SOBRE ARTE E DESLOCAMENTOS: MOVIMENTOS CURRICULARES NA FUNDAÇÃO IBERÊ CAMARGO

Angélica Vier Munhoz
Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES
angelicavmunhoz@gmail.com
Betina S. Guedes
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
guedesbe@gmail.com
Ana Paula Crizel
Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES
ana.crizel@gmail.com

Resumo
O presente artigo tem como objetivo analisar os movimentos curriculares que constituem e produzem o Programa Educativo da Fundação Iberê Camargo - FIC (POA/RS), tomando-o como um espaço não escolar que engendra práticas potentes no que tange as relações entre arte e educação. Tal análise, parte do campo empírico delineado pela pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq), vinculada ao Mestrado em Ensino (UNIVATES/RS), que investiga as especificidades curriculares em espaços escolares e não escolares bem como suas relações e cruzamentos com os movimentos escolarizados e nãoescolarizados que constituem e atravessamos contextos pesquisados. Ao tomar como referencial teórico a genealogia foucaultiana e articular-se ao pensamento da Filosofia da Diferença – a partir dos autores Deleuze & Guattari, Foucault e Barthes – este artigo pretende visibilizar um conjunto de movimentos curriculares produzidos na Fundação em questão, priorizando as nuances que apontam possíveis deslocamentos em relação às práticas fixas que tendem a escolarizar espaços artístico-culturais.O artigo apresenta, na primeira seção, a pesquisa em meio a qual este texto foi produzido, em seguida problematiza o currículo no contexto dos espaços não escolares e, na sequência, por meio da análise de entrevistas realizadas com um grupo de profissionais que compõem o Programa Educativo da FIC, visibiliza movimentos curriculares empreendidos neste espaço a partir de três categorias de análise - mediação como processo; expandir relações entre público e obra; mediação e currículo escolar. Este movimento analítico aponta que esse espaço produz movimentos que deslocam e tensionam o território da arte em sua interface/interlocução com a educação, da mesma maneira que movimentos de estratificação também atravessam e condicionam alguns deslocamentos, criando uma movimentação constante e intensa entre o escolarizado e não escolarizado.

Palavras-chave: currículo; espaço; arte; deslocamentos; educação.

Abstract
The present article has as its purpose to analyze the circular movements that constitute and produce the Education Program of Fundação Iberê Camargo (POA-RS), taking it as a non-scholar environment that engenders powerfull practics attached to the relations between art and education. This analysis starts from the empirical field outlined by the research called Curriculum, Environment and Movement (CEM/CNPq), linked to the Master Course in Education (UNIVATES/RS), which investigates the specifications of the scholar and non-scholar environments as well as its relations and crossings with the scholarized and non-scholarized movements that constitute and pass through the studied contexts. Taking as theoretical reference the genealogy of Foucault and articulating with the ideas of the

Philosophy of the Difference, from the authors Deleuze & Guattari, Foucault and Barthes this article aims to highlight a group of curricular movements produced by the referred Fundação, prioritizing the nuances that show possible dislocations related to the fixed practices that lead to scholarize the artistic-cultural environments. The article presents, in its first section, the research from which this paper was produced, and then it problematizes the curriculum in the scholar and non-scholar spaces and, in the sequence, through analyses of interviews made with a group of professionals who compose the Educational Program from FIC, it highlights the circular movements undertaken in this environment from three categories of analyses – mediation as process; to expand the relations between the public and the piece of art; mediation and scholar curriculum. This analytical move shows that the environment produces movements that dislocate and tension the territory of the art in its interface/interlocution with the education, on the same way that moves of stratification also cross and condition some dislocations, creating an intense and constant movement between the scholarized and non-scholarized.

Keywords: curriculum; environment; art; dislocations; education.

Da pesquisa

A pesquisa na escola e para além dela como um movimento do currículo. É a partir dessa perspectiva que o Grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq), vinculado ao Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES, busca investigar as especificidades curriculares em espaços escolares e não escolares e suas relações e cruzamentos com os movimentos escolarizados e não escolarizados. Misturar esses espaços e movimentos tem por finalidade compreender de que modo o currículo pode se compor e se cruzar com novas práticas, tecidas por outras relações de saber e por novas experimentações. Tal investigação toma como referencial teórico a genealogia foucaultiana e articula-se ao pensamento da Filosofia da Diferença a partir dos autores Deleuze & Guattari, Foucault e Barthes. Por outra via, as discussões curriculares também tornam-se centrais visto que se trata de uma pesquisa acerca do currículo. Para a referida discussão entram em cena as teorizações curriculares pós-estruturalistas, a partir dos desdobramentos de autores como Sandra Corazza, Tomaz Tadeu, Alfredo Veiga-Neto, Silvio Gallo, entre outros. O campo empírico da pesquisa é constituído por três espaços escolares e dois não escolares. A escolha em investigarmos o currículo em espaços não escolares e, sobretudo por esses espaços não escolares constituírem-se em duas instituições de arte, não é neutra. É por acreditarmos que, estando tais espaços atravessados pela arte, são capazes de produzir deslocamentos, recusando-se às fixações que de algum modo estratificam os movimentos do currículo. Contudo, de forma alguma afirmamos que os espaços não escolares são sinônimos de deslocamentos e movimentos curriculares mais flexíveis, pois as instituições de modo geral são capturadas por movimentos escolarizantes. Desse modo, a aproximação com escolas e museus, enquanto espaços de

investigação da pesquisa, nos permite problematizar o currículo, seus movimentos pedagógicos, estratificações e rupturas, já que "as fronteiras que definem o escolar e o não escolar são frequentemente colocadas em questão, ressituadas e ressignificadas por movimentos escolarizados e não escolarizados, que nos colocam diferentes questões no decorrer da pesquisa" (MUNHOZ; HATTGE, 2015a, p. 1778).

