que gostaria de mencionar refere-se à própria palavra “arte”, que aparece no título da dissertação. De que arte fala esta pesquisa? Já adianto que o meu foco são as artes visuais. No entanto, recorro a uma licença mais poética do que política ao suprimir o adjunto adnominal “visuais”, a fim de simplesmente tornar o texto mais e limpo e dinâmico. Além disso, acredito também que o dispositivo do qual trata este trabalho não é exclusivo das artes visuais; logo, deixo em aberto possibilidades de pesquisa cujo foco seja uma outra linguagem artística.

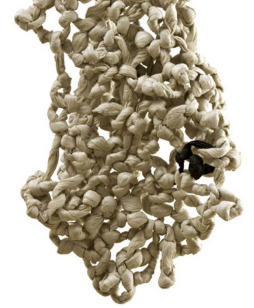
Feitas essas duas ressalvas, apresento agora uma espécie de cadeia de pensamento, a partir da qual o trabalho foi estruturado. Como já mencionado, o ponto de partida da pesquisa é uma situação que nos parece dada: a pedagogização da arte. Ao ter este dado em mãos, inicio um trabalho de diagnóstico, “construído a partir de alguns pontos que o olhar designou e a partir dos quais se desdobra o mapa da atualidade” (ARTIÈRES, 2004, p. 30).



Trata-se de um “mapa da atualidade” traçado por meio de um olhar que, seguramente, não é neutro. A própria escolha do tema de pesquisa é uma escolha política. Ao levar em conta, porém, que a investigação é uma forma de “liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (FOUCAULT, 1990, p. 14), busquei um referencial teórico que me permitisse mostrar, de alguma maneira, como a pedagogização da arte naturaliza-se em um tempo e contexto específicos. Para tanto, valho-me do conceito foucaultiano de dispositivo, como forma de pensar a operacionalização dessa prática em um aparato de visibilidade particular: materiais didáticos produzidos por instituições culturais, destinados a professores e alunos, cuja temática é a obra do artista gaúcho Iberê Camargo.

•

Após esta breve introdução, apresento o modo como o trabalho foi organizado. A dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro deles – *Perspectiva teórico-metodológica* – discute o conceito foucaultiano de dispositivo, que conduz a pesquisa tanto em seu aspecto teórico, como metodológico. Aponta alguns trabalhos que se valeram dessa mesma teorização, de modo a situar o leitor nas análises que seguem, assim como delinea o *corpus* da investigação. Já o segundo capítulo – *Acessibilidade à arte: uma verdade deste mundo* – trata da historicidade do dispositivo, ao identificar alguns pontos estratégicos que parecem criar as condições para que um dispositivo pedagógico da arte seja organizado, sobretudo, a partir da década de 1960. O terceiro capítulo – *O dispositivo pedagógico da arte* – compreende, por sua vez, a análise em si dos materiais didáticos. Por meio das três instâncias trabalhadas por Foucault (*saber, poder e subjetividade*), busco mostrar como o dispositivo em questão é operacionalizado nesses materiais. O quarto capítulo finaliza a dissertação; são as *Considerações finais* daquilo que de mais significativo parece marcar a emergência e a organização do dispositivo pedagógico da arte.



PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

1. PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Nesta seção, indico os caminhos teórico-metodológicos que a investigação irá percorrer, visando à identificação de uma nova racionalidade no campo da arte. Ao renunciar às grandes filosofias do devir histórico, aposto numa experiência acadêmica que não me leve aos **porquês** dessa nova racionalidade, mas que me mostre **como** ela se organiza na contemporaneidade, no aqui e no agora. Nas palavras de Jacques Marre (1991), procuro fazer do trabalho científico um “presente criativo”, que traz, de certo modo, novas possibilidades de investigação conceitual e teórica em pesquisas de áreas correlatas à dissertação, a saber: arte, educação e filosofia.

Quando me refiro a “novas possibilidades”, levo em conta o fato de pensar as estratégias de pedagogização da arte a partir do conceito foucaultiano de dispositivo. Esse conceito, que tem sua raiz na ideia de *épistémè* proposta por Foucault – como veremos a seguir –, tem sido trabalhado desde perspectivas tão diferentes como o direito, a pedagogia, a filosofia e os estudos de gênero. Fala-se de dispositivos carcerários, pedagógicos, televisivos e, inclusive, funerários (VANDENDORPE, 1999, trad. minha). Isto é, não se introduz aqui um termo novo na pesquisa em ciências humanas. Problematiza-se, sim, a existência de um outro dispositivo; o dispositivo pedagógico da arte.

Entretanto, ainda que o conceito de dispositivo seja bastante difundido, compartilho com a opinião de Óscar Moro (2003) quando este comenta que são escassos os exercícios de reflexão teórica sobre o significado do termo. Emmanuel Belin aponta que essa palavra “permite explicar de maneira elegante e concisa o que, de outro modo, exigiria o emprego de paráfrases arriscadas” (1999, p. 252, trad. minha). Levando em conta a centralidade que o conceito adquire nesta pesquisa – o termo dispositivo está, inclusive, no título da

dissertação –, procuro explorá-lo como forma de qualificar a leitura do capítulo analítico. Para tanto, na primeira parte desta seção, discuto seu vínculo com a noção de *épistémè* e apresento alguns estudos que trabalham o conceito desde perspectivas semelhantes, dentre os quais destaco o de Gilles Deleuze e aqueles desenvolvidos neste Programa de Pós-Graduação pelas pesquisadoras Rosa Fischer e Fabiana Marcello. Após apresentar esses estudos, indico a abordagem metodológica, assim como o *corpus* de análise da pesquisa.

2.1 O que é um dispositivo?

Desde que Michel Foucault falou de “dispositivo disciplinário” e de “dispositivo da sexualidade”, em meados da década de 1970, foram muitos os trabalhos que utilizaram o conceito de dispositivo como ferramenta analítica. Num movimento que evidencia a passagem de uma ênfase da arqueologia para a genealogia¹, o autor reduplica o conceito de *épistémè* em outro registro, o dispositivo, o qual foi absorvido por pesquisas acadêmicas, provavelmente, pela “grande plasticidade que acabou por convertê-lo em uma espécie de neologismo” (MORO, 2003, p. 31, trad. minha).

Foucault, de fato, imprime novo sentido a uma palavra já existente e, de certa forma, disseminada. Talvez por isso sejam escassos os trabalhos que questionem *o que é* [ou não] *um dispositivo*. “Habitualmente, o termo aparece sem verdadeira definição, modestamente imerso no coração de uma frase ou de uma expressão mais pujante” (BELIN, 1999, p. 251, trad. minha). Logo, ao propor o uso de um conceito que, além de requerer reflexão teórica, não é frequente em pesquisas sobre aprendizagem da arte, procurei “limpá-lo”, “dissecá-lo”. E, ainda que não tenhamos uma definição unitária e normativa do termo, busco apontar possibilidades de investigação que referem elementos do dispositivo para, nos capítulos seguintes, pensar como os mesmos intervêm em uma nova racionalidade no campo da arte.

Primeiramente, acredito ser importante mostrar o vínculo que o conceito tem com a noção de *épistémè*. Para Foucault, “a *épistémè* é um dispositivo especificamente discursivo, diferentemente do dispositivo, que é discursivo e não discursivo, seus elementos sendo

¹ “É necessário precisar que não devemos entender a genealogia de Foucault como uma ruptura e, menos ainda, como uma oposição à arqueologia. Arqueologia e genealogia se apoiam sobre um pressuposto comum: escrever a história sem referir a análise à instância fundadora do sujeito. No entanto, a passagem da arqueologia à genealogia é uma ampliação do campo de investigação para incluir de maneira mais precisa o estudo das práticas não discursivas e, sobretudo, a relação não discursividade/ discursividade” (CASTRO, 2009, p. 185). É a partir dessa ampliação do campo de investigação que Foucault introduz o conceito de dispositivo.

muito mais heterogêneos” (1999, p. 246). Se tomarmos como exemplo a temática desta pesquisa, poderíamos perguntar: o que não se poderia deixar de pensar, hoje, quando se fala da relação entre público e arte? Ou, ao contrário: o que podemos pensar sobre isso? A partir da ideia de *épistémè*, Foucault define o campo do pensável e o respectivo espaço de saber. Neste caso, tratar-se-ia de identificar quais regularidades discursivas permitem separar o verdadeiro do falso no que tange à relação entre público e arte. Por exemplo, atualmente, seria impossível pensar em uma arte privada, restrita, inclusive fisicamente, às camadas privilegiadas da população. Este discurso que hoje nos soa excludente foi, até bem pouco tempo, o discurso possível e, conseqüentemente, verdadeiro dentro da racionalidade ocidental. Ao falar de *épistémè*, Foucault faz referência, justamente, ao conjunto de saberes de uma época, que fazem com que determinados discursos adquiram, ou não, *status* de verdade.

Embora, após a Revolução Francesa, as coleções de arte comecem a ser de domínio público (e não restritas, exclusivamente, ao âmbito privado, dentro de castelos, palácios e moradias burguesas), é apenas a partir da segunda metade do século XX que identificamos as condições de possibilidade para que uma nova racionalidade se instaure, decisivamente, no campo da arte. Ou seja, “a *épistémè* tem uma determinação geográfica e temporal” (CASTRO, 2009, p. 139), e a mudança numa “certa estrutura do pensamento da qual os homens de uma época não poderiam escapar” (*idem*) não ocorre de um dia para o outro. Logo, mesmo com as rupturas epistemológicas trazidas pela Revolução Francesa, a relação entre público e arte, tal qual entendemos hoje – uma relação que deve ser estreitada através de estratégias como, por exemplo, a institucionalização de programas educativos nos museus – adquire, somente agora, um *status* de verdade. Trata-se, portanto, de uma “verdade deste mundo”, como tão bem expresso por Foucault (1999).

A partir das considerações acima, entendemos *épistémè* como o campo de saber que torna possível a existência de diferentes dispositivos, cuja emergência está vinculada aos discursos possíveis demarcados por esse campo. Isto é, o dispositivo, ao contrário do que se pode pensar, não substitui o conceito de *épistémè*, uma vez que estará sempre “[. . .] ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam” (FOUCAULT, 1999, p. 246). Uma maneira de compreender o trânsito desses conceitos poderia consistir em um típico “exercício de problematização”. Foucault *problematiza* a noção de *épistémè* quando define dispositivo como “estratégias de relações de força

sustentando certos tipos de saber e sendo sustentadas por ele" (*idem*). O dispositivo, muito antes de sobrepor-se à ideia de *épistémè*, introduz elementos que ajudarão na compreensão de novas racionalidades.

Mas quais seriam esses elementos? Ou ainda: qual o sentido e a função metodológica do termo dispositivo? Foucault (1999), ao responder a esta última pergunta, apresenta o conceito em três diferentes níveis: o dispositivo como uma rede tecida por um conjunto heterogêneo de discursos, instituições, formas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas; a natureza da relação que pode existir entre este conjunto de elementos heterogêneos; o tipo de formação resultante da relação entre esses elementos, em um determinado momento histórico. Ou seja, talvez mais do que introduzir elementos não discursivos (para o próprio Foucault, a distinção entre o que é ou não discursivo, entre instituição e enunciado, não assume uma importância tão significativa), o dispositivo evidencie a relação entre os elementos que o constituem, assim como a luta constante e as assimetrias na organização de um espaço formado por três diferentes níveis: campos de saber, formas de normatividade e modos de subjetivação.

Gilles Deleuze é um dos autores que busca compreender a organização desse espaço em contínuo desequilíbrio. No texto *O que é um dispositivo?* (1990), evoca a imagem de um novelo composto pelas três instâncias trabalhadas por Foucault: *saber*, *poder* e *subjetividade*, e caberia a nós, num processo de análise, desemaranhar essas linhas. Em relação à primeira, Deleuze sugere uma rede de relações entre o visível e o enunciável, composta tanto por curvas de visibilidade, como por regimes de enunciação. Neste trabalho, tais curvas e regimes nos farão ver uma arte que, hoje, *deve* ser acessível a um público mais amplo. É por meio deles, do visível e do enunciável, que veremos como está inscrita a ideia de acessibilidade à arte.

Já as linhas de força, relativas à dimensão do *poder*, passam por todo o espaço do dispositivo (DELEUZE, 1990), orientando os caminhos a serem percorridos pelas curvas de visibilidade e pelos regimes de enunciação. Trata-se de "linhas que fixam os jogos de poder e as configurações de saber que nascem no dispositivo" (MARCELLO, 2009, p. 233), estreitamente mescladas com as outras, uma vez que são atualizadas por elas. As linhas de força nos mostrarão quais relações de poder o dispositivo pedagógico da arte põe em funcionamento.

Por último, temos as linhas de subjetivação, que correspondem à “produção de *subjetividade* em um dispositivo” (DELEUZE, 1990, p. 157, grifo meu, trad. minha), e indicam a possibilidade que o sujeito tem de escapar dos poderes e saberes ali engendrados. Essas linhas constituem-se, pois, como “uma espécie de mais-valia” (*idem*), uma vez que tende a haver disparidade entre as formas de subjetivação previstas pelo dispositivo e o modo como o sujeito olha para si. Assim, as linhas de subjetivação podem indicar, elas mesmas, linhas de fratura, linhas de ruptura, pois o voltar-se para si mesmo é a possibilidade que o sujeito tem de ultrapassar o controle e a dependência do dispositivo. Trata-se, nesse caso, de resistir (ainda que não totalmente) aos modos de relação entre público e arte propostos pelo dispositivo pedagógico da arte.

Dentro da perspectiva acima, uma instigante pesquisa foi realizada por Fabiana Marcello em sua dissertação de mestrado. Nela, a autora busca compreender como um dispositivo de maternidade foi organizado ao final do século XVII, como resposta a uma urgência histórica, ligada principalmente à formação dos Estados Nacionais europeus. Após propor uma história do dispositivo da maternidade, cuja existência está vinculada a determinadas condições de possibilidade, Marcello analisa como tal dispositivo é hoje operacionalizado no espaço midiático. Em outras palavras, mostra-nos como a mídia contemporânea ensina modos de ser mãe e mulher, contribuindo para a instauração de uma certa experiência materna.

Para tanto, como sugerido por Deleuze, a autora opta por desemaranhar as linhas do dispositivo da maternidade. Primeiramente, aponta referenciais históricos que justificam a ocorrência do mesmo para, então, abordá-lo como conceito multilinear. Ou seja, analisa as relações entre as diferentes linhas que o compõem, evidenciando as lutas e assimetrias no que diz respeito à produção de sentidos sobre a maternidade.

Na primeira leitura do trabalho de Marcello, o que mais me chamou a atenção foi como a escolha da ferramenta teórico-metodológica atuou de maneira decisiva para uma problematização densa e extremamente elucidativa. Ao utilizar o conceito foucaultiano de dispositivo, bem como os estudos de Deleuze acerca do mesmo, Marcello “deixou falar” o objeto, em uma experiência acadêmica que se distinguiu “[. . .] radicalmente daquela em que *aplicamos* um autor ou *usamos* um determinado método de investigação” (FISCHER, 2002a, p. 40).

Em seus trabalhos, por sua vez, Rosa Fischer defende uma investigação que não desvincule teoria de método. E isso, podemos dizer, acaba sendo uma consequência do modo como construímos perguntas em relação ao nosso objeto de pesquisa. Foucault, ao propor uma historiografia do aqui e agora (os dispositivos são sempre históricos!), estimula-nos a vincular nossos temas de pesquisa “[. . .] às condições de sua emergência histórica” (FISCHER, 2002b, p. 49), e este é um passo fundamental para vislumbrarmos a existência de um ou outro dispositivo.

Em pesquisa intitulada *O dispositivo pedagógico da mídia* (2002c), Fischer discute o modo como a mídia opera na constituição de sujeitos e subjetividades na sociedade contemporânea. Ao entender os meios de comunicação como espaços de formação, a autora dirige o olhar, principalmente, para os “modos de educar na (e pela) TV”, o que resulta na ampliação do próprio sentido do que seja “educação”. Fischer, quando afirma que a mídia educa, corrobora a ideia de que vivemos em um tempo no qual algumas funções básicas, como a pedagógica, deixam seus lugares de origem para serem exercidas de uma outra maneira (1997). Valores, concepções e representações, antes difundidos em espaços como a família e a escola, aparecem, hoje, nos espaços da mídia, em um aprendizado cotidiano sobre:

[. . .] quem nós somos, o que devemos fazer com nosso corpo, como devemos educar nossos filhos, de que modo deve ser feita nossa alimentação diária, como devem ser vistos por nós, os negros, as mulheres, pessoas das camadas populares, portadores de deficiências, grupos religiosos, partidos políticos e assim por diante. (FISCHER, 2002c, p. 153).

Ou seja, há um deslocamento no conceito de pedagógico que vai indicar, neste caso, como os meios de comunicação atuam na formação do sujeito contemporâneo, ao ensinar sobre modos de existência, modos de comportar-se e modos de constituir a si mesmo. E são esses modos, aprendidos nas diferentes dinâmicas de poder e saber, os responsáveis pela produção do sujeito do dispositivo pedagógico da mídia. Quando traçamos um paralelo com o trabalho de Marcello, notamos que ambas as autoras se valem da mídia como espaço específico de enunciação e concebem a formação dos sujeitos para além dos espaços institucionalizados do saber. Trata-se de ideias-chave desta dissertação, uma vez que os materiais analisados são entendidos como espaços de enunciação, onde formas de relação entre público e arte são ensinadas.

Ao elencar três autores que, com perspectivas semelhantes, ainda que não equivalentes², trabalham o conceito foucaultiano de dispositivo, procurei apresentar um panorama de pesquisas-guia desta dissertação e de sua proposição acerca do dispositivo pedagógico da arte. Como mencionado anteriormente, o dito conceito adquire um papel central neste trabalho, o que me levou a optar por priorizar sua abordagem, em detrimento de um esboço sobre investigações voltadas à aprendizagem da arte. Estas, entretanto, estão presentes no decorrer de toda a análise, uma vez que embasam as reflexões sobre o dispositivo em questão. Em relação a isso, é importante notar que, ao direcionar a pesquisa a espaços culturais (os materiais analisados são produzidos por instituições culturais), elegi estudos cuja temática privilegie a educação em museus, a exemplo dos desenvolvidos por Maria Imaculada Pastor Homs (2009), Ana Mae Barbosa (1998; 2007; 2008; 2009), Maria Isabel Leite (2006) e Lorena Avellar Muniagurria (2006; 2009). Ou seja, não tratarei de temas relacionados ao ensino da arte na escola, pois pensar essa temática a partir de instituições culturais é diferente de compreendê-la em um cenário tipicamente educativo, como é o caso das escolas.

Nesta seção, o objetivo foi delinear o território de onde parti para investigar o meu objeto de estudo. Espero, com isso, ter criado condições de argumentação para a realização da análise que segue, assim como haver apresentado, mesmo que brevemente, um dentre os tantos caminhos de se fazer pesquisa em Educação.

2.2 Metodologia e *corpus* de análise

A escolha de certos autores e do modo como estruturaremos a pesquisa configura-se em etapa fundamental e, por vezes, penosa na construção do trabalho científico. Temos que eleger autores e deixar outros “de fora”; optar por um caminho investigativo em detrimento de outro. Na academia, não andamos em grandes revoadas. Movemo-nos em pequenos grupos, com os quais temos não apenas afinidades teóricas, mas, também, intenções metodológicas, que nos permitem voar juntos por um mesmo caminho.

² Em uma análise global, podemos dizer que Deleuze problematiza o conceito sob uma perspectiva puramente teórica, Marcello se vale dos estudos de Deleuze para pensar a existência de um dispositivo específico – o da maternidade – e Fischer realiza um trabalho mais voltado à instância da subjetividade, ao tipo de sujeito produzido pelo dispositivo pedagógico da mídia.

Talvez uma das contribuições mais significativas de Foucault, ratificada pela minha orientadora em nossos encontros e, igualmente, na sua produção acadêmica, seja a da importância de não desvincularmos teoria de método. Trata-se de pensar perguntas de pesquisa que articulem necessariamente um problema empírico a um conceito teórico, assim como tragam indagações sobre os “modos”, as “formas pelas quais” ou os “comos”, mais do que propriamente indagações sobre “quais são”, “o que é”, “por quê”, “para quê” (FISCHER, 2002b).

Quando menciono, no início da seção anterior, que opto por uma experiência acadêmica que não me leve aos **porquês** de uma nova racionalidade no campo da arte, mas que me mostre **como** ela se organiza na contemporaneidade, já indico uma das características do trabalho: teoria e método andarão juntos, lado a lado. Ao escolher o conceito de dispositivo como ferramenta analítica, o modo de conduzir a investigação está, de certa forma, delineado. A ideia de dispositivo, quiçá por vincular-se a um importante arcabouço teórico (conceitos como descontinuidade histórica, *saber*, *poder* e *subjetividade* estão implicados no entendimento da mesma), aponta para uma organização específica de pesquisa.

O exemplo mais emblemático dessa organização singular é, a meu ver, o já citado texto de Deleuze *O que é um dispositivo?*. Tomando-o como referência, aproveito para apresentar, esquematicamente, como a ferramenta analítica escolhida vincula-se com a estruturação em si da dissertação (ANEXO A).

O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DA ARTE	Organização dos saberes	Fixação da norma	Modos de subjetivação
LINHAS DO DISPOSITIVO	SABER Regimes de enunciação e curvas de visibilidade	PODER Linhas de força	SUBJETIVIDADE Linhas subjetivação e linhas de ruptura
COMO DESEMARANHAR AS LINHAS	Como os regimes de enunciação e as curvas de visibilidade se organizam? Como a arte está objetivada nos materiais didáticos analisados?	Como as linhas de força delineiam os saberes do dispositivo neste lugar específico de enunciação? Que relações de força estão em jogo?	Como o sujeito é convidado a olhar para si mesmo nesses materiais? Como os materiais orientam a forma pela qual esse sujeito “deve” aproximar-se da arte?

A partir do esboço acima, o trabalho foi dividido em dois grandes eixos: o primeiro refere-se ao entendimento de que a acessibilidade à arte e sua conseqüente pedagogização são verdades deste mundo. Esse primeiro eixo, portanto, diz respeito à historicidade do

dispositivo pedagógico da arte, uma vez que sugiro que o mesmo responde a uma urgência histórica localizada, de maneira mais acentuada, a partir da segunda metade do século XX. Para tanto, mostro como a noção de acessibilidade à arte está inserida em uma “política geral” de verdade do nosso tempo, indicando como e a partir de quais pontos estratégicos o discurso de uma arte acessível é tomado como verdadeiro por dita “política”.

Já o segundo eixo é formado por três perguntas de pesquisa; estas, desdobramentos de uma pergunta maior: **de que maneira o dispositivo pedagógico da arte é operacionalizado de modo a produzir um sujeito que “deve” acessá-la em suas diferentes acepções?** Ao tomar como ponto de partida a questão anterior, o último capítulo foi organizado em três partes principais, que se constituem como uma espécie de mapa para a análise dos materiais. Assim, de acordo com o esquema apresentado, as três perguntas que orientam o trabalho estão separadas em função dos três diferentes níveis sobre os quais o dispositivo se alicerça: *saber*, *poder* e *subjetividade*. Ou seja, a ferramenta analítica configura-se aqui como um elemento estruturante para a apreensão do *corpus* de pesquisa.

Para analisar a operacionalização do dispositivo pedagógico da arte, o *corpus* poderia incluir desde visitas mediadas, até a expografia³ das mostras e seus textos de parede; estes, aliás, são bastante comuns nas exposições de arte. Todas se configuram como estratégias de pedagogização da arte, uma vez que, cada qual com suas particularidades, elas indicam formas de acesso às obras expostas. Maria Isabel Leite, ao comentar sobre o espaço físico dos museus, diz que hoje “a palavra de ordem parece ser acessibilidade: arquitetônica, física, cultural e intelectual” (LEITE, 2006, p. 31), corroborando a existência do dispositivo em



³ O termo “expografia” foi utilizado, pela primeira vez, por André Desvallée, em 1990, na França, e refere-se ao estudo e à prática das exposições; aos conceitos, ideias e problemas materializados por uma exposição. Muitas vezes, na literatura especializada, encontramos “expografia” como sinônimo de “museografia”. No entanto, neste trabalho, optou-se pela utilização do termo “expografia”, uma vez que a noção de “museografia” parece estar associada a um conjunto mais amplo de práticas museológicas.

questão. Para este trabalho, porém, opto por analisar materiais didáticos produzidos por instituições culturais. Logo, estamos falando de um, dentre diferentes espaços de enunciação, onde linhas vinculadas ao *saber*, ao *poder* e à *subjetividade* geram um estado de forças, que atua na produção do dispositivo pedagógico da arte.

