

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

BETINA SILVA GUEDES

**NOS ARQUIVOS DA BIENAL DO MERCOSUL:
DEMOCRATIZAR, EDUCAR, INVESTIR**

SÃO LEOPOLDO
2015

Betina Silva Guedes

**Nos arquivos da Bienal do Mercosul:
democratizar, educar, investir**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes

São Leopoldo
2015

G924n Guedes, Betina Silva
Nos arquivos da Bienal do Mercosul: democratizar, educar,
investir / Betina Silva Guedes. -- 2015.
228 f. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale do
Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São
Leopoldo, RS, 2015.
Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes.

1. Educação. 2. Bienal do Mercosul. 3. Democratização - Arte
- Educação. 4. Responsabilidade social empresarial. 5. Capital
humano. I. Título. II. Lopes, Maura Corcini.

CDU 37

Betina Silva Guedes

Nos arquivos da Bienal do Mercosul:

democratizar, educar, investir

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Aprovada em 26 / 02 / 2015.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Maura Corcini Lopes – Orientadora

Professora Dra. Angélica Vier Munhoz – UNIVATES

Professora Dra. Gelsa Knijnik – UNISINOS

Professora Dra. Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan - UFRGS

Professora Dra. Viviane Klaus - UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e à minha avó Iraci, pela presença querida em todos os momentos da minha vida.

Aos dois amados que dividem o cotidiano comigo: Luan e Marco.

Às minhas amigas e parceiras de todas as horas: Eliana Menezes, Morgana Hattge e Viviane Klaus.

À Ethiene Naschtigall e Mônica Hoff, pela generosidade, disponibilidade e abertura que possibilitaram a realização desta pesquisa.

Aos encontros que esta Tese proporcionou e aos amigos queridos que passaram a fazer parte da minha vida: Diana Kolker, Rafael Silveira, Vicente, Andressa Argenta, Helena Moschoutis, Valquíria Prates, Ethiene Naschtigall e Mônica Hoff.

À minha orientadora Maura Corcini Lopes, pelo percurso trilhado ao longo desses dez anos de convivência e pela compreensão de que é chegada a hora de atender ao desassossego que me provoca a seguir outras intensidades.

Às professoras Angélica Vier Munhoz, Gelsa Knijnik, Paola Zordan e Viviane Klaus, que compõem a banca de avaliação desta Tese.

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos e à secretaria do PPG em Educação, em especial à Loi, Saionara e Carol.

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 2003, p. 13)

RESUMO

A partir dos estudos de Michel Foucault e operando com os conceitos de discurso e governo, a Tese problematiza a instituição da Bienal do Mercosul como um contexto educativo por excelência, que privilegia a democratização do acesso à arte nas ações que desenvolve, em sintonia com a demanda das políticas inclusivas vigentes no Brasil. Para analisar esse contexto, utiliza como material um conjunto de publicações editadas pela Fundação Bienal do Mercosul, no decorrer das suas nove edições já realizadas, abrangendo o seguinte período: 1997 a 2013. As análises mostraram que o incentivo para frequentar a Bienal parte da promessa de que estar com arte agrega valor aos visitantes, e subentende-se que mudanças são geradas nos sujeitos que transitam por seus espaços expositivos. Tal promessa aponta que as relações estabelecidas entre arte e educação na Bienal do Mercosul têm como foco a capitalização dos sujeitos, principalmente em idade escolar. Para dar conta desse campo de expectativas e de interdependência, a Bienal foi constituída como um território heterogêneo, composto, entre outros, por um viés empresarial e um (necessário) viés educativo. A aproximação da Bienal com as empresas ocorre impelida pelo imperativo de conformação de uma sociedade inclusiva, pela democratização do acesso à arte, pelo fortalecimento da parceria Estado-Empresa e pelo empresariamento dos sujeitos e da sociedade – por meio do crescente investimento em capital humano. A inserção da Fundação Bienal nessa grade de inteligibilidade mostra as bases sobre as quais se assentam seus intentos de formar o sujeito (empresário de si) por meio de projetos educativos que repercutem em investimentos na população. Conclui-se que, ao promover a democratização do acesso à arte, fazendo do sujeito seu foco de intervenção, a Bienal do Mercosul assume o lugar de mais um espaço institucional politicamente instituído que educa e que mantém o fluxo de normalidade da população.

Palavras-chave: Bienal do Mercosul. Educação. Responsabilidade Social Empresarial. Capital Humano.

ABSTRACT

From studies by Michel Foucault, and operating with the concepts of discourse and government, this Thesis problematizes the institution of the Biennial Art Exhibition of Mercosul as an educative context par excellence, which privileges the democratization of access to art through the actions it develops in accordance with requirements of inclusive policies in effect in Brazil. In order to analyze such context, the study has addressed nine issues of publications by the Mercosul Biennial Visual Arts Foundation published from 1997 to 2013. The analyses have shown that the encouragement to attend the Biennial Art Exhibition has been grounded on the promise that being in contact with art can add value to visitors, and it has been understood that changes are produced in the subjects that move around its exhibition rooms. Such promise points out that the relationships established between art and education in the Biennial Art Exhibition of Mercosul focus on the capitalization of the subjects, particularly school age individuals. To meet such expectations and the idea of interdependence, the Biennial Art Exhibition has been constituted as a heterogenic territory consisting of both entrepreneurial and (necessary) educative biases, among others. The approximation between the Biennial Art Exhibition and corporations has been triggered by the imperative of a so-called inclusive society, the democratization of accesses, the strengthening of the State-Corporation partnership, and the entrepreneurship of subjects and society by means of an increasing investment in human capital. The insertion of the Biennial Foundation in this intelligibility framework shows the bases of its purpose of forming the (self-entrepreneur) subject by means of educative projects that reverberate in investments in the quality of living of the population. It has been concluded that, by fostering the democratization of the access to art, regarding the subject as its focus of intervention, the Biennial Art Exhibition of Mercosul has become one more institutional place that teaches and keeps the flow of normality of the population, which has been politically instituted.

Keywords: Biennial Art Exhibition of Mercosul. Education. Corporate Social Responsibility. Human Capital.

SUMÁRIO

PREFÁCIO – ANOTAÇÕES SOBRE O ARQUIVO E SOBRE A PESQUISADORA ..	
10	
SOBRE O QUE ESTÁ PARA SER LIDO (AS URGÊNCIAS DE UM TEXTO ACADÊMICO)	14
FICHÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO	
19	
*** CONTEXTO DA PESQUISA	
20	
*** ARQUIVO E DISCURSO	
27	
*** GOVERNAMENTO	
33	
NOS ARQUIVOS DA BIENAL	
46	
*** SOBRE BIENAS DE ARTE: VENEZA, SÃO PAULO E MERCOSUL	47
*** A BIENAL DO MERCOSUL	55
ARQUIVOS EM ANÁLISE (1): DEMOCRATIZAR	
95	
*** “A GENTE SE ENCONTRA NA BIENAL”	
96	
*** A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À ARTE NO BRASIL	
104	
ARQUIVOS EM ANÁLISE (2): EDUCAR	
122	

*** <i>FLASHES</i> HISTÓRICOS: SOBRE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO	123
*** FORMAÇÃO EDUCACIONAL E GOVERNAMENTO DOS SUJEITOS NA BIENAL DO MERCOSUL	140
ARQUIVOS EM ANÁLISE (3): INVESTIR	160
*** RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL (À SERVIÇO DE UMA LÓGICA NEOLIBERAL)	164
*** NO CENTRO DOS INVESTIMENTOS: OS SUJEITOS E A POPULAÇÃO	179
SOBRE FECHAR (PROVISORIAMENTE) AS GAVETAS DO ARQUIVO	199
POSFÁCIO (OU SOBRE ONDE AS LINHAS VIBRAM)	207
REFERÊNCIAS	212
ANEXOS	221

Anúncios

Anotações sobre o arquivo

001

1. Casa ou móvel onde se conservam ou guardam documentos escritos. 2. Repositório ou coleção de qualquer espécie de documentos ou outros materiais, como manuscritos, fotografias, correspondência etc. [...] 5. Registro.
(HOUAISS, 2001, p. 67)

coleções

PREFÁCIO

ANOTAÇÕES SOBRE O ARQUIVO E SOBRE A PESQUISADORA

Estudar. Entre ler e escrever. Algo (se) passa. Perder-se em uma biblioteca em chamas. Exercitar-se no silêncio. Habitar labirintos. Aprender a ler e a escrever cada vez de novo. Defender a liberdade, a solidão, o desejo que permanece desejo. Queimar o lido tão logo se leu e queimar o escrito tão logo se escreveu. Não ler nem escrever nunca de tal forma que não se pudesse ler ou escrever de outra maneira. [...] Não perguntar ao que sabe a resposta, nem sequer a essa parte de si mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade das perguntas e o que treme nessa intensidade. Ser a gente mesmo as perguntas. Fazer com que as perguntas leiam e escrevam. Guardar fidelidade às palavras. Deslizar-se no espaço em branco. Estudar. Sem por quê. Ser a gente mesmo o estudo. (LARROSA, 2003, p. 115)

“Buscando a si mesmo, o estudante encontrará, no estudo, sua própria inexistência. Buscando o lugar no qual fixar-se, o estudante encontrará o não-lugar do estudo, ali onde não poderá estabelecer-se, onde saboreará o gosto ácido da metamorfose” (LARROSA, 2003, p. 111), onde viverá a inconstância do espaço aberto (a errância infinita) e a necessidade inexplicável de nele permanecer. No momento de mostrar-se, o estudo adquire uma forma provisória nesse espaço, e assim o estudante expõe o seu processo de trabalho (e também a si mesmo). A finalização de uma Tese marca o momento no qual os quatro anos de imersão no não lugar de um determinado estudo são postos na condição de dar-se à escrita (o estudo na forma-texto) e lançar-se à leitura. Delineia-se, assim, o registro textual do vivido e a parada (necessária) no escrutínio de um arquivo – que é o corpo da própria pesquisa. Nesse momento, o estudante/pesquisador torna público seu modo de atuação sobre essa

materialidade, com a intensidade das perguntas feitas e a inconstância da metamorfose do seu processo de estudo – “Não ler nem escrever nunca de tal forma que não se pudesse ler ou escrever de outra maneira” (ibid., p. 115). Aqui registrada, uma possível forma de escrita (registro) do vivido/pesquisado no decorrer dos quatro anos de doutoramento em Educação.