Nesse artigo, priorizamos pensar um desses espaços de investigação – a Fundação Iberê Camargo[1]. A propósito desse espaço situaremos apenas o que interessa a esse ensaio.

A Fundação Iberê Camargo (FIC)[2] foi criada no ano de 1995[3] como uma instituição sem fins lucrativos. Tem como objetivo preservar e divulgar a obra do artista gaúcho Iberê Camargo (1914-1994), e além disso, colocar-se como um espaço de reflexão sobre a produção artística contemporânea. O ímpeto para a consolidação de tal empreitada, foi mobilizado pela viúva do artista, Maria Coussirat Camargo, através da doação de um grande conjunto de obras. Dessa forma, foi criado o acervo da instituição, que conta com aproximadamente 7 mil obras de Iberê Camargo.

Além de preservar esse inestimável acervo, promovendo o estudo e a circulação da obra do artista, a Fundação também subsidia iniciativas que visam o acesso e a interação do público com arte, cultura e educação, tendo por base a realização de programas interdisciplinares, tais como: seminários, encontros com artistas e curadores, cursos e oficinas sobre a obra de Iberê Camargo e também sobre questões ligadas à arte contemporânea, promovendo dessa forma, reflexões sistemáticas sobre o fazer artístico.

Um dos principais programas desenvolvidos pela Fundação, tendo em vista a intenção de atender aos diferentes públicos, é o Programa Educativo. Inicialmente intitulado Programa Escola, e posteriormente Setor Educativo, está em funcionamento na instituição desde 1999 (DALLA ZEN, 2011, p. 28). Sua agenda de atividades é estabelecida a partir das seguintes ações: realização de visitas mediadas e técnicas, proposição de oficinas, realização de encontros de orientação para educadores, formação de mediadores, realização de visitas mediadas e a publicação de materiais didáticos. Cabe salientar que essas atividades são

[1]De acordo com o convênio estabelecido entre a Univates e a Fundação Iberê Camargo, salientamos que as informações constantes neste artigo foram obtidas com a colaboração da FUNDAÇÃO, e a referida pesquisa não reflete necessariamente a opinião da FUNDAÇÃO.

[2] O histórico da FIC, assim como, as demais informações sobre o seu funcionamento estão disponíveis no site da instituição. Disponível em: http://www.iberecamargo.org.br/site/a-fundacao/fundacao-conheca.aspx. Consulta em: 11/04/16.

[3] No ano de 2008, a Sede atual da Fundação foi projetada pelo arquiteto português Álvaro Siza, para abrigar o acervo e todas as demais atividades. O prédio possui salas expositivas, átrio, reserva técnica, centro de documentação e pesquisa, Ateliê de Gravura, Ateliê do Programa Educativo, auditório, loja, cafeteria e estacionamento próprio.

gratuitas e destinam-se aos professores e alunos de todos os níveis de ensino – da Educação Infantil ao Ensino Superior – e também ao público em geral.

Especificamente, em relação aos encontros destinados aos professores, o objetivo posto pela equipe interdisciplinar do Educativo – formada por profissionais das Artes Visuais, Ciências Sociais, Design, História, História da Arte e Letras –, é fornecer subsídios para que docentes de diferentes áreas estabeleçam relações entre as exposições e o seu trabalho em sala de aula – antes ou depois da visita à Fundação. Esses encontros abrangem a realização de uma visita mediada à exposição, uma palestra com o próprio artista ou o curador da mostra e a distribuição de catálogos e materiais didáticos.

De acordo com o site da FIC, a partir dessa diversificada linha de atuação, o Programa Educativo[4] pretende ampliar e qualificar o contato com a arte, tendo como objetivo promover o "estudo e a divulgação da obra e do pensamento de Iberê Camargo, bem como dos artistas participantes das exposições temporárias, por meio de atividades interdisciplinares que incentivam a produção de conhecimento e a reflexão"[5], colocando em constante articulação arte e educação.

A escolha por esse espaço não escolar para a realização da pesquisa em questão, justifica-se pela centralidade atribuída à educação e pela tecitura curricular observada na instituição. Salientamos que, apesar de acreditarmos na potência disruptiva da arte, de antemão, não seria possível determinarmos os movimentos delineados por tal currículo, posto que estamos transitando sobre um território movediço e tenso. Arte e educação não produzem, *a priori*, movimentos menos rígidos e desvinculados de práticas escolarizadas nos diferentes espaços nos quais se fazem presentes (GUEDES, 2015). Sendo assim, uma análise minuciosa se faz necessária para que seja possível mapear os pontos de ruptura, de tensão e a textura dos deslocamentos realizados por essa relação posta.