Sobre a escolha dos materiais para análise, houve mudanças em relação à proposta apresentada no projeto da dissertação.⁴ Primeiramente, procurei definir um eixo que conduzisse a seleção; assim, poderia estabelecer comparações mais significativas entre as construções discursivas e visuais dos materiais. Mas qual seria esse eixo? Materiais que tratassem de arte moderna? Contemporânea? Materiais sobre um determinado movimento artístico? Materiais sobre um artista específico? Ao realizar uma garimpagem no que tinha à disposição⁵ e, ao levar em conta as dificuldades de acesso às instituições culturais, sobretudo às estrangeiras, optei por analisar quatro materiais cujo foco é a obra do artista gaúcho Iberê Camargo. Além da facilidade em acessá-los, meu vínculo com a Fundação Iberê Camargo e a possibilidade de intervir nesse contexto específico também foram considerados no momento da seleção. Futuramente, acredito que um instigante diálogo possa ser estabelecido entre os achados da pesquisa e o meu trabalho na instituição.

Outro aspecto que definiu a escolha do *corpus* da pesquisa foi a opção por não realizar, ao menos neste momento, uma análise discursiva em materiais escritos em idiomas estrangeiros, conforme previsto anteriormente. Os materiais didáticos configuram-se como conteúdos concretos de um tempo e espaços específicos, e sua análise discursiva consiste em compreender as relações de saber-poder ali estabelecidas, demandando um entendimento além das questões de domínio da língua. Porém, ainda que essas questões não sejam centrais para a pesquisa, acredito que poderiam deixar algumas lacunas na análise dos materiais estrangeiros.

Ao levar em conta os aspectos acima (o acesso aos materiais; a oportunidade de estabelecer, posteriormente, um diálogo entre a pesquisa e o meu trabalho na Fundação

⁴ No projeto de dissertação do mestrado, havia definido como *corpus* da pesquisa materiais didáticos desenvolvidos pelas seguintes instituições: Museu Thyssen-Bornemisza (Madrid/ ES), Museu Guggenheim (Nova York/ EUA), Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (SP/ BR) e Fundação Iberê Camargo (Porto Alegre/ BR). Contemplei instituições nacionais e estrangeiras, levando em conta o frequente uso desses materiais pelos museus ocidentais, assim como as diferentes linhas curatoriais das instituições selecionadas. Entretanto, conforme sugestão da professora Maria Isabel Leite na banca de qualificação, problematizei a escolha do *corpus* de análise, o que me levou à modificação do mesmo quando da escrita da dissertação.

⁵ Ao longo dos últimos três anos, reuni cerca de 50 materiais didáticos direcionados às artes visuais; desde os que apresentam apenas a proposta pedagógica de uma instituição, até materiais direcionados exclusivamente a crianças e adolescentes.

Iberê Camargo; a opção por não analisar materiais em língua estrangeira), o *corpus* de análise foi constituído dos seguintes materiais sobre a obra de Iberê Camargo, destinados a alunos e professores (ANEXO B).

MATERIAL DIDÁTICO	AUTORIA	EXPOSIÇÃO VINCULADA
Acervo: roteiros de visita Iberê Camargo	Divisão Técnico-Científica de Educação e Arte Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo	O respectivo material não está vinculado a uma exposição específica. Ele faz parte da coleção <i>Acervo: roteiros de visita</i> , composta de 50 fichas alusivas a obras do acervo do MAC USP. No caso da publicação sobre Iberê Camargo, a ficha toma como ponto de partida a obra <i>Expansão</i> (1964). O material foi elaborado em 2004 e é disponibilizado online, visando auxiliar “no planejamento, no aproveitamento e no desdobramento das visitas ao museu”. ⁶
A Gravura no Ateliê de Iberê Camargo	Setor Educativo Fundação Iberê Camargo	“Gravura em metal: matéria e conceito no Ateliê de Iberê Camargo” <i>Centro Municipal de Cultura Dr. Henrique Ordovás Filho (Caxias/ RS)</i> 3 de agosto a 10 de setembro de 2006 <i>Museu de Arte da Universidade Federal do Paraná</i> 17 de outubro a 17 de novembro de 2006
Iberê Camargo 1914- 1994 Moderno no limite	MON Olhar Aprendiz Museu Oscar Niemeyer	“Iberê Camargo 1914- 1994 Moderno no limite” <i>Museu Oscar Niemeyer (PR)</i> 17 de setembro a 30 de novembro de 2008
Iberê Camargo Material do Professor	Programa Educativo Fundação Iberê Camargo	O respectivo material não está vinculado a uma exposição específica. Ele é distribuído de maneira permanente pela Fundação Iberê Camargo. Foi concebido a fim de “preparar o estudante para sua visita à Fundação Iberê Camargo” e “potencializar a prática docente”. ⁷ A instituição exhibe, ininterruptamente, mostras do artista.

⁶ *Acervo: roteiros de visita: Iberê Camargo*. São Paulo: MAC USP: Divisão Técnico-Científica de Educação e Arte, 2004, não paginado. Disponível em <http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/roteiro/PDF/10.pdf>.

⁷ *Iberê Camargo: material do professor*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Programa Educativo, 2008, não paginado.

Ainda sobre o *corpus* de pesquisa, além das informações anteriores, é válido mencionar que se trata de um conjunto heterogêneo no que tange à materialidade. Os materiais didáticos são elaborados por diferentes instituições, em épocas distintas e, conseqüentemente, em diferentes condições de produção.⁸ Estas, embora não sejam privilegiadas na análise – o foco aqui é o espaço de enunciação em si mesmo –, são importantes de serem mencionadas, ainda que resumidamente. Abaixo, segue uma breve apresentação das instituições responsáveis pela concepção dos referidos materiais.

Fundação Iberê Camargo⁹ – foi criada em 3 de outubro de 1995 como uma instituição sem fins lucrativos. Seu acervo foi constituído, integralmente, através da doação de obras pela esposa do artista, Maria Coussirat Camargo. Em 2008, foi inaugurada a nova sede da Fundação (antes localizada na antiga casa de Iberê em Porto Alegre), projetada pelo arquiteto português Álvaro Siza. O Programa Educativo, inicialmente intitulado Programa Escola e posteriormente Setor Educativo, existe desde 1999. Seu objetivo, além do estudo e da divulgação da obra de Iberê Camargo, é aproximar o público da arte moderna e contemporânea. O Programa oferece, além de material didático sobre o artista e as exposições temporárias, visitas mediadas, oficinas, atividades de extensão para educadores e programação especial de verão.

Na pesquisa, analisam-se dois materiais produzidos pela instituição: *A Gravura no Ateliê de Iberê Camargo e Iberê Camargo* – Material do Professor.

Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC USP)¹⁰ – foi criado em 1963, quando a Universidade de São Paulo recebeu de Francisco Matarazzo Sobrinho, então presidente do Museu de Arte Moderna de São Paulo, o acervo que constituía o MAM, assim como parte da coleção particular do casal Matarazzo. O acervo cresceu nas décadas de 1960 e 1970, em razão de uma política de exposições voltadas à experimentação de novos meios e linguagens. Nas décadas de 1980 e 1990, o MAC recebeu importantes doações de artistas, familiares e colecionadores, e hoje possui uma das coleções mais completas de arte contemporânea, especialmente da chamada “arte conceitual”. O MAC USP foi o primeiro museu brasileiro a ter um programa educativo.

⁸ Refiro-me às *condições de produção* de uma maneira mais geral, próximo da noção de contexto, e não na acepção da Escola Francesa de Análise do Discurso que, a partir do conceito marxista de *condições econômicas de produção*, estabelece uma relação de causalidade entre o discursivo e as classes sociais.

⁹ Ver mais em: www.iberecamargo.org.br.

¹⁰ Ver mais em: www.mac.usp.br.

Iniciado na década de 1970, quando Walter Zanini era diretor, foi reestruturado em 1987 por Ana Mae Barbosa, que sistematizou o ensino da arte em museus a partir da Proposta Triangular¹¹ – esta ainda uma referência para grande parte dos programas de arte-educação no Brasil. A Divisão Técnico-científica de Educação e Arte do MAC USP disponibiliza, hoje, visitas mediadas, oficinas no ateliê, atividades lúdicas para o público infantil e textos online de apoio ao professor sobre artistas presentes no acervo do MAC.

Na pesquisa, analisa-se um material produzido pela instituição: *Acervo: roteiros de visita* – Iberê Camargo.

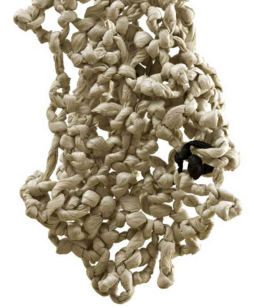
Museu Oscar Niemeyer¹² – em 2002, o edifício projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer – até então sede de secretarias de Estado – torna-se o Museu Oscar Niemeyer. O prédio passou por adaptações e ganhou um anexo, chamado popularmente de Olho – este também projetado por Niemeyer. Dedicado a exposições de artes visuais, arquitetura e design, o acervo foi constituído com obras do Museu de Arte do Paraná e com o acervo do extinto Banco do Estado do Paraná. Meses após sua inauguração, o Museu já oferecia ao público: visitas mediadas, material impresso e audiovisual relativo às exposições, oficinas, palestras e cursos de formação.

Na pesquisa, analisa-se um material produzido pela instituição: *Iberê Camargo 1914-1994 Moderno no limite*.

A análise englobará, pois, quatro materiais didáticos elaborados por três importantes instituições culturais brasileiras, o que não se trata, obviamente, de um panorama a respeito da produção de materiais sobre arte no Brasil. Tampouco se pretende examinar a obra de Iberê Camargo e as respectivas interpretações. Os materiais formam apenas um recorte onde práticas de pedagogização da arte tornam-se objetos discursivos, e aí reside meu interesse. Em uma época na qual a noção de uma arte “para todos” é legitimada, procuro compreender algumas formas de nos “apoderarmos” de um saber-poder, até pouco tempo restrito às elites. Como ensina Foucault, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2009, p. 10).

¹¹ Adaptação da teoria DBAE – *Discipline-Based Art Education* – ao contexto brasileiro feita por Ana Mae Barbosa. A Proposta Triangular envolve três vertentes: o fazer artístico, a leitura da imagem (obra de arte) e a história da arte, e teve como marco central de seu desenvolvimento o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo em 1987.

¹² Ver mais em: www.museuoscarniemeyer.org.br.



ACESSIBILIDADE À ARTE: UMA VERDADE DESTE MUNDO

2. ACESSIBILIDADE À ARTE: UMA VERDADE DESTE MUNDO



Art Critic
Norman Rockwell, 1955

Um jovem crítico de arte inclina-se para observar a pintura barroca de uma mulher. Verifica, talvez, a autenticidade da obra. A ilustração, de 1955, corresponde a uma época em que a arte era, ainda, restrita a iniciados. Pierre Bourdieu, em pesquisa realizada há cinquenta anos, observou que, paradoxalmente, apesar de abertos a todos, a categoria mais representada entre o público de museus era a dos detentores de um diploma de final de estudos secundários (BOURDIEU, 2003). Ou seja, Rockwell retrata uma cena

aparentemente comum na metade do século XX. Como aponta Leite (2006), os museus foram criados, historicamente, por e para setores dirigentes, sendo seu acesso restrito a alguns eleitos, uma vez que se afirmava que o povo não se interessava por arte e tampouco sabia comportar-se nos museus. O jovem crítico era um desses eleitos: interessava-se por arte e tinha o que falar sobre ela.

Três meninos prestam atenção na explicação das mediadoras. Dois vestem bermudas de *surf*; um deles está de boné. Em nada se parecem com o crítico de Rockwell, mas

mostram-se interessados em ter o que falar sobre arte. É uma foto recente, ilustrativa do que Canclini denominou “utopia de socializar a cultura moderna” (2003, p. 155). Essa utopia, ou *épistémè*, na acepção foucaultiana, é resultado de um conjunto de saberes que fez com que determinados discursos, como o de uma arte acessível, ganhassem *status* de verdade. Com isso, atualmente, a própria



Fundação Iberê Camargo: divulgação

legitimação das políticas culturais passa pela centralidade da ampliação e da formação de público (LOPES, 2005). Busca-se atenuar a assimetria entre emissão e recepção, sobretudo no que diz respeito ao público antes pouco frequente dos museus, a partir de um investimento na aquisição de informações sobre o tema. Ter o que falar sobre arte significa, hoje, apoderarmo-nos de um discurso inscrito em uma *épistémè* singular.

Uma vez que tal *épistémè* torna possível a existência do dispositivo pedagógico da arte, discuto, agora, as condições de possibilidade que o tornaram uma verdade deste mundo. Não pretendo esgotá-las aqui; destacarei aquelas que, para a pesquisa, me parecem mais significativas na constituição do dispositivo. Pensá-lo historicamente não se trata, portanto, de “buscar sua origem, sua gênese incontestável” (MARCELLO, 2003, p. 12), mas de apontar referências históricas que organizam esse dispositivo, cuja formação vem sendo marcada por uma série de rupturas e continuidades, importantes de serem mencionadas neste trabalho.

2.1 Movimentos políticos

Os movimentos políticos constituem importante engrenagem para que discursos que circulem em determinada época sejam tomados como verdadeiros. A ideia de “museu para todos”, por exemplo, parece ter se tornado algo que “deve” acontecer, “deve” pertencer ao nosso cotidiano, “deve” ser dito. Trata-se, portanto, de um enunciado transformado em senso comum no que tange à função dos museus hoje. Esse enunciado, por sua vez, é identificado em movimentos que elegeram o amplo acesso aos bens culturais, como forma

de resgatar uma cidadania perdida, não se sabe nem quando, nem onde. A proposição “para todos” cruza, então, um domínio de estruturas e de unidades possíveis, aparecendo em conteúdos concretos (FOUCAULT, 2010), como documentos e resoluções que sublinham a função social dos museus e de suas intervenções.

Com isso, instituições culturais, estrategicamente, adaptam-se para receber um público cada vez maior e heterogêneo. Os museus de arte, outrora vistos como espaços de manutenção do *status quo* (LEITE, 2006), assumem, agora, um papel de agente transformador, sendo “comum depararmos-nos com manifestações feitas por agentes governamentais ou civis afirmando que o contato com a arte enriquece a vida das pessoas, favorece a formação da cidadania e a inclusão social” (MUNIAGURRIA, 2009, p. 14). Este discurso, que pode nos soar redentor, pressupõe um entendimento de cultura estritamente ligado “[. . .] aos valores universalizantes da civilização ocidental moderna” (*idem*), que adquire visibilidade, dentre outras maneiras, por meio de movimentos políticos.

Em relação aos museus, a proposição “para todos” ganha notoriedade pública em discussão datada de 1972, com a realização da Mesa-Redonda de Santiago do Chile; esta organizada pelo Conselho Internacional de Museus (Icom) em parceria com a Unesco. Na ocasião, foram conhecidas as diretrizes do movimento para uma Nova Museologia, movimento este que parece ter seus primeiros antecedentes vinculados às reivindicações de maio de 68.¹³ No cenário resultante da conjuntura política da década de 1960, sobretudo pós-68, emergem movimentos sociais produtores de novas subjetividades (FOUCAULT, 1999), a exemplo da Nova Museologia. Trata-se de um momento no qual diferentes instituições, entre elas os museus, repensam a repercussão de suas ações sobre a sociedade.

Vários grupos contribuem para essa nova conceituação, como os ecologistas, os diferentes países emergentes do colonialismo, que reivindicam o retorno dos bens pilhados ou expatriados pelas sociedades ocidentais, os grupos socialistas ou socializantes, que reclamam, em nome do patrimônio coletivo, uma *acessibilidade aos monumentos, às coleções dos museus, que antes eram patrimônio privado ou reservadas aos detentores do “saber”* (SANTOS, 2008, p. 72, grifo meu).

Isto é, entram em cena os novos sujeitos da história, criando condições para que a afirmação de uma sociedade “para todos” atravesse uma série de discursos que não apenas

¹³ Movimento estudantil, iniciado na Faculdade de Nanterre, na França, que se estendeu para Paris, culminando em uma gigantesca manifestação que reuniu 600 mil estudantes. Porém, mais do que um movimento estudantil, Maio de 68 tem sido interpretado por diferentes filósofos, a exemplo de Foucault, como um “acontecimento filosófico”, uma vez que marca rupturas com modos de subjetivação hegemônicos.

o dos museus. O discurso ecologista, o econômico, o político, todos põem em funcionamento um dos enunciados mais significativos da segunda metade do século XX: é preciso incluir; enunciado esse que balizará a luta de movimentos políticos por uma ressignificação das instituições ocidentais.

Mas o que de fato está implicado na Nova Museologia, identificada aqui como cenário histórico do dispositivo pedagógico da arte? Primeiramente, é interessante nos remetermos à própria concepção do encontro promovido, em 1972, na cidade de Santiago do Chile, cujo principal convidado foi o pedagogo brasileiro Paulo Freire. Apesar de sua ausência¹⁴, o convite por si só já diz muito a respeito das ideias norteadoras do evento, que traziam consigo temas marcantes da obra do autor: a conscientização e a mudança, “que levam o educador e todo profissional a engajar-se social e politicamente, comprometido com um projeto de sociedade diferente” (SANTOS, 2008, p. 83).

Desta articulação do evento com o pensamento de Freire, repercute, talvez, a principal proposição de Santiago:

Great changes in society must lead to great changes in museums structure, it was said.

Trecho das conclusões da IX Conferência do ICOM, 1971.

o museu como instrumento dinâmico de mudança social. No entanto, conforme Santos, “as reflexões em torno do papel social dos museus e, mais especificamente, do seu papel pedagógico e da sua relação com o público, foram acontecendo em um processo gradual” (*idem*, p. 74). A autora cita os documentos produzidos nos encontros de 1958 e 1971, promovidos pela Unesco e pelo Icom, nos quais já ressoavam os anseios por uma dinâmica social que se diferenciava da “linha de montagem” característica das sociedades capitalistas. Em 1958, no seminário regional realizado no Rio de Janeiro, discutiram-se as funções que os museus deveriam cumprir como meio educativo. Já na IX Conferência Geral do Icom, ocorrida na França em 1971, o encontro teve como tema “O museu a serviço do homem, atualidade e futuro – o papel educativo e cultural”.

Como podemos notar, a acessibilidade dos museus, pensada a partir de estratégias pedagógicas, aparece não apenas vinculada à afirmação dos novos sujeitos da história, mas como uma das condições *sine qua non* para que ela aconteça na área cultural. Estes devem frequentar os museus, uma vez que se tem como pressuposto “o direito de todos os

¹⁴ Comenta-se que Paulo Freire não pôde participar do encontro porque o delegado do Brasil junto a Unesco se opôs à sua designação. Freire encontrava-se exilado no Chile desde 1965.

cidadãos à educação permanente, em todas as dimensões culturais [. . .]” (LEITE, 2006, p. 28). Mais do que acesso físico ao museu, os sujeitos devem acessar seus códigos, os meandros que o distinguiram, durante muitos anos, como lugar de conservação daquilo que de mais significativo fora produzido pela sociedade.

É importante observar, porém, que “a ideia de que os museus são educadores potenciais tem estado latente desde que a aquisição de objetos valiosos e interessantes começou a se produzir há muitos anos” (PASTOR HOMMS, 2009, p. 25, trad. minha). No artigo *The Influence of Museums on Education*¹⁵, publicado em 1967, há uma série de exemplos que sustentam a tese de que o museu “educativo” é uma constante na história dos museus desde a época renascentista. E podemos ir além. Se nos reportarmos ao primeiro museu do qual se tem notícias, o Museu de Alexandria (300 aC), vemos que sua concepção está atrelada à aspiração por um espaço voltado à pesquisa e à aprendizagem. Ptolomeu I, então governante do Egito e disposto a retirar a hegemonia cultural de Atenas, decide transformar Alexandria na capital intelectual do helenismo. Para tanto, convida sábios, poetas e filósofos a se mudarem para a capital do Egito; entre eles, Demétrio de Falero, que fora o responsável pela organização do lugar destinado ao estudo das artes e das ciências. De acordo com Pastor Homs (2009), essa concepção helenista de museu acabou por influenciar, decisivamente, as funções dos museus ao longo dos séculos.

Entretanto, ainda que reconheçamos o vínculo entre educação e museus como uma continuidade histórica, “o conceito de museu tal qual entendemos agora, ou seja, um museu a serviço do público, financiado e administrado pela sociedade, demorou vários séculos para estabelecer-se” (*idem*, p. 25, trad. minha). Em Alexandria, por exemplo, o museu era um espaço para os “homens da cultura”, e ser admitido ali significava uma grande distinção. Isto é, estamos falando de um lugar compartilhado por poucos, associado a uma concepção elitista de arte e cultura que prevaleceu até meados do século XX.

Não se trata, portanto, de tomar a “essência” educativa dos museus como condição de possibilidade para a existência do dispositivo pedagógico da arte. Como vimos, não é de hoje que se concebe o museu como um espaço de aprendizagem. É, sim, no sentido que atribuímos à noção do que é ou não educativo, do que é ou não pedagógico, que encontramos as condições para a emergência do dispositivo. Os museus de outrora eram espaços de educação, o que não significa dizer que eram espaços democráticos de educação.

¹⁵ In: *Museums Journal*, 1967, vol. 67, n° 1, p. 60-62.

Que o Museu é uma instituição a serviço da sociedade na qual é parte integrante e que possui em si próprio os elementos que lhe permitem participar na formação das consciências das comunidades a que serve.

Trecho da Declaração de Santiago, 1972.

O entendimento de museu como “espaço democrático de educação” é, justamente, a contribuição da Nova Museologia para que o enunciado “para todos” atravesse a instituição

museística. Os princípios do movimento estão apoiados na proposta de *educação transformadora*, cuja dimensão político-pedagógica pressupõe o domínio “produtivo” dos saberes e sua extensão a todas as camadas da população. Vemos, então, a acessibilidade física e intelectual como imprescindível para a afirmação de um museu a serviço de todos. Nesse sentido, quanto mais recursos pedagógicos à disposição do público, mais democrático ele tende a ser, ratificando uma noção de “pedagógico” ligada a aspirações democráticas.

No caso dos museus de arte, um domínio considerado inabalável durante muitos anos, a preocupação em “democratizar” os saberes tardou um pouco mais, sendo esses “[. . .] os museus mais resistentes a prepararem-se para receber o público leigo” (LEITE, 2006, p. 29). A associação à elite e à aura de que se revestem as obras de arte são os principais fatores para que os museus de arte tenham resistido a uma ressignificação balizada pelos ideais da Nova Museologia. Afinal, a “casa das musas” não se tornaria, do dia para a noite, a “casa do povo”.

Paradoxalmente, é o Museu do Louvre – um museu de arte – que cria, em 1880, “o primeiro serviço permanente para escolares de que se tem notícia” (*idem*, p. 36). Isso não quer dizer, porém, que a formação de público ocupasse um papel central na administração do museu. Naquele período, as tarefas de conservação e restauro eram ainda a “menina dos olhos” das instituições museísticas. A formação de público só recebe maior atenção quando o próprio conceito de museu é problematizado, o que ocorre, em especial, na segunda metade do século XX.

Nesse contexto, a Nova Museologia desponta como importante vetor para que um museu a serviço de todos “deva” pertencer ao nosso cotidiano. Documentos e resoluções do começo deste século reafirmam os princípios do movimento iniciado em 1972, o qual criou condições para a institucionalização da função educativa dos museus, uma das curvas de visibilidade do dispositivo pedagógico da arte.

2.2 Arquitetura da arte

“O museu é uma instituição que, em si, não é artística”, afirma o historiador Hugues de Varine-Bohan.¹⁶ Como tratado na seção anterior, o Museu de Alexandria era antes mais um lugar de produção e divulgação de saberes do que uma instituição voltada à preservação de bens culturais. A própria distribuição espacial indica ter se tratado de um local onde objetos e disciplinas eram considerados fontes de informação para o seletivo grupo que a ele tinha acesso. Nunca foi encontrado qualquer vestígio arquitetônico do museu, mas, pelas descrições de escritores antigos, sabe-se que, além de uma sala com estátuas e da biblioteca, havia um refeitório coletivo e uma sala de refeições, destinada aos sábios que ali moravam ou que o frequentavam. Isto é, os então “homens da cultura” tinham à disposição espaços de convivência, guardadas as devidas proporções, similares às cafeterias e restaurantes que, hoje, integram os maiores museus do mundo.