Na elaboração desta pesquisa, ocupo um lugar fronteiro – aludindo a Guimarães Rosa, poderia nomeá-lo de terceira margem – que descrevo com uma condição de não artista e não pedagoga. Elejo, como foco, a interface da arte com a educação a partir de um lugar instituído que não se funda, *a priori*, em nenhuma das duas instâncias, mas no “entre”. Talvez possa descrevê-lo também de outra forma, partindo da condição de artista¹ em processo de formação e professora² de cursos de Licenciatura, vinculada fortemente ao curso de Pedagogia. Condição que talvez gere estranhamento, à primeira vista – devido aos cânones que regem a formação acadêmica – mas, ao olhar para outra direção, entendo ser uma posição, no mínimo, instigante. Considero que, ao habitar esses dois contextos – das Artes Visuais e da Educação – posso exercitar uma atitude hipercrítica e propor tensionamentos, que talvez, isoladamente, não tomassem corpo nas áreas em questão. Ressalto que não vejo privilégios em relação à posição que ocupo – ao contrário, pois me desautoriza de alguma forma a teorizar sobre tais áreas –, apenas faço uso desta posição para olhá-la com estranhamento, desnaturalizando o que pode estar sendo tomado como dado e definitivo, especificamente em relação à Educação em um evento de arte, que se denomina uma Bienal Pedagógica. Seguindo esses atravessamentos que me constituem enquanto pesquisadora, entendo que algumas ressalvas se fazem necessárias. Adianto, desde já, que esta Tese não pretende se colocar como um estudo sobre arte e educação no contexto escolar, nem mesmo sobre formação de professores de Artes, e também não se apresenta como uma pesquisa sobre arte contemporânea, tendo em vista a eleição de uma Bienal de arte como mote de análise. Meu objetivo de estudo é mais específico. Estou interessada em problematizar a Bienal do

¹ No ano de 2013 comecei a cursar Bacharelado em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Atuo como professora na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, ministrando disciplinas para o Curso de Pedagogia e para as demais Licenciaturas. Também coordeno na universidade um projeto intitulado Provocações, que visa articular arte e educação com o processo de formação dos alunos de Pedagogia. Com base na ampliação do repertório cultural dos alunos e na proposição de uma gama variada de momentos para estar com arte, pretendemos criar com os alunos outras formas de pensar a docência e as práticas pedagógicas nos contextos educativos.

Mercosul, partindo de dois pontos fundamentais para o seu funcionamento: a democratização do acesso à arte e à educação. Com essa intenção de pesquisa, transitando na terceira margem descrita anteriormente, desenvolvi a Tese que dou a ler.

No processo de elaboração desta pesquisa, operei com registros pessoais, textos, publicações e impressões, transformados em agrupamentos organizados de acordo com relações de proximidade discursiva estabelecidas por mim. Nem todos aparecem registrados na escrita da Tese, mas de alguma forma estão emaranhados nas tramas discursivas aqui apresentadas, compondo, juntamente com os excertos selecionados, o esteio analítico desta pesquisa.

O ato de colecionar e de arquivar tais materiais coloca-se aqui como processo de acúmulo e registro do processo de pesquisa e como forma teórico-metodológica de organizar e embasar esta Tese. Refiro-me tanto ao significado dicionarizado da palavra arquivo quanto ao uso atribuído por Foucault nas suas teorizações sobre a análise arqueológica dos discursos. Ressalto que não pretendo centrar o desenvolvimento da pesquisa na dimensão arqueológica de Foucault – pois me inspiro nos seus estudos genealógicos –, mas sim utilizar as palavras e conceitos que perfazem as atmosferas do arquivo no jogo produtivo das suas possíveis significações e usos. Experimento o ato de selecionar partes de textos, livros, materiais pedagógicos, *folders*, revistas, entre outros, isolando-os, de certa forma, dos seus contextos primeiros, colocando-os como parte de outras interlocuções e inserindo-os em outras narrativas como uma forma de produzir as redes textuais desta Tese.

Esse percurso de coleta de elementos e percepções teve início no ano de 2009, quando participei do curso de formação de mediadores para a 7ª Bienal do Mercosul. No decorrer do período em que fiz parte desse processo, algumas falas pontuais, dos artistas e professores convidados a desenvolver os momentos de formação, instigaram-me a tensionar o que entendia, até então, por arte e educação. Refiro-me, com ênfase, à “Mesa de encontros artistas em disponibilidade: a educação como espaço para o desenvolvimento de micropolis experimentais³”, da qual fizeram parte dezoito profissionais da arte e da educação com

³ A “Mesa de encontros artistas em disponibilidade: a educação como espaço para o desenvolvimento de micropolis experimentais” ocorreu nos dias 21 e 22 de julho de 2009 na cidade de Porto Alegre.

diferentes inserções nesses campos⁴. Compilei trechos das falas dos palestrantes, retirados das minhas anotações, os quais apresento a seguir, com a intenção de mostrar as enunciações que perfizeram o foco da Mesa.

“Devemos ensinar arte ou entender o que as outras pessoas entendem como arte?”;
- “Todos sabem algo sobre arte. A intenção é desmistificar a arte como algo elitizado”;
- “Podemos usar a arte como ferramenta e metodologia para a educação”;
- “Podemos estimular os professores a repensarem as suas práticas com base na interlocução com a arte [...] inventar, pôr em movimento a escola e a educação”;
- “A arte como desmobilizadora dos antigos paradigmas educacionais e suas verdades universais”;
- “A experiência da multiplicidade... a experiência estética pode dar vazão às diferenças”;
- “Fazer a arte impregnar a educação, tomando isso como intenção, como ferramenta dinâmica e móvel”;
- “Proporcionar outras formas de pensar o currículo, visando à mobilidade e à conversação”;
- “Pensar a arte como incompletude e colocar a educação nesse processo”.

Descrição: Anotações realizadas na Mesa de Encontros / 7ª Bienal

Ao iniciar a formação de mediadores, presumi que teria aulas sobre arte, mediação, história, biografia dos artistas, explanação das obras selecionadas, entre outros aspectos que embasariam a ampliação de conhecimentos sobre o que seria exposto na 7ª Bienal. Porém, a pauta era outra. Os curadores e palestrantes discutiam currículo, escola, docência, espaços da arte na escola e as potencialidades da arte, quando posta nesse contexto. Desde então, senti-me provocada a entender como se dava a entrada da educação nesse lugar e em que momento (e de que formas) havia tomado uma condição preponderante em relação à própria arte – ao menos naquela formação de mediadores. Tal estado de coisas em parte justificava-se, tendo em vista que a formação de mediadores é entendida como um processo de formação de sujeitos colocados na condição de educadores. Por outro lado, esse processo parecia-me frágil, tendo em vista que os futuros mediadores/educadores vinham das mais diferentes áreas de formação, ou seja, sem conhecimentos específicos sobre arte e tampouco sobre educação. De uma forma ou de outra, estava dado que a ênfase em educação era uma das grandes prioridades da Bienal e eu seguia tentando entender como se constituía tal centralidade.

Quando, posteriormente, comecei a exercer a docência⁵ em um curso de Pedagogia, essa necessidade de compreensão ganhou mais potência. Como professora, coloquei-me a

⁴ Tais como: Marina De Caro (curadora pedagógica da 7ª Bienal/Buenos Aires); Maria Helena Bernardes (artista plástica e docente/Porto Alegre); Francisco Reyes Palma (historiador, curador e crítico de arte/México); Marcos Villela (docente da área da Educação/Porto Alegre); Nicolas Paris (pedagogo e artista visual/Bogotá); Diana Aisenberg (curadora, docente e artista visual/Buenos Aires); entre outros.

⁵ Comecei a lecionar na Universidade do Vale do Rio dos Sinos no ano de 2010 e permaneço na instituição como docente até o presente momento.

pensar na docência como instância de criação e procurava por elementos que sustentassem a provisoriedade dessa prática, enquanto processo aberto, vivo, em constante ressignificação. Com esse intuito, entender a produtividade da articulação entre arte e educação colocava-se como um caminho possível e quiçá necessário para imprimir outras nuances à docência no curso de Pedagogia. Ao que me parecia, a Bienal do Mercosul constituía uma grande arena de produção de significados sobre educação, que poderia “transbordar” para outras instâncias que se debruçam sobre o tema e, dessa forma, o evento adquiriu dimensão e relevância de pesquisa aos olhos desta professora, estudante de Artes Visuais e doutoranda em Educação.

SOBRE O QUE ESTÁ PARA SER LIDO (AS URGÊNCIAS DE UM TEXTO ACADÊMICO)

O título desta seção remete aos adiantamentos requisitados ao modo de escrita, dito acadêmico, às suas urgências em termos de estrutura e à sua inserção em um tempo de leitura que lhe é próprio. Em que medida? Na medida da necessidade de adiantar os percursos do texto, abertamente, oferecendo ao leitor uma espécie de sinopse do que está para ser lido nas próximas páginas, tal como balizas provisórias que podem ser utilizadas desde já. Sendo assim, elaborei uma espécie de amarração dos fios condutores desta Tese, sintetizando em algumas páginas os pontos principais que a compõem.

Para iniciar, faço uso das palavras de Foucault, com a intenção de anunciar que

[...] o que quero fazer, e aí reside a dificuldade da tentativa, consiste em operar uma interpretação, uma leitura de um certo real, de tal modo que, de um lado, essa interpretação possa produzir efeitos de verdade e que, de outro, esses efeitos de verdade possam tornar-se instrumentos no seio de lutas possíveis. Dizer a verdade para que ela seja atacável. Decifrar uma camada da realidade de maneira tal que dela surjam as linhas de força e de fragilidade, os pontos de resistência e os pontos de ataque possíveis, as vias traçadas e os atalhos. É uma realidade de lutas possíveis que tento fazer aparecer. (FOUCAULT, 2010, p. 278)

Nesta Tese, como já foi dito, investigo a Bienal do Mercosul⁶, um evento de arte que promove a educação como algo central ao seu funcionamento. Coloco foco nas relações de saber-poder, que fazem da educação uma potente engrenagem que mobiliza a democratização do acesso à arte, promovida pelo evento em questão, como sua principal contrapartida social à comunidade que o sedia – além de outras práticas mapeadas no decorrer das análises.