Neste ensaio, nosso objetivo é dar continuidade ao processo de pesquisa do grupo CEM, priorizando os sujeitos que compõem a estrutura do Programa Educativo da FIC, tendo por base suas narrativas sobre o trabalho desenvolvido. Interessa-nos "entender de que modo o currículo pode se compor e se cruzar com novas práticas, tecidas por outras relações de saber e por novas experimentações" (MUNHOZ; HATTGE, 2015b, p. 319).

4 De acordo com as informações divulgadas no site da Fundação, o Programa Educativo desenvolve também, atividades voltadas "ao público infantil e adulto em datas especiais, como a Semana Nacional dos Museus e o Dia das Crianças. Nos meses de verão, se realiza a Terça Alegre, com visitas e oficinas de férias para crianças. No último domingo de cada mês, acontece o Domingo Infantil, que explora de forma lúdica as exposições em cartaz".

5Disponível em: http://www.iberecamargo.org.br/site/programa-educativo/default.aspx. Consulta em: 11/04/16.

Sobre currículo em espaços não escolares

Desde sua invenção, no final do século XVI, o currículo tem sido um artefato de tensionamentos, produzindo diferentes concepções e práticas pedagógicas. De uma racionalidade que tratava o currículo apenas como uma forma de organização que adequava os saberes e as exigências econômicas, políticas e sociais de uma determinada época, alguns movimentos como as transformações no mundo do trabalho, as novas tecnologias na produção, o neoliberalismo, produziram o surgimento de novos estudos curriculares.

No Brasil, dos anos 20 aos 80, o campo curricular foi demarcado por teorizações norte-americanas que somente se esvaziaram com o início da redemocratização do Brasil, na década de 80, momento em que as vertentes marxistas ganharam força nos discursos educacionais. Nesse período, com exceção de Paulo Freire, as demais referências curriculares foram de autores estrangeiros como Giroux, Apple, Young, que de alguma forma nos ensinaram que o currículo é um território político, um espaço de poder que reproduz culturalmente as estruturas sociais.

Na primeira metade da década de 90, a compreensão de uma sociedade como produtora de bens simbólicos, não só materiais, permeiam o campo do currículo, tornando as discussões mais híbridas. Diferentes tendências e concepções começam a habitar tal campo: vertentes críticas marxistas, mas também enfoques pós-estruturalistas, apoiados em autores com Foucault, Derrida, Deleuze & Guattari, entre outros.

Na perspectiva pós-estruturalista, as grandes narrativas começam a ser questionadas, provocando algumas rupturas no que até então se entendia por linguagem, sujeito e currículo. Problematiza-se assim que "as palavras que um currículo utiliza para nomear as coisas, fatos, realidades, sujeitos, são produtos de seu sistema de significação, ou de significações, que disputa com outros sistemas" (CORAZZA, 2001, p. 10). Em efeito, com base no caráter produtivo da linguagem, o currículo passa a ser entendido como um território tensionado por relações de poder e por disputas pela legitimidade dos processos de significação que produzem sujeitos, verdades e realidades – propositalmente grafadas no plural.

Em meio às discussões de tal perspectiva teórica, pode-se pensar que o currículo se tornou um poderoso dispositivo de produção de sentidos e valores, configurando saberes, espaços, tempos e sujeitos em uma determinada ordem. Nesse sentido, Corazza e Tadeu (2003, p.37) afirmam que "uma teoria do currículo deveria discutir, no mínimo, quatro questões centrais: a questão do conhecimento e da verdade; a questão do sujeito e da subjetividade; a questão do poder; a questão dos valores".

Na esteira dessas reflexões, é possível perceber como cada concepção curricular é um discurso em que se constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. Desse modo, esse breve recorte apenas serve para nos mostrar que adentrar nas teorizações curriculares implica em compreender que não é possível encontrar um aporte teórico-metodológico que dê conta das multiplicidades de um currículo, pois trata-se de uma produção de relações discursivas sempre abertas e inacabadas. Como afirma Silva (2001, p. 11), "uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto". Portanto, se não há uma definição, uma essência, um modo único de operar com o currículo, ou seja, se não é possível responder a questão "O que é afinal currículo?" (SILVA, 2001), são as experiências curriculares que podem nos ajudar a experimentar a sua capacidade de produzir uma educação pela força da heterogeneidade e da diferença.

Nesse sentido, um currículo pode não ser um eixo norteador da educação, mas um fluxo de agenciamentos, um vetor de transversalização. Assim, se por um lado, um currículo pode aprisionar as forças inventivas, por outro é capaz de produzir devires e intensidades.