Esses espaços de convivência, por sua vez, nem sempre foram uma constante na distribuição espacial dos museus. Sua presença, assim como a organização do espaço expositivo, é determinada de acordo com o conceito de museu vigente em cada época. E aqui temos uma questão que merece ser destacada. “A ideia de museu como conservatório de obras sagradas resulta de discussão datada, na França, no final do século XVIII” (LEITE, 2006, p. 25). Nesta época, a política adotada por Napoleão obrigava os vencidos a entregarem obras de arte, mediante tratados de paz. A apropriação de tais bens impulsionou a criação do Museu Central em Paris, hoje Museu do Louvre, uma vez que era necessário um espaço que abrigasse o acervo. Em 1793, ainda durante a Revolução Francesa, uma ala do museu é aberta à visitação pública.

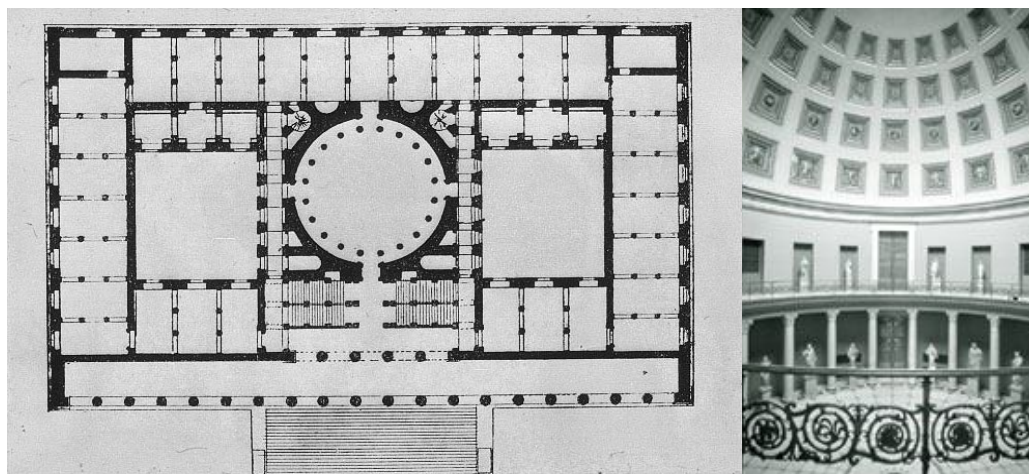
Desde então, o “tesouro” antes guardado em espaços sagrados (templos, igrejas, cemitérios) ou privados (castelos, palácios, moradias burguesas) começa a fazer parte da vida pública ocidental. É importante notar que, nesse período, há a emergência de novas organizações disciplinares na Europa. Trata-se de um momento de ruptura, em que instituições sociais do medievo cedem lugar a novas práticas e sistemas de organização, entre os quais Foucault destaca a escola, o hospital e a prisão. A essas instituições sociais, inclui, também, o museu. Não estou afirmando, contudo, que os museus datam do século

¹⁶ VARINE-BOHAN, Hugues. Entrevista concedida a Roberto Rojas. In: CRESPIAN, José Luís; TALLERO, Manuel; ROJAS, Roberto. *Os museus no mundo*. Rio de Janeiro: Salvat, 1979, p. 8-21.

XVIII (conforme já comentado, desde a Antiguidade, a palavra museu definia o espaço físico destinado a abrigar objetos de interesse artístico ou científico), mas, sim, que eles se organizam como instituição disciplinar após a Revolução Francesa, quando as coleções privadas dão lugar aos museus nacionais europeus, tidos, desde então, como verdadeiros conservatórios de obras sagradas.

O que era classificado como arte deveria, agora, estar organizado dentro de uma estrutura física específica, corroborando a ideia do museu como instituição disciplinar: “A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório” (FOUCAULT, 1999, p. 106). Assim como “um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial” (*idem*), tornar o museu acessível à população também exigiria uma organização desta mesma ordem.

Na medida em que as coleções e obras clássicas foram colocadas à disposição da população, como forma de suprir sua suposta carência de formação filosófica, “o museu se converte em uma espécie de ‘enciclopédia do povo’” (RICO, 2007, p. 24, trad. minha). Os Estados Nacionais, ao contribuírem para a designação dos museus como “lugares da essência atemporal da arte”, acabam por interferir na arquitetura dessas instituições, uma vez que a mesma “[. . .] deveria apoiar esse deleite, exemplaridade e relação objetiva. A cúpula arredondada e a iconografia seriam as respostas do espaço e da ordenação, respectivamente” (*idem*).



Altes Museum
Berlim, 1824-1830

Tais respostas tinham como intento aproximar as obras da população em geral. No livro de Jean-Nicola-Louis Durand, *Précis des leçons d'architecture*¹⁷, aparecem, pela primeira vez, um verbete e alguns desenhos referentes ao edifício dos museus. Para o autor, os prédios deveriam ser erguidos a partir do modelo adotado pelas bibliotecas, ou seja, “um edifício que guarda um tesouro público e que é, ao mesmo tempo, um templo consagrado aos estudos” (KIEFER, 2000, p. 13). A associação com as bibliotecas nos remete novamente ao Museu de Alexandria e à concepção helenista de museu que, conforme já apontado, tem marcado a função do mesmo ao longo dos séculos. Quando o Louvre abriu suas portas, por exemplo, parecia uma verdadeira escola, onde artistas e aprendizes montavam seus ateliês. Diz Kiefer:



*Projet d'aménagement de la grande
galerie du Louvre*
Hubert Robert, 1796

Essas duas maneiras de ver os museus, como templo guardião de tesouros sagrados ou como escola, vão estar presentes, de alguma forma, em todos os projetos de seus novos edifícios. Uma vê a arte como fruto de uma essência atemporal, e a outra como de feitos históricos perfeitamente determinados. A forma de panteon, circular e monumental, vai responder aos anseios da primeira visão; as galerias, sequenciando a visita, vão responder à segunda (*idem*).

Observa-se aí uma continuidade na vinculação dos museus a um ideal de cultura democrática, ideal disseminado, obstinadamente, pelos Estados Nacionais. Vale ressaltar, porém, que se tratava de uma democratização cultural destinada a uma classe social específica, a burguesia ascendente, a qual clamava por uma participação cada vez maior nos negócios do Estado. Os museus, por sua vez, “encontram na tipologia dos palácios sua primeira forma de expressão arquitetônica” (*idem*, p. 14). Inúmeras vezes, os próprios palácios, sedes das monarquias, foram transformados em museus, sendo o museu do Louvre o exemplo mais notório.

¹⁷ DURAND, Jean-Nicola-Louis. *Précis des leçons d'architecture*. Fac-símile da edição de 1819 da Biblioteca de Munique.

Nota-se, pois, que tal concepção espacial dos museus converge para a noção, almejada pelos Estados Nacionais, “de um poder único e bem regulamentado” (FOUCAULT, 1999, p. 86). Com vistas a tornar o patrimônio nacional comum ao grande público, a historicidade dos feitos artísticos foi tida, nos séculos XVIII e XIX, como fundamental para consolidar a identidade das nações. Para tanto, os museus valeram-se da cronologia e das escolas como critérios para ordenar as obras. A sucessão de salas interligadas (*en suite*), típica dos palácios, contribuiu para tal fim. Além disso, “a imagem de edifício importante, já sacramentada na população, respondia com eficiência à necessidade de mostrar que ali estavam guardadas as riquezas da nação e que essas estavam ao alcance de todos” (KIEFER, 2000, p. 17).

É somente no final do século XIX e início do século XX que percebemos uma maior complexidade na organização espacial dos museus, em detrimento da especialização mais racional e historicista. Com o advento da arte moderna, como veremos na seção seguinte, a arte supera a relação entre objeto e espaço e propõe uma nova relação entre artista, museu e espectador. “Marcel Duchamp, que revolucionou e mudou radicalmente muitas das atitudes e criações plásticas, tem uma especial importância no tema do espaço” (RICO, 2007, p. 38, trad. minha). O artista chegou a afirmar que é o público e o museu que fazem a arte, e esta nova forma de conceber a criação artística, que já não tem sentido sem o público, resultará em uma preocupação contínua na museologia do século XX: o espaço expositivo.

Os manifestos e panfletos modernistas qualificavam os museus como lugares conservadores. Afirmavam, também, que eram espaços cansativos e pesados; verdadeiras *necrópoles da arte oficial*. E, deste questionamento frente à estrutura dos museus nacionais, emerge uma outra forma de pensar o espaço expositivo. As vanguardas, convencidas de que a relação entre visitante e arte deveria ir além das salas de exposição, começam a dirigir-se ao público por meio de conferências e outros tipos de eventos, que ocorriam em espaços alternados do museu. Vemos, então, a substituição do “museu-templo” pelo “museu-armazém” que, além de consolidar a identidade nacional, tinha agora como função sensibilizar o público sobre o sentido universal da arte.

Assim, enquanto a burguesia entusiasta do progresso preferia as formas historicistas, aquela geração vanguardista, preconizando desdobramentos que ocorreriam a partir dos anos 1950, aniquilava qualquer perspectiva de cronologia histórica, optando pela veiculação artística sob a forma de acontecimento (CASTILLO, 2008, p. 90).

Os espaços começam a ser organizados como forma de ensinar ao público “algo novo” mais do que fazer dele partícipe de um patrimônio artístico comum. Uma expografia mais livre, balizada pela ênfase científica dada às mostras, é impulsionada partir da década de 1960, em razão da incorporação sistemática de acadêmicos nos espaços culturais, resultando na proliferação de exposições de caráter formativo e didático. É desta época, também, o surgimento das exposições temporárias, institucionalizadas de uma maneira periódica, e das exposições itinerantes. As coleções passam, então, a relacionar-se com mercados e agentes institucionais que outrora não faziam parte do universo das artes visuais, aproximando o museu do ramo do entretenimento. Com isso, os museus ampliam sua programação e passam a atrair um público cada vez maior e heterogêneo.

A fim de adaptar-se a esta nova fase, a instituição vê-se obrigada a repensar sua arquitetura. Os projetos passam a contemplar espaços como restaurantes, lojas, parques e jardins, com vistas a tornar os museus “[. . .] lugares agradáveis de ficar até mesmo independentemente de seus motivos-objeto, o acervo exposto” (KIEFER, 2000, p. 20). Nas décadas de 1980 e 1990, há uma febre de construção e reconstrução dos museus, que se valem da ideia de interação social para atrair não apenas interessados nas artes, mas, principalmente, interessados em fazer parte de um [antes] privilegiado e misterioso mundo.

2.3 Proposições artísticas

O Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA) “foi fundado em 1929, com o explícito objetivo didático de levar a uma compreensão da arte moderna” (BARBOSA, 2007, p. 85). Ao partir da premissa de que a maioria das pessoas ainda via “[. . .] as artes visuais com um olhar renascentista, buscando nas imagens a verdade reconhecível das paisagens, naturezas-mortas, flores, retratos, cenas diversas” (LOPONTE, 2008, p. 112), os museus norte-americanos passam a empreender, a partir desse período, diferentes ações, a fim de que o público massivo aprenda algo sobre a produção artística sem, necessariamente, ser um *expert* nas conceituações vanguardistas. Além disso, é importante notar que, no caso dos Estados Unidos, a prosperidade capitalista industrial do pós-guerra fez aumentar a circulação da produção artística, o que deu origem a uma programação mais diversificada e, por conseguinte, a um público mais diversificado também.

Estamos falando de uma época na qual tanto os espaços museísticos, como as proposições artísticas clamavam por uma maior participação do público no circuito da arte. “As novas tendências plásticas exigiam maior intervenção do espectador, em detrimento do objeto artístico que, por sua vez, se mostrava menos autônomo e mais dependente do espaço e do espectador” (CASTILLO, 2008, p. 54). O estabelecimento de relações mais ativas com o público, uma preocupação recorrente das vanguardas do século XX, exigiu que os museus se voltassem para a educação do espectador em relação às obras e ao próprio espaço expositivo. Em 1920, na cidade de Colônia, na Alemanha, teve lugar a exposição “Dada-Vorfrühlinig”. Na ocasião, o artista Marx Ernst expôs uma escultura de madeira ao lado de um machado, o qual deveria ser utilizado pelo público para destruí-la. Mas que público, neste caso, sentir-se-ia autorizado a fazê-lo? Era necessário realizar um duplo trabalho de convencimento e reconhecimento: o de persuadir o espectador conservador frente à legitimidade das propostas artísticas e o de educar o público, por mais paradoxal que isso possa parecer, para uma nova relação que se estabelecia entre artista, público e obra.

A introdução da arte moderna no Novo Mundo [. . .], despertando a reação dos conservadores que teimavam em aceitar somente aquilo *institucionalmente* consagrado como “boa arte” na Europa, tornou necessário um trabalho de convencimento junto ao público, feitos especialmente pelo setor educacional dos museus (BARBOSA, 2007, p. 85).

Os lugares do artista e do público são desestabilizados pela prerrogativa moderna de que “se todos são artistas, ninguém o é”. Assim, “não há mais a necessidade desse cargo representativo, dessa ‘autoridade’, cujo domínio técnico, cujo ‘talento’, outrora o elevava à categoria de mediador entre o público e as imagens” (RUFINONI, 2007, p. 132). Entretanto, ao levarmos em conta as palavras de Barbosa, há agora a intervenção de outro tipo de mediador: os setores educativos dos museus. Neste caso, com a licença poética de Leibniz, seria a educação que, mais uma vez, faria dançar os ursos.

Ou seja, uma maior intervenção educativa nos espaços museísticos nasce, de certa maneira, junto às próprias vanguardas modernas e acentua-se, a partir da década de 1960, com o advento da arte contemporânea. Esta, assim como as obras produzidas em outros períodos, busca sentido. E o espectador também. Algumas vezes, no entanto, o público não compreende, ou acredita não compreender, as manifestações artísticas contemporâneas, o

que gera um questionamento em relação à legitimidade da obras. Esse “não compreender”, por sua vez, pode se manifestar por um certo ceticismo em relação ao trabalho do artista, ou pela insegurança na hora de o espectador relacionar-se com a obra. Em situação bastante recente na



Rerum naturae
Regina Silveira, 2007/2008

Fundação Iberê Camargo, uma senhora colocou sua bolsa sobre uma mesa repleta de porcelanas. A mesa fazia parte da obra *Rerum naturae*, de Regina Silveira; porém, para aquela senhora, não foi possível reconhecer ali elementos que legitimassem “uma mesa com porcelanas” como obra de arte.

Segundo Loponte, o que reconhecemos, de alguma forma, nos reconforta e nos apazigua. “É assim que a arte contemporânea e a própria arte moderna ainda causam certo estranhamento a olhos pouco acostumados com imagens desconcertantes, que não remetem a nenhuma referência do nosso ‘arquivo de verdades’ já tão conhecido” (2008, p. 113). Será esse, então, o motivo para que discursos, como o de que “a arte de hoje já não sensibiliza o público”, ressoem na sociedade? Ou para uma desconfiança frente aos propósitos da arte contemporânea? Aqui, vale a pena destacar que não é privilégio do mundo hodierno essa incompreensão e dúvida sobre o que é ou não arte – ainda que esta seja uma questão levantada pelos artistas contemporâneos. Van Gogh, por exemplo, que agora estampa cartões de crédito, vendeu apenas um quadro em vida. Manet fora recusado inúmeras vezes nos Salões Oficiais de Paris.

Pierre Boulez, em entrevista sobre a música contemporânea e o público – esta concedida a Foucault em 1983 –, comenta que “provavelmente, qualquer novidade fere sensibilidades não acostumadas com isso. Mas se pode acreditar que, em nossos dias, a comunicação da obra com um público apresenta dificuldades muito específicas” (BOULEZ *apud* FOUCAULT, 2001a, p. 395). Em relação à arte moderna e contemporânea, já não mais entendidas como ilustrações de fatos históricos, talvez a dificuldade seja aquela apontada

por Loponte e, também, a materialidade mesma das obras. Como sugere Michael Archer (2001), a arte passa a valer-se do artesanato e de outras técnicas, de materiais e de temas culturais “inferiores”. Além disso, recorrentes referências à história da arte, colagens, apropriações, uso de objetos do cotidiano; tudo isso faz parte do universo da arte contemporânea. O cavalete, o pincel, o estúdio do pintor, embora sigam fazendo parte desse universo, cedem espaço para novas formas de se olhar as mesmas coisas. E, assim como Boulez se questiona a respeito do público da música contemporânea, podemos nos perguntar: quantos espectadores estão dispostos a variar o seu “modo de ser”?

Mudar o “modo de ser” e, conseqüentemente, o “modo de ver” do “espectador apressado”, essa que é uma “criação retórica dos críticos modernos” (RUFINONI, 2007, p. 133), converteu-se em uma das razões de ser dos programas educativos dos museus e, em especial, das bienais de arte. Ao valer-me, mais uma vez, das palavras de Boulez sobre a música contemporânea, ressalto a tendência das obras, hoje, a se tornarem “acontecimentos singulares que têm certamente seus antecedentes, mas são irredutíveis a qualquer esquema condutor admitido, *a priori*, por todos, o que cria, certamente, um entrave para a compreensão imediata” (BOULEZ *apud* FOUCAULT, 2001a, p. 396). Essa suposta incompreensão, por sua vez, tentará ser “solucionada” pelos projetos pedagógicos de museus e bienais, que, não raras vezes, enfatizam o “entrave” entre o público e a arte contemporânea.

A apresentação do material didático da 6ª Bienal do Mercosul (2007), escrita pelo seu então curador pedagógico, Luis Camnitzer, inicia com a seguinte afirmação: “geralmente, o público tem problemas com a arte contemporânea”, e termina ponderando que um dos exercícios propostos no material “tenta começar criando uma mínima distância crítica que permita a percepção da existência do código artístico para posteriormente trabalhar livremente dentro desse código”. Em algum momento será preciso acessar nosso “arquivo de verdades”, e a concepção de dita acessibilidade passa pelo trabalho dos programas educativos nos museus e espaços de arte.

Ou seja, a formalização dos programas educativos em instituições culturais foi estimulada, entre outros aspectos, pela “necessidade” de se aproximar linguagens artísticas que não eram familiares e até mesmo reconhecidas pelas pessoas. O dispositivo pedagógico da arte parece ter se mostrado, então, uma estratégia eficaz para dar conta de um dos “problemas” dos museus hoje: receber o “público leigo”, personagem central da

democratização dos meios – esta calcada no ideal burguês dos séculos XVIII e XIX e vivida de forma radical pelas vanguardas do século XX.

2.4 Privatização da cultura

Nas imagens abaixo, não vemos fãs de rock aguardando, ansiosamente, o momento de garantir o lugar na grade junto ao ídolo. Tampouco se trata de apostadores na busca por bilhetes da *Mega Sena da Virada*. Na fotografia mais acima, vemos a parte de baixo do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand – MASP. Abaixo, em meio às árvores da Praça da Alfândega, uma fila de pessoas espera para ter acesso à exposição “Arte na França 1860 – 1960: O Realismo”, realizada entre os dias 14 de julho e 30 de agosto de 2009 no Museu de Arte do Rio Grande do Sul – MARGS e visitada por mais de 130 mil pessoas. A exposição teve o patrocínio de Banrisul, Grupo Gerdau, CEEE, Corsan, Caixa/ RS e Sulgás. Uma ajuda de fôlego para um país em que 60,7% das empresas privadas preferem financiar projetos da área musical.¹⁸



Imagens como essas são cada vez mais comuns não só no Brasil, mas especialmente nos Estados Unidos e na Europa, onde os museus de arte são um dos principais, senão o principal atrativo do turismo internacional. Fruto do investimento na “cultura das exposições”, que teve seu *boom* nos anos 1950-60, os museus deixam de ser fornecedores de uma elite cultural para se transformarem em parque de diversões de um número crescente de consumidores de arte de classe média (WU, 2006).

¹⁸ Segundo dados da pesquisa “Diagnóstico dos Investimentos em Cultura no Brasil”, realizada pela Fundação João Pinheiro entre 1990 e 1997.

Tal situação, embora não vista com tanta frequência nos países latino-americanos, pode ser compreendida “sob a dupla perspectiva das políticas de governo e das iniciativas corporativas” (*idem*, p. 146). O financiamento privado via leis de incentivo e a maior “responsabilização social” por parte das empresas teve como um dos efeitos mais significativos a proliferação das exposições *blockbuster*. De acordo com Victoria Alexander, citada por Wu, “essas exposições, propostas para atrair ao museu o maior número possível de pessoas, tornaram-se o padrão pelo qual se avalia o seu sucesso ou fracasso” (*idem*, p. 157).

Nesse contexto, um dos casos mais comentados na Espanha é o da exposição “Velázquez”, que teve lugar no Museu do Prado, em Madrid, no ano de 1990. A mostra teve mais de 600.000 visitantes que, em algumas ocasiões, tiveram que esperar até cinco horas na fila. Além disso, foram vendidos 308.500 exemplares do catálogo, em uma relação catálogo-visitante nunca antes alcançada em exposição alguma, inclusive no âmbito mundial. O mais interessante de tudo isso, porém, é que a maioria das obras pertencia à coleção do próprio museu, e muitas sempre estiveram presentes nas paredes do Prado. O forte apelo promocional e a repercussão midiática levaram ao museu até mesmo madrilenhos que nunca haviam entrado naquele que é um dos lugares emblemáticos de Madrid.

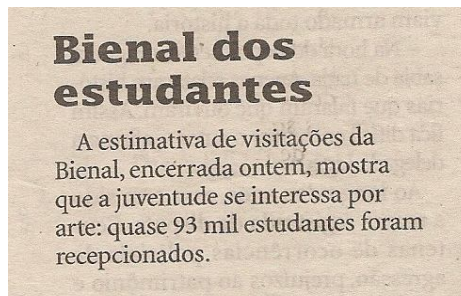
Casos como os das exposições “Velázquez” e “Arte na França 1860 – 1960: O Realismo” trazem à tona uma das preocupações daqueles que, atualmente, trabalham na área cultural. Embora as leis de incentivo tenham favorecido os empreendimentos artísticos, a busca por patrocínio depende de fatores mercadológicos muitas vezes enigmáticos para artistas e produtores culturais.

Entre a realização de cada aspiração expressiva [. . .], de cada pano a ser aberto e de cada partitura a executar, e a sensibilização de nosso tão esperado mecenas, existia uma coisa chamada resultado, que esse resultado não era aquele que conhecíamos tão bem, o que mensurávamos no tom abstrato dos aplausos, dos olhos que finalmente enxergavam a natureza humana, dos ouvidos que reencontravam seus sons ancestrais. Descobrimos que precisaríamos aprender a aferir quantas almas nossos espetáculos levariam. E que essa experiência sublime precisaria ser transformada em capital, em valor agregado, coisas que não entendíamos, mas sobre as quais iríamos aprender (MARTINEZ, 2004, p. 7).

Desde então, as iniciativas culturais precisam, obrigatoriamente, pensar formas de garantir que um bom número de “almas” participe de suas ações. Como fazê-lo? Como tornar isso exequível no campo das artes visuais, cujo público assíduo das exposições já não

é suficiente para o contexto citado? Levar trabalhadores aos museus significa que as visitas serão ou aos finais de semana, ou nos finais de tarde, hora em que os museus costumam estar fechados – à exceção de alguns que têm seu horário estendido em dias específicos. Como possível solução para o impasse, temos a proliferação dos conhecidos agendamentos escolares. Propiciar a ida de crianças e jovens aos museus, dentro do horário escolar, constitui-se em alternativa de incremento do número de visitantes.

Hás casos bastante conhecidos de museus e eventos culturais que se empenham em atrair estudantes de diferentes faixas etárias, entre eles podemos destacar o da Bienal do Mercosul. Na edição de 2009, o evento reuniu um público total de 306.000 pessoas, das quais mais de 90.000 eram estudantes, confirmando o perfil educativo



Jornal Zero Hora, 30/11/09

assumido pela Fundação Bienal desde a edição de 2007, quando, pela primeira vez, um curador pedagógico foi incorporado à equipe – algo inédito na história das bienais. Quando Luis Camnitzer aponta como objetivo do trabalho criar “condições férteis para um pensamento ativo em lugar de uma apreciação passiva” está ratificando, embora não de forma literal, que “o gosto das maiorias deve ser educado, uma vez que não há espontaneidade cultural que assegure o juízo em matérias estéticas” (SARLO, 2004, p. 149). Educar o gosto das maiorias, por sua vez, tem sido objeto de interesse de empresas que se valem de incentivos fiscais como forma de patrocínio cultural. Atualmente, como coordenadora de um programa educativo, posso testemunhar que os setores vinculados à educação para a arte têm recebido uma melhor acolhida do mundo corporativo em relação àqueles diretamente ligados às exposições.