Ao longo dos seus dezoito anos de existência, a Bienal do Mercosul elegeu a educação como um dos seus alicerces, impelida por um conjunto de condições políticas e econômicas, que ainda perfazem sua base de funcionamento. Ao assumir a educação como algo central, ampliou o acesso à arte para um número crescente de visitantes, criando um campo produtivo para o investimento de empresas interessadas em destinar ao evento suas medidas de Responsabilidade Social. Mobilizando a democratização do acesso à arte, estão investimentos na capitalização e na formação educacional dos indivíduos que são chamados a conviverem com a arte. Com base nesse contexto brevemente anunciado, defendendo a seguinte Tese:

A Bienal do Mercosul ocupa um lugar estratégico para o fomento da qualidade da população, pois:

- Tem a educação como um investimento estratégico e como alvo um número crescente de sujeitos que se pretende capitalizar em termos artístico-culturais;**
- Democratiza o acesso à arte, fomenta a capitalização dos sujeitos, alimentando a sua capacidade de autogestão e compensando os investimentos do Estado e do evento em sua educação;**
- Coloca a educação em um curso de normalidade, assumindo o lugar de mais um espaço institucional que educa e que mantém o fluxo politicamente instituído. Ao ser respaldada pela parceria Estado-Empresa, prioriza iniciativas educacionais que podem impactar no governo dos sujeitos (empresários de si).**

⁶ Optei por analisar a Bienal do Mercosul, principalmente, por entender que a ênfase em educação que a mesma assumiu se deu de forma peculiar em relação aos outros eventos do gênero. Somo a essa condição primeira a proximidade do acervo da Fundação Bienal do Mercosul, localizado na cidade de Porto Alegre, que propiciou a realização de contatos semanais com os materiais analisados.

A Bienal do Mercosul é uma mostra de arte que ocorre de dois em dois anos na cidade de Porto Alegre desde o ano de 1997, tendo realizado, em 2013, sua nona edição. É considerada uma das maiores mostras de arte da América Latina e também do Brasil, tal como a Bienal de São Paulo, sua antecessora. Desde a sexta edição, realizada no ano de 2007, denomina-se a “Bienal Pedagógica”, propagando a educação como seu eixo de funcionamento. Trata-se de um evento que, atendendo às políticas que o subsidiam, privilegia, desde a sua primeira edição, a ascensão do número de visitantes, a promoção do acesso de todos à arte e a realização de ações educativas que favoreçam a chegada, a permanência e o retorno desses sujeitos, que não costumavam frequentar tais espaços. Para atender a essa demanda, a educação ocupa lugar privilegiado, adquirindo diferentes nuances no decorrer das nove edições do evento, de acordo com cada uma das equipes curatoriais selecionadas.

Para compor essa pesquisa, durante as investidas nos materiais, elaborei questões que me orientaram na construção da Tese anteriormente anunciada. As questões elaboradas estão aqui agrupadas com uma finalidade didática, pois cada uma possui um tempo de emergência distinto da outra. Conforme adentrei no material – separei, agrupei e ressignifiquei as enunciações –, elaborei essas questões que dirigiram meu percurso investigativo até a finalização da pesquisa. São elas:

- a) Como se relaciona arte e educação na Bienal do Mercosul?
- b) Que práticas sustentam a centralidade da educação na Bienal do Mercosul?
- c) Como os investimentos realizados pela Bienal do Mercosul, visando à formação educacional para conviver com arte, operam o governmento dos sujeitos?
- d) Como a articulação entre arte e educação é posta a serviço da responsabilidade social empresarial?
- e) Que discursos produzem a Bienal do Mercosul como um campo profícuo aos investimentos advindos da parceria Estado-Empresa?

Como conceitos-ferramentas, utilizo:

- Discurso – conceito que se coloca como central nos estudos de Foucault – perpassando seus três eixos de trabalho: a arqueologia, a genealogia e a ética. Pode ser definido como um conjunto de enunciados que provém de um mesmo

sistema de formação, regido por um determinado regime de condições de existência (FOUCAULT, 2009).

- Governo – conceito foucaultiano que propicia o estudo do governo a partir da condução das condutas dos sujeitos – tanto em relação ao outro quanto em relação a si mesmo. A formulação desse conceito se deu, principalmente, a partir dos acessos aos cursos *Segurança, Território e População* (1977 - 1978) e *Nascimento da biopolítica* (1978 - 1979), ministrados por Michel Foucault (2008a; 2008b), no *Collège de France*.

Como material e *corpus*⁷ de pesquisa, utilizo uma seleção de publicações produzidas para as nove edições da Bienal do Mercosul, tais como: livros, catálogos, materiais pedagógicos, revistas e relatórios de responsabilidade social. Na última seção de análise, utilizo também duas publicações produzidas pelo Instituto Ethos⁸. O *corpus* de análise aparecerá no decorrer de toda a Tese, disposto em quadros margeados por linhas e acompanhados por uma breve descrição da sua procedência. Acessei esses materiais nos arquivos do Núcleo de Documentação e Pesquisa (NDP) da Fundação Bienal do Mercosul e também na biblioteca digital, disponível no site⁹ da instituição.

Esta Tese está organizada em seis seções:

Na primeira seção, intitulada “Fichário teórico-metodológico”, apresento as balizas teórico-metodológicas da pesquisa em uma espécie de fichamento, que funciona como mobilizador do processo investigativo empreendido. Primeiramente, abordo o delineamento inicial do contexto da pesquisa e anuncio os modos de ver e de tensionar implicados na análise do contexto analisado. Posteriormente, apresento os conceitos-ferramenta que subsidiaram as análises, discurso e governo, como também os conceitos utilizados, para que fosse possível ver os dois primeiros em operação: arquivo e enunciação.

⁷ Parto da seguinte diferenciação entre material e *corpus* para engendrar esta Tese: material é o conjunto das materialidades que permitem adentrar em um universo de enunciações, a matéria bruta da pesquisa. Já o *corpus* é o conjunto de enunciações e elementos que foram retirados do material e organizados em unidades de sentido, ou seja, é o próprio *corpus*/corpo da pesquisa, resultado do processo de extração do material daquilo que efetivamente será analisado.

⁸ No “arquivo de análise – investir” justificarei o uso destas publicações e contextualizarei a importância do Instituto Ethos para tal momento das análises.

⁹ Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/site/>. Consulta em 3/04/12.

Na segunda seção, “Nos arquivos da Bienal”, coloco foco em aspectos históricos sobre duas bienais de arte importantes para o evento que analiso: a Bienal de Veneza, por ter sido a primeira bienal de arte do mundo e a Bienal de São Paulo, segunda mostra de arte nesses moldes. Em seguida, descrevo e caracterizo a Bienal do Mercosul, pautada, principalmente, em um dos pontos de apoio do tripé que pauta essa pesquisa, a educação. Contemplo também, nesse ínterim, algumas proposições e condições produzidas, mais especificamente no campo das artes – tal como a *Educational Turn*¹⁰ e a Manifesta 6¹¹ – que propiciaram um campo profícuo de possibilidades para que a Bienal do Mercosul viesse a se constituir sobre as bases analisadas.

Na terceira seção, “Arquivos em análise (1): democratizar”, abordo os percursos históricos que constituíram a democratização do acesso à arte no Brasil, e analiso de que formas a Bienal do Mercosul, enquanto evento que propõe a celebração da articulação entre arte e educação, está inserida nesse contexto político.

Na quarta seção, “Arquivos em análise (2): educar”, mostro o estabelecimento da educação como eixo de funcionamento assumido pela Bienal do Mercosul, remetendo sua constituição para a história. Primeiramente, apresento *flashes* históricos sobre a constituição da educação e da Pedagogia para subsidiar as considerações feitas posteriormente, desenvolvidas na interface entre educação e governamento dos sujeitos. Nesse momento, analiso as enunciações mapeadas no *corpus* de pesquisa, que mostram o governamento dos sujeitos com base nos investimentos em formação educacional, realizados a cada edição da Bienal do Mercosul.

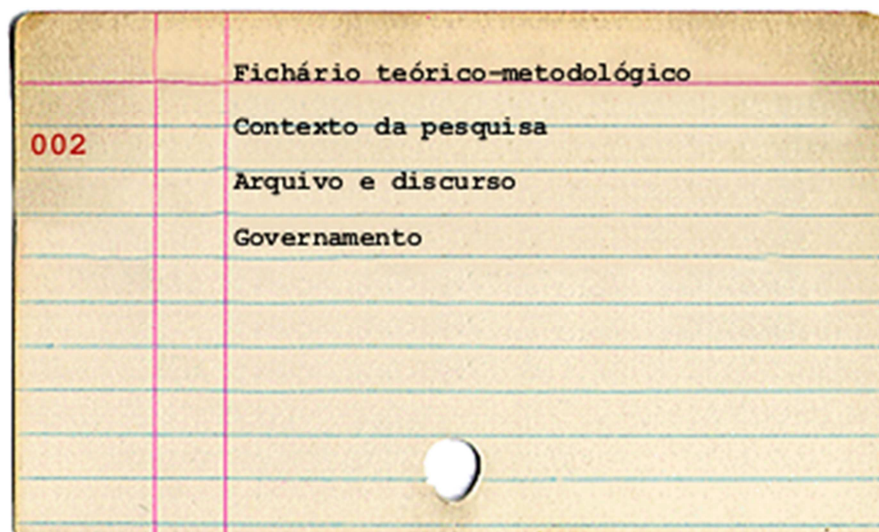
Na quinta seção, “Arquivos em análise (3): investir”, parto da responsabilização das empresas pelo social e mostro o funcionamento da Fundação Bienal dentro desse campo, abordando os seguintes aspectos: a conformação de uma sociedade dita inclusiva, a democratização dos acessos, a parceria Estado-Empresa, a responsabilização de todos pela inclusão e pelo investimento no social, o empresariamento dos sujeitos e da sociedade, os investimentos em capital humano e a capitalização do sujeito (empresário de si) por meio dos projetos educativos, repercutindo em investimento na qualidade de vida da população.

¹⁰ A *Educational Turn* (ou virada educacional) caracteriza-se, em linhas gerais, pelo acentuado interesse da arte contemporânea pela educação, abrangendo práticas artísticas e curatoriais. Trata-se de uma tendência predominante desde a segunda metade da década de 1990.

¹¹ A Manifesta é uma Bienal Europeia itinerante de Arte Contemporânea. A sexta edição dessa Bienal deveria ter sido realizada na Nicósia (Chipre) no ano de 2006, porém, devido à proposição da equipe de curadores de transformá-la em uma escola experimental de arte, foi cancelada três meses antes da sua abertura.

Na sexta seção, “Sobre fechar (provisoriamente) as gavetas do arquivo”, retomo os arquivos analíticos que subsidiam a Tese em questão, mostrando como a sustento. Em seguida, exponho algumas considerações sobre o contexto pesquisado, desenvolvidas com base em outros tensionamentos advindos das análises.

Por último, acrescentei um posfácio ao texto da Tese. Essa parte não, necessariamente, precisa ser lida em linha de continuidade com as seções precedentes. Sua função, na estrutura do texto, é delinear alguns anúncios em relação ao prosseguimento da pesquisa após a finalização da Tese desenvolvida.



FICHÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nomeei esta seção de “Fichário teórico-metodológico”, seguindo a proposição de desenvolver toda a estrutura da Tese com base na noção de arquivo¹² – aqui, como modo de organizar e dispor materiais. Apresento as balizas teórico-metodológicas da pesquisa em uma espécie de fichamento, que funcionará como mobilizador do processo investigativo empreendido. Sendo assim, a forma de apresentação destas fichas – com os conceitos que embasam a pesquisa – não tem, necessariamente, uma relação de continuidade textual entre as mesmas. Sua escrita é objetiva e propositalmente estanque nesta parte da Tese.

¹² Tenho ciência de que Foucault não pautou sua teorização no sentido dicionarizado da palavra arquivo; sendo assim, a forma como utilizei a aproximação dos termos nesta pesquisa compõe uma forma particular de atribuição de sentidos e de usos das ferramentas foucaultianas em questão.

Posteriormente, farei uso dos conceitos e, dentre eles, das ferramentas analíticas da pesquisa. Mas, por ora, minha intenção é apenas apresentá-los.

A primeira ficha que compõe esta seção aborda o delineamento inicial do contexto da pesquisa e anuncia os modos de ver e de tensionar implicados na análise do contexto pesquisado. As outras duas fichas apresentadas na seção abordam principalmente os conceitos-ferramenta discurso e governo.

*** CONTEXTO DA PESQUISA

[...] seguir os rastros dos acontecimentos. (FISCHER, 2012, p. 28)

Iniciei minha incursão nos arquivos da Fundação no mês de maio de 2012, com visitas semanais ao seu Núcleo de Documentação e Pesquisa (NDP), localizado na cidade Porto Alegre¹³. Nesse período, tive a oportunidade de iniciar um acervo¹⁴ pessoal de materiais pedagógicos e publicações da Fundação – da 4ª à 9ª Bienal – para empreender meus estudos e análises. Frente ao universo de materiais que tive acesso, por estar em um doutorado na área de Educação e devido à ligação que tenho com a Pedagogia, dediquei-me à busca por informações sobre formação de professores e, posteriormente, por materiais que indicassem as concepções sobre educação presentes nas nove edições do evento, as bases teóricas que sustentavam tais posicionamentos e os indícios que apontassem como que a educação adquiriu centralidade na Bienal, constituindo-se como um dos seus maiores investimentos.

O investimento crescente em educação, nesse mesmo período, é observável não só na Bienal do Mercosul como também nas demais instituições culturais no Brasil, com base na multiplicação dos programas educativos ocorrida nas últimas décadas. Crescimento que, obviamente, não se dá desvinculado das questões políticas que subsidiam tal investimento e da mobilização pela democratização da cultura em âmbito nacional. A Bienal de São Paulo, por exemplo, em funcionamento desde 1951, apresenta projetos educativos desde sua 2ª

¹³ Desde então, conto com o apoio de Mônica Hoff Gonçalves (curadora de base e coordenadora de Redes de Formação da 9ª Bienal do Mercosul/Porto Alegre, e então coordenadora do Projeto Pedagógico da Fundação Bienal do Mercosul) e Ethiene Nachtigall Decker (então coordenadora do Curso de Mediadores da Fundação Bienal do Mercosul), tanto para o processo de mapeamento e seleção dos materiais no Núcleo de Documentação e Pesquisa, quanto para o estabelecimento da rede de contatos com os profissionais envolvidos com as oito edições da Bienal – realizadas até aquele momento – que poderiam ser interessantes para a minha pesquisa.

¹⁴ Os materiais citados na tabela são os que recebi da Fundação Bienal do Mercosul para a pesquisa. Além desses materiais, consultei no NDP diversos relatórios e materiais relativos a todas as edições do evento, inclusive das três primeiras, disponíveis apenas para consulta local. A tabela completa com as referências de todos os materiais consultados segue anexa.

edição em 1953, porém, apenas em 2011 a educação tornou-se permanente na instituição¹⁵, com uma equipe de profissionais atuando ininterruptamente para esse fim. Em um breve levantamento quantitativo, mapeei os seguintes programas educativos em funcionamento, atualmente, na cidade de Porto Alegre: Santander Cultural¹⁶, Fundação Iberê Camargo¹⁷, Fundação Vera Chaves Barcellos¹⁸, Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS)¹⁹, entre outros. Segui o levantamento, abrangendo outros Estados e mapeei os programas educativos presentes nas seguintes instituições: Fundação Bienal de São Paulo (SP)²⁰, Pinacoteca (SP)²¹, Instituto Tomie Ohtake (SP)²², Itaú Cultural (SP)²³, Inhotim (Brumadinho/MG)²⁴, Centro Cultural Banco do Brasil²⁵ (RJ), Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro²⁶ (RJ), Museu de Arte do Rio²⁷ (RJ), entre muitos outros.

A presença de programas educativos em Bienais de arte e em museus aponta a necessidade crescente de formação de público para a arte, e também a produtividade da criação de estratégias de acessibilidade à arte. Na mesma proporção (e acredito na importância de tal ressalva), questiono a produção dessa necessidade, ou melhor, questiono a produção da arte – e da convivência com ela – como algo necessário e “útil” a todos. Creio que a relação dos sujeitos com a arte possa passar por outros âmbitos, não apenas fortemente instrumental e quiçá impositivo, de forma a possibilitar uma aproximação da arte com a própria vida. Porém, observo, e retomarei esse ponto posteriormente, que essas relações da Bienal com a educação são instituídas em outras instâncias, pautando o fortalecimento de um circuito político sustentado por demandas específicas.

Nesse circuito criado – do acesso à arte como algo necessário a todos – o público passa a ocupar um lugar consideravelmente privilegiado na estrutura de funcionamento desses espaços, sendo descrito como

¹⁵ Texto de apresentação do educativo da Bienal de São Paulo escrito por Stela Barbieri. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/pagina.php?i=80>. Consulta em: 6/07/13.

¹⁶ <http://www.santandercultural.com.br/servicos/index.asp>. Consulta em: 6/07/13.

¹⁷ <http://www.iberecamargo.org.br/site/programa-educativo/default.aspx>. Consulta em: 6/07/13.

¹⁸ http://fvcb.com.br/?page_id=91. Consulta em: 6/07/13.

¹⁹ http://www.margs.rs.gov.br/acao_projetos.php. Consulta em: 6/07/13.

²⁰ <http://www.bienal.org.br/educativo.php>. Consulta em: 6/07/13.

²¹ <http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca-pt/default.aspx?mn=538&c=1048&s=0&friendly=acao-educativa>. Consulta em: 6/07/13.

²² <http://www.institutotomieohtake.org.br/inicio/index.html>. Consulta em: 6/07/13.

²³ <http://novo.itaucultural.org.br/explore/blogs/?ae=educacao>. Consulta em: 6/07/13.

²⁴ <http://www.inhotim.org.br/index.php/p/v/154-441>. Consulta em: 6/07/13.

²⁵ <http://culturabancodobrasil.com.br/portal/categoria/eventos/programa-educativo/?ccbb=RJ>. Consulta em: 6/07/13.

²⁶ http://mamrio.org.br/museu_nucleoexp/educacao-e-arte/. Consulta em: 6/07/13.

²⁷ <http://www.museudeartedorio.org.br/pt-br/educacao>. Consulta em: 6/07/13.

[...] a menina dos olhos de um museu de arte. Todas as nossas dificuldades devem ser vencidas, a fim de que possamos ter como objeto o tentar equipá-lo dos meios para que tenha acesso ao museu e o visite. Parece-me fundamental que consigamos atraí-lo à realização da leitura das obras expostas, sem falsos pedantismos, com a didática de uma linguagem que se deve tentar fazer fácil, e informá-lo sobre os artistas que admirem. Creio que essa admiração se tornará possível na medida em que esse mesmo público se sentir envolvido no deleite da criação. (AMARAL, 1983, p. 262)

Dalla Zen (2011, p. 44), em sua Dissertação de Mestrado, assinala que “mudar o ‘modo de ser’ e, conseqüentemente, o ‘modo de ver’ do ‘espectador apressado’ [...], converteu-se em uma das razões de ser dos programas educativos dos museus e, em especial, das bienais de arte”, embasando, assim, a criação de estratégias de acessibilidade que visam ensinar modos do visitante se relacionar com as artes. Para promover tal relação esses espaços estabelecem aproximações com teóricos da educação, buscando por alternativas que embasem as ações realizadas pelos programas educativos dessas instituições.

A educação adentrou os espaços artísticos, com ênfase a partir da década de 1960, pautada em diferentes “correntes pedagógicas”. Na pesquisa citada, Dalla Zen (2011) destaca o construtivismo piagetiano, o “movimento interdisciplinar” e a educação libertadora de Paulo Freire como embasamento teórico das instituições culturais por ela mapeadas. Em um debate realizado recentemente como parte da programação educativa que antecede à 31ª Bienal de São Paulo, intitulado “Em/sobre/com arte”, o mote de discussão foi o pensamento de Paulo Freire (e na mesma linha, Augusto Boal), e Jaques Rancière também foi citado como referência para pensar as “interações com a arte nas quais o público é sujeito, e não somente espectador²⁸”. A Bienal do Mercosul, de acordo com análises preliminares, transita por caminhos teóricos semelhantes a esses, estabelecendo relações recorrentes com John Dewey e com vertentes da Pedagogia Crítica.

Tais interlocuções teóricas também implicam em variações nas formas de nomear o trabalho desenvolvido sob a égide da educação. No contexto pesquisado, esse trabalho ora é descrito como Ação Educativa ora como Projeto Pedagógico, sendo associado também a outros termos que, assim como os anteriores, parecem ser tratados como sinônimos (ou com variações teóricas pouco consistentes), entre os quais destaco: ensino, formação, educativo, pedagógico, entre outros.

Percebi que o livre trânsito desses termos não causava estranhamento na Bienal, indicando uma alocação de palavras de forma aleatória (e alternada) nos materiais e demais

²⁸ Disponível em: <http://www.31bienal.org.br/post/511>. Consulta em: 8/06/14.

publicações do educativo. Longe de pretender propor a legitimação de um vocabulário adequado e insuspeito, penso no quanto se perde em termos de tensionamento das relações entre arte e educação quando, por exemplo, Educação e Pedagogia são tomadas como sinônimos, ou quando supostas novidades “educativas” na área das artes negligenciam os percursos históricos da Educação e da Pedagogia, que não estão estagnados na tão criticada “Pedagogia Tradicional”, mas que remontam aos gregos, às artes de educar, às práticas pedagógicas instituídas na Modernidade e, para além de Paulo Freire, apontam outros tantos teóricos que propuseram formas pouco usuais e inspiradoras de pensar a educação.