> Um currículo pode ser o movimento decalcado da representação ou um movimento de linhas. Um programa que visa a atingir resultados, um roteiro de execuções que se encontra associado às práticas disciplinares e escolarizantes ou pode ser a criação de si e, ao ser colocado em movimento, desescolarizar. Pode encontrar-se em fronteiras fixas com muros sólidos, mas vazar pelas frestas e rachaduras que desestabilizam seus alicerces e criam contornos e linhas mutantes. Tais linhas cortam o espaço do currículo, desenham traços singulares, transversalizam a heterogeneidade de elementos e dos trajetos, conectam-se a outros movimentos. (MUNHOZ, 2016, p.42)

Tal lógica escolarizante pode estar presente nos espaços escolares e não escolares, pois o que define um currículo não é a configuração do espaço, mas a qualidade dos seus movimentos. Desse modo,

> [...] a simples distinção entre escolar e não escolar não parece ser suficiente para garantir tal problematização, uma vez que carrega consigo a pressuposição de que o escolar, com as normas que o governam, não traz consigo as forças necessárias a possíveis transmutações – e, por via inversa, a crença de que quaisquer esforços práticos de questionamento aos modelos escolares instituídos garantiriam a obtenção de um espaço livre de regulações. (MUNHOZ, COSTA, 2014, p.354)

Contudo, ao investigar espaços não escolares nos interessa os movimentos que dizem respeito à desvinculação, mesmo que mínima, do ato educativo impostos por diretrizes governamentais e pressupostos didáticos. Postura que talvez possamos aprender com práticas inventivas que não estão ancoradas em produtos finais, tal qual prevê os currículos escolarizantes, mas que por estarem vinculadas à arte estariam ligadas ao movimento, ao gesto criador que é sempre uma prática inacabada. Entendemos o ato criador como um estado

de suspensão, com "recortes e inserções no tempo e no espaço onde algo se diferencia" (DERDIK, 2012, p.27).

> É o toque que subtrai, multiplica, soma, divide, aglutina, justapõe, sintetiza, nega, afirma, sinaliza; é o toque que lembra, esquece, projeta, imagina, observa; é o toque que esculpe, modela, compõe, escreve, inscrevendo nossas vivências cotidianas em outros vetores de significação. (DERDIK, 2012, p.27)

Aproximarmos os movimentos curriculares ao ato criador, com seus intermináveis pontos de chegada e de partida, com suas linhas intensamente infindas, "com ritmos e intensidades, tônicas e cadências, dissonâncias e concordâncias inimagináveis até o momento em que ela[s] acentua[m] um peso e tonifica[m] uma paisagem" (DERDIK, 2012, p.12). Por ser provisória, essa paisagem nos possibilita uma chave de leitura móvel para os fluxos curriculares analisados, e aí reside a potência de tal funcionamento vivo ao qual nos dedicamos a mapear. É de tais deslocamentos intensivos que passamos a nos ocupar e por meio deles nos aproximamos dos movimentos curriculares que engendram relações entre arte e educação. Sem a intenção de fazer uma análise pormenorizadadas práticas educativas da Fundação Iberê Camargo, pretendemos visibilizar alguns movimentos curriculares potentes em tal espaço, prevendo sua provisoriedade, seus fluxos e os possíveis atravessamentos de pontos de rigidez, tendo em vista que as práticas escolarizantes, via de regra, permeiam– com diferentes nuances – os programas educativos desenvolvidos em espaços artístico-culturais.

Sobre visibilizar movimentos curriculares

Na intenção de mostrar alguns movimentos curriculares delineados pela Fundação Iberê Camargo, por meio de sua equipe de mediadores que compõe o Programa Educativo, nesta seção, apresentamos o mapeamento de um conjunto de narrativas[6] que nos ajudam a abrir perspectivas acerca da problemática desse ensaio, qual seja, apontar possíveis deslocamentos em relação às práticas fixas que tendem a escolarizar espaços artísticos-culturais visibilizando a coexistência e a tensão persistente entre movimentos escolarizados e não escolarizados.

Dessa maneira, tal posicionamento analítico assume um olhar perspectivado ao modo de Nietzsche (2001) e Foucault (2013), pois se "sabe tanto de onde olha quanto o que olha" (FOUCAULT, 2013, p. 76) como também, muitos podem ser os "pontos de vista" para uma

[6] O contexto analítico que subsidia esta seção foi delineado a partir de uma entrevista realizada em 2014 com quatro profissionais que atuam na Fundação Iberê Camargo – dois medidores e dois funcionários da equipe de coordenação.

dada inflexão. Nesse caso, esta inflexão refere-se aos movimentos curriculares desenvolvidos em um espaço não escolar, mas esta inflexão torna-se um ponto em torno do qual múltiplas perspectivas se acoplam e se abrem, portanto, muito mais a "deriva do ponto" (CORAZZA, 2013, p. 152) do que um ponto de encontro que unifica e cristaliza essas perspectivas. Trata-se assim de um movimento que coloca em variação essas múltiplas linhas, que constituem e atravessam esse ponto, produzindo interpretações e novos e outros sentidos, mas estes com contornos fugidios e efêmeros sem intenções de figurarem como "a verdade", assim como nos sinaliza Nietzsche,

> [...] hoje, pelo menos, estamos distanciados da ridícula imodéstia de decretar, a partir de nosso ângulo, que somente dele pode-se ter perspectivas. O mundo tornou-se novamente 'infinito' para nós: na medida em que não podemos rejeitar a possibilidade de que ele encerre infinitas interpretações (NIETZSCHE, 2001, p. 278).