É preciso mencionar, porém, que o “interesse” corporativo pela cultura está intimamente ligado, sobretudo no Brasil, às leis de incentivo como política pública de cultura. “A existência de incentivo fiscal, por outro lado, não é o fator determinante para o patrocínio de um projeto cultural. A maior razão do patrocínio está vinculada ao retorno de comunicação para a empresa [. . .]” (OLIVIERI, 2004, p. 126), conforme visto anteriormente. Isso faz com que haja uma preferência, por parte das empresas patrocinadoras, por projetos de maior apelo social e mercadológico – caso das exposições *blockbuster*.



Crianças chegando ao CBBB, em Brasília
Revista *Dasartes*, out/nov de 2009

Mas se estamos falando em “retorno de comunicação para a empresa”, por que fomentar a participação de crianças e jovens nas exposições de artes visuais se a maioria dos patrocinadores não os tem como público alvo de seus negócios? Ora, temos aí, mais uma vez, o atravessamento do enunciado “para todos” aparecendo como conteúdo concreto. A responsabilização

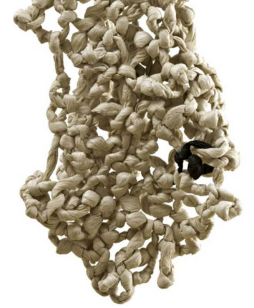
social preconizada pelas empresas, resultado das transformações sócio-econômicas dos últimos vinte anos, encontrou na arte-educação do público infanto-juvenil uma possibilidade tentadora de *marketing* cultural. Logo, não apenas as exposições temporárias despertam o interesse das empresas, mas também as ações educativas, em mais um exemplo de como a noção de pedagógico vincula-se, hoje, às aspirações democráticas do setor cultural.

No entanto, não importa se crianças e jovens, atualmente públicos “assíduos” dos espaços de arte, são tomados como números, beneficiários de políticas de governo ou de iniciativas corporativas. Eles estão nos museus, nas exposições de arte, e é preciso criar formas de ensiná-los a “[. . .] olhar e não tocar, a percorrer as salas com suavidade e calma, e a estabelecer uma clara distinção entre o elegante e os maus hábitos no que tange ao comportamento público” (MILLER e YÚDICE, 2004, p. 205, trad. minha). Ser “sujeito da arte” é, além de acessar seus códigos, saber conviver, transitar pelos espaços destinados a ela. Apoderar-se não apenas do que é enunciável, mas, também, daquilo que nos fará ver o sujeito do dispositivo pedagógico da arte.

O dispositivo está organizado

Por meio das quatro seções anteriores, procurei mostrar “[. . .] quais foram os elementos que intervieram em uma racionalidade, em uma organização” (FOUCAULT, 1999, p. 246) do dispositivo pedagógico da arte, cuja “emergência está ligada, indelevelmente, a

condições de possibilidade datadas historicamente” (MARCELLO, 2009, p. 231). Assim, a partir da análise de alguns pontos estratégicos, é possível associar a emergência do dispositivo em questão a determinadas condições específicas, dentre as quais destaco: os movimentos políticos cujos primeiros antecedentes parecem estar vinculados às reivindicações de 1968, notadamente o da Nova Museologia; a concepção do museu como um espaço “para todos”, cuja origem passa pela noção de patrimônio artístico comum, introduzida pelos Estados Nacionais durante o século XVIII, e radicalizada, no século XX, pela própria arte então produzida; as proposições artísticas, especialmente as concebidas pelas vanguardas modernas e pela arte contemporânea que, além de desafiarem olhos pouco acostumados a imagens desconcertantes, exigem um outro tipo de interação entre espectador e obra de arte; a privatização da cultura e seus desdobramentos, que ganham visibilidade, principalmente, por meio da “responsabilização social”, assumida pelas empresas e facilitada pelas leis de incentivo à cultura. Todos esses pontos, articulados entre si, tornaram possível a formação de um dispositivo que opera a favor de um sujeito que deve acessar determinados códigos da arte, uma vez que “o julgamento e o gosto são prisioneiros de categorias, de esquemas preestabelecidos aos quais nos referimos, custe o que custar” (BOULEZ *apud* FOUCAULT, 2001a, p. 398).



O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DA ARTE

3. O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DA ARTE

Após apresentar a filosofia dos dispositivos, no Capítulo 1, e elencar as condições de existência do dispositivo pedagógico da arte, no Capítulo 2, descrevo agora a organização deste a partir das relações de saber e poder, assim como dos modos de subjetivação estabelecidos no dispositivo em questão e, mais especificamente, no *corpus* da pesquisa. Inicialmente, porém, situo o que se considera aqui a expressão “pedagogização da arte” para, então, analisar a operacionalização do dispositivo nos materiais didáticos.

3.1 *Pedagogização do conhecimento*

Assim como os museus, as instituições educativas – em especial, as escolas – constituem-se como instituições disciplinares a partir do Renascimento. Os Estados Nacionais, mediante postulados da Economia Política, entre eles o da necessidade de governar os sujeitos e a população, empreendem “uma ampla reorganização dos saberes servindo-se de diferentes procedimentos” (VARELA, 1994, p. 90). No caso específico da escola, Julia Varela explica que, em função de uma nova concepção de infância, uma separação cada vez mais marcada entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças fez surgir a necessidade de se colocar em ação novas formas específicas de educação (*idem*). Dentre essas formas, a autora cita a adotada pelo sistema de ensino dos jesuítas, convertido em sistema modelo para as demais instituições escolares, entre elas, as universidades.

A fim de levar adiante um projeto de formação de “bons” cristãos, uma das estratégias adotadas pelos jesuítas foi a de educar as crianças em espaços fechados; nos colégios. Além disso, reforçando o estatuto conferido à infância, “sentiram também a

necessidade de controlar os saberes que iam transmitir e de organizar esses saberes de tal forma que se adequassem às supostas capacidades infantis” (VARELA, 1994, p. 88). Para tanto, os saberes foram selecionados e organizados em distintos níveis e programas de dificuldade, ao mesmo tempo em que alguns temas foram submetidos à censura. Varela comenta que, como resultado desse processo, ocorre o que a autora definiu como *pedagogização do conhecimento*, quando os mestres jesuítas, em oposição aos mestres das universidades, convertem-se em “autoridades morais” e os estudantes em “colegiais”, “escolares”. Isto é, os estudantes teriam perdido desde então sua autonomia, em detrimento de um ensino que se foi constituindo, pouco a pouco, por meio de um conjunto de procedimentos e técnicas normativas.

Esses procedimentos e técnicas, visibilidades da *pedagogização do conhecimento*, tiveram uma série de desdobramentos e reinterpretações, que se estenderam a outras instituições educacionais e àqueles espaços que, de alguma maneira, estão voltados à educação das pessoas. As consequências desse processo? Primeiramente, uma hierarquização dos saberes, na medida em que os mestres posicionavam-se como os detentores do saber; segundo, a descontextualização dos saberes, fruto dos “recortes” feitos pelos mestres, com vistas a um ensino que se pretendia neutro e imparcial; por último, a manutenção da ordem nos espaços de saber, considerada fundamental para a transmissão do conhecimento. Ou seja, trata-se de desdobramentos e reinterpretações que, em nossa condição hodierna, tomam forma em diferentes espaços educativos.

A *pedagogização do conhecimento*, por sua vez, aparece com outra roupagem na obra do filósofo Michel Serres. O autor, ao tomar como dada essa *pedagogização*, explica que nosso mundo “está parindo, neste momento, uma sociedade pedagógica, a das nossas crianças, onde a formação contínua acompanhará, pelo resto da vida, um trabalho cada vez mais raro” (SERRES, 1995, p. 55). No entanto, embora Serres se refira à “sociedade das nossas crianças”, estas não são entendidas aqui como temporalidade definida, mas como metáfora de sujeitos que, necessariamente, “devem” estar em estado constante de “aprendentes”, que precisam saber sempre mais.

Ainda sobre o processo de *pedagogização do conhecimento*, podemos apontar o currículo e seus desdobramentos, o qual, segundo Alfredo Veiga-Neto, funcionou e funciona como o grande dispositivo pedagógico. “Em termos temporais, o currículo engendrou – e de certo modo ainda engendra – rotinas e ritmos para a vida cotidiana de todos aqueles que,

direta ou indiretamente, têm algo a ver com a escola” (VEIGA-NETO, 2002, p. 164). O museu, como veremos na análise, tem “tudo a ver” com a escola, assim como os processos de sistemas culturais de maneira geral. Como sugere Maria Lúcia Wortmann, estes são comparáveis aos processos escolares, ainda que “careçam de um objetivo explícito de ensinar um corpo de conhecimentos” (2002, p. 79).

Isto é, se levamos em conta que os sistemas culturais participam efetivamente da constituição de sujeitos e subjetividades, notaremos, também, que esses sistemas encontram-se estruturados “ao modo da distribuição escolar no sentido mais tradicional” (SERRES, 2000, p. 133). Os desdobramentos da *pedagogização do conhecimento* são vistos, pois, em diferentes contextos e organizações sociais, entre elas os museus. A institucionalização dos programas educativos em espaços culturais, que faz ver o dispositivo pedagógico da arte, é um exemplo desses desdobramentos. Tais programas, assim como os departamentos de comunicação, selecionam e organizam informações como maneira de tornar a arte acessível ao público. Para que isso ocorra de maneira eficaz, hierarquizam e (des)contextualizam saberes, além de construírem estratégias para que o espaço disciplinar do museu, cuja aura ainda emana, não saia de “ordem”.

Porém, não apenas as tarefas marcadamente educativas e comunicacionais balizam a *pedagogização dos conhecimentos* em espaços de arte. A própria estrutura dos mesmos está baseada em uma “eterna” contextualização e hierarquização dos saberes. O que significa selecionar determinadas obras de arte e apresentá-las ao público, senão hierarquizar e contextualizar saberes em um espaço ordenado? Talvez as placas de sinalização, os painéis explicativos e os materiais didáticos, justamente por se configurarem como curvas de visibilidade do dispositivo pedagógico da arte, nos façam ver, mais claramente, a *pedagogização do conhecimento* apontada por Varela. Ao funcionarem como uma espécie de sintaxe do espaço museal, esses elementos dirigem-se, de alguma forma, à educação das pessoas, na medida em que estabelecem modos de o público relacionar-se com a arte e o espaço a ela destinado.

Entretanto, é preciso levar em conta que a *pedagogização do conhecimento* não está, em si, no “[. . .] trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de ‘transposição didática’” (FORQUIN, 1993, p. 16) da arte, realizado, de maneira especial, pelos setores educativos dos museus. Está, sim, na delimitação dos critérios que permitem selecionar o falso, o não saber e, ao mesmo tempo, na definição de critérios de “cientificidade” por meio dos quais a arte é

objetivada – o que será mostrado pelos regimes de enunciação e curvas de visibilidade na análise dos materiais didáticos.

3.2 Pedagogização da arte

Ao tomar como base a ideia de *pedagogização do conhecimento* descrita por Varela, entendo as práticas de pedagogização da arte como as estratégias traçadas, mediante definição de determinados critérios, para tornar a arte acessível a um público que se supõe não ter informações suficientes para apreendê-la. Tal pedagogização, embora tratada aqui, prioritariamente, em materiais didáticos endereçados a professores e alunos, aparece sob diversas formas, desde a definição curatorial até as visitas mediadas às exposições. Ou seja, falo de uma pedagogização que nada mais é do que a objetivação da arte a partir de uma seleção e hierarquização dos saberes.



Fundação Iberê Camargo: divulgação

Em 2010, teve lugar na Fundação Iberê Camargo a exposição “Desenhar no espaço – artistas abstratos do Brasil e Venezuela na Coleção Patricia Phelps de Cisneros”. A mostra contemplou, na sua expografia, em uma iniciativa inédita da instituição, duas “salas educativas”, as quais possibilitavam ao público, em especial aos estudantes, compreender processos artísticos da arte abstrata. Em uma delas, foi exposta a releitura de um relevo espacial do artista brasileiro Hélio Oiticica.¹⁹ O “relevo”, suspenso por fios de aço e

¹⁹ Considerada o ponto de partida para uma “pintura depois do quadro”, a série *Metaesquemas*, de Hélio Oiticica, dá início aos estudos que, mais tarde, permitiriam ao artista “liberar” as formas do papel e posicioná-

inicialmente encostado na parede, deveria ser desanexado da mesma pelas pessoas. As salas educativas pretendiam aproximar o público de alguns conceitos-chave do abstracionismo, como a decomposição da figura, a simplificação da forma e a crítica frente à pintura de cavalete. Porém, além da transposição didática de conceitos do abstracionismo, as salas convocavam o público a se reconhecer como “sujeitos da arte”, uma vez que aquela atividade tinha como objetivo tornar tal movimento artístico um domínio de todos (ou ao menos essa era sua intenção).

Conforme vimos no capítulo anterior, um dos elementos que intervieram na organização do dispositivo pedagógico da arte foi a reconfiguração espacial dos museus, cuja expografia, a partir dos anos 60, passa a enfatizar o caráter científico das mostras. O que tangencia o científico senão a experimentação, a tentativa de comprovar uma teoria? “Museus são laboratórios de conhecimento de arte, tão fundamentais para a aprendizagem da arte como os laboratórios de química o são para aprendizagem da Química” (BARBOSA, 2009, p. 13). Esse entendimento de museu como espaço de educação não formal é percebido na maioria dos materiais analisados, a exemplo do produzido pelo MAC/ USP, em que podemos ler: *Nos últimos anos os museus afirmaram-se como espaços de educação essenciais no processo de ensino e aprendizagem.*²⁰

A pedagogização da arte aparece, então, como um dispositivo “[. . .] para viabilizar, facilitar ou qualificar esse *encontro do grande público leigo com a arte*” (MUNIAGURRIA, 2009, p. 16, grifos da autora). E, como vimos nas afirmativas acima, o museu é o espaço autorizado para a concretização desse aguardado *encontro*. A sala educativa é, pois, um dentre tantos exemplos de curvas de visibilidade, que nos possibilita “ver” a pedagogização da arte da qual tratamos aqui, e que diz respeito mais ao modo como os saberes são organizados e hierarquizados, do que à ideia de *arte pedagogizada* e *arte escolarizada*, conforme proposto por autores como Leite (2006) e Loponte (2005).

Para Leite, uma *arte escolarizada* descreve o sentido de funcionalidade que damos às nossas práticas culturais. “Escolarizamos nossas brincadeiras, nossas áreas de lazer, a literatura, a arte... o universo: tudo acaba ficando a serviço da relação ensino-aprendizagem (LEITE, 2006, p. 52)”. Nessa perspectiva, os museus correriam o risco de serem vistos como

las no espaço, suspensas apenas por fios. Tais formas ficaram conhecidas como relevos espaciais, sendo um dos marcos da abstração geométrica no Brasil.

²⁰ *Acervo: roteiros de visita: Iberê Camargo*. São Paulo: MAC USP: Divisão Técnico-Científica de Educação e Arte, 2004, não paginado. Disponível em <http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/roteiro/PDF/10.pdf>.

meros ilustradores dos conhecimentos curriculares sobre arte ou, ainda, de outra disciplina escolar. A História, por exemplo, em muito se vale das artes visuais como tela contínua para comprovar tradições e mudanças ocorridas ao longo dos séculos.

Loponte, por sua vez, vale-se das expressões *arte escolarizada* e *arte pedagogizada* para referir-se às propostas pedagógicas que contribuem para que a arte perca sua força, seu potencial transgressor: “O que fazer diante da persistência da presença dos já arcaicos e já tão duramente criticados desenhos estereotipados prontos para colorir? Ou ainda diante da insistência em confundir arte com a elaboração de decorações festivas ou presentes para as datas comemorativas” (LOPONTE, 2005, p. 11)? A autora qualifica a arte como pedagógica quando menciona sua descontextualização e empobrecimento no âmbito escolar. A arte perderia, pois, seu caráter transgressor em função “[. . .] das interpretações apressadas, dos comentários das trocas de corredores e salas dos professores, e ‘livros pedagógicos’” (*idem*, p. 17).

No entanto, ainda que muitas vezes as práticas de pedagogização da arte fiquem à mercê de uma relação ensino-aprendizagem, ou, inclusive, contribuam para enfraquecer o potencial transgressor da arte, neste trabalho a noção de pedagogização está atrelada ao conceito de *pedagogização do conhecimento* descrito por Varela. Isto é, dentro do dispositivo, a arte pode vir a ser *pedagogizada, escolarizada*, levando-se em conta a acepção das autoras citadas. Porém, nas seções que seguem, penso a pedagogização da arte como um dispositivo particular, entendido “no interior de uma configuração historicamente dada de saber, poder e subjetivação” (LARROSA, 1994, p. 38). Assim, considerando a perspectiva teórica adotada, tratar do dispositivo pedagógico da arte significa, aqui, tratar de uma prática concreta de pedagogização da arte em um domínio privilegiado de análise – os materiais didáticos –, em uma investigação que visa compreender as formas pelas quais uma aproximação com as artes visuais é estrategicamente concebida no *corpus* da pesquisa.

3.3 O dispositivo pedagógico da arte

Hoje nos soa natural que a arte seja um dos tantos vetores para a formação de uma “consciência cidadã”. Talvez desde a Revolução Francesa, quando a concepção de cultura como privilégio das elites foi publicamente contestada, nunca haja tido uma preocupação tão explícita com a democratização dos espaços de cultura. Tão natural quanto nos parece a

função dos museus de oferecer ao público atividades educativas em sua programação. A ideia de democratização da cultura está diretamente ligada à questão da acessibilidade aos bens culturais. Acessibilidade entendida, aqui, como as estratégias adotadas para qualificar o *encontro* do *grande público leigo* com a arte.



Ação educativa no Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA), 1951

O contexto acima merece, pelo menos, ser colocado sob suspeita, como ensina Foucault. Para o filósofo, os movimentos de suspeição tem a ver com um certo ceticismo em relação a “tudo o que nos é proposto em nosso saber, como sendo validade universal, quanto à natureza humana ou às categorias que se podem aplicar ao sujeito” (2004a, p. 237). No Capítulo 2, procurei, justamente, interrogar sobre as condições que permitem com que haja tamanho investimento em práticas de pedagogização da arte, especialmente nos museus, as quais facilitariam o encontro entre público e arte. A partir da análise de alguns pontos estratégicos, perguntei pelos jogos de verdade (estes inscritos em determinado contexto histórico) que dão sustentação à ideia de uma arte que “deve” ser “para todos”.

Após percorrer alguns dos elementos que permitiram o que chamei de emergência de um dispositivo específico (e que ganha força, notadamente, a partir da segunda metade do século XX), proponho-me a discutir, agora, de que forma ele é operacionalizado em materiais didáticos produzidos por instituições culturais. Problematizo como o dispositivo delineia um certo domínio de experiências possíveis na relação entre público e arte. É importante mencionar, contudo, que tratamos aqui de modos de lidar com a arte em um *corpus* de análise específico; certamente existem outros modos de se conceber essa relação nas diferentes práticas de pedagogização organizadas pelo dispositivo.

Ao trabalhar o conjunto de materiais escolhidos, constatei algumas recorrências no que se refere ao modo como estes organizam discursivamente e tornam visível uma suposta acessibilidade à arte. Não se pode afirmar, porém, que exista um tecido argumentativo, singular e imóvel, que proporia “o” *encontro* entre público e arte. Refiro-me, nesse caso, à produção de modalidades específicas de relação do público com a arte, estabelecidas pelo dispositivo e organizadas pelos materiais.

A produção dessas modalidades, por sua vez, pode ser pensada segundo a analogia feita por Foucault e enfatizada por Deleuze, de que o dispositivo seria como uma espécie de máquina que trabalha “serenamente em uma circulação de gestos onde se afirma a glória silenciosa de seu automatismo” (FOUCAULT, 2004b, p. 182). Uma máquina engenhosa que, de tanto repetir cenas e palavras, “naturaliza”, por exemplo, a ideia de acessibilidade à arte, e nos posiciona como sujeitos “aprendentes” que sempre têm algo “novo” para saber. Assim, o dispositivo cumpre uma função estratégica frente a um problema considerado crucial hoje: o acesso à cultura como uma dentre as tantas formas de se atingir uma suposta condição cidadã.

O dispositivo pedagógico da arte – essa máquina, que não percebemos em função da sua automação e que, justo por isso, torna-se um objeto importante de ser pensado – apresenta, como vimos anteriormente, uma configuração específica de domínios de saber (regimes de enunciação e curvas de visibilidade) e exercícios do poder (linhas de força). Tal configuração, por sua vez, fará ver e falar um certo tipo de experiência do público com a arte. Na primeira seção deste capítulo, veremos como os regimes de enunciação e as curvas de visibilidade sistematizam essa experiência por meio dos materiais didáticos; como a arte encontra-se objetivada no *corpus* de análise. Não será possível, entretanto, elencar tudo o que, nesse dispositivo, interessa saber sobre arte, ao que interessa “dar visibilidade e enunciabilidade” (MARCELLO, 2003, p. 13). Procuro dar ênfase, então, a determinadas recorrências que parecem sobressair, discursivamente, na organização desses materiais, a saber: a definição do museu como instituição educativa e, conseqüentemente, da arte como objeto de aprendizagem, e a relação, aparentemente indissociável, entre vida e obra, autor e obra.

Tais recorrências, por sua vez, apenas são possíveis porque o dispositivo pedagógico da arte tem seu próprio regime de luz, e a maneira como esta cai, se dissipa, se difunde, faz nascer ou desaparecer o objeto que não existe sem ela (DELEUZE, 1990). “Não é só pintura,

mas também arquitetura” (*idem*, p. 156, trad. minha). Isto é, as curvas de visibilidade não se referem às imagens, às escolhas gráficas dos materiais didáticos, mas dizem respeito à estrutura mesma dos materiais e às práticas institucionais que, de alguma maneira, iluminam e fazem ver modalidades de relação entre público e arte propostas pelo dispositivo. Os regimes de enunciação encontram-se, pois, em uma relação de interdependência com as curvas de visibilidade, fruto de uma “combinação meticulosa entre palavras, frases e proposições” (MARCELLO, 2003, p. 81), que fazem com que a pedagogização da arte entre, de forma singular, na “ordem do discurso”.

Aliadas aos saberes do dispositivo, estão as linhas de força que, ao percorrerem todo o espaço do mesmo, reforçam concepções políticas, pedagógicas, econômicas e, inclusive, artísticas, do nosso tempo. Se hoje somos convidados a desempenhar um certo modo de nos relacionarmos com a arte, é porque as linhas de força dão à pedagogização da arte um caráter normativo; existe, pois, uma forma específica de acessarmos à arte. Por exemplo, o entendimento do museu como instituição educativa, assim como a própria configuração dos materiais didáticos, são atravessados, hoje, por um discurso pedagógico com algumas ênfases principais, quais sejam: o construtivismo piagetiano²¹, a educação libertadora de Paulo Freire²² e o “movimento interdisciplinar”.²³ As linhas de força, ao atuarem como “flechas que não param de penetrar as coisas e as palavras” (DELEUZE, 1990, p. 156, trad. minha), indicam, então, os trajetos a serem percorridos pelos regimes de enunciação e curvas de visibilidade. No caso desse trabalho, é a própria eficácia dessas linhas a responsável por dar nome ao dispositivo, ainda que na análise dos materiais se faça referência a determinados discursos acerca do pedagógico.

²¹ Corrente teórica desenvolvida por Jean Piaget na década de 1970, a qual, na área da Educação, pode ser entendida como uma forma teórica ampla que reúne “as várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão que é a Escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de *fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores*, isto é, pela sociedade – a próxima e, aos poucos, as distantes” (BECKER, 1994, p. 89, grifo meu).

²² A educação libertadora de Freire vê na escola um importante espaço para a emancipação do homem, para o desenvolvimento da capacidade crítica daqueles a quem o autor chama de “esfarrapados do mundo”. Em seu célebre livro *Pedagogia do oprimido*, Freire defende que uma pedagogia libertadora se dá por meio da conscientização dos oprimidos, os quais devem refletir sobre sua situação para, então, procurar superá-la. A educação é entendida, nesse contexto, como importante veículo de transformação social.