Minha intenção não é avaliar se as formas de nomear e significar o educativo/pedagógico na Bienal são falsas, adequadas, ruins, “mais” verdadeiras, etc., pois, na esteira de Foucault, privilegio a produtividade da linguagem, entendendo as verdades e atribuições de significados como invenções construídas discursivamente; posicionamento teórico que “nos ajuda a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera *verdade* tornou-se um dia verdadeiro” (VEIGA-NETO, 2006, p. 87). Considero que “as palavras e seus sentidos se estabelecem sempre discursivamente”; dessa forma, assumo “a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo” (VEIGA-NETO, 2004a, p. 107). Seguindo a esteira foucaultiana, coloquei foco nas tramas que constituem o educativo/pedagógico na Bienal, procurando entender de que formas determinados discursos se estabeleceram como verdadeiros e que efeitos produziram no campo de abrangência do evento.

O site da Fundação Bienal do Mercosul anuncia, com destaque, no texto de apresentação da missão institucional, a sua ênfase nas ações educativas, assim como a prioridade global nos investimentos em educação. Na sequência, os princípios norteadores da instituição destacam a contribuição social que o evento gera, considerada o seu “real” benefício para o público e para os patrocinadores. Soma-se a esses princípios a intenção de estabelecer, de forma continuada, a aproximação do público com a arte contemporânea e, além disso, a pretensão de que a Bienal se consolide como referência na arte, educação e pesquisa.

Na primeira edição da Revista Bienal Mercosul - 5ª Bienal, a manchete “Um espaço da educação” reafirma a prerrogativa de que a interação entre artes visuais e educação é um dos eixos de ação permanente da Fundação. Esse eixo é descrito como parte de um projeto

educativo que também se anuncia como permanente, “aberto ao público e não apenas a especialistas”, e que constituiria “o grande diferencial da Bienal de Porto Alegre em relação às outras mais de 50 bienais de arte existentes, hoje, no mundo” (5B-3, 2005, s/p)²⁹.

No material pedagógico elaborado por circunstância da 3ª Bienal do Mercosul, o Projeto de Ação Educativa é anunciado como referência do ensino da arte no Rio Grande do Sul. Logo em seguida, o diálogo estabelecido entre professores, estudantes e público em geral com a arte contemporânea é atrelado ao compromisso assumido pelo Projeto de atuar como um formador de conhecimento e “de um público com olhar direcionado aos códigos e parâmetros conceituais dessa arte”. Nesse material, a Bienal reafirma o compromisso de, com base em suas ações educativas, formar “uma alternativa de acesso à arte e ao conhecimento [...], constituindo a importante função de assumir os desafios de qualificar os processos de mediação da obra de arte e ampliar seu campo de abrangência” (3B-1, 2001, s/p).

No material³⁰ para professores, elaborado no período da 6ª Bienal (6B-4, 2008), a ênfase em educação é novamente anunciada, porém com um diferencial em relação às outras edições, pois o Projeto pedagógico e o Projeto curatorial passaram a ser conjugados na 6ª Bienal, superando a tradicional divisão entre área educativa e equipe curatorial. Na apresentação deste material, a Fundação Bienal do Mercosul afirma “que já vinha percebendo a importância de estabelecer um projeto de ação educativa continuado, não apenas atrelado à exposição bianual”, porém, naquele momento, passava a vê-lo como imprescindível, pois somente desta maneira a Bienal poderia oferecer uma “formação verdadeiramente educativa” (6B-4, 2008, s/p).

Na Revista Bienal Mercosul nº 7, produzida por circunstância da 4ª Bienal, Tarso Genro, então Ministro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, afirmou que “uma exposição de arte ocupa um papel social extraordinariamente grandioso e todo evento cultural tem uma profunda consequência na educação popular, na divulgação artística e no apuramento do gosto estético das comunidades envolvidas” (4B-6, 2003, p.4). Na edição nº 8 da revista, é salientado que “a Bienal é vista pelos órgãos públicos como um agente

²⁹ Com a finalidade de apresentar o *corpus* de análise de forma mais objetiva, criei uma estrutura de referência que permite ao leitor relacionar diretamente o excerto à edição da Bienal do Mercosul que lhe é correspondente. Por exemplo: 5B-3 indica que o material pertence à 5ª Bienal e, na lista em anexo, corresponde à referência número três da edição em questão. O *corpus* aparecerá no decorrer de todas as seções, ora delimitados por quadros ora incorporados no texto. A indicação utilizada para sinalizá-los será a estrutura de referência citada anteriormente.

³⁰ Esse material não tem relação direta com as obras expostas na 6ª Bienal, pois foi desenvolvido com a intenção de ser “permanente” e de propor continuidade entre as mostras.

educacional sem similar em eventos artísticos”, destacando que o Projeto Educativo é entendido como uma contrapartida social que traz retorno não só à comunidade, mas também implica na captação de patrocinadores” (4B-7, 2003, p.6). Luiz Inácio Lula da Silva, na mesma revista, anuncia: “O brasileiro precisa de oportunidade para apreciar arte” (4B-7, 2003, p.2).

Já na edição nº 9, com a matéria de capa intitulada “Arte para todos”, a 4ª Bienal do Mercosul é propalada como um evento cultural extensivo a toda a população. Para corroborar esse posicionamento, o discurso do presidente Lula é novamente citado, na seguinte passagem: “o povo brasileiro não gosta só de samba e carnaval, gosta de arte também”. O texto da revista segue sustentando que bastaria abriremos as portas dos museus e das galerias e lá estariam, “ao lado dos intelectuais, os que nunca observaram de perto uma obra de arte” (4B-3, 2003, p. 2). Referido posicionamento foi incorporado pelo evento, tendo em vista que, “desde a realização da primeira Bienal do Mercosul, em 1997, a Fundação Bienal do Mercosul investe na democratização do acesso à arte contemporânea”, tendo por base um “projeto globalmente educativo”³¹.

Esse conjunto de afirmações, além de tantas outras que constituem o material analisado, mostra as relações estabelecidas entre arte e educação na Bienal do Mercosul e o seu vínculo com a demanda política brasileira pela garantia de acesso à arte. Para abranger esse campo de expectativas e de interdependência, a Bienal parece ter sido constituída como um território heterogêneo composto por um viés empresarial e um (necessário) viés educativo.

Agindo na dimensão do que o material me anunciava, iniciei a elaboração desta Tese mergulhando na dispersão dos discursos com base em leituras e realizando esboços de possíveis agrupamentos, a partir do que as recorrências iniciais me indicavam. Tomei os materiais analisados como monumentos por entender que “eles são históricos e porque neles está materializado, presente e vivo o discurso de uma época” e é esse discurso que me propus a descrever (FISCHER, 2012, p. 44). Para tanto, busquei entender e tratar as enunciações com base no jogo de relações em que estão imersos, mostrando os modos de existência que os caracterizam, como se instauram os discursos e “quais suas condições de emergência ou suas condições de produção” (FISCHER, 2012, p. 90).

³¹ Descrição do “Educativo” presente no site da Fundação Bienal do Mercosul. Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/site/educativo>. Consulta em: 9/03/14.

Trata-se de um esforço de interrogar a linguagem [...] sem a intencionalidade de procurar referentes ou fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos. Simplesmente perguntar de que modo a linguagem é produzida e o que determina a existência daquele enunciado singular e limitado. [...] mapear os ‘ditos’ [...] nas diferentes cenas enunciativas, multiplicando as relações daí sugeridas. (FISCHER, 2012, p. 80)

Para empreender esse exercício analítico, parti de uma condição determinante para Foucault em suas pesquisas, com base na qual o único *a priori* a ser considerado nesse processo é o histórico. *A priori*, “não de verdades que poderiam nunca ser ditas, nem realmente apresentadas à experiência, mas de uma história determinada, já que é a das coisas efetivamente ditas” (FOUCAULT, 2009, p. 144). Foucault considera o *a priori* histórico como “condição de realidade para enunciados” e que, em decorrência disso, “tem de dar conta do fato de que o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, e uma história específica que não o reconduz às leis de um devir estranho” (ibid.). Foucault faz essa ressalva, pois o *a priori* não se constitui acima dos acontecimentos como uma estrutura intemporal em um universo inalterável, ao invés disso, deve ser entendido “como o conjunto das regras que caracterizam uma prática discursiva” (FOUCAULT, 2009, p. 145). Sendo assim, explicita que não pretendeu desenvolver um trabalho de historiador, mas sim estudos que visavam tensionar as minúcias, analisando como e por que se estabeleceram determinadas relações entre os acontecimentos discursivos, tendo em vista a profunda dimensão histórica na qual estamos inseridos – “e, no interior desse espaço histórico, os acontecimentos discursivos que se produziram há séculos ou há anos são muito importantes” (FOUCAULT, 2010, p. 257), posto que “somos inextricavelmente ligados aos acontecimentos discursivos. Em certo sentido, não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas...” (FOUCAULT, 2010, p. 257-8). Essa potência constitutiva da história coloca-se como condição para pesquisas desenvolvidas sob inspiração foucaultiana, pois o objeto é sempre correlato de uma prática, e de uma prática que é histórica (FISCHER, 2012).

Tendo em vista que o único *a priori* que pautou essa pesquisa foi o histórico, a metodologia desenvolvida, em nenhum momento, esteve dada de antemão. Agi em consonância com o que os materiais indicavam e dessa forma os conceitos necessários para empreender as análises foram, pouco a pouco, emergindo. Se agora apresento, no início desta Tese, os conceitos e ferramentas analíticas que subsidiaram sua realização, o faço apenas por questões didáticas, pensando na forma mais coerente de organizar as partes que compõem a pesquisa. Feitos os anúncios iniciais em relação à metodologia desenvolvida, passo à

descrição dos conceitos e ferramentas analíticas por mim utilizadas. Acrescento que, ao trazer as ferramentas analíticas, trago também as ferramentas conceituais; não quero dizer com isso que sejam coisas que não se cruzem ou que conceitos não sejam sempre ferramentas. Filosoficamente não teria sentido fazer tal separação, mas quero marcar aqui usos distintos que faço de conceitos foucaultianos. Seguindo esse entendimento aproximado, no próximo subtítulo, arquivo e discurso.

*** ARQUIVO E DISCURSO

Arche, em grego significa ‘começo’. Em francês, temos também a palavra ‘arquivo’, que designa a maneira como os elementos discursivos foram registrados e podem ser extraídos. (FOUCAULT, 2010, p. 257)

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas. (FOUCAULT, 2009, p. 147)

A primeira consideração a ser feita é que o arquivo define o sistema de sua própria enunciabilidade – condição de enunciação, o seu sistema de funcionamento – constituindo o que diferencia os discursos em relação à sua existência, considerada múltipla, e os especifica na duração que lhe é própria (FOUCAULT, 2009). O arquivo estabelece suas bases em um nível particular situado entre a língua e o *corpus*. A língua atua definindo o sistema de construção das frases possíveis no interior de um registro e o *corpus* recolhe passivamente as palavras que foram pronunciadas, podendo ser definido como “uma prática que faz surgir uma multiplicidade de enunciados como tantos acontecimentos regulares, como tantas coisas oferecidas ao tratamento e à manipulação” (FOUCAULT, 2009, p. 147).