Portanto, aproximamo-nos do material empírico deste ensaio enquanto um "*continuum*, do qual isolamos algumas partes" (NIETZSCHE, 2001, p. 140, grifo do autor) pois trata-se "do ponto de vista sobre o ponto de vista, deslocamento da perspectiva, diferenciação da diferença e não por identidade dos contrários" (DELEUZE, 1998, p. 181). A intenção não é identificar os contrários - ponto de vista da FIC e ponto de vista das pesquisadoras - mas afirmar essa distância e também de que modo elas se relacionam e se cruzam (DELEUZE, 1998). Portanto, trata-se de afirmar essa "distância infinita, em lugar de [uma] identidade infinita" (*Ibidem*, p. 181).

Dessa maneira, para perspectivarmos os movimentos curriculares mapeados, estabelecemos alguns marcadores em torno dos quais, uma seleção de narrativas das entrevistas foram agrupadas para a realização das análises que apresentaremos.

Movimento 1 - Mediação como processo

Iniciaremos pelo "Mediação como processo". A mediação é um serviço disponibilizado pela FIC ao público que ocorre de maneiras diversas de acordo com o grupo ou público em visitação. Mesmo havendo solicitações bem específicas, no caso dos agendamentos de grupo que são realizados pelo site da instituição[7], os mediadores possuem autonomia para criar diferentes percursos e maneiras de estabelecer relações entre o público e as obras em cada exposição. Ainda que façam uso da expressão - roteiro - este, em

[7] O agendamento de visitação à Fundação Iberê Camargo é feito por meio do site da instituição e, dentre os passos a serem preenchidos, para agendar uma visita é preciso selecionar um roteiro de visitação - "Exposição de Iberê Camargo - Exposição Temporária - Visita Arquitetura". Disponível em: http://www.iberecamargo.org.br/educativo-novo/agende-sua-visita-por-roteiro. Acesso em: 20/04/2016.

acontecimento, não assume o peso de sua significação, ou seja, "descrição informativa de um caminho que deve ser percorrido; itinerário" (LUFT, 2000, p. 586), pois como é possível analisar nos excertos abaixo, cada público provoca o mediador a criar uma proposição diferente e esta não é possível de ser totalmente preconcebida.

> ***A princípio a gente não tem um roteiro pronto,*** *então a gente sobe para o espaço e não tem obrigação de passar nenhuma informação. A gente escolhe que tipo de abordagem quer dar, como é que a gente quer conduzir em si. Se eles querem voltar mais para o aspecto da arte mesmo ou de processos dos artistas, da obra ou se querem, de repente ter uma abordagem mais social, fazer ligações do trabalho com outras questões... (Entrevistado D, p.8).*
>
> *[...] a gente sempre tenta preparar a equipe da melhor forma possível, nessas reuniões com leitura, fazer exercícios de imaginação: "o que daqui dessa exposição dá pra abordar pra uma criança de quatro anos? O que é pra uma senhora de um grupo de aposentadas?" M****as na hora da visita a coisa é sempre um imprevisto, sempre algo acontece e aí algo vai ser construído a partir dessa sensibilidade.*** *A partir de uma determinada exposição a gente traz só coisas que dá pra trabalhar, nunca vão ser todas trabalhadas na ordem,* ***se precisa esperar de cada encontro algo inesperado*** *(Entrevistado B, p.22).*
>
> *Falando por mim, a maioria concorda que o mais bacana de trabalhar aqui é que* ***é totalmente imprevisível****, por que você vem pra cá pensando: "tá, hoje eu tenho uma turma,* ***mas eu nunca sei como vai ser essa turma*** *(Entrevistado D, p.22).*

Tendo em vista que não há a intenção de estabelecer roteiros, mas diferentes modos de interação no espaço da exposição entre o mediador-visitante-obra-arquitetura, os mediadores, em seus momentos de estudo e preparação para as exposições, são desafiados a proporem e experimentarem possibilidades de mediação com foco em diferentes públicos. Assim, ainda que se constitua um amplo repertório sobre a curadoria da exposição, sobre as obras, os artistas e o contexto social e político das mesmas, o processo de mediação se coloca como algo que se dá em outra ordem, posto que depende da relação entre sujeitos e dos efeitos dessa relação. A mediação se faz nesse encontro com o inesperado, nesse campo em aberto de significações e interlocuções. Diante disso, a equipe também afirma que está sempre aberta e atenta para lidar com os desdobramentos dessas mudanças de foco e de estratégia da mediação que surgem no encontro com cada grupo e/ou visitantes.

Dessa maneira pode-se entender que todo esse processo pré-exposição desenvolvido pela equipe do Educativo, de alguma forma, subsidia os mediadores a criar condições para o improviso, para o inesperado. Em uma aproximação com Deleuze (2014), ao referir-se ao

processo de uma aula, podemos escutá-lo afirmando que é necessário um longo ensaio e muita preparação para que se tenha alguns minutos de inspiração. Poderíamos deslocar essa perspectiva para o espaço-processo de mediação, no sentido de pensarmos o improviso em meio a um longo ensaio, ou seja, entre o ensaio e o improviso de uma mediação parece haver um movimento potente.