²³ O “movimento interdisciplinar” (VEIGA-NETO, s/d) visa superar a fragmentação do conhecimento ao ir de encontro à epistemologia positivista. Na Educação, as propostas interdisciplinares ganham força, sobretudo, nas últimas décadas do século XX. Jean Piaget, teórico do construtivismo, via na interdisciplinaridade uma forma de se chegar à transdisciplinaridade, quando, então, não haveria mais fronteiras entre as disciplinas.

Finalmente, analiso as linhas de subjetivação que, na teoria foucaultiana, aparecem como forma de não demarcar o dispositivo por meio de linhas de força intransponíveis, como forma de não atribuir contornos definitivos ao mesmo. Na análise dos materiais, essas linhas convidam o sujeito, insistentemente, a trazer referências pessoais, a fim de tornar o misterioso mundo da arte parte da sua verdade. “A maneira em que o ser humano se transforma em sujeito” (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2009, p. 408) da cultura, ou melhor, de um certo tipo de cultura, estaria, por sua vez, ligada às relações que o indivíduo é convidado a traçar e que, em muitos casos, se coadunam às formas de existência do próprio artista e ao seu processo criativo. Trata-se, assim, de um tipo particular de sujeição, que remete, a um só tempo, àquilo que se expressa pela obra de arte (seja um ser humano incapaz de reagir à realidade circundante, como as *Idiotas* de Iberê Camargo, seja um singelo carretel) e àquilo que marca (ou aquilo que se supõe ter marcado) a vida do artista. Entretanto, os modos pelos quais o sujeito é convidado a olhar para si nesses materiais nem sempre dizem respeito a um “vasculhar de gavetas”; o que nos faz pensar que as fissuras, as rachaduras do dispositivo pedagógico da arte, deem-se nos limites do mesmo, caracterizando um processo de atualização do próprio dispositivo.

3.3.1 Organização dos saberes: *forma-escola e função autor*

Forma-escola

O museu se parece cada vez mais com a escola: programas pedagógicos, materiais didáticos, visitas educativas, formação de professores; todas essas expressões fazem parte, hoje, do campo semântico da palavra museu. Campo semântico que, certamente, não é o mesmo da época em que a burguesia revolucionária, imbuída de ideais republicanos e democráticos, julgava fundamental a abertura dos museus ao público em geral, ou melhor, ao público burguês. Vale lembrar que foi nesse período, também, que se deu à escola um caráter universal, como forma de socializar a criança e prepará-la para exercer as funções produtivas do mundo adulto. Desde então, museu e escola, cada qual ao seu modo, legitimaram-se como instituições modernas a “serviço da nação”.

Instituições modernas, porém, de abrangências distintas. Enquanto o museu sacralizava-se como lugar de preservação do patrimônio, a escola tornava-se, talvez, “a máquina institucional mais efetiva do ocidente na fixação de hábitos” (SÁENZ OBREGÓN,

2007, p. 81, trad. minha). Tratava-se, pois, de problemas de ordem diametralmente singulares: um, balizado na diferenciação – no momento em que um objeto entra no museu, ele se torna distinto, valorizado –; e outro, concernente a uma certa normalização desejada de sujeitos produtivos. E, ainda que estejamos tratando de enfoques de naturezas diferentes, a “missão” de cada um, da escola e do museu, os levou a trilhar caminhos que tardaram mais de dois séculos a se cruzar. Nesse cruzamento, contudo, a *forma-escola* pareceu sobressair-se. O dispositivo escolarizador diminuiu as distâncias entre escola e cultura. Triunfou: a vida se parece cada vez mais com a escola (SÁENZ OBREGÓN, 2007).

Não é à toa que, desde 1984, o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo – MAC USP – conte com um setor de arte-educação, atualmente designado como “Divisão Técnico-Científica de Educação e Arte”, que tem *como objetivo geral favorecer um contato mais efetivo entre a obra e público visitante, especialmente professores e estudantes*.²⁴ Tampouco nos surpreende o investimento prioritário no público escolar, ao levarmos em conta que “as escolas têm tomado para si o encargo de oferecer experiências culturais para alunos e professores” (LEITE, 2006, p. 38); encargo este que merece ser visto sob dois aspectos, intrinsecamente conectados: o primeiro diz respeito ao enfoque metodológico atual, que tem dado ao ensino da arte uma fisionomia pós-moderna (BARBOSA, 2007). “Enquanto a modernidade concebia a arte como expressão, a pós-modernidade remete à *construção do objeto* e sua *concepção inteligível* como elementos definidores da arte” (*Idem*, p. 89, grifos da autora). O segundo trata da própria organização do dispositivo, cuja fixação do discurso pós-moderno pelas linhas de força legitima os museus de arte como *espaços de educação essenciais no processo de ensino e aprendizagem*.²⁵ Levar alunos e professores a esses *espaços de educação* passa a ser, então, imprescindível no que tange a uma perspectiva pós-moderna de aprendizagem da arte.

Ou seja, o dispositivo, estrategicamente, mostra o que é o museu, objetivando-o como espaço educativo, com vistas a legitimar a promoção de determinadas formas de visibilidade e enunciabilidade. Quando um material didático define como sua intenção *levar o estudante a compreender que as obras de uma exposição não são somente coisas das quais “se gosta”, mas que são resultado de um processo e que o representam como uma*

²⁴ *Acervo: roteiros de visita: Iberê Camargo*. São Paulo: MAC USP: Divisão Técnico-Científica de Educação e Arte, 2004, não paginado. Disponível em <http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/roteiro/PDF/10.pdf>.

²⁵ *Idem*.

*curva matemática representa uma equação*²⁶, confere *status* de verdade à ideia de arte como objeto de aprendizagem, comparando-a, inclusive, à mais antiga das ciências, a matemática. No momento, então, em que a arte é concebida como objeto *inteligível*, isso corrobora a noção do museu de arte como *sala de aula*²⁷, assim como o atravessamento do discurso pedagógico em sua estrutura organizacional.

Pode-se afirmar que tal noção de museu somente é possível porque determinadas práticas institucionais, a exemplo da elaboração e distribuição de materiais didáticos, fazem ver formas específicas de nos relacionarmos com a arte. Isto é, a institucionalização dos programas educativos (e a conseqüente ampliação e modificação do campo semântico da palavra museu, conforme visto no início desta seção) atua como fonte de luz do dispositivo, dando visibilidade ao enfoque metodológico mencionado por Barbosa (2007), segundo o qual a compreensão da arte estaria vinculada à ideia de *cognição*. Os materiais didáticos se estabelecem, neste caso, como artefatos de distribuição de um certo saber sobre arte e, portanto, como lugares específicos de enunciação do dispositivo.

Dotar o museu de funções pedagógicas, dando-lhe contornos de *forma-escola* (SÁENZ OBREGÓN, 2007), talvez seja a principal estratégia do dispositivo. Define-se o museu como instituição educativa para, então, imputar-lhe a tarefa de *desenvolver recursos que intensifiquem a utilização desse potencial educativo privilegiado*.²⁸ Com isso, a demanda por setores e profissionais ligados à organização e distribuição dos saberes adquire uma “urgência” ainda maior nos espaços de arte. No caso específico do Brasil, o “maior desenvolvimento da consciência social” (BARBOSA, 2009, p. 17) é apontado como uma das razões para a consolidação, a partir da década de 1990, dos setores educativos nos museus. Aqui vale a pena lembrar, ao nos remetermos à discussão teórica realizada no Capítulo 1, que o dispositivo está inscrito em uma *épistémè* singular, a qual nos permite vincular “consciência social” à “acessibilidade à arte”. Ou seja, a ideia de um museu “para todos” (estrategicamente organizada pelo dispositivo por meio de práticas de pedagogização da arte) só tem sentido porque hoje não apenas “é possível”, como “deve-se” falar e pensar sobre isso.

²⁶ *Iberê Camargo: material do professor*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Programa Educativo, 2008, não paginado.

²⁷ *Acervo: roteiros de visita: Iberê Camargo*. São Paulo: MAC USP: Divisão Técnico-Científica de Educação e Arte, 2004, não paginado. Disponível em <http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/roteiro/PDF/10.pdf>.

²⁸ *Idem*.

Nesse contexto, podemos afirmar que as curvas de visibilidade e os regimes de enunciação se compõem em relação ao saber “não como causa e consequência, mas através de uma relação de mútua dependência, de articulação recíproca” (MARCELLO, 2003, p. 87). É dentro de uma *épistémè* particular que os materiais didáticos tornam-se objetos discursivos, mas são esses mesmos materiais, dentre outras práticas de pedagogização da arte, que dão sustentação para que dita *épistémè* siga definindo, em determinado contexto temporal e geográfico, “as condições de possibilidade de todo saber” (FOUCAULT, 2000, p. 229). Não por acaso as curvas de visibilidade e os regimes de enunciação são tidos como linhas de sedimentação do dispositivo, conforme exposto por Foucault em sua célebre obra *A arqueologia do saber*.

Em relação aos materiais didáticos, identificamos a sedimentação de um discurso que confere aos museus a função de *ativar, no seu cotidiano, a capacidade crítica do cidadão por meio do contato com a obra de arte*.²⁹ Ora, não se trata apenas de conferir ao museu de arte um papel democratizador, mas de reafirmar a frequente associação entre cultura e cidadania, a qual faz com “que diversos segmentos da sociedade encarem as visitas de leigos a exposições de artes visuais como *experiências enriquecedoras*” (MUNIAGURRIA, 2009, p. 14, grifos da autora). Ou, ainda, como experiências de “ação-reflexão”, na acepção freireana, por meio das quais a apreensão da arte estaria, necessariamente, vinculada a ações transformadoras subsequentes.

Esse modo de conceber a arte só pode ser pensado, porém, em virtude da perspicácia de algumas linhas de força que penetram as coisas e as palavras, o visível e o enunciável do dispositivo. Qual a finalidade de objetivar a arte como “práxis transformadora”, tal qual definida por Freire, senão a de *ativar a capacidade crítica do cidadão*? Para o autor, cuja produção intelectual é fortemente marcada pela teoria marxista, é preciso mais do que conhecer o mundo; é preciso transformá-lo. *Queremos trocar experiências, acreditando que juntos poderemos aprimorar nossa práxis educacional e cultivar valores necessários à sociedade contemporânea*.³⁰ Esta frase é o *happy end* do texto de apresentação de um dos materiais analisados, e nela visualizamos, nitidamente, marcas das relações de poder engendradas pelo dispositivo. Acredito que, neste exemplo, fique

²⁹ *Iberê Camargo: material do professor*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Programa Educativo, 2008, não paginado.

³⁰ *Acervo: roteiros de visita: Iberê Camargo*. São Paulo: MAC USP: Divisão Técnico-Científica de Educação e Arte, 2004, não paginado. Disponível em <http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/roteiro/PDF/10.pdf>.

claro que “não há nada por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos” (FOUCAULT *apud* FISCHER, 2001, p. 198), uma vez que práticas muito concretas estão “vivas” no texto; fruto do “caráter violento que todas as relações de poder, de alguma forma, possuem em seu exercício” (MARCELLO, 2003, p. 89).

A própria utilização da palavra *práxis* aponta para uma das ênfases do discurso pedagógico que percorre o dispositivo (ainda que não a única, conforme veremos na seção seguinte): a educação libertadora de Paulo Freire. Em seus escritos, a *práxis* é concebida como a “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1983, p. 40), e tal concepção, enquanto linha de força, opera de modo a objetivar a arte como instrumento de transformação social. Os materiais, assim, tornam-se aparatos de visibilidade de uma arte que “deve” estar ao alcance de todos. Sua distribuição gratuita pelos museus, muitas vezes paralela à realização de cursos de formação, faz ver o sujeito-professor como um dos responsáveis pelo *encontro* do *grande público leigo* (os alunos) com a arte. E, com isso, faz ver, também, a escola como “a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação” (BARBOSA, 2007, p. 33).

Ou seja, é a eficácia do discurso pedagógico como linha de força que orienta os regimes de enunciação e as curvas de visibilidade, no sentido de tornar possível e justificável que o museu e, mais especificamente, o campo da arte, seja invadido pela *forma-escola*. Ao levarmos em conta que “a escola é uma forma-instituição específica, a cargo de um professor/apóstolo/juiz, que promete formar para *outro mundo*” (SÁENZ OBREGÓN, 2007, p. 75, grifos do autor, trad. minha), é compreensível que o professor, mas também os educadores dos museus, sejam instigados a reconhecerem-se como mediadores da relação entre público e obra; como aqueles cuja função é formar para o *mundo* da arte.

As modalidades dessa relação entre público e arte, por sua vez, ganham “formas, cores e texturas” (MARCELLO, 2009, p. 232) nos materiais didáticos destinado a professores e alunos. Neles, mais do que definir o museu como instituição educativa (o que, como vimos, tem a ver com uma estratégia do dispositivo, a fim de legitimar a ideia de arte como objeto de aprendizagem), ensinam-se modos de lidar com a arte. Sua elaboração tem como objetivo *potencializar a prática docente em relação à exposição* [. . .].³¹ Espera-se que os materiais possam *instigar o professor a explorá-las* [as obras], *assim como a própria*

³¹ A *Gravura no Ateliê de Iberê Camargo*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Setor Educativo, 2006, não paginado.

*exposição, criativamente, ampliando suas possibilidades didáticas sobre a mostra.*³² A arte e a exposição aparecem como conteúdos escolares, cujas *possibilidades didáticas* não só podem como devem ser exploradas. “Compete aos educadores que levam seus alunos aos museus estender em oficinas, ateliês e salas de aula o que foi aprendido e apreendido no museu” (BARBOSA, 2009, p. 14). Compete a eles “ser a mediação entre a arte e o público” (*idem*, p. 13).

Ora, temos constituído, então, uma saber específico sobre arte, o qual pressupõe um mediador, um facilitador, quando da relação entre público e obra. Não é à toa que hoje se fale tanto em educação do olhar, educação do sensível. Peter Bürger (2008) afirma que o conceito de autonomia da arte não passa de uma categoria ideológica burguesa. Categoria essa que, decididamente, não é sustentada pelo dispositivo, cuja denominação, não por acaso, vem acompanhada do vocábulo “pedagógico”. Tudo, hoje, parece ser relevante para a apreciação de uma obra de arte: formas, significantes, significados, contextos históricos. Diferentemente do conceito burguês de arte, no qual temos “a objetivação com a arte da autocompreensão da própria classe” (BÜRGER, 2008, p. 102), as condições de emergência do dispositivo, em especial aquelas geradas pelas vanguardas modernas e pelos movimentos políticos, favoreceram a objetivação da arte como um saber “para todos”; um saber mediado e sem distinção de classes.

Com isso, não estamos dizendo que os saberes do dispositivo, sobretudo pela maneira como estão distribuídos nos materiais didáticos, façam ver e dizer uma arte aprisionada ao léxico educacional. “A arte, este terreno aparentemente livre, de pura expressividade e autonomia criativa, é um campo minado por relações de poder” (LOPONTE, 2005, p. 36); por isso, embora as linhas de força fixem, sistematicamente, o discurso pedagógico no campo da arte, há pontos de resistências, “imanentes a todo e qualquer dispositivo” (MARCELO, 2003, p. 101). Mesmo que a relação entre público e arte deva ser potencializada e resultar em aprendizado, enfatiza-se, nos quatro materiais analisados, que *o contato com a obra é insubstituível*³³, que as referências *não substituem o contato direto*

³² *Idem*.

³³ *Acervo: roteiros de visita: Iberê Camargo*. São Paulo: MAC USP: Divisão Técnico-Científica de Educação e Arte, 2004, não paginado. Disponível em <http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/roteiro/PDF/10.pdf>.

com as obras originais.³⁴ Ou, ainda, que *apreciar uma obra de arte original é desenvolver um olhar estético, reflexivo e crítico.*³⁵

Suspiremos, então, aliviados. A *aura* da obra de arte, que poderia estar esmaecendo em função não apenas da reprodutibilidade técnica da obra, conforme propôs Walter Benjamin (1969), mas, também, da sua pedagogização, sempre agirá no sentido de manter em pé seu castelo de marfim. Temos, então, um jogo de forças, no qual um discurso concorrente, o discurso da arte, luta para manter-se legítimo nos limites do próprio dispositivo de que falamos aqui. Seja pela trama de enunciações, seja pela própria concepção do material, cujo cuidado estético indica que não estamos tratando “de qualquer coisa”, o discurso da arte é ouvido aos quatro ventos: ainda que invadido pela *forma-escola*, chama-se museu o espaço da arte, “o aqui e o agora do original” (BENJAMIN, 1969), cujas práticas de pedagogização da arte, atualmente, não apenas sustentam, mas são, notadamente, sustentadas por ele.

Função autor

Conforme visto na seção anterior, o dispositivo, por meio de táticas postas em funcionamento por ele, define o museu como instituição educativa para, então, conceber a arte como objeto de aprendizagem. Assim, faz sentido que, em um segundo momento, pensemos de que forma essa arte, que deve ser apreendida e aprendida, encontra-se organizada nos materiais didáticos, mediante determinados critérios e hierarquias; ou ainda: de que maneira se dá a pedagogização da arte nesses materiais. Dentre os critérios estabelecidos, destacarei um que parece sobressair-se enquanto estratégia de aproximação entre público e arte: a relação entre vida e obra, entre autor e obra. Em todos os materiais, mais do que uma listagem de fatos históricos e referências a movimentos artísticos, Iberê Camargo – o artista cujo trabalho constitui a temática das publicações – ganha voz, “explica” seu processo artístico e, acima de tudo, retorna às *coisas que adormeceram na memória, que devem estar escondidas no pátio da infância.*³⁶

³⁴ *A Gravura no Ateliê de Iberê Camargo*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Setor Educativo, 2006, não paginado. / *Iberê Camargo: material do professor*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Programa Educativo, 2008, não paginado.

³⁵ *Iberê Camargo 1914-1994: Moderno no limite*. Curitiba: Museu Oscar Niemeyer: MON Olhar Aprendiz, 2008, não paginado.

Iberê escreveu. Escreveu um volume considerável de livros, textos e cartas, em que deu visibilidade a uma obra marcada pela vida, e vice-versa. E talvez este seja um dado não apenas importante, mas imprescindível de ser mencionado, ao levarmos em conta que, embora a leitura dos campos de sentido da arte seja “o cerne de seu ensino neste início de século” (BARBOSA, 2009, p. 16), é a conexão entre a subjetividade do artista e a obra por ele produzida que aparece como eixo estruturante dos materiais. Tal conexão é reconhecida tanto na fala de Iberê, como nos textos que contextualizam as publicações. Vale destacar que todos os materiais, sem exceção, apresentam falas do artista (por meio de trechos de livros e escritos avulsos deixados por Iberê), que dão eco a frases como, por exemplo: *Nos meus quadros, o ontem se faz presente no agora. Lanço-me na pintura e na vida por inteiro, como um mergulhador na água.*³⁷ *Arte para mim, foi sempre uma obsessão. Nunca toquei a vida com a ponta dos dedos. Tudo o que fiz, fiz sempre com paixão.*³⁸

É o próprio artista quem dá a “autorização” para analisar sua obra a partir do ponto de vista pessoal de suas experiências, de suas memórias. Afinal, não é qualquer um a dizer que o clima dos quadros de Iberê Camargo *vem da solidão da campanha, do campo*³⁹, onde Iberê foi guri e adolescente, ou, ainda, que *a realidade é a pista onde decola a fantasia.*⁴⁰ Não se trata do entendimento de um curador ou crítico de arte que, embora sejam vozes autorizadas a falar sobre arte, ocupam, neste caso, um lugar secundário frente ao discurso. Nos materiais, Iberê desempenha duplamente a *função autor*: a de um artista que produziu um conjunto de obras e a de alguém que escreveu sobre elas.

Para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer “isso foi escrito por tal pessoa”, ou “tal pessoa é o autor disso”, indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo *status*” (FOUCAULT, 2001b, p. 274).

Talvez por isso a *função autor* apareça positivada, de maneira tão contundente, pelo dispositivo. Seu prestígio como pintor concede um estatuto ainda maior àquilo que Iberê

³⁶ CAMARGO, Iberê. In: *A Gravura no Ateliê de Iberê Camargo*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Setor Educativo, 2006, não paginado. Trecho do livro *Gaveta dos guardados*, escrito pelo artista entre 1993 e 1994.

³⁷ *Idem*.

³⁸ *Iberê Camargo 1914-1994: Moderno no limite*. Curitiba: Museu Oscar Niemeyer: MON Olhar Aprendiz, 2008, não paginado.

³⁹ CAMARGO, Iberê. In: *A Gravura no Ateliê de Iberê Camargo*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Setor Educativo, 2006, não paginado. Trecho do livro *Gaveta dos guardados*, escrito pelo artista entre 1993 e 1994.

⁴⁰ *Idem*.

escreveu, de maneira geral, sobre o seu trabalho. Os registros deixados por ele, por sua vez, trazem a ideia de uma obra que jamais esteve dissociada daquilo que é da ordem do vital, do que é inerente tão somente à vida do artista: *Me parece que minha pintura sempre procura resgatar o passado, reencontrar as coisas que foram soterradas e ficaram perdidas no pátio.*⁴¹ Neste caso, os regimes de enunciação não só tornam possíveis, mas justificam, na fala de Iberê, possíveis associações entre vida e obra. Articuladas a esses regimes, as linhas de força dão sustentação a um certo tipo de saber, no que se refere à criação artística como produto da subjetividade de seu criador, ou, mais especificamente, à noção de autor como ineditismo e manifestação de um “modo singular de ser” (FOUCAULT, 2001b).⁴²

Tal concepção frente ao processo artístico, porém, não é algo inerente ao campo das artes visuais. No universo dos estudos literários e, certamente, nas análises teatrais, musicais, etc., as relações entre vida e obra do artista têm sido problematizadas já há bastante tempo. No clássico *Teoria da literatura*, consta que “[. . .] a mais óbvia causa determinante de uma obra é o seu criador, o autor; daí que uma explanação da literatura em função da personalidade e da vida do escritor tenha sido um dos mais antigos e mais radicados métodos de estudo literário” (WELLEK e WARREN, 1962, p. 87). O nome do autor não está, portanto, “no estado civil dos homens, não está localizado na ficção da obra” (FOUCAULT, 2001b, 274), mas no que ele traz de singular e inédito. E isso, muitas vezes, é tido como algo intrínseco à subjetividade.

Porém, embora os materiais atribuam *status* de verdade a problematizações acerca de “como a mente do autor opera na criação e na formalização do trabalho” (BARBOSA, 1998, p. 48), verifica-se um ponto de tensão nas enunciações produzidas pelo dispositivo. Paralelamente ao entendimento de arte como expressão individual, o discurso da arte como campo do conhecimento evidencia que Iberê *desenvolveu suas particularidades expressivas através da obstinada luta pela excelência técnica*, assim como refere as *necessidades plásticas da pesquisa visual e matérica como elementos intrincados na atitude do artista*

⁴¹ CAMARGO, Iberê. In: *A Gravura no Ateliê de Iberê Camargo*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Setor Educativo, 2006, não paginado. Trecho do texto *Ciclistas*, disponível no livro *Conversações com Iberê Camargo*, de Lisette Lagnado.

⁴² No texto *O que é um autor?*, minha principal referência nesta seção, Foucault analisa a *função autor* em relação ao texto, ao livro; ou seja, limita sua abordagem ao universo literário. No entanto, acredito que há analogias possíveis de serem feitas em relação a outras expressões artísticas, sobretudo no que diz respeito ao “modo singular de ser” de certos discursos no interior de uma sociedade.

frente à sua obra.⁴³ Ou seja, em meio à organização dos regimes de enunciação e das curvas de visibilidade, no sentido de relacionar vida e obra, estes defrontam-se com relações de poder que, “mais do que barrá-los, fazem-nos produzir outros e novos sentidos” (MARCELLO, 2003, p. 25). Percebe-se, então, um ponto de tensão correlato ao próprio universo da arte: a expressão individual *versus* o *a priori* da técnica. Os movimentos artísticos e seus postulados tendem a dar visibilidade a essa tensão e, não raras vezes, fizeram dela seu elemento fundador.⁴⁴

Mesmo em face de tal resistência, contudo, a ênfase dada à vida de Iberê ainda predomina na organização dos materiais; isso, possivelmente, em razão do estatuto que ela recebe quando referenciada nas palavras do artista. O austríaco Gustav Klimt, assim como Iberê, também deu “permissão” para que sua obra fosse analisada a partir de suas experiências pessoais: “Quem quiser saber algo sobre mim – como artista – a única coisa que deve fazer é olhar cuidadosamente para minhas pinturas e tentar enxergar nelas o que eu sou e o que pretendo fazer” (KLIMT *apud* METZGER, 2005, p. 370, trad. minha). Ora, no momento em que os próprios artistas estabelecem uma relação de causalidade entre vida e obra, faz sentido que os regimes de enunciação e as curvas de visibilidade deem materialidade a esse tipo de discurso. Fazer ver um Iberê para além da técnica artística, seja na intimidade de seu ateliê, seja, carinhosamente, oferecendo seu ombro a Maria, sua esposa, parece configurar-se como uma tática do dispositivo, no sentido de aproximar a arte do público leigo. Afinal, o cotidiano pertence a todos.