Frente ao seu sistema particular de funcionamento, o arquivo não pode ser descrito em sua totalidade, sendo apreensível apenas por fragmentos, regiões e níveis, adquirindo mais clareza de acordo com o passar do tempo (FOUCAULT, 2009). Na sua dimensão temporal, a análise do arquivo comporta uma região próxima de nós, mas, ao mesmo tempo, diferente de nossa atualidade, podendo ser entendido como aquilo que, estando fora de nós, nos delimita

(FOUCAULT, 2009). Essa descrição, jamais integralmente alcançada, do arquivo forma o contexto geral a que pertencem a descrição das formações discursivas, assim como a análise das suas positivities e a demarcação dos seus campos enunciativos (ibid.). Trata-se de uma análise que concebe o discurso como práticas que obedecem a regras específicas e que tem um volume próprio. Assim sendo, Foucault não olha o discurso como documento, como signo de outra coisa, como algo opaco que careceria de um atravessamento investigativo que encontrasse a verdade em uma “profundidade essencial”, mas analisa o discurso na qualidade de monumento, descreve e interroga o já dito no nível de sua existência, do sistema geral do arquivo de que faz parte (ibid.). Em suma, na densidade das práticas discursivas, se fazem presentes sistemas que determinam os enunciados como acontecimentos e são todos esses sistemas de enunciados que Foucault propõe que chamemos de arquivo (FOUCAULT, 2009).

Foucault declarou em seus livros que seu tema geral não era a sociedade, mas o discurso verdadeiro/falso e sua produtividade, quer dizer, frente à “formação correlativa de domínios, de objetos e de discursos verificáveis e falsificáveis que lhe são aferentes; não é simplesmente essa formação que [lhe interessava], mas os efeitos de realidade que lhe estão ligados” (FOUCAULT, 2010, p. 350).

Falar em efeitos de realidade implica em privilegiar o caráter produtivo da linguagem, pois se não há um real definitivo, cenário imutável para nossa forma de ser e estar no mundo, há que se pensar nas múltiplas formas de significar onde estamos, como vivemos, como olhamos para esse entorno e de que formas esse entorno nos produz. Seguindo esse entendimento, é possível inferir que a verdade sobre as coisas do mundo – no singular – é uma abstração, e em vez disso privilegia-se o caráter produtivo da linguagem e sua potência na instituição de verdades, realidades e subjetividades. Tal denominação – efeitos de realidade – pluraliza a instância do funcionamento discursivo da linguagem e coloca nossa relação com o mundo nos liames da invenção, pois a linguagem é assumida como constitutiva do sentido que atribuímos às coisas do mundo e à nós mesmos (VEIGA-NETO, 2004a).

Nesse sentido, pode-se afirmar que nós inventamos as coisas a partir do momento em que as colocamos nas tramas do discurso e, bem como, pode-se afirmar que inventamos os objetos sobre os quais pesquisamos, tendo em vista que eles não estão dados *a priori*, mas sim precisam ser produzidos. Se nada está oculto, mas sim na superfície, uma pesquisa nesse campo está imbuída de mapear as condições de verificação do seu objeto e de criar uma forma de olhá-lo – trata-se de um processo de descrição de acontecimentos. Se nada é definitivo e

nem carrega em si um sentido último ontologicamente determinado, cabe a quem olha a função de atribuir significados ao que pode ser constituído (e reconstituído) como realidade e como objeto de pesquisa. Sendo assim, opero no campo dos acontecimentos discursivos e, da mesma forma, na estreiteza da relação entre acontecimento, enunciado, enunciação, discurso e prática para entender as singularidades que atuam na produção do contexto pesquisado. Nesse viés, o processo analítico se dá com base no movimento de “acontecimentalizar conjuntos singulares de práticas, para fazê-las aparecer”, mapeando o [...] o regime de produção do verdadeiro e do falso no coração da análise histórica e da crítica política (FOUCAULT, 2010, p. 343).

Sob inspiração foucaultiana, opero na exterioridade dos materiais produzidos pela Fundação Bienal do Mercosul, mapeando os ditos sobre educação, democratização e investimento que circulam nas suas superfícies. Tal como a epígrafe da apresentação desta Tese anuncia, estou interessada em fazer aparecer uma realidade de lutas possíveis, mapeando e criando interpretações que produzam efeitos de verdade no contexto pesquisado e ofereçam instrumentos (teórico-metodológicos) para operar na própria problematização desse processo. Isso significa que li as enunciações dos materiais pesquisados pela exterioridade do texto, sem entrar propriamente na lógica interna que comanda os enunciados, de modo a mapear o regime que o instaura e que, na mesma medida, ele sustenta, reforça e justifica (VEIGANETO, 2004a). Trata-se de um empreendimento metodológico que pretende visibilizar o entorno a partir do qual os enunciados irrompem, suas regularidades e relações com outros enunciados, assim como os regimes de verdade que criam no interior dos discursos.

A análise discursiva proposta por Foucault compreende o enunciado na estreiteza e na singularidade de sua situação; determinando as suas condições de existência, fixando seus limites da forma mais justa, estabelecendo suas correlações com os outros enunciados aos quais pode estar ligado, assim como mostrando que outras formas de enunciação exclui (FOUCAULT, 2009). Foucault determina quatro proposições que estariam no centro das suas análises – dentro do quadro conceitual desenvolvido na obra “A Arqueologia do Saber”. A primeira proposição diz respeito à demarcação das formações discursivas que revela o nível específico do enunciado. Nessa proposição, coloca foco na descrição dos enunciados e na maneira como se organiza o nível enunciativo, em relação à individualização das formações discursivas. A segunda proposição estabelece que o enunciado pertence a uma formação discursiva, tal como uma frase pertence a um texto. Porém, assinala que, enquanto a

regularidade de uma frase é definida pelas determinações de uma língua, a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva, caracterizando uma relação determinada por uma lei de coexistência. A terceira proposição define o conceito de discurso como um conjunto de enunciados que, na medida em que se apoiam na mesma formação discursiva, são constituídos por um número limitado de enunciados, para os quais podem ser definidos um conjunto de condições de existência (FOUCAULT, 2009).

Por fim, a quarta proposição aborda a conceituação do que Foucault denomina prática discursiva. O autor inicia salientando que não podemos associar tal conceito à condição expressiva de um sujeito falante, como uma operação ou processo de construção de frases gramaticais. Trata-se, sim, de “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2009, p. 133). De acordo com esse entendimento, não cabe tratar os discursos como conjuntos de signos, “mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (ibid., p. 55).

Para entender os modos de funcionamentos das enunciações e discursos que investigo, opero no nível das práticas discursivas que circulam e constituem o contexto de pesquisa, descrevendo-as. Agindo desta forma sobre os materiais, pretendo dar a ver (e ver como acontece) o seu funcionamento particular, suas regularidades e campos de relações estabelecidos. Foucault ressalta que as práticas discursivas não são apenas modos de fabricação de discursos, elas dependem de um aparato e ganham “corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas que, por sua vez, as impõe e as mantêm” (FOUCAULT, 1997, p. 12).

As práticas discursivas compõem campos de possibilidade nos quais as enunciações circulam e exercem efeitos sobre os sujeitos. O sujeito é o seu ponto de incidência, pois é a partir da forma como ele é capturado – e opera sobre o que lhe incide – que as práticas funcionam, constituem, regulam e modificam as formas como cada sujeito conduz a si mesmo e aceita ser conduzido ou conduzir o outro. De acordo com Foucault, cada vez que um conjunto de signos for emitido, há enunciação e sua frequência de aparecimento é enormemente superior se comparada à raridade de irrupção do enunciado (FOUCAULT, 2009). O enunciado precisa atuar em uma dimensão mais ampla do que propriamente seu

contexto de emergência, e não pode ser reduzido a uma enunciação (ibid.). O enunciado deve ser passível de realocação quando posto em relação aos outros enunciados que o circundam, pois a formação discursiva, da qual faz parte, lhe dá condições de existência e possibilita tal mobilidade.

Trata-se então de um objeto específico e paradoxal que também é, marcadamente, regido, como apontei anteriormente, por seu efeito de raridade. Com essa consideração, quero destacar a frequência das enunciações frente à raridade dos enunciados nos materiais que se analisa em uma pesquisa, assim como a possibilidade de se analisar a formação discursiva em uma perspectiva mais ampla, como uma distribuição de enunciações no espaço histórico-discursivo, com suas marcas singulares e sua relação fundante com os regimes de verdades de determinada época. Trata-se de perceber, no processo de pesquisa, que a formação discursiva – grupo de enunciados – tem sua dinâmica própria, carregando consigo uma série de lacunas, vazios, ausências, limites e recortes (FOUCAULT, 2009), que fazem da sua condição de raridade matéria para compor tensionamentos nas brechas do objeto de pesquisa.

Essa raridade dos enunciados, a forma lacunar e retalhada do campo enunciativo, o fato de que poucas coisas, em suma, podem ser ditas, explicam que os enunciados não sejam, como o ar que respiramos, uma transparência infinita; mas sim coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos; para as quais preparamos circuitos preestabelecidos e às quais damos uma posição dentro da instituição; coisas que são desdobradas não apenas pela cópia ou pela tradução, mas pela exegese, pelo comentário e pela proliferação interna do sentido. Por serem raros os enunciados, recolhemo-los em totalidades que os unificam e multiplicamos os sentidos que habitam cada um deles. (FOUCAULT, 2009, p. 136)

É importante ressaltar que pesquisar, utilizando a “oficina de Foucault³²”, implica em considerar os tensionamentos “das pequenas lutas, das lutas por imposição de sentidos, das lutas pelo poder da palavra, num certo foco específico de relações de poder” (FISCHER, 2012, p. 107), das lutas diárias e pequenos movimentos por legitimação frente à imposição de sentidos de discursos naturalizados. Tais embates podem se dar na sutilezas das tramas discursivas, na singularidade e descontinuidade dos acontecimentos, o que não necessariamente implica na emergência de um enunciado. Fazer aparecer o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos é descrever, nele e fora dele, jogos de relações, é descrever práticas na dispersão do discurso (FOUCAULT, 2009).

³² Referência ao texto “Na oficina de Foucault”, escrito por Veiga-Neto (2006).