Movimento 2 –Expandir relações entre público e obra

[...] graças a esse trabalho de pesquisa e tentando cada vez mais expandir os conceitos e as noções que a gente trabalha aqui dentro, a gente se deu conta de um tempo pra cá por que ***uma oficina não é só pintar, não é só fazer uma atividade lúdica****,* ***o ateliê e a oficina tu faz em qualquer lugar****, aproveita só o que é bonito, faz aqui fora e tal. Então a gente sempre pensa também, quando tá se preparando pra exposições, em atividades que a gente possa fazer aqui no ateliê, como atividades que a gente possa fazer em qualquer lugar (Entrevistado A, p.10-1)*

[...] ***e também pensa essa coisa de que a arte, uma oficina não é só manualidade , não é só coisas artesanais*** *que a gente pode fazer. Claro que a* ***gente não é contra, a gente trabalha com isso também, mas sempre pensando nessa coisa de expandir*** *(Entrevistado A, p.11)*

Nesse movimento analítico agrupamos excertos que mostram tanto o movimento da equipe no que se refere aos seus modos de ver e de desenvolver suas práticas, quanto em relação ao modo como o público se coloca nesse processo. Trata-se do anúncio de uma excessiva pedagogização das práticas – que parte do questionamento do excesso de didatismo das atividades desenvolvidas com crianças e jovens em museus – e chega na formalidade inerente ao espaço em questão e da necessidade de se instituir um *intermezzo* – entre as regras do museu e a vontade de habitar esse lugar de outras formas – para que experiências aconteçam.

Interessante observar que a equipe entrevistada, parece adotar uma postura de constante estranhamento dos saberes que constituem o seu cotidiano de trabalho, tal como, quando descrevem seu incômodo em relação ao que, em determinado momento, estavam entendendo por oficina. A ampliação da noção de "oficina de arte" e de como trabalhar os conceitos que embasam a produção do artista sem aplicar técnicas "manuais", mobilizou o grupo a expandir suas proposições, não só em termos materiais, mas também espaciais. O próprio espaço físico do atelier passou a não abarcar mais os intentos dos mediadores que se colocaram a pensar em atividades que poderiam ser desenvolvidas em qualquer lugar. Atuando dessa forma, desloca-se também a tendência escolarizante que permeia a proposição

de tais atividades manuais, colocando esse momento de trabalho conjunto como desencadeador de outras relações entre o público e a obra.

"[...] ***muitas vezes eles não sabem o que é mediador e essa palavra é meio ambígua e normalmente se associa essa palavra a guia de museu. É aquela imagem de que eles vão chegar aqui e a gente vai falar na frente de uma obra, descrevendo a obra pra todo mundo, num discurso chato*** *[...] Eu acho que todos os nossos esforços pra quebrar essa imagem tem sido muito válidos e umas das coisas que mais ajuda isso é fazer uma atividade, principalmente quando é um espaço que eles jamais imaginaram, que não é o lugar onde eles não podiam tocar em nada. Eles vão estar escrevendo ou rabiscando alguma coisa ou fazendo um jogo deitado no chão [...]* ***Mas ao mesmo tempo também eles chegam aqui e a gente tem que fazer o acolhimento, tem que dizer que não pode tocar na obra. A gente também meio que cuida para que isso não aconteça por que faz parte do trabalho também, mas é sempre em cima de uma linha tênue, de um limite que não é limite, que é também isso que a gente quer ao mesmo tempo, que eles não toquem na obra mas a gente também não quer que eles não participem, não vivenciem uma experiência real, diferente de uma coisa engessada****..." (Entrevistado A, p.23-4)*

Não nos ateremos, nesse ensaio, aos estudos e pesquisas sobre mediação cultural e as implicações decorrentes das variadas formas de nomear esses profissionais – monitor, guia, facilitador, orientador, mediador – porém, salientamos a impossibilidade de tomarmos esses termos como sinônimos e reafirmamos o caráter produtivo da linguagem e a não neutralidade dessas palavras (CUNHA, 2012). Sendo assim, destacamos desse excerto a concepção reducionista comumente associada à função do mediador, que na mesma medida, reduz o funcionamento curricular implícito à significação atribuída. Se a função do mediador for reduzida ao ato de transmitir informações sobre as obras, todas as possibilidades de movimento são solapadas pela captura da experiência. Se assim fosse, não haveria zona de respiro, nem mobilidade para que o inesperado acontecesse, haveria apenas reprodução do mesmo e enquadramento da relação do público com a arte.

De acordo com o entrevistado A, para romper com esse entendimento frequentemente trazido pelo público, os mediadores propõem situações pouco usuais para o espaço expositivo, como por exemplo, deitar no chão para desenhar. Nos meandros dessa proposição, o currículo delineia movimentos que rompem com a lógica disciplinar que impõe um padrão de comportamento e regras de conduta para estar em um museu. Dessa forma, abre-se espaço não só para a ressignificação da figura do mediador, como também para a ressignificação do lugar do público no espaço expositivo – sua presença ativa, a mobilidade do seu corpo e a potência da sua interação com o entorno.

Trata-se de transitar sobre uma linha tênue situada entre a necessidade de seguir, mesmo que minimamente, as determinações da Instituição e a intenção de criar um ambiente propício para a fruição e a experiência com arte. Entre os impasses burocráticos e a intenção de desconstruir um entendimento engessado de mediação, vê-se a potência de um currículo que busca nas brechas impulso para outros movimentos.