Fundação Iberê Camargo: fotos reproduzidas no Material do Professor

A existência de uma coerência nos discursos sobre Iberê Camargo dá contornos a um modo específico de nos aproximarmos de sua obra. A fala do artista é trazida, neste

⁴³ A *Gravura no Ateliê de Iberê Camargo*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Setor Educativo, 2006, não paginado.

⁴⁴ No Brasil, um exemplo significativo desta tensão foi o surgimento do movimento neoconcretista no Rio de Janeiro, no final da década de 1950, o qual defendia uma arte expressiva e subjetiva, em contraponto à racionalidade técnica e ao geometrismo puro pregados pelos artistas concretos.

contexto, como forma de afirmar e reafirmar informações presentes na produção textual dos materiais. Em um deles, inclusive, menciona-se que, *no caso de Iberê Camargo, é recomendável que o professor informe sobre a personalidade e a importância do artista.*⁴⁵ Outro material assinala que, *na superfície de suas telas, o artista demonstra o conflito existencial diante de sua realidade*⁴⁶ e, mais adiante, na parte que antecede as sugestões de atividades, traz uma lista de falas de Iberê Camargo, organizadas sob o título de *aproximações*.

aproximações

Professor/a, leia junto com os alunos algumas frases de Iberê Camargo:

"O drama, trago-o na alma. A minha pintura, sombria, dramática, suja, corresponde à verdade mais profunda que habita no íntimo de uma burguesia que cobre a miséria do dia-a-dia com o colorido das orgias e da alienação do povo. Não faço uma mortalha colorida." ¹

"Emprego bom material porque não faço obra descartável." ²

"A verdadeira pintura não é uma narrativa dos fatos, mas o próprio fato." ³

"Sempre tive como ponto de partida um elemento do real. Sempre tive a realidade como marco zero. Mas o real é a pista de onde decola a fantasia. Quer dizer há sempre um lastro de realidade nos meus trabalhos." ⁴

É bom lembrar que, fora do contexto em que foram utilizadas, as palavras acabam ganhando uma significação diferenciada. No entanto, uma leitura cuidadosa das idéias sugeridas pelas frases acima pode facilitar uma aproximação com a arte de Iberê Camargo. Proponha uma interpretação dos significados nelas expressos.

Neste material, em especial, os regimes de enunciação estão organizados de tal forma que é impossível pensar, a exemplo do que disse Foucault: "deixemos o autor e vamos estudar, em si mesma, a obra" (2001b, p. 270). Conhecer traços da personalidade do autor, identificar conexões entre formas de existência do artista e o que está expresso na obra, constitui, dentro do dispositivo, uma estratégia de acessibilidade à arte. Conforme dito anteriormente, todos os materiais trazem falas do artista, as quais, na maioria das vezes, apresentam as conexões referidas acima: *Surgem, então, os carretéis sobre a mesa, depois*

⁴⁵ *Iberê Camargo: material do professor*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Programa Educativo, 2008, não paginado.

⁴⁶ *Acervo: roteiros de visita: Iberê Camargo*. São Paulo: MAC USP: Divisão Técnico-Científica de Educação e Arte, 2004, não paginado. Disponível em <http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/roteiro/PDF/10.pdf>.

*no espaço. Os carretéis são reminiscências da infância. São combates dos pica-paus e dos maragatos que primo Nande e eu travávamos no pátio. Eles estão impregnados de lembranças. Pelas estruturas dos carretéis, cheguei ao que se chama, no dicionário da pintura, arte abstrata. Nesse período, o ritmo é gestual, porém dirigido, não mera impressão de um gesto qualquer.*⁴⁷

Ou seja, mais do que apresentar uma biografia de Iberê Camargo (lembro que, na maioria das vezes, as biografias não passam de uma listagem de exposições, viagens e prêmios conquistados pelos artistas), observamos, no *corpus* de análise, uma trama de enunciações que faz com que a relação entre vida e obra ingresse, de maneira incisiva, na ordem de um discurso sobre arte. Estamos falando, pois, de uma tática específica: esta renuncia a uma organização que privilegia a biografia do artista, para dar lugar a associações que parecem desvendar o intocável; associações entre a subjetividade do artista e sua poética. *Iberê Camargo não dissocia vida e obra, e, com isso, expõe sua subjetividade e um olhar particular sobre o mundo. Sua nostalgia é explícita, ao escolher como modelos carretéis, seus brinquedos de infância, elementos plásticos que correspondem à sua necessidade de expressão.*⁴⁸

A ratificação, pelas linhas de força, da singularidade do autor e de seu *olhar particular sobre o mundo* é o que sustenta a ideia de Iberê como um “certo ser de razão”, ao qual “tenta-se dar um *status* realista: seria no indivíduo uma instância ‘profunda’, um poder ‘criador’, um ‘projeto’” (FOUCAULT, 2001b, p. 276). Ao levarmos em conta, então, “o fator produtivo das curvas de visibilidade e dos regimes de enunciação” (MARCELLO, 2003, p. 85), corroborados por certos discursos pedagógicos, não surpreende o fato de o sujeito, nos materiais analisados, ser convidado, insistentemente, a trazer referências pessoais, assim como a conceber seu “projeto” de arte a partir das suas experiências. Nesse contexto, a metáfora do novo proposta por Deleuze, com vistas à compreensão do dispositivo por meio das três instâncias trabalhadas por Foucault (*saber, poder e subjetividade*), faz sentido à medida que desemaranhamos as linhas do dispositivo pedagógico da arte e damos uma dimensão concreta à relação entre suas “cadeias de variáveis” (DELEUZE, 1990).

⁴⁷ *Iberê Camargo: material do professor*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Programa Educativo, 2008, não paginado.

⁴⁸ *A Gravura no Ateliê de Iberê Camargo*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Setor Educativo, 2006, não paginado.

3.3.2 Fixação da norma: o discurso pedagógico

Como vimos na seção anterior, os saberes do dispositivo encontram-se organizados a partir de dois eixos principais: um, que diz respeito à contundente definição do museu como instituição educativa; e outro, que opera no sentido de tornar justificável a relação entre a obra e as experiências pessoais do artista. Tais eixos, por sua vez, estão sedimentados sobre uma espécie de “plano de consistência”, que “*constrói contínuos de intensidade*” (DELEUZE *apud* MACHADO, 2010, p. 171, grifos do autor), capazes de fixar determinadas formas de saber em uma determinada cultura. Trata-se das linhas de força que, mais do que mescladas às curvas de visibilidade e aos regimes de enunciação do dispositivo, dão a sustentação necessária para a produção de modos específicos de acessarmos a arte. “Em suma, enquanto o saber é forma, o poder é força ou relações de força [. . .]” (*idem*), as quais fazem ver, no dispositivo de que falamos aqui, a onipresença do discurso pedagógico na instituição museística.

Esse discurso, ao atravessar a estrutura dos materiais didáticos, apresenta alguns desdobramentos conceituais que, embora sob a égide de uma teorização pós-moderna⁴⁹, são marcados por especificidades importantes de serem pensadas. Isto é, refiro-me aqui a modos atuais de pensar a educação (ou modos que são atualizados pelo dispositivo) que, por conseguinte, configuram-se como modelos para as instituições culturais e, de maneira especial, para seus programas educativos. Antes de passarmos às ênfases as quais me propus examinar (construtivismo piagetiano, “movimento interdisciplinar” e a educação libertadora de Paulo Freire), acho importante frisar que, conforme exposto acima, todas elas estão vinculadas a uma perspectiva pós-moderna de aprendizagem da arte. A institucionalização dos programas educativos nos museus, por sua vez, acaba por dar visibilidade ao cruzamento dessa perspectiva, ao considerarmos que esses programas remetem à *construção do objeto* e sua *concepção inteligível* como elementos norteadores da relação entre público e arte.

⁴⁹ Aqui faço referência ao enfoque metodológico que, segundo Barbosa, vem transformando o ensino da arte. Para a autora, enquanto “o modernismo apelava para a *emoção* na abordagem da obra de arte [. . .], a pós-modernidade aponta para a *cognição* como preponderante para a compreensão estética [. . .]. Enquanto a modernidade concebia a arte como expressão, a pós-modernidade remete à *construção do objeto* e sua *concepção inteligível* como elementos definidores da arte” (BARBOSA, 2007, p. 89, grifos da autora). Nesse sentido, dizer que os materiais são concebidos “sob a égide uma teorização pós-moderna”, significa pensá-los como visibilidades do enfoque metodológico do qual trata Barbosa.

O construtivismo piagetiano é, possivelmente, a ênfase de maior notoriedade nos materiais. Trata-se de uma forma contemporânea de pensar a arte, que enfatiza a recepção pelo apreciador e não apenas a obra e seu produtor (BARBOSA, 2009). Em recente curso para professores na Fundação Iberê Camargo, Fernando Cocchiarale (curador da mostra sobre a qual se falava naquele dia), ainda que indiretamente, resumiu um pouco o atual estado da arte e sua conseqüente pedagogização. O crítico e professor dividiu a “história da arte” (não aquela oficial, europeia, na qual movimentos artísticos sucedem-se, ininterruptamente, em uma linha do tempo) em três momentos distintos: o primeiro, cujo “problema” da arte dava-se no âmbito do divino; o segundo, ligado à ordem do público, à necessária “popularização” da arte (e aqui podemos nos remeter à Revolução Francesa e à abertura dos museus à sociedade); e o último, o qual ainda tentamos “resolver”, que diz respeito à participação e ao modo como as pessoas experimentam, efetivamente, sua relação com as obras de arte.

Temos, então, uma imbricação interessante de ser mencionada. O entendimento de museu como instituição educativa ocorre em um momento no qual o próprio campo da arte se ressignifica, ao propor diferentes formas de envolver o espectador na concepção mesma das obras.

Agora, a Arte Contemporânea trata de interdisciplinarizar, isto é, pessoas com suas competências específicas interagem com outras pessoas de diferentes competências e criam, transcendendo cada um seus próprios limites ou simplesmente estabelecem diálogos. São exemplos o Happening, a Performance, a Body Art, a Arte Ambiental, a Vídeo Art, a Arte Computacional, as Instalações, a Arte na WEB, etc (BARBOSA, 2008, p. 1).

Logo, se a arte feita hoje se ampara em conceitos como “participação” e “interdisciplinaridade”, pode-se afirmar que o discurso pedagógico é apenas uma, dentre outras linhas de força, que orientam os caminhos a serem percorridos pelos regimes de saber do dispositivo. Tanto as manifestações artísticas atuais, como as teorias contemporâneas da educação, operam na produção de um sujeito participante, ao valorizar ao máximo suas experiências e o que ele tem, supostamente, a contribuir.

Sendo assim, o discurso pedagógico predominante nos materiais didáticos, além de valorizar a existência de diferentes saberes, apresenta dois elementos constantes: “a ideia de que a interpretação é livre e de que as obras são polissêmicas; e a ideia de que o verdadeiro aprendizado apenas se dá através da vivência de experiências” (MUNIAGURRIA,

2009, p. 23). Todos esses pontos reforçam a noção de que, para aproximar o público da arte, deve-se não só respeitar, mas valorizar as diferenças, assim como os repertórios e saberes do espectador. Um dos materiais, por exemplo, sugere ao professor que, *em um primeiro momento, estimule seus alunos a expressarem-se livremente sobre as imagens reproduzidas*; e completa: *pode estimulá-los a buscar suas próprias respostas e levá-los a ampliar a reflexão sobre aquilo a que estiverem se referindo*.⁵⁰ Neste caso, o poder, que não vê nem fala, mas que faz ver e falar (DELEUZE *apud* MACHADO, 2010), delinea os saberes do dispositivo de tal forma, que se torna impensável uma aproximação com a arte a partir de uma metodologia de cunho mais descritivo ou conteudista.

A eficácia das linhas de força dá, então, ao discurso construtivista acerca da aprendizagem da arte um elevado estatuto de verdade. O material é claro ao enfatizar que as propostas apresentadas ali *partem do sujeito da leitura da imagem, isto é, do aluno*, em uma *concepção de leitura que parte das condições de construção de conhecimento do espectador*.⁵¹ Em outra situação, mas na qual também se percebe a ação das linhas de força no interior do dispositivo, o aluno é convocado a assumir o papel do curador e a organizar uma exposição. Trata-se do “jogo curatorial”, em que o estudante deve, tendo como ponto de partida quarenta obras de Iberê Camargo reproduzidas em tamanho postal, criar um argumento e definir um objetivo para *sua* exposição. Ou seja, em vez de repetir, recitar, aprender o que já está feito, nesta situação, o sujeito, presumidamente, *age, opera, cria e constrói* (BECKER, 1994), a partir de seu repertório e de suas vivências, tal como proposto pela teoria construtivista.

Pastor Homs afirma que grande parte da literatura educativa sobre aprendizagem encontra-se atravessada pelas ideias construtivistas, e aponta algumas características definidoras de um museu orientado mediante tal enfoque, dentre as quais destaco (2009, p. 55, trad. minha):

- O visitante construirá seu próprio conhecimento a partir da interação com as obras expostas. Facilitar-se-á dita interação por meio de diferentes ações (por exemplo, disponibilizando guias para “ler” os objetos);

⁵⁰ *A Gravura no Ateliê de Iberê Camargo*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Setor Educativo, 2006, não paginado.

⁵¹ *Idem*.

- Favorecer-se-á que os visitantes estabeleçam conexões entre o conteúdo das exposições e suas próprias e prévias experiências e concepções, assim como a relação do mesmo com os objetos que lhe são familiares;
- Permitir-se-á e estimular-se-á o visitante a elaborar suas próprias conclusões sobre o significado das exposições, ao assumir que não existe uma única e melhor maneira de apresentar a informação, nem uma única e melhor maneira de aprender.

Ora, os regimes de enunciação e as curvas de visibilidade parecem operar, justamente, no sentido de guiar a “leitura” das obras, estabelecer conexões entre as exposições e as experiências do público, assim como potencializar um olhar livre e, de preferência, imune a definições pré-estabelecidas pelo *paradigma tradicional* da arte. Portanto, devemos ter em conta que, conforme já comentado, ao sistematizar um certo modo de nos relacionarmos com a arte, os materiais didáticos sistematizam, também, um entendimento específico sobre arte, o qual é próprio do *paradigma contemporâneo*, da arte contemporânea: uma *atitude crítica, reflexiva e questionadora*, acerca da arte e do mundo (MUNIAGURRIA, 2006).

Nota-se, então, a existência de um jogo de forças, no qual a abordagem construtivista, em consonância com o sistema contemporâneo da arte, atravessa com tamanha intensidade a instituição museística, a ponto de constituir um campo normativo que aponta quais as instituições “são consideradas verdadeiras e, em consequência, quais as que são falsas; [. . .] quais os sentimentos e desejos pedagógicos que podemos ter e quais os que precisam ser proscritos” (CORAZZA, 1996, p. 217). O consensual *status* de verdade que a teoria construtivista assume hoje nos espaços de arte ocorre, por sua vez, porque as linhas de força dão a esse modo específico de acessarmos a arte um caráter normativo. Logo, no caso desta pesquisa, o material que não apresenta as características antes elencadas por Pastor Homs é classificado como *diferente* e, inclusive, inoperante.

“É válido lembrar que a norma, como tal, não é algo fixo, mas móvel e fragmentado” (MARCELLO, 2003, P. 128); entretanto, é ela que vai induzir e reproduzir um regime de verdade e, conseqüentemente, estabelecer diferenças entre modalidades *verdadeiras* e *falsas* de nos relacionarmos com a arte. É da natureza do poder atualizar essas modalidades que, conforme tratado no Capítulo 2, variam de acordo com as condições de emergência do dispositivo aqui referido. Vimos, por exemplo, nas palavras de Fernando Cocchiarale, três modos distintos de pensarmos a relação entre público e arte (inscritos em três diferentes

épocas), dentre os quais desponta, hoje, aquele que problematiza a participação e a interação das pessoas com a obra. Identificamos, também, a organização de “um sistema de diferenciação formal constituído por dois elementos do saber” (MACHADO, 2010, p. 172), o visível e o enunciável, o qual designa e valoriza uma noção de acessibilidade à arte (dentro, é claro, do dispositivo em questão) ligada a um certo discurso pedagógico, por assim dizer.

Considerando-se, então, que o poder, ao mesmo tempo que atualiza, singulariza e diferencia (MACHADO, 2010), constatamos que a normatização desse discurso pedagógico termina, concomitantemente, por evidenciar comparações e acentuar diferenças nos materiais que, neste caso, não estariam dentro da “norma”. É o que ocorre no material desenvolvido pelo Museu Oscar Niemeyer, em que a pedagogização da arte encontra-se positivada não tanto pela construção do conhecimento por parte do sujeito, mas por uma interação com a arte plasmada no brincar e permeada de vivências lúdicas. Os regimes de enunciação e as curvas de visibilidade fazem ver e dizer neste material um discurso que, embora não hegemônico, tem estado, igualmente, presente nos debates contemporâneos do campo da educação.

Palavras cruzadas Iberê Camargo – Vida e Obra

- Móvel em que o artista passava horas sentado debaixo quando começou a desenhar.
- A profissão dos pais de Iberê Camargo.
- Município do interior do Rio Grande do Sul onde o artista nasceu.
- Sentimento representado por Iberê em suas primeiras paisagens, desoladas e desabitadas.
- Meio de transporte com duas rodas representado pelo artista em suas obras.
- Nome do grupo fundado por Iberê, em 1943, no Rio de Janeiro.
- Primeiro nome da esposa de Iberê.
- Em 1949-50, frequentou em Paris, a Academia...
- Em 1959 projetou os cenários e figurinos para o balé ... de autoria de Villa Lobos.
- Iberê é convidado pelos argentinos para a mostra inaugural do Museu de Arte Moderna de ... – o nome da capital argentina.
- Forma cilíndrica representada pelo artista.

Para conhecermos mais sobre arte é preciso pesquisarmos. Sugestão de tema: técnicas artísticas e leitura de imagem.

No caso da atividade anterior, assim como em um jogo denominado *Percurso da Vida*⁵², o qual faz parte desse mesmo material, a associação entre vida e obra segue presente, ainda que sustentada por um discurso pedagógico não preponderante no interior do dispositivo. Em ambas as propostas, aspectos cotidianos da vida de Iberê Camargo (logo, tratamos aqui de algo que se distingue, significativamente, da problematização feita na subseção anterior: *Função autor*) ganham materialidade em jogos bastante conhecidos por nós: o jogo de tabuleiro e as palavras cruzadas. Trata-se, pois, de pensar a aprendizagem da arte em um contexto de ludicidade. Tânia Fortuna, professora da Faculdade de Educação da UFRGS, tem estudado, já há algum tempo, o brincar como meio de aprendizagem. A autora defende que o jogo, por envolver a ação do sujeito, posiciona-o de uma outra forma em sua relação com os saberes⁵³, na qual este assumiria um papel de protagonista. Nesse sentido, propostas lúdicas de aprendizagem estariam em consonância com a teoria construtivista, uma vez que o modelo de educação centrado na transmissão de conhecimentos não comporta esse tipo de atividade.

Entretanto, no material analisado, os jogos não remetem, em nada, a um convite à ação do sujeito, ao seu protagonismo. Há um distanciamento considerável entre a noção de ludicidade sugerida por Fortuna e a que ganha contornos no material do Museu Oscar Niemeyer.⁵⁴ Perguntar, por exemplo, *embaixo de qual móvel o artista costumava desenhar*, ou, então, *qual o nome da esposa de Iberê*, em nada tem a ver com o “jogo curatorial” citado anteriormente; e esta diferença é sublinhada, principalmente, em função da constante repetição pelas linhas de força acerca de um mundo (ou de uma arte) que deve ser conquistado pela *cognição*, pela participação e, preferencialmente, de modo interdisciplinar.

⁵² Neste jogo, composto de um tabuleiro e um dado, o aluno é convidado a “percorrer” os fatos mais marcantes da vida de Iberê, em uma sequência linear que inicia no seu nascimento e termina com a morte do artista e a realização de uma exposição póstuma pelo Museu Oscar Niemeyer, em 2008. A atividade lembra muito o *Jogo da Vida*, lançado pela Estrela no final da década de 1980 e cujo *slogan* era: “uma disputa emocionante em busca do sucesso”. O jogo *Percurso da vida* segue, de certa maneira, o mesmo tipo de lógica, ao exigir que o jogador “retorne à casa nº1” no caso de parar na casa 3, em que consta: “1927 – [Iberê] Vai para Porto Alegre e reside com a avó. Rompe com um professor e abandona a escola”. Para uma carreira artística de sucesso, abandonar a escola indicaria, pois, um retrocesso.

⁵³ Ver mais em: FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luísa M. e DALLA ZEN, Maria Isabel H. (org.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 147-164.

⁵⁴ Sugiro que nos reportemos à ideia de *arte pedagogizada* e *arte escolarizada* proposta por Leite (2006) e Loponte (2005): aqui não apenas uma temerária estratégia de relação ensino-aprendizagem sobressai-se em detrimento de uma experiência tal com o universo artístico, mas há um empobrecimento do campo de sentidos gerados pela arte.

Podemos dizer, então, que, no caso do “jogo curatorial”, essas ênfases ganham visibilidade “em padrões de comportamento geral, em formas de se transmitir e difundir” (CORAZZA, 1996, p. 217) modos específicos de acessarmos a arte. As palavras cruzadas e o tabuleiro, por sua vez, são tidos como “inválidos”, como “não verdadeiros” dentro dessa lógica, na medida em que arte não está objetivada ali em conformidade com os regimes de saber-poder do dispositivo.

Esses regimes, sustentados por um discurso pedagógico particular, são visibilizados nos materiais não apenas pela teoria construtivista, mas, também, por meio de propostas interdisciplinares e de uma noção emancipatória de educação. À exceção do material do Museu Oscar Niemeyer que, conforme visto, traz uma ideia de aprendizagem ligada à ludicidade, todos os outros, por exemplo, apresentam proposições e atividades interdisciplinares. Consta em um dos materiais que as *atividades de produção textual que estimulem a criatividade também podem contribuir*. Dentre estas, uma solicita aos alunos que escrevam as *3 primeiras palavras que pensarem ao observar cada obra*⁵⁵ para, em seguida, criar um poema correspondente à obra em questão. As palavras seriam, pois, os estalidos iniciais para a transposição textual daquilo que o público apreendeu após breve contato com as obras. Trata-se de uma atividade que, além de buscar transcender o campo das artes visuais, convoca o espectador a *criar, a construir* uma *obra* (o poema) a partir das suas vivências e da sua subjetividade. A transdisciplinaridade – o transcender as disciplinas – era vista como um “sonho” pelo teórico construtivista Jean Piaget (VEIGA-NETO, s/d), o que nos aponta para uma inter-relação entre as ênfases traçadas pelos regimes de poder do dispositivo.

Uma seguinte proposta trazida por este mesmo material indica a possibilidade de, em vez da produção textual, o aluno experimentar a criação de uma [outra] *produção plástica, um exercício dramático ou de expressão corporal*⁵⁶, a partir das significações atribuídas às obras. Ainda nesta mesma linha, embora remetendo-nos a outro material, é sugerido um “roteiro de leitura de imagem”. Entre as perguntas mobilizadoras, encontramos: *Teria sido melhor se o artista tivesse usado outros materiais para solucionar o problema? Se é uma pintura, o que aconteceria se tivesse feito uma peça de teatro, um*

⁵⁵ *Gravura no Ateliê de Iberê Camargo*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Setor Educativo, 2006, não paginado.