Parafrazeando Foucault, ao colocar foco na educação como mobilizadora de práticas na Bienal do Mercosul, entendo que o problema não está em saber quem relatou esse discurso, mas antes, que o problema é o de examinar os discursos sobre educação na Bienal, a instituição que dele se encarrega, as políticas que a regulamentam e a maneira como os indivíduos são capturados por determinado regime de verdade. “Todos esses elementos pertencem a um sistema de poder, no qual o discurso não é senão um componente religado a outros componentes. Elementos de um conjunto. A análise consiste em descrever as ligações e relações recíprocas entre todos esses elementos” (FOUCAULT, 2010, p. 254). Consiste em dar a ver o jogo e o desenvolvimento de realidades que se articulam umas com as outras, e tratar o discurso no jogo da sua instância (ibid.). Instância que se constitui atravessada por relações de poder, posto que o poder opera através do discurso, e o próprio discurso é um elemento estratégico nesse dispositivo de relações de poder (FOUCAULT, 2010). Porém, seguindo Foucault (2010), isso não é o mesmo que procurar, por trás do discurso, alguma coisa que poderia ser o poder e sua fonte, mas sim partir do discurso tal como ele é. Esse tipo de análise examina como o discurso desempenha um papel no interior desse sistema estratégico, no qual o poder funciona e está implicado.

Dessa forma, na análise do discurso o poder não é o sentido do discurso, pois Foucault (2010) sustenta que o sentido do discurso está posto em elementos que operam no interior dos mecanismos do poder. Percebe-se que não é o sentido do discurso que Foucault procura evidenciar, mas a função que se pode atribuir ao mesmo, uma vez que tal coisa foi dita em determinado momento, sob determinadas condições. Isto é o que ele chama de acontecimento – uma relação de forças que se inverte, momento no qual as forças postas em jogo na história se encontram. Seguindo essa linha, ao estudar tipos particulares de acontecimentos discursivos no interior de um sistema de poder, descreve que trata o discurso como uma série de acontecimentos, relacionados com outros acontecimentos discursivos que apresentam aproximações econômicas, políticas ou institucionais, e são essas relações que ele procura descrever, para atribuir-lhes sua função específica.

Para tanto, é preciso descrever essas relações e estar atento aos movimentos de ruptura operados nos discursos e nas práticas, interrogando seu solo de emergência sobre suas regras de formação. Com essa postura investigativa, imergi nos materiais de análise desde o início do desenvolvimento desta pesquisa, atenta para perceber suas condições de existência, rupturas, regularidades e as demais peculiaridades do seu funcionamento discursivo. O

movimento analítico empreendido buscou desenvolver a descrição do conjunto das relações postas em jogo nos discursos mapeados, assim como construir conjuntos de relações que articulam enunciações e práticas sobre o objeto em questão. Ao descrever as práticas que perfazem a Bienal do Mercosul no âmbito empresarial e da educação, trabalhei no mapeamento das enunciações que abordam o tema e, ao tramá-las, com base em uma determinada grade de inteligibilidade, foi possível analisar as formações discursivas que constituem formas específicas de produzir a educação nesse contexto. Finalizo essa seção destacando que os conceitos nela apresentados constituem a base operativa desta pesquisa, com destaque principal para o conceito do *discurso*.

*** GOVERNAMENTO

A partir da análise dos dispositivos de segurança e da problemática moderna da população, Foucault é conduzido até a questão do governo e da governamentalidade. [...] Para Foucault, as primeiras formulações dessa nova governamentalidade política, contemporâneas do surgimento da racionalidade científica moderna, se encontram no gênero denominado ‘artes do governar’. (CASTRO, 2014, p. 113)

O segundo conceito-ferramenta em operação nos materiais pesquisados foi o governo, conceito foucaultiano que propicia o estudo do governo a partir da condução das condutas dos sujeitos – tanto em relação ao outro quanto em relação a si mesmo. O conceito de governo mostrou-se como ferramenta para essa pesquisa devido à emergência, nos materiais que a subsidiam, de práticas que indicavam a produção de formas específicas de chamamento do público, do estabelecimento de condições “educativas” para fazê-los participar do que fosse oferecido, de proposições que visavam à continuidade da educação para além dos eventos bianuais, da intenção de incidir sobre esses sujeitos instrumentalizando-os para estar em um espaço de arte, entre outras. Seguindo as recorrências mapeadas, esse conceito-ferramenta aparece operando no *corpus* mobilizando a aproximação dos sujeitos com arte e, assim, colocando-os como parte do todo que o evento mobiliza. Antes de mostrar o funcionamento de tal ferramenta nos materiais arquivados, apresento uma explanação do conceito, tendo por base, principalmente, a interpretação foucaultiana do mesmo.

O panorama dos significados atribuídos à palavra governo é constituído, a princípio, por um contexto bastante amplo, posto que o governo foi aproximado de diferentes instâncias no decorrer da história, referindo-se tanto ao pastor e suas ovelhas, o pai e seus filhos, o educador e seus educandos, etc. Porém, paulatinamente, a abrangência da palavra governo foi se restringindo “a ponto de atualmente ser usada quase que apenas para designar instâncias e ações relativas ao Estado” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952). Essa restrição de significado ocorreu porque as relações de poder foram gradativamente governamentalizadas, sendo centralizadas e regidas pelas instituições do Estado.

Para dar conta da variabilidade de significações que o termo apresenta, Veiga-Neto (2005) sugere o uso da palavra *governamento*, ao invés de *governo*, para designar as ações de poder que objetivam conduzir (governar) a própria conduta ou a conduta dos outros. Governar, neste sentido, seria “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244). De acordo com a diferenciação proposta,

[...] deixamos a palavra *governo* para designar tudo o que diz respeito às instâncias centralizadoras do Estado e usamos *governamento* para designar todo o conjunto das ações – dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações. Nesse caso, então, *governo* pode ser grafado com inicial maiúscula – Governo (Municipal, Federal, Estadual, Provincial etc.) –, referindo - se à instância pública ‘do Estado que centraliza ou toma para si a caução da ação de governar’. (VEIGA-NETO, 2005, p. 19)

Sendo o exercício do poder um modo de ação sobre ações, pode-se dizer, assim, que, de certa maneira, o *governamento* é a manifestação “visível”, “material”, do poder³³ (VEIGA-NETO; LOPES, 2007). Um poder, ou melhor, relações de poder capilarizadas, que se difundem microscopicamente no conjunto da rede social (FOUCAULT, 1995). Seguindo esse entendimento, é possível inferir que o poder é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários do que da ordem do governo (*ibid.*).

Nessa perspectiva, o exercício de *governamento* age na normalização, manutenção e controle dos fluxos do seu alvo primordial, a população. Nesse jogo, os sujeitos são governados com base em conjuntos de procedimentos, saberes e técnicas destinadas a dirigir a sua conduta. É possível compreender esses modos de *governamento* a partir de dois aspectos: o material e o moral. No aspecto material, governar remete à gestão do deslocamento de uma

³³ “É claro que qualquer Governo pode também exercer o *governamento*, ainda que tal exercício não seja, absolutamente, uma atribuição exclusivamente sua. Um dos melhores exemplos disso são as campanhas públicas governamentais no campo da saúde e da educação” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 953).

população em busca da sua subsistência. Já no sentido moral, perspectiva da qual Foucault se aproxima para pautar seus estudos, governar significa conduzir as condutas abrangendo as seguintes relações: a maneira como conduzimos a nós mesmos, o modo como nos deixamos conduzir e como nos comportamos sob efeito dessa condução (CANDIOTTO, 2008).

Ao fim e ao cabo, Foucault nunca pretendeu elaborar a história das instituições – asilo, prisão ou hospital – mas sim “observar as práticas sociais presentes em tais instituições” e sua reprodução “mediante a constituição de sujeitos e a produção de verdades” (CANDIOTTO, 2008, p. 94). Segundo Foucault (2010), sua intenção foi analisar as relações que existem entre um conjunto de técnicas de poder e de formas políticas (como o Estado) e formas sociais. Seu problema era o da racionalização da gestão do indivíduo, sendo assim, o seu trabalho não teve como objetivo desenvolver uma história das instituições, mas sim a história da racionalidade, e de como ela opera nas instituições e na conduta das pessoas (FOUCAULT, 2010).

Nesse sentido, conforme Candiotto (2008), ao se debruçar sobre as artes de governar, Foucault estaria interessado tanto nas maneiras de fazer quanto nos modos de funcionamento do governo, abrangendo seu desenvolvimento e refinamento, bem como o desenvolvimento dos saberes vinculados ao seu exercício. Tratar-se-ia, portanto, de estudos voltados ao estabelecimento de “articulações entre estratégias de poder e suas justificações de verdade” (ibid., p. 94).

A relação entre as práticas que geram atos de conduta e a produção de verdades que as subsidiam e justificam tem no sujeito seu ponto de intersecção. É preciso que o sujeito seja capturado (e se deixe capturar) por um regime de verdade, para que a condução produza os efeitos esperados.

Cada sociedade possui sua própria política de verdade, permitindo a instauração de regras eficientes para produção de determinadas formas de subjetividades, investindo os discursos historicamente de um teor verdadeiro, produzindo ‘efeitos de poder’, determinando regras para o governo das pessoas, dividindo-as, examinando-as, adestrando-as, sujeitando-as. Ao mesmo tempo, exercem-se práticas de individualização, isoladamente sobre as ações dos indivíduos, e, também, totalizantes, passando a ser exercidas sobre um conjunto de sujeitos. (SEIXAS, 2012, p. 34)

Essa instauração de regras para a produção de determinadas formas de subjetividade e as práticas de individualização, ao mesmo tempo exercidas, visando um conjunto de sujeitos, é o que me permite visualizar o funcionamento do tripé que afirmo estar sustentando a Bienal do Mercosul. São os efeitos do governo sobre a vida, que não necessariamente se aplicam

sobre os corpos, como ação física, mas que se materializam sobre a ação dos sujeitos, como ação de conduzir condutas, que mobilizam essa pesquisa. São os investimentos realizados nos sujeitos, são as relações de poder postas na ordem do governmentamento, pelas vias da educação, que abrem a possibilidade das ações desenvolvidas pela Bienal, numa parceria Estado-Empresa, impactarem no governo dos sujeitos, agindo também na forma dos sujeitos conduzirem a si mesmos e empreenderem suas próprias vidas. Esses modos de governar delineiam a última “fase” dos estudos de Foucault, na qual o filósofo problematiza as relações entre as formas de governo de si e dos outros, implicadas no vínculo estabelecido entre política (como governar os outros) e ética (a arte de governar a si mesmo).