Movimento 3 – Mediação e currículo escolar

> *Também como tem essa variação de uma exposição para a outra,* ***é difícil pensar numa ideia de currículo fechado*** *(Entrevistado B, p.17)*
>
> *[...] então vira uma coisa, uma situação de ter saído do que conhece. Duas ou três semanas atrás eu atendi uma turma dessas que era a primeira vez, assim eles... estavam super agitados e aí, se eu tivesse um roteiro eu ia tá ralada por que eu não tinha conseguido falar nada, eu ia ficar falando pras paredes, e aí naquele momento "bom... vamos, quero ver o museu, quero subir e descer as escadas mil vezes". E aí tem isso, os professores dizem, às vezes, "desculpa" e aí... é uma coisa que a gente reforça: "não... desculpa nada, traga outra vez* ***" por que se eles não vierem eles não vão aprender como usar esse lugar*** *por que tem uma coisa da curiosidade, então... (Entrevistado C, p.21-2)*
>
> *Sobre o currículo, uma das coisas que tem me ocorrido nos últimos tempos assim, é que quando eu entrei eu ficava um pouco incomodada quando falava no telefone com uma professora que queria fazer um passeio [...]. Pode ser um passeio também,* ***acho que é importante ter dentro do currículo escolar esse momento de arejamento*** *e* ***de uma experiência indeterminada*** *pra ver o que vai surgir ali. Então acho que tem duas formas de abordagem e as duas são super bonitas: tem pessoas que fazem todo um trabalho antes de vir, depois de vir que fica, às vezes, de um trimestre inteiro um trabalho focado na exposição que eles vêm aqui numa obra ou que eles querem transformar depois numa prática e depois vai estar utilizando no momento, quanto a essa experiência pessoal, visitar um espaço de arte,* ***ter uma relação mais informal*** *[...]E outra foi só uma visita de final de ano e eles adoraram a exposição (Entrevistado B, p.19)*

O que parece ser possível perceber nesses excertos é a perspectiva de um currículo compreendido como território povoado por buscas de ordenamentos, organizações, seriações, enquadramentos, divisões de corpos, conteúdos, aprendizagens no tempo e no espaço. Por outra via, evidencia-se nos excertos, uma segmentaridade do currículo, no sentido de pensá-lo enquanto aberto ou fechado, estar dentro ou fora do currículo, estar dentro ou fora da escola, remetendo-o, na maior parte das vezes, a questão do espaço físico. Articulado desse modo, o museu seria esse espaço aberto, "de arejamento" ou mesmo de uma "relação mais informal" como diz a entrevistada B. Contudo, esse espaço mais aberto, arejado, informal também

parece ser estranhado pelos alunos quando visitam a exposição, de maneira que "se eles não vierem, eles não vão aprender como usar esse lugar", afirma a entrevistada C. Novamente podemos pensar que não é o espaço que determina as relações de um currículo, mas os seus movimentos mais ou menos escolarizantes. A experiência de habitar um currículo escolarizado, com normas, regras e ordenamentos faz com que nos tornemos demasiadamente acostumados a viver de modo segmentado. Vivemos nesses espaços cotidianamente e isso parece ser suportável e evidente. Mas habitar os espaços não os torna evidentes, mesmo quando cotidianamente presentes, pois algo sempre escapa às estratificações. Assim, a perspectiva de habitar de outras formas o currículo, de habitar menos escolarizadamente o espaço, implicaria em produzir modos de vida perpassados pelo campo da experimentação e, se tratando de um museu, a experiência com arte ganharia novas dimensões, resistindo à fixação e à pregnância dos conteúdos escolares. Trata-se, portanto, de articular a dimensão poético-criadora das artes aos domínios sedimentados do currículo, de modo a misturar os códigos, descartar as intenções originais, eliminar o perceptível e excessivo demais, "eliminar tudo o que é dejeto, morte e superfluidade [...] tudo o que enraíza alguém (todo mundo) em si mesmo" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.73). Enfim, habitar o currículo nomadicamente, articulando espaços e movimentos em meio a encontros e experimentações.

Da (in)conclusão dos movimentos

O propósito desse ensaio foi mapear alguns movimentos curriculares produzidos em meio a uma Fundação de Arte - espaço não escolar - que por meio do seu Programa Educativo protagoniza experiências e experimentações entre arte e educação. Dupla articulação que ao mesmo tempo em que produz movimentos potentes também provoca tensões devido ao constante e persistente atravessamento de forças escolarizantes que insistem em estratificar e condicionar os modos de habitar os espaços educativos. Por meio de um olhar perspectivado para o material empírico analisado, tornou-se possível visibilizar algumas linhas tênues que transitam entre movimentos escolarizados e movimentos não escolarizados. Sem a pretensão de fazer uma análise pormenorizada de tais movimentos, interessou-nos perceber o que se passa entre eles – movimentos direcionais e práticas pedagogizadas; movimentos experimentais e transversais – de modo a perceber os fluxos que tentam escapar das territorializações e das lógicas escolarizantes. Sendo assim, operamos esse ensaio a partir de três movimentos: mediação como processo; expandir relações entre público e obra; mediação e currículo escolar. No primeiro movimento – mediação como processo – salientamos a

constituição da mediação como um processo em aberto, no qual os mediadores têm plena autonomia para perceber a demanda de cada grupo e criar formas específicas de estabelecer relações entre os visitantes e as exposições. Para embasar tal prática, a equipe do educativo da FIC mantém uma rotina de estudo e pesquisa tanto durante o período em que há exposições em cartaz, quanto nos períodos intermediários entre uma mostra e outra. Trata-se do estabelecimento de uma postura de abertura em relação aos artistas – com suas obras, processos de criação e teorizações – e em relação ao público – com suas curiosidades, motivações e aparatos de leitura. Aqui o currículo opera na dimensão da disponibilidade para o encontro com o Outro e das interlocuções daí advindas.