⁵⁶ *Idem*.

*prédio ou uma sinfonia?*⁵⁷ Assim como nos exemplos anteriores, o sujeito é instigado a estabelecer um diálogo entre as artes visuais e outras linguagens artísticas. As linhas de força parecem repetir, insistentemente, que “vivemos na era inter” (BARBOSA, 2008, p.1), ao reafirmarem, neste caso, “a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios, como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios” (*idem*).

As atividades propostas pelos materiais são, contudo, apenas uma das estruturas atravessadas pelas linhas de força. Ao atribuir ao museu o papel de dinamizar *processos criativos e a interatividade nas áreas do conhecimento*⁵⁸, assim como o de *estimular a interação de seus públicos com a arte, a cultura e a educação a partir de programas interdisciplinares*⁵⁹, os regimes de enunciação e as curvas de visibilidade dão sentidos específicos à acessibilidade à arte, ou melhor, à maneira como esta deve ser “ensinada” em um espaço definido, por esses mesmos regimes e curvas, como “essencialmente” educativo. Nesse contexto, o “movimento interdisciplinar”, do qual trata Veiga-Neto, ganha visibilidade nos materiais didáticos, uma vez que o encadeamento dos regimes de saber-poder do dispositivo dá ao “movimento” a possibilidade concreta de instaurar-se como prática discursiva.⁶⁰

Finalmente, destaco a última ênfase do discurso pedagógico fixado pelas linhas de força: a noção freireana de educação libertadora, a qual está, indelevelmente, vinculada a determinadas condições de emergência do dispositivo. Lembremos o fato de o educador brasileiro Paulo Freire ter sido um dos convidados para a Mesa-Redonda de Santiago do Chile, realizada em 1972, e cujo objetivo central era traçar diretrizes para uma Nova Museologia. Dentre essas diretrizes, aquela que governa de fato tal movimento político diz respeito ao entendimento de museu como veículo de transformação social. Assim como a escola, vista por Freire como um importante espaço para a emancipação do homem, o museu agora se tornara também instrumento de promoção da cidadania. Com isso, essas instituições passaram a ser dirigidas por profissionais que trabalham com o intuito de

⁵⁷ *Iberê Camargo: material do professor*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Programa Educativo, 2008, não paginado.

⁵⁸ *Acervo: roteiros de visita: Iberê Camargo*. São Paulo: MAC USP: Divisão Técnico-Científica de Educação e Arte, 2004, não paginado. Disponível em <http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/roteiro/PDF/10.pdf>.

⁵⁹ *Iberê Camargo: material do professor*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Programa Educativo, 2008, não paginado.

⁶⁰ Resumidamente, podemos dizer que “Foucault entende por práticas a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem” (MACHADO, 2010, p. 338).

relacionar o(s) objeto(s) museal(is) com o mundo exterior, em prol da comunidade em geral (PASTOR HOMS, 2009).

Nesse sentido, as linhas de força, mais do que apontar o museu como responsável por *ativar, no seu cotidiano, a capacidade crítica e a criatividade do cidadão*⁶¹, tornam visível a dinâmica de certas práticas institucionais; estas fortemente marcadas pela crescente tentativa da sociedade civil em “ocupar espaços e propor que os aspectos sociais do desenvolvimento passem ao primeiro plano” (TEONÓRIO, 1997, p. 11). Isto é, talvez mais do que formar público para a arte, mediante estratégias interdisciplinares e de orientação construtivista, os programas educativos sejam concebidos como lugares onde “todos” têm a chance de mobilizar saberes com vistas a uma suposta emancipação. Quando, diariamente, chegam à Fundação Iberê Camargo ônibus repletos de crianças e jovens, em sua maioria de escola pública, vislumbra-se, nesta situação, a veemente força com que as relações de poder penetram o dispositivo. Eles descem um a um do ônibus, cuja parte traseira traz a relação de todos os “benfeitores” que tornaram possível aquele momento. Esta dinâmica diária, por sua vez, corrobora a ideia de um museu em que os aspectos sociais estão em primeiro plano (ou pelo menos deveriam estar, ao ter-se em conta as condições de emergência do dispositivo e a *épistémè* em que ele está inscrito).



Fundação Iberê Camargo: divulgação

⁶¹ *Iberê Camargo: material do professor*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Programa Educativo, 2008, não paginado.

Conforme tratado exaustivamente ao longo do trabalho, a frequente associação entre cultura e cidadania, organizadas pelos regimes de saber do dispositivo (no momento em que se define o museu como instituição educativa, dá-se a ele contornos de *forma-escola* e, portanto, a “missão” de formar para *outro mundo*), acaba por fazer ver “uma arena marcada pela tensão entre *arte* e *mercado*, e por dois discursos concomitantes, que oscilam entre dois pólos” (MUNIAGURRIA, 2009, p. 14). Por um lado, uma noção de acessibilidade à arte em consonância com a pedagogia libertadora de Paulo Freire e, por outro, a ideia de que as estratégias democratizantes são adotadas apenas em função da condição gerada pela privatização da cultura e pela maior “responsabilização social” por parte das empresas. Entretanto, não cabe aqui discutirmos qual delas cruza com maior intensidade os domínios do dispositivo. O importante, nesse contexto, é compreendermos o quanto essa tensão nos aponta para uma dentre as tantas relações de poder que o dispositivo põe em funcionamento.

Articuladas às curvas de visibilidade e aos regimes de enunciação, as linhas de força têm a possibilidade de funcionar em conjunto. Logo, não importa o quanto cada uma delas ocupa o espaço do dispositivo, mas como elas produzem a si mesmas, a partir da complexa e estratégica relação entre todos os pontos do dispositivo (FOUCAULT *apud* MARCELLO, 2003). Afirmarmos que o dispositivo pedagógico da arte está amparado por um certo discurso pedagógico não significa, portanto, conceber as linhas de força como uma unidade inequívoca, e sim compreendê-las (neste caso, a partir de determinadas perspectivas do campo da educação) como produtoras de modalidades específicas de relação entre público e arte.

Em outras palavras, o que procurei mostrar foi o fato de que os materiais didáticos analisados, mais do que aparatos de visibilidade do dispositivo, trazem marcas daquilo que hoje é possível ser dito no campo da arte e, mais especificamente, em relação à aprendizagem da arte. Ou seja, como mencionei anteriormente, não se trata de pensar os museus de arte como prisioneiros do léxico educacional. Há outros discursos em jogo, que não apenas aquele de cujas ênfases tratei aqui. E, embora tais ênfases sejam as responsáveis por dar, atualmente, um caráter normativo à pedagogização da arte, elas não são únicas e tampouco imóveis. Como vimos, o próprio léxico educacional aparece sob uma outra roupagem no interior do dispositivo, ao “deixar de lado”, por um momento, o entendimento

de que *para conhecermos mais sobre arte é preciso pesquisarmos*⁶², e dar lugar a uma noção de aprendizagem da arte mediada pelo lúdico. Isto é, em um mesmo material, existe uma espécie de tensão no que tange ao modo de nos relacionarmos com a arte: paralelamente ao esforçar-se, ao ato de pesquisa e à apreensão de determinados *conceitos para entendermos Iberê Camargo*, como o *expressionismo*, o *concretismo*, o *neoconcretismo* e o *abstracionismo*⁶³, há uma arte que não só pode como “deve” ser “divertida” e “prazerosa”. O sinal do recreio toca para que a arte se “liberte”.

No entanto, além da existência de pontos de tensão dentro do próprio discurso educacional (o que é algo completamente compreensível, ao levarmos em conta que diferentes teorizações circulam simultaneamente), faço referência a outros discursos, que não o pedagógico, os quais geram não apenas conflitos, mas que estabelecem, também, pontos de convergência no interior do dispositivo. O fato de que a arte feita hoje reforce o caráter interdisciplinar das produções artísticas, assim como a interação entre público e obra, configura-se como elemento de coesão bastante significativo para que a pedagogização da arte seja demarcada por essas ideias. Por outro lado, o campo da arte também se apresenta como uma espécie de discurso concorrente quando, por exemplo, reforça o quanto o contato com a obra é fundamental, o que dá aos materiais analisados uma função acessória, suplementar à relação aqui e agora com o “original”. Isto é, as linhas de força indicam, sim, modos singulares de pedagogização da arte, porém, mais do que isso, mostram as relações de poder e a complexa dinâmica dos jogos de verdades, que lutam para se estabelecer em um certo momento, em um certo lugar.

3.3.3 Modos de subjetivação: um convite à verdade do sujeito

Pensar *como o sujeito é convidado a olhar para si nesses materiais* ou, ainda, *como os materiais orientam a forma pela qual esse sujeito deve aproximar-se das artes*, requer, de antemão, que façamos as seguintes perguntas: quem os materiais didáticos pensam que os professores são? Quem esses materiais pensam que os alunos são? Embora a análise feita aqui não dê conta da forma como essas produções são trabalhadas em sala de aula pelos

⁶² *Iberê Camargo 1914-1994: Moderno no limite*. Curitiba: Museu Oscar Niemeyer: MON Olhar Aprendiz, 2008, não paginado.

⁶³ *Idem*.

professores, é fundamental sublinhar que tratamos de um objeto de pesquisa, de uma materialidade, cuja concepção não se dá sem a existência de um interlocutor. Se hoje esses materiais são produzidos é porque existe uma demanda, um público, um sujeito específico a ser capturado pelo dispositivo pedagógico da arte.

Não retornarei à discussão sobre por que professores e alunos seriam hoje um público assíduo (e desejado) dos museus. Acredito que as condições de emergência do dispositivo, tratadas no Capítulo 2, já nos dizem muito sobre isso. Entretanto, retomar alguns pontos abordados nas duas seções anteriores faz-se imprescindível, uma vez que, nesta última parte da análise, falaremos a respeito das técnicas e dos procedimentos mediante os quais se elabora a relação entre o sujeito e a verdade. As linhas de subjetivação e de ruptura nos mostrarão que, embora enredado pelos regimes de saber-poder, há sempre para o sujeito a possibilidade do inesperado, daquilo que não estava previsto pelo dispositivo. Sendo assim, repito a importância de nos questionarmos, ainda que brevemente, a respeito do público ao qual os materiais didáticos estão direcionados.

De acordo com Barbosa (2007), Muniagurria (2009) e Pastor Homs (2009), o público-alvo dos programas educativos dos museus, porém não exclusivo, são grupos escolares. No entanto, trata-se de um dado já bastante disseminado, sobretudo para quem conhece, minimamente, a dinâmica desses programas. Entende-se como grupos escolares aqueles alunos que visitam os museus, acompanhados sempre de um ou mais professores, geralmente, durante o turno escolar. São esses alunos e professores a quem os materiais didáticos se destinam. São eles os sujeitos que, nesta pesquisa, aparecerão como “efeitos de uma constituição” (MACHADO *apud* FOUCAULT, p. 408). Identificar a existência do interlocutor dessas produções, entretanto, não é suficiente para tratarmos, mais adiante, dos procedimentos e técnicas empreendidos para que o mesmo reconheça-se como “sujeito da arte”.

Por isso ressaltei, no início deste capítulo, a necessidade de pensarmos sobre quem os materiais pensam que são professores e alunos⁶⁴; questionamento este que acaba por nos remeter, mais uma vez, aos regimes de saber-poder do dispositivo. A partir do momento em que os museus são definidos como espaços educativos, o que, de certa forma, legitima o

⁶⁴ A discussão aqui feita sobre o desejado sujeito de um discurso ou de uma prática é bastante próxima da elaboração feita pela estudiosa Elizabeth Ellsworth, quando esta trata dos “modos de endereçamento” da escola e do cinema.

atravessamento do discurso pedagógico em sua estrutura, pressupõem-se formas de ser aluno e professor que se coadunam às ênfases pedagógicas já destacadas. Trata-se, neste caso, de um aluno que, idealmente, *age, opera, cria e constrói*, em consonância com uma ideia de professor que *medeia, instiga e convoca*. Há, portanto, sujeitos pré-existentes a serem capturados pelo dispositivo: os grupos escolares e, de maneira especial, as crianças, as quais são posicionadas aqui como sujeitos “aprendentes” privilegiados.

Vale ressaltar, porém, que as crianças da educação infantil (com idades entre zero e seis anos) e os adolescentes estão menos contemplados pelas propostas educativas de modo geral (SANTOS *apud* LEITE, 2006). Todavia, no caso dos materiais analisados, é preciso inferir a que faixa etária eles estão endereçados, por meio, principalmente, do grau de complexidade das atividades propostas. Outro aspecto importante a ser observado é que apenas um, dentre os quatro materiais, dirige-se diretamente ao aluno, e este material é, justamente, o que traz os dois jogos antes citados (tabuleiro e palavras cruzadas). Os três materiais restantes têm como interlocutor imediato o professor, o qual é concebido como mediador, como um intermediário no processo de aprendizagem da arte. No entanto, somente um deles vale-se da linguagem direta, ao referir-se ao professor como *colega professor/a*⁶⁵; os outros o fazem indiretamente.

Feita esta sucinta, mas necessária introdução, veremos agora como os sujeitos descritos acima, especialmente os alunos, relacionam-se com os regimes de verdade do dispositivo; ou melhor, como eles se constituem como sujeito, e por meio de que práticas isso acontece. Como afirma Fischer, são essas práticas que nos mostrarão a forma pela qual o sujeito é convidado “a observar-se e a reconhecer-se como um lugar de saber e de produção de verdade” (2002c, p. 154). Nesta discussão, privilegio uma dessas práticas; aquela que parece intervir, de modo mais decisivo, no sentido de se atingir uma certa normatividade no que diz respeito à relação entre público e arte: refiro-me a um movimento que convoca o sujeito a trazer suas experiências pessoais, como estratégia de aproximá-lo a formas de existência do próprio artista, de seu processo criativo e, por conseguinte, da arte.

Como tratado na primeira seção deste capítulo, os regimes de enunciação e as curvas de visibilidade fazem ver e dizer um artista que jamais dissociou vida e obra; seja por meio das falas de Iberê Camargo, seja a partir de afirmações contidas nos textos dos materiais.

⁶⁵ *Acervo: roteiros de visita: Iberê Camargo*. São Paulo: MAC USP: Divisão Técnico-Científica de Educação e Arte, 2004, não paginado. Disponível em <http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/roteiro/PDF/10.pdf>.

Mesmo quando são descritas características de seu processo criativo, enfatiza-se o *modo singular de ser* e de criar do artista. Esta ênfase, por sua vez, acaba por remeter a aspectos da subjetividade de Iberê, ao considerarmos que a ideia de “singularidade” encontra-se, neste caso, relacionada a formas de existência do próprio artista. Talvez isso explique, de certo modo, o fato de o professor ser convocado a *provocar reflexões sobre questões que envolvem memória afetiva, brinquedos e brincadeiras de infância, identidade* [. . .].⁶⁶ Afinal, todos esses elementos aparecem como mobilizadores da poética de Iberê Camargo e, mais do que isso, pertencem ao universo de qualquer sujeito. Ao propor aos alunos este tipo de questão, sobretudo quando se trata de convidá-lo a buscar a sua verdade, de alguma maneira o universo da arte se apresenta como algo próximo e acessível, como produto de uma subjetividade: aquela que fez Iberê encontrar na figura das *Idiotas* a forma artística de sua desesperança em relação ao humano, e a que poderá levar uma criança a reconhecer na imagem de um videogame sua metáfora da saudade. Abaixo, encontramos alguns exemplos deste modo particular de sujeição.⁶⁷

Em muitas de suas pinturas, Iberê Camargo utilizou como referência os carretéis, objetos utilizados como brinquedos pelo artista, em sua infância. Portanto, esses objetos contam um pouco de sua história. Hoje, os carretéis não são objetos de uso corrente, mas antigamente o hábito e a necessidade da confecção de roupas em casa traziam esses objetos para o cotidiano das pessoas.

Solicite aos alunos que tragam de suas casas carretéis de linhas. É um objeto comum para quem empina pipa. Com esses carretéis os alunos poderão organizar arranjos e composições, reproduzi-los em desenhos e depois em pinturas ou fotografia.

Quais são os objetos mais facilmente encontrados nas casas de hoje: bandejas de isopor, latas em geral, caixas e vidros de remédios, tampas e tubos de dentrífcios, cds promocionais?

Converse com os alunos sobre quais os objetos presentes em suas vidas que poderiam ser utilizados em suas composições. Que objetos contam suas histórias, como o carretel conta a história de Iberê Camargo?

Solicite aos alunos que tragam para a escola objetos que mostrem ou contem algo sobre suas vidas.

Oriente a organização desses objetos em arranjos que serão observados e utilizados em uma pintura. Utilize um suporte barato e resistente (papel craft, papelão ou papel paraná); explore outros instrumentos que não os pincéis e os dedos, mas espátulas, palitos de sorvete etc.

Experimente engrossar a tinta guache com cola branca e um pouco de serragem fina de madeira, para assim obter relevos, texturas e deixar mais marcado o gesto do pintor.

⁶⁶ *Gravura no Ateliê de Iberê Camargo*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Setor Educativo, 2006, não paginado.

⁶⁷ *Acervo: roteiros de visita: Iberê Camargo*. São Paulo: MAC USP: Divisão Técnico-Científica de Educação e Arte, 2004, não paginado. Disponível em <http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/roteiro/PDF/10.pdf>.

Neste caso, o eixo condutor das propostas é o brinquedo que marcou a infância de Iberê Camargo, e que se tornou não apenas signo, mas símbolo de sua trajetória artística. O carretel é uma das imagens que corrobora sua *função autor* como artista visual; trata-se de um gesto que, em certa medida, equivale a uma descrição. Ao solicitar que os alunos tragam um “objeto que conte sua história”, o qual servirá como elemento base para uma criação plástica, as linhas de subjetivação criam uma lógica que relaciona o voltar-se para si mesmo como um processo *a priori* da criação artística. Nesse contexto, a obra de arte aparece objetivada como produto de um *modo singular de ser* daquele que a concebeu. As linhas de subjetivação não são, portanto, nem um saber nem um poder (DELEUZE, 1990), mas a maneira pela qual o sujeito é convocado a desempenhar um certo modo de lidar com arte, que foi estrategicamente organizado e normatizado pelos regimes de saber-poder do dispositivo.

O material didático que analisei no projeto da dissertação⁶⁸ também faz referência à obra de um artista específico, no caso o russo Wassily Kandinsky, e apresenta atividades que estão igualmente estruturadas de acordo com esses regimes. Além disso, há uma coincidência interessante. Kandinsky, assim como Iberê, também escreveu sobre seu trabalho, sobretudo poemas abstratos e “brilhantes”, que faziam referência às cores e linhas características da sua pintura. No material produzido pelo Museu Guggenheim, sua produção escrita também está contemplada, tal como vimos nas análises anteriores. Cito uma atividade cujo eixo mobilizador são dois poemas publicados no livro *Klänge (Sounds)*, de autoria do próprio artista: *Os sujeitos dos poemas de Kandinsky são diversos e frutos de transformações não usuais no universo lógico. Os estudantes devem escrever seus próprios poemas. Como Kandinsky, eles devem deixar sua imaginação criar eventos e acontecimentos não usuais. Eles podem criar uma imagem para acompanhar sua escrita.*⁶⁹ Dentro da lógica traçada pelas linhas de subjetivação, o indivíduo é convidado a buscar relações que, neste caso, coadunam-se ao processo artístico de Kandinsky. Assim como vimos no exemplo do carretel, trata-se aqui de um modo particular de sujeição, em que a convocação do sujeito, tão instigada pelas linhas de força, aparece como prática concreta.

⁶⁸ *Kandinsky*. Nova York (EUA): Guggenheim Museum, 2009, não paginado. Este material não faz mais parte do *corpus* da pesquisa.

⁶⁹ *Idem*.

O “sujeito da arte” parece constituir-se mediante práticas similares às aquelas que constituem o “sujeito do construtivismo”, o “sujeito da educação libertadora de Paulo Freire”. Em outra atividade – agora já nos referindo novamente aos materiais sobre Iberê Camargo –, sugere-se a recriação de obras produzidas pelo artista, nas quais o estudante deve *usar elementos do seu dia-a-dia* e compará-los *com a realidade do artista Iberê Camargo*.⁷⁰ Mais uma vez, a valorização da experiência pessoal do sujeito e sua posterior conexão com o universo artístico operam de modo a produzir um sujeito que *age e cria*; um sujeito que passa a “ocupar” o castelo de marfim outrora construído pelos regimes de verdade do campo da arte.

Nesse sentido, torna-se evidente a historicidade do dispositivo e, conseqüentemente, do modo de relação entre público e arte de que tratamos aqui. Quando menciono que o dispositivo produz um modo particular de sujeição, refiro-me exatamente à articulação entre os regimes de saber e as formas de normatividade na promoção do *encontro* do sujeito com a arte. Atualmente, por exemplo, já não é possível conceber um espectador passivo, assim como a utilização de metodologias conservadoras de aprendizagem da arte. Da mesma forma que o aluno é convocado a participar ativamente da construção do conhecimento em sala de aula, o público é instigado a contribuir na produção de sentidos gerada por uma exposição de arte. Mas, para tanto, é preciso enunciar-se e posicionar-se como um sujeito também capaz de desencadear um processo artístico. Há, portanto, a instituição de uma gramática, de uma sintaxe específica [. . .]” (MARCELLO, 2003, p. 168), a qual define o quê e quem seria o “sujeito da arte” hoje.

*Se você tivesse que fazer uma obra para esse mesmo questionamento, o que faria? Apresente um projeto.*⁷¹ A partir deste item que integra um roteiro de leitura de imagem, o “sujeito da arte” seria aquele que concebe um projeto, que opina e cria. No entanto, não se trata de um processo desencadeado, fundamentalmente, pelo aluno e pelas forças discursivas que o constituem; a origem desse processo estaria, pois, no questionamento trazido por determinada obra. Isto é, falamos de um convite à expressão a partir de um questionamento que, em suma, não parte do sujeito; mas do artista, de seu processo criativo, de sua subjetividade. Como vimos em exemplos anteriores, o voltar-se para si

⁷⁰ *Iberê Camargo 1914-1994: Moderno no limite*. Curitiba: Museu Oscar Niemeyer: MON Olhar Aprendiz, 2008, não paginado.

⁷¹ *Iberê Camargo: material do professor*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Programa Educativo, 2008, não paginado.

mesmo só faz sentido na medida em que está relacionado com aquilo que foi expresso pelo artista. Sobre isso, Larrosa comenta que, embora sejamos o autor, o narrador e o personagem principal deste tipo de processo, “essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir a nossa história em relação a elas” (LARROSA, 1994, p. 48). Ou seja, o dispositivo não apenas convoca o sujeito a enunciar-se, mas, de alguma maneira, estabelece uma norma para que o público se auto-interprete e se expresse, a partir da relação que deverá estabelecer entre a sua subjetividade e a do artista.

Outra atividade que expressa esse tipo de convocação propõe ao estudante criar a *“obra que falta”*. Definido o critério que organiza a mostra, o estudante decidirá que obra o artista poderia ter feito para que o projeto curatorial ficasse completo. Os artistas muitas vezes mudam a problemática antes de terminar uma pesquisa. O estudante se colocará no lugar do artista – mantendo, contudo, um distanciamento crítico que permita pensar aonde a criação do artista chegaria se apontasse para outra direção – para então fazer uma obra que corresponda a essas questões. Esse trabalho deve ser feito, ainda que em escala modesta, com a intenção verdadeira de fazer uma obra de arte.⁷² Temos aqui dois movimentos distintos: um que remete à organização de uma exposição a partir de obras de Iberê Camargo, e outro que instiga o aluno a criar a “obra que falta” para essa mesma exposição. Trata-se de uma espécie de quebra-cabeça, em que o sujeito precisará mergulhar na poética do Iberê para, então, criar uma obra coerente com o *modo singular de ser* do artista. Não é qualquer peça, portanto, que se encaixa no quebra-cabeça. O convite à verdade do sujeito aparece, mais uma vez, balizado pelas relações que este deverá estabelecer entre seu *modo singular de ser* e o do artista.

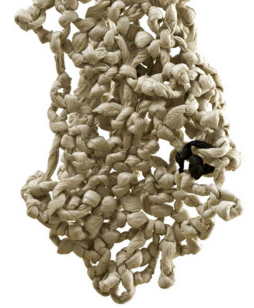
Tais recorrências nos mostram, por sua vez, o quanto as linhas de subjetivação constituem seus sujeitos em conformidade à objetivação produzida pelos regimes de saber-poder do dispositivo. Nesse sentido, o quebra-cabeça serve como metáfora dos jogos de verdade que, neste caso, indicariam a “forma válida” de nos relacionarmos com as artes visuais hoje, o modo como nos encaixaríamos no quebra-cabeça. Isto é, as linhas de subjetivação constituem-se somente na medida em que o dispositivo torna isso possível (DELEUZE, 1990), ainda que sejam essas mesmas linhas que dão ao sujeito a possibilidade de

⁷² *Iberê Camargo: material do professor*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Programa Educativo, 2008, não paginado.

assumir uma “outra forma”, que não a marcadamente traçada pelo dispositivo pedagógico da arte.

Essa possibilidade de aproximar-se da arte de uma “outra forma” está, ao que tudo indica, relacionada à permanente reorganização do dispositivo. Ao considerarmos o *corpus* de análise, vemos que as atividades propostas, embora balizadas pelos discursos pedagógicos que compõem as linhas de força, apontam para outros modos de sujeição não diretamente relacionados ao voltar-se para si mesmo. Não me refiro, com isso, ao fato de alguns materiais trazerem atividades lúdicas, por exemplo. O lúdico, como tratado anteriormente, também integra o discurso pedagógico hoje recorrente e, portanto, está legitimado pelos regimes de verdade. Refiro-me, especificamente, àqueles momentos em que o discurso da arte (tido, neste caso, como um discurso concorrente) parece sobrepor-se ao discurso pedagógico, o que, por conseguinte, produz formas de apreender a arte que não dizem respeito, necessariamente, a um “vasculhar de gavetas”, a uma expressão do si mesmo. Nota-se uma instabilidade inerente a qualquer dispositivo, a qual cede espaço para que as linhas de subjetivação indiquem, elas mesmas, linhas de ruptura.

Ao levarmos em conta que o sujeito se constitui também nessas zonas de instabilidade, podemos dizer que sua produção se dá de maneiras diferentes dentro do próprio dispositivo. Nesse sentido, é possível apontar para um processo permanente de atualização do mesmo, que ocorre, notadamente, em razão da própria natureza da arte como domínio pedagogizado. Os textos e as atividades dos materiais tratam de arte e fazem, portanto, referência a um campo que está, também, organizado por regimes de verdade. Algumas vezes tais regimes sobressaem, e o convite à verdade do sujeito dá lugar a verdades legitimadas pelo campo da arte. Ao sugerir-se, por exemplo, que conceitos como *expressionismo*, *concretismo*, *neoconcretismo* e *abstracionismo* são fundamentais para “entendermos” Iberê Camargo, trava-se uma espécie de batalha, na qual a prevalência dos discursos pedagógicos já referidos, assim como dos modos de subjetivação que lhes são correlatos, é o que dá sustentação ao dispositivo tal como ele está concebido hoje.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fecha-se um ciclo. Após dois anos e meio debruçada em livros, chega o momento de parar. Não é um momento fácil. Como concluir? Qual a melhor maneira de encerrar um trabalho que foi pauta de inúmeras orientações, mas também de reuniões de trabalho, almoços familiares e conversas de bar? Na vida de um mestrando, todos que o cercam acabam convivendo com teorias e conceitos que são “fundamentais” para entender o mundo. E aí de quem diga que não sejam. Não se trata, de maneira alguma, de uma escrita solitária. Quantos acabam escrevendo conosco ao, simplesmente, escutarem uma citação ou um angustiado desabafo?! O que falaremos a eles agora que o assunto acabou?

É neste momento, quando o sentimento de alívio mistura-se ao de perda, que inicia o processo mais marcante desta trajetória: a despedida. Metaforicamente, é como aquela mãe que, em um longo abraço, despede-se do filho que deixa sua casa; aquela casa que ela cuidou com tanto carinho para que pudesse ser chamada de “doce lar”. Assim me sinto no momento e, por isso, tomo a liberdade de dividir isso com o leitor. A escrita, muito antes de ser um instrumento da ciência, é um meio de diálogo. E o que mais espero, ao finalizar a dissertação, é que as linhas abaixo suscitem outros diálogos, que contribuam para pensarmos a aprendizagem da arte hoje.

Para tanto, retomo alguns pontos que me pareceram mais marcantes no que tange à organização de um dispositivo pedagógico da arte. A opção pelo conceito foucaultiano de dispositivo deu-se durante as leituras iniciais do mestrado. Com o problema de pesquisa “em mãos”, procurei formular perguntas que não repetissem o que simplesmente já estava dado: existe hoje por parte dos museus uma preocupação crescente com a acessibilidade à arte.

Coloquei, então, este dado sob suspeita, ao questionar exatamente o porquê de ele constituir-se como algo que nos parece tão óbvio e natural. E foi a partir desse movimento de suspeição que identifiquei a existência de um dispositivo, o qual opera por meio de estratégias de pedagogização da arte.

Ao levar em conta que os dispositivos são sempre históricos, busquei identificar as **condições de possibilidade** que favoreceram a emergência de práticas de pedagogização da arte, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX. “A verdade é que o período pós-II Guerra Mundial marca uma importante renovação no exercício do poder em relação à dimensão institucional da cultura. Esta adquire, então, o estatuto de ‘política pública’ com uma importância chave na maioria das sociedades ocidentais” (GRANDE, 2005, p. 164). Esse estatuto de “política pública” que a cultura assume, por sua vez, encontra-se fortemente vinculado às reivindicações de **maio de 68**, quando diferentes instituições, entre elas os museus, repensam a repercussão de suas ações sobre a sociedade. A partir desse momento, movimentos como o da **Nova Museologia** enfatizam o papel educativo dos museus, concebendo-os como instrumentos dinâmicos da mudança social.

Paralelamente a tal entendimento, a própria **arquitetura dos museus** começa a modificar-se. De lugares sagrados a espaços de interação, a palavra de ordem parece ser acessibilidade: arquitetônica, física, intelectual (LEITE, 2006). As próprias **vanguardas modernas** contribuem para a diminuição da “distância” entre espectador e obra, ao propor outras formas de relação com a arte. Nesse contexto, a instituição museística ganha contornos que pouco lembram a ideia de museu como depósito de obras de arte.

Ao ter sua função social sublinhada, especialmente pelas políticas públicas de cultura, os museus passam a despertar o interesse também da iniciativa privada, que enxerga neles uma maneira de exercer sua responsabilidade social. “A atenção dada à educação nos museus aumentou quando as megaexposições permitiram descobrir que as escolas são o público mais numeroso nesses eventos e, portanto, inflam as estatísticas e ajudam a mostrar grande número de visitantes aos patrocinadores” (BARBOSA, 2009, p. 17). Pouco a pouco, criam-se mecanismos de **privatização da cultura**, os quais contribuirão para que o número de pessoas que frequentam as instituições culturais torne-se um dado cada vez mais relevante. Nesse sentido, quanto maior o número e a diversidade dos frequentadores, mais “exemplarmente” o museu estaria cumprindo sua função de democratizar saberes até então restritos a uma elite intelectual.

É nesse pano de fundo histórico, permeado de estratégias democratizantes de acesso à produção cultural, que emerge o dispositivo pedagógico da arte. Com isso, uma série de iniciativas que visam a uma suposta acessibilidade à arte passa a ser implementada nos museus. A institucionalização dos programas educativos nesses espaços talvez seja o exemplo mais emblemático, mas também a oferta de cursos, a realização de visitas mediadas, a disponibilização de áudio-guias e a distribuição de materiais didáticos configuram-se como práticas concretas de pedagogização da arte – entendida aqui como a objetivação da arte a partir de uma seleção e hierarquização dos saberes.

Após conceber o dispositivo em questão como resposta a uma urgência histórica que se estabelece, notadamente, a partir dos anos 60, procurei desemaranhar as diferentes linhas que o compõem: regimes de enunciação, curvas de visibilidade, linhas de força, linhas de subjetivação e linhas de ruptura. Para tanto, elegi um aparato de visibilidade – neste caso, materiais didáticos produzidos por instituições culturais – por meio do qual fosse possível compreender a maneira como o dispositivo está operacionalizado, ou como essas linhas articulam-se umas em relação às outras. Lembro, novamente, que se trata de apenas um dentre os tantos espaços de enunciação onde práticas de pedagogização da arte se tornam visíveis. Portanto, deixo aqui uma lacuna a ser preenchida por outras pesquisas: pensar onde e de que formas essas práticas ocorrem em outros lugares, que não apenas em materiais didáticos.

O material selecionado como *corpus* da pesquisa atendeu a alguns critérios principais: um eixo comum que permitisse estabelecer comparações mais significativas entre as construções discursivas e visuais dos materiais; a opção por materiais em língua portuguesa; e a própria facilidade de acesso a essas produções, uma vez que muitos museus não responderam às minhas solicitações, sobretudo os estrangeiros. Além disso, o trabalho no Programa Educativo da Fundação Iberê Camargo aguçou minha curiosidade em relação à forma com que a obra do referido artista vem sendo trabalhada pelos materiais didáticos. De alguma maneira, os achados desta investigação já começam a repercutir no material sobre Iberê que, neste momento, está em fase de reelaboração pelo Programa Educativo da Fundação.

Quando da análise dos materiais, um dos pontos de maior destaque foi o modo contundente com que os museus se definem como instituições educativas. Tal fato, por sua vez, acaba por legitimar o atravessamento do discurso pedagógico em sua estrutura. Ou

seja, estamos falando de “materiais didáticos” desenvolvidos por “setores educativos” de “instituições educativas”. Não falamos mais daquele museu cuja função é preservar e difundir aquilo que de melhor produziu a humanidade. Essa concepção moderna dá lugar à ideia de museu como um espaço “para todos”, e a pedagogização da arte é vista, neste caso, como um meio possível de se atenuar a (suposta) distância entre espectador e obra. Ao criar condições para a apreensão e aprendizagem da arte, o museu atuaria a favor de uma “desejada” emancipação do homem.

São, justamente, essas objetivações do museu como espaço educativo e de transformação social que possibilitam que determinados discursos pedagógicos fixem formas específicas de nos relacionarmos com as artes visuais hoje. Entre esses discursos, destaquei o construtivismo piagetiano, o “movimento interdisciplinar” e a educação libertadora de Paulo Freire. Na análise dos materiais, pôde-se perceber que os textos estruturantes e as atividades propostas estão organizados de modo a valorizar uma aproximação interdisciplinar com a arte, assim como as referências pessoais daqueles que se relacionam com ela: os alunos-visitantes de museus. Com isso, o “sujeito da arte” constituiu-se de maneira muito similar ao “sujeito do construtivismo” e ao “sujeito emancipado” almejado pela educação libertadora.

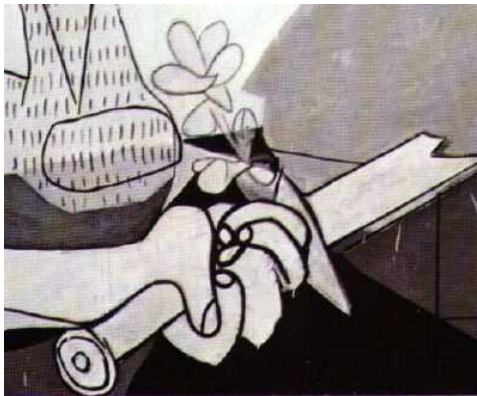
Uma das formas de convocar o público a enunciar-se, tal qual previsto pelas teorias construtivistas e críticas de aprendizagem, dá-se partir do estabelecimento de relações entre a subjetividade do espectador (ou visitante) e a do artista (neste caso, Iberê Camargo). Esse modo particular de sujeição, por sua vez, é corroborado pela relação entre vida e obra, entre autor e criação, traçada pelos regimes de saber do dispositivo. Mostrar uma relação intrínseca entre “criador e criatura” serve, de algum modo, para comprovar a ideia do espectador que deve voltar-se para si mesmo, como forma de aproximar-se dos processos artísticos.

Entretanto, ainda que o dispositivo produza, com tamanha eficácia, modalidades específicas de relação do público com a arte, sempre há para o sujeito a possibilidade de escapar, de assumir uma “outra forma”, que não aquela traçada pelas linhas de subjetivação. No caso do dispositivo pedagógico da arte, essa possibilidade parece estar relacionada à natureza mesma da arte como domínio pedagogizado, o que indicaria um movimento de reorganização do próprio dispositivo. Em algumas situações, o discurso da arte parece sobrepor-se aos já citados discursos pedagógicos que atravessam o dispositivo.

Assim, referências do campo artístico como, por exemplo, uma pergunta cujo foco é a natureza expressionista da obra de Iberê Camargo, travam uma espécie de batalha, no sentido de impor classificações pré-existentes, em detrimento de uma aproximação com a arte de ordem mais subjetiva.

Não se trata, porém, de um rompimento, de um escape total aos modos de subjetivação propostos pelo dispositivo. A pedagogização da arte segue aqui na “ordem no discurso”. No entanto, nessas zonas de instabilidade, outras modalidades de relação entre público e arte são produzidas, e estas não se referem, necessariamente, a um “vasculhar de gavetas”. Falo aqui de uma relação balizada mais por códigos da arte, do que pelo convite à verdade do sujeito. Logo, isso nos leva a pensar que as fissuras do dispositivo pedagógico da arte se deem nos limites do mesmo, o que caracterizaria um processo de atualização inerente a todo e qualquer dispositivo.

A partir das considerações acima, bem como das observações periféricas feitas ao longo do trabalho, procurei mostrar alguns caminhos para que práticas de pedagogização da arte sejam pensadas para além dos espaços museísticos. Se há um dispositivo que hoje opera no sentido de promover essas práticas, cabe a nós educadores pensar formas de atualizá-lo, ou até mesmo de rompê-lo. E o trabalho de pesquisa, nesse sentido, configura-se como uma das principais linhas de força.



Não é bastante não ser cego para ver as
árvores e as flores. Não basta abrir a
janela para ver os campos e os rios.

Fernando Pessoa

REFERÊNCIAS

- ARCHER, Michael. *Arte Contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- _____. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. Arte na Educação: interterritorialidade refazendo interdisciplinaridade. In: *Design, arte e tecnologia*, 2008, n° 4, p. 1-22. Texto disponível em: <http://portal.anhembibr/sbds/pdf/24.pdf>.
- _____. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane G. (orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- BELIN, Emmanuel. De la bienveillance dispositive. *Hermès: Cognition, communication, politique*, 1999, n° 25, p. 245-259.
- BECKER, Fernando. O que é Construtivismo? In: *Série ideias*, 1994, n°. 20, p. 87-93. Texto disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: GRÜNNEWALD, José Lino (org.). *A idéia do cinema*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.
- BOURDIEU, Pierre. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Editora da USP: Zouk, 2003.
- BÜRGER, Peter. *Teoria da vanguarda*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- CAMARGO, Iberê. *Gaveta dos guardados*. São Paulo: Editora da USP, 1998.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da USP, 2003.
- CASTILLO, Sonia Salcedo del. *Cenários da arquitetura da arte: montagens e espaços de exposições*. São Paulo: Martins, 2008.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Construtivismo: evolução ou modismo? In: *Educação e Realidade*, 1996, vol. 21, n° 2, p. 215-232.

DELEUZE, Gilles. ¿Qué es un dispositivo?. In: BALIBAR, Etienne et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona, ES: Gedisa, 1990.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. In: *Educação e Realidade*, 1997, vol. 22, n° 2, p. 59-79.

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. In: *Cadernos de pesquisa*, 2001, n° 114, p. 197-223. Texto disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>.

_____. A paixão de *trabalhar* com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

_____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

_____. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. In: *Educação e Pesquisa*, 2002c, vol. 25, n° 1, p. 151-162. Texto disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100011.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luísa M. e DALLA ZEN, Maria Isabel H. (org.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 147-164.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. In: ESCOBAR, Carlos Henrique de (org.). *Michel Foucault, o dossier: últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

_____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. A música contemporânea e o público. In: *Estética: Literatura, e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001a.

_____. O Que é um Autor?. In: *Estética: Literatura, e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001b.

_____. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

_____. *Philosophie: Anthologie*. Paris, FR: Gallimard, Folio Essais, 2004b.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GRANDE, Nuno. Museus e Centros de Arte: ícones de urbanidade, instâncias de poder. In: SEMEDO, Alice e LOPES, João Teixeira (coord.). *Museus, Discursos e Representações*. Porto, PO: Edições Afrontamento, 2005.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Curso de estética: o belo na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KIEFER, Flávio. Arquitetura de museus. In: *Arqtextos*, 2000/2, n° 1, p. 12-25. Texto disponível em: http://www.ufrgs.br/propar/publicacoes/ARQtextos/PDFs_revista_1/1_Kiefer.pdf.

LAGNADO, Lisette. *Conversações com Iberê Camargo*. São Paulo: Iluminuras, 1994.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel e OSTETTO, Luciana E. (orgs.). *Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte*. Campinas: Papirus, 2006.

LOPES, João Teixeira. Reflexões sobre o arbitrário cultural e a violência simbólica: os novos manuais de civilidade no campo cultural. In: SEMEDO, Alice e LOPES, João Teixeira (coord.). *Museus, Discursos e Representações*. Porto, PO: Edições Afrontamento, 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS (tese de doutorado), 2005.

_____. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, 2008, vol. 13, nº 37, p. 112-122.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Dispositivo da maternidade: mídia e produção agonística de experiência*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS (dissertação de mestrado), 2003.

_____. Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. In: *Currículo sem Fronteiras*, 2009, vol. 9, nº 2, p. 226-241. Texto disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/marcello.pdf>.

MARTINEZ, André. Prefácio. In: *Mercado Cultural: panorama crítico e guia prático para gestão e captação de recursos*. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2004.

MARRE, Jacques. *A construção do objeto científico na investigação empírica*. Texto preparado para apresentação no Seminário de Pesquisa do Oeste do Paraná (Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

METZGER, Rainer. *Gustav Klimt. Drawings & Watercolours*. Londres, UK: Thames & Hudson, 2005.

MILLER, Toby e YÚDICE, George. *Política Cultural*. Barcelona, ES: Gedisa S.A., 2004.

MORO ABADÍA, Óscar. ¿Qué es um dispositivo?. In: *Empiria: revista de metodologia de ciencias sociales*, 2003, nº 6, p. 29-46.

MUNIAGURRIA, Lorena Avellar. *Ganhar o olhar: estudo antropológico de ações de mediação em exposições e artes visuais*. Porto Alegre: PPGAS/UFRGS (dissertação de mestrado), 2006.

_____. Mediação, ações educativas e mudanças na promoção da cultura: "encontro do público com a arte". In: ALVES, Caleb Faria e MACIEL, Maria Eunice de Souza (orgs.). *O lugar comum da diferença: arte, estilos de vida e direitos humanos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

OLIVIERI, Cristiane Garcia. *Cultura neoliberal: leis de incentivo como política pública de cultura*. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

PASTOR HOMS, Maria Inmaculada. *Pedagogía museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona, ES: Ariel, 2009.

RICO, Juan Carlos. *Montaje de Exposiciones: museos, arquitectura, arte*. Madrid, ES: Sílex, 2007.

RUFINONI, Priscila Rossinetti. Vanguarda e pós-vanguarda: os lugares do artista e do público. In: *Revista Usp*, 2007, n° 73, p. 130-138.

SÁENZ OBREGÓN, Javier. La escuela como dispositivo estético. In: FRIGERIO, Gabriela e DIKER, Gabriela (orgs.). *Educar: (sobre) impressões estéticas*. Buenos Aires, AR: Del Estante Editorial, 2007.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. *Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*. Rio de Janeiro: MinC/ IPHAN/ DEMU, 2008.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

SERRES, Michel. *A lenda dos anjos*. São Paulo: Editora Aleph, 1995.

TEONÓRIO, Fernando G (org.). *Elaboração de projetos comunitários*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

VANDENDORPE, Florence. Un cadre plus normatif qu'il n'y paraît: les pratiques funéraires. In: *Hermès: Cognition, communication, politique*, 1999, n° 25, p. 199-205.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículos e diferenças. In: *Educação & Sociedade*, 2002, ano XXIII, n° 79, p. 163-186. Texto disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>.

_____. Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade. Texto disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_26_p105-119_c.pdf.

WELLEK, René e WARREN, Austin. *Teoria da literatura*. Sintra, PO: Europa-América, 1962.

WORTMANN, Maria Lúcia. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WU, Chin-tao. *Privatização da cultura: a intervenção corporativa na arte desde os anos 1980*. São Paulo: Boitempo, 2006.

Materiais analisados:

A Gravura no Ateliê de Iberê Camargo. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Setor Educativo, 2006.

Acervo: roteiros de visita: Iberê Camargo. São Paulo: MAC USP: Divisão Técnico-Científica de Educação e Arte, 2004, não paginado. Disponível em <http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/roteiro/PDF/10.pdf>.

Iberê Camargo: material do professor. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo: Programa Educativo, 2008.

Iberê Camargo 1914-1994: Moderno no limite. Curitiba: Museu Oscar Niemeyer: MON Olhar Aprendiz, 2008.

Materiais citados:

Material Pedagógico 2008. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2008.

Kandinsky. Nova York (EUA): Guggenheim Museum, 2009.

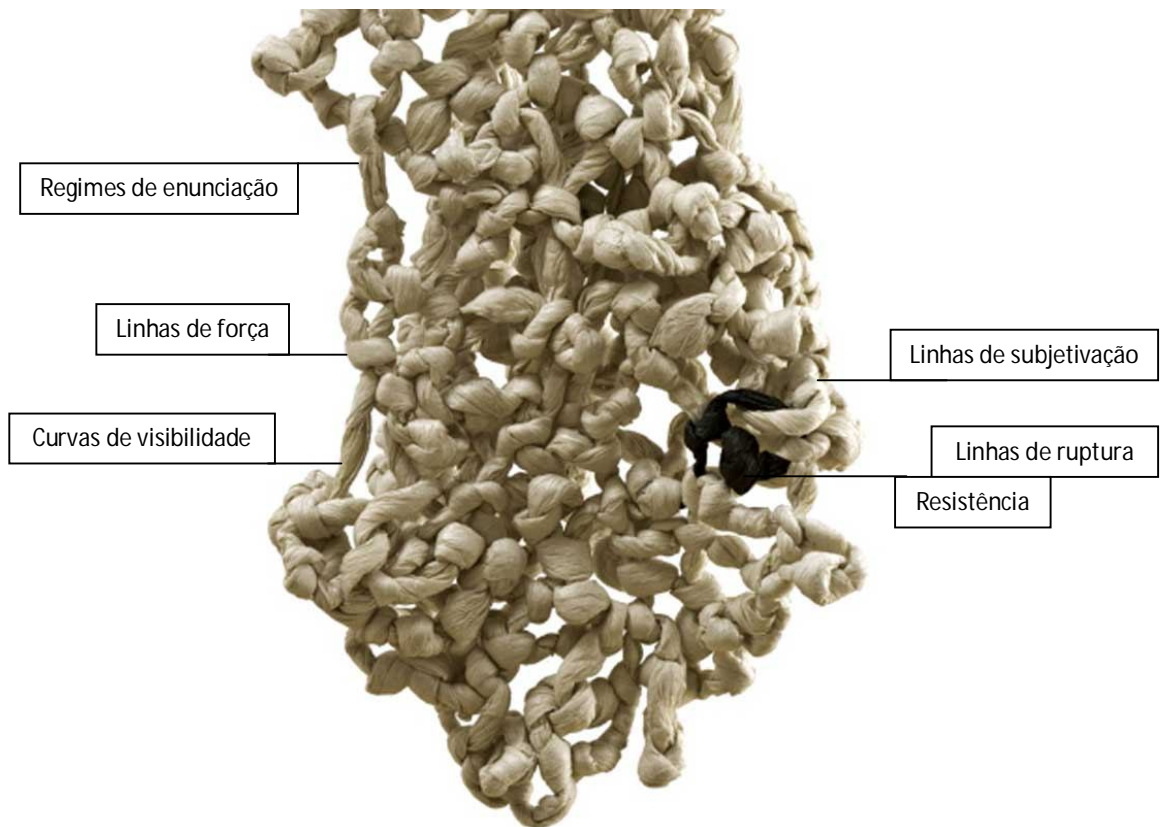
ANEXOS

ANEXO A
ESQUEMA DISPOSITIVO

movimentos políticos

privatização da cultura

DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DA ARTE



arquitetura da arte

proposições artísticas

ANEXO B
IMAGENS MATERIAIS DIDÁTICOS