De acordo com o que venho mostrando nesta seção, o problema do governo – como governar, como ser governado, como ser o melhor governante possível – apareceu no século XVI, abarcando uma gama de questões que vão desde o problema do governo das almas e das condutas (temática da pastoral católica e protestante), passam pela questão central da pedagogia no século XVI e chegam ao problema do governo dos Estados pelos príncipes (FOUCAULT, 2007b). Segundo Foucault, esses problemas e as multiplicidades características das práticas de governo levaram à convergência de dois processos no século XVI: o primeiro processo começou a instaurar os grandes Estados territoriais, administrativos, coloniais, superando a estrutura feudal e o segundo processo questionava os modos de direção espiritual dirigidos à salvação – nos meandros da Reforma e da Contrarreforma (ibid.).

Por um lado, movimento de concentração estatal, por outro de dispersão e dissidência religiosa: é no encontro destes dois movimentos que se coloca, com intensidade particular no século XVI, o problema de como ser governado, por quem, até que ponto, com qual objetivo, com que método, etc. Problemática geral do governo em geral. (FOUCAULT, 2007b, p. 278)

Desde a Idade Média e da Antiguidade greco-romana já existiam tratados que discorriam sobre como o príncipe deveria portar-se, exercer seu poder, como viria a ser aceito e respeitado pelos súditos, como poderia ser um disseminador da lei de Deus, etc, conformando uma vasta literatura dedicada ao aconselhamento dos príncipes. Porém, foi a partir do século XVI, até o final do século XVIII, que se viu desenvolver uma série considerável de tratados que se apresentavam não mais exatamente como conselhos ao príncipe, mas que se apresentavam como artes de governar (FOUCAULT, 2008a).

Nesse âmbito, diferentemente da soberania, não mais se tratava de impor uma lei aos homens, mas sim de dispor as coisas, utilizando mais táticas do que leis, ou utilizando as leis como táticas (FOUCAULT, 2008a). Porém,

[...] essa arte de governar não pôde adquirir sua amplitude e sua consistência antes do século XVIII. Ela ficou, de certo modo, bastante encerrada no interior das formas da monarquia administrativa. O fato de que essa arte de governar tenha permanecido assim, um tanto envolvida em si mesma ou, em todo caso, prisioneira de estruturas [...], tem, [...] um certo número de razões. Primeiro, razões históricas que bloquearam essa arte de governar. (FOUCAULT, 2008a, p. 134)

Foucault (2008a) refere-se às grandes crises do século XVII, tais como: a Guerra dos Trinta Anos, as grandes revoltas rurais e urbanas e, enfim, a crise financeira e dos meios de subsistência que endividaram a política das monarquias nos fins do século em questão. Além das razões históricas, considera também que houve razões de estruturas institucionais e mentais, a partir das quais a arte de governar esteve bloqueada. Uma delas foi a questão do exercício da soberania, tido como um problema a ser resolvido, tanto em termos teóricos, como em termos de organização política (FOUCAULT, 2008a). Enquanto a soberania foi preponderante, enquanto as instituições de soberania foram tidas como instituições fundamentais – e o exercício do poder continuava sendo pensado como exercício da soberania – a arte de governar não pôde se desenvolver de forma autônoma.

Foucault elenca o mercantilismo³⁴ e a família como duas formas de racionalização do exercício do poder como práticas de governo – implicadas com os acontecimentos que marcaram o momento histórico de emergência da Razão de Estado. A primeira constitui, segundo ele, um quadro amplo demais, abstrato e rígido; já a segunda refere um modelo estreito demais, frágil e inconsistente. Em suma, “a arte de governar, ou procurava coincidir com a forma geral da soberania, ou então, melhor dizendo, ao mesmo tempo que se acomodava, não podia deixar de se acomodar a essa espécie de modelo completo que era o governo da família” (FOUCAULT, 2008a, p. 137). Frente a esse entendimento, a grande questão que se colocava era: “Como fazer para que quem governe possa governar o Estado tão bem, de uma maneira tão precisa, meticulosa, quanto se pode governar uma família?” (FOUCAULT, 2008a, p. 137).

³⁴ O Mercantilismo “foi a primeira forma de racionalização do exercício do poder como prática de governamentalidade, a primeira forma de um saber constituído para ser utilizado como tática de governo. O desenvolvimento dessa primeira forma foi bloqueado, fundamentalmente, por causa da preocupação em conjugar essa arte de governar com a teoria da soberania e com a teoria do contrato” (CASTRO, 2009, p. 192).

Com base nessa ideia de economia que, ainda na época, se referia unicamente à gestão de um pequeno conjunto constituído pela família – os entes e o pai de família, de um lado, o Estado e o soberano, do outro – a arte de governar não tinha condições propícias para encontrar sua dimensão própria e permanecia bloqueada (FOUCAULT, 2008a).

O desbloqueio das artes de governar ocorreu devido a um conjunto de condições favoráveis que se estabeleceram no século XVIII, tais como a expansão demográfica, a abundância monetária, o aumento da produção agrícola, e principalmente, a emergência do problema da população. Foi graças à percepção dos problemas específicos da população e da economia que o problema do governo pôde ser pensado e calculado fora do marco jurídico da soberania (FOUCAULT, 2008a).

A emergência do problema da população permitiu o desbloqueio das artes de governo, devido a três pontos principais:

- Em primeiro lugar, a população e a constatação dos seus fenômenos próprios. Isso permitiu a eliminação definitiva do modelo da família e a centralização da noção de economia na estatística (FOUCAULT, 2007b). A estatística produziu parâmetros de escrutínio e quantificação, mostrando que a população tinha características próprias, sendo irredutíveis às da família, tais como: as grandes epidemias, a mortalidade endêmica, a espiral do trabalho e da riqueza, etc. Tais características demonstraram os deslocamentos e as atividades próprias da população, assim como o desencadeamento de efeitos econômicos específicos (ibid.). Dessa forma, a estatística tornou-se um dos principais fatores técnicos do desbloqueio das artes de governar. A família, como modelo de governo, foi deslocada de sua centralidade e estrategicamente posta no interior da população como apoio fundamental para o governo desse todo, ou seja, de modelo quimérico para o bom governo, a família tornou-se instrumento privilegiado para o governo das populações (FOUCAULT, 2008a).

- Em segundo lugar, a população foi posta como objetivo final do Governo. Dentre os instrumentos utilizados para tal fim estavam as campanhas, tidas como meios diretos de agir sobre a população e as técnicas destinadas a agir indiretamente sobre ela (FOUCAULT, 2007b).

- Em terceiro lugar, a população foi posta na condição de objeto que o governo deveria levar em consideração para governar de modo racional e planejado (FOUCAULT, 2007b). Dessa forma, a população apareceu como meta final do governo, favorecendo a constituição

de um saber (de governo) que é indissociável da constituição da economia – enquanto saber de todos os processos que dizem da população.

Pois bem, é apreendendo essa rede contínua e múltipla de relações entre a população, o território e a riqueza que se constituirá uma ciência chamada “economia política” e, ao mesmo tempo, um tipo de intervenção característica do governo, que vai ser a intervenção no campo da economia e da população. Em suma, a passagem de uma arte de governar a uma ciência política. (FOUCAULT, 2008a, p. 141)

Foucault afirma que, mesmo frente a essas reconfigurações, o problema da soberania não foi eliminado, assim como a disciplina também permaneceu em operação. O filósofo considera que, em nenhum outro momento, a disciplina – sobre os corpos e sobre os saberes – havia sido tão importante e valorizada como quando se fez necessário administrar a população. Nesse sentido, administrar a população não significava apenas administrar a massa coletiva na dimensão dos seus resultados globais, mas também administrá-la em profundidade, com detalhe e com sutileza (FOUCAULT, 2008a). Não houve um processo linear de substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade de disciplina, e posteriormente de uma sociedade de disciplina por uma sociedade de governo. Trata-se de um triângulo composto pelos vértices soberania, disciplina e gestão governamental, que tem como alvo principal a população (FOUCAULT, 2007b). Destaco aqui o conceito de população, pois ele será central, mais adiante, para mostrar a democratização como uma condição necessária para a educação de todos os indivíduos. Dito de outra forma, a noção de população que se fortalece no século XVIII, a partir dos conhecimentos produzidos sobre os indivíduos em um território, é condição de possibilidade para que a noção de Estado se fortalecesse, para que a noção de governo e de governamentalidade se instituissem e para que as práticas de condução das condutas atingissem, cada vez mais, um número maior de indivíduos. Também para que, junto com a maior abrangência dos indivíduos, as lutas por direitos a saúde, ao trabalho e à educação se tornassem as grandes expressões de nosso tempo. Entre as lutas pelos acessos, entre eles a educação, está o reconhecido direito de todos ao acesso à arte – entendida como patrimônio cultural da humanidade e como expressão de indivíduos em determinado tempo e espaço.

Dando prosseguimento à recuperação que faço das ideias de Foucault sobre o conceito de governamentalidade e de forma imanente a esse o conceito de população, destaco do autor a relação histórica entre três movimentos que constituíram, a partir do século XVII, um conjunto fortemente articulado: o governo, a população e a economia política. O primeiro

movimento – o governo – abalou a constante da soberania e colocou-se, desde então, como problema central; o segundo movimento fez aparecer a população como um dado, como um campo de intervenção, como o objeto da técnica de governo e o terceiro movimento produziu o isolamento da economia como setor específico da realidade “e a economia política como ciência e como técnica de intervenção do governo neste campo da realidade” (FOUCAULT, 2007b, p. 291). Partindo desse conjunto de condições, Foucault anunciou o conceito de governamentalidade da seguinte forma:

Com essa palavra quero dizer três coisas:

1. O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
2. A tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
3. O resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado. (FOUCAULT, 2007b, p. 291-2)

Esse processo de governamentalização do Estado se deu a partir de três pontos de apoio: a pastoral, as novas técnicas diplomático-militares e a polícia. Frente a isso, a natureza do Estado deixou de ser entendida como um equilíbrio entre os diferentes elementos que a lei deveria manter unidos, pois, desde então, o Estado é pensado com um conjunto de forças empenhadas na competição com outros Estados. De acordo com as demandas daí advindas, tomam forma duas grandes tecnologias políticas: uma tecnologia diplomático-militar que buscava alianças para o fortalecimento do exército e a polícia que conjugava os meios necessários para fortalecer o Estado desde o interior (CASTRO, 2009). Em linhas gerais, enquanto o aparato diplomático-militar ocupou-se da política exterior, a polícia ocupou-se da política interior. O contexto a partir do qual tais tecnologias ganharam força foi marcado pela guerra que se converteu em uma questão de equilíbrio entre Estados, impulsionando o surgimento de exércitos profissionais e o estabelecimento de uma diplomacia que buscava regular as relações jurídicas. Em outra medida, a polícia, de acordo com o significado que lhe