No segundo movimento – expandir relações entre público e obra – destacamos o tensionamento realizado pela equipe, das práticas que enrijecem a experiência do público com arte. As narrativas analisadas, mostram um deslocamento em relação às concepções que embasavam as oficinas da FIC oferecidas às escolas – que reduziam esses momentos a uma série de atividades manuais – para a ampliação das proposições em termos de forma, conteúdo e espaço. Porém, as narrativas apontam também a ambivalência de tal intenção de desconstrução de procedimentos já instaurados pela instituição, tendo em vista que ao mesmo tempo em que esses profissionais buscam formas de provocar o público e desacomodar seus olhares, precisam também atender, mesmo que com algumas subversões, as regras e padrões impostos pela Instituição. Essa linha tênue separa a proibição do toque e da aproximação excessiva com a obra, do convite para deitar no chão e desenhar, parece provocar o grupo de mediadores a fazer dessa linha fragmento e ao habitar as brechas, fazer desse tracejado, zonas de respiro.

No terceiro movimento – mediação e currículo escolar – o destaque é para as concepções de currículo que perpassam as instituições educativas, e aqui nesse caso, também perpassam a Fundação. As marcas de um currículo escolarizado com regras, normas, ordenamentos e regulações, o costumeiro currículo fechado, com espaços e tempos demarcados paralisa o nosso corpo e pensamento de modo que muitas vezes não consigamos pensar fora dele. Criar currículos mais abertos e arejados e habitá-los consequentemente de outras formas parece ser o que de algum modo, os mediadores do FIC buscam propor nas intervenções que se dão entre público e obra, mesmo que em muitos momentos sejam atravessados por movimentos escolarizantes que capturam qualquer possibilidade de criação. Tal iniciativa da Fundação parece compor com a perspectiva de um espaço educativo que pelo fato de agenciar-se com a arte já estaria inexoravelmente produzindo algum tipo de estranhamento capaz de movimentar o pensamento. Assim, as práticas inventivas, as

experimentações sensíveis tornam-se forças passíveis de romper com a forma engessada de como nos relacionamos com o aprender, na contingência de um currículo escolarizado.

De fato, mais do que qualquer outra coisa, o que parece importar são os modos como habitamos os espaços e o quanto os seus movimentos são colocados em variação contínua. Talvez seja mesmo uma questão de postura aquilo que podemos aprender da arte e seus movimentos.

Referências

CORAZZA, Sandra M. *O que quer um currículo:* pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra M. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre/RS: UFRGS, Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra M.; TADEU, Tomaz. *Composições.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003

CUNHA, Diana Kolker C. da. *A arte de criar novos possíveis:* formação e atuação dos mediadores culturais na ação educativa da exposição séculos indígenas no Brasil. Monografia (Especialização em Pedagogia da Arte). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DELEUZE, Gilles. Abecedário. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista a Claire Parnet, em 1988, em video, transcrito e traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. Disponível em: <http://www.oestrangeiro.net/esquizoanalise/67-o-abecedario-de-gilles-deleuze>. Acesso em: ago. 2014.

DELEUZE, G., & GUATTARI, F. *Mil Platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DALLA ZEN, Laura Habckost. *O dispositivo pedagógico da arte*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

DERDIK, Edith. *Linha de horizonte:* por uma poética do ato criador. São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013.

GUEDES, Betina S. *Nos arquivos da Bienal do Mercosul*: democratizar, educar, investir. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015.

LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. São Paulo: Ática, 2000.

MUNHOZ, Angélica V. Currículo entre linhas dançantes. In: MUNHOZ, Angelica V. COSTA, Cristiano B. da; OHWEILER, Mariane I. (orgs.). *Currículo, Espaço, Movimento:* notas de pesquisa. Lajeado: Ed. Univates, 2016.

MUNHOZ, Angélica V.; COSTA, Cristiano B. da. Genealogia e imoralidade: o currículo entre experimentações nômades e estratificações sedentárias. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n.29, p. 347-361, jul./dez. 2014.

MUNHOZ, Angélica V.; HATTGE, Morgana D. Research as a curriculum movement: teacher protagonism as a pathway to learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Elsevier Publication.2015a. p.1777 – 1781

MUNHOZ, Angélica V.; HATTGE, Morgana D. Algumas notas sobre espaços e movimentos do currículo. *Espaço do currículo*, v.8, n.3, p. 317-322, Setembro a Dezembro, 2015b. p. 316 - 322.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência.* São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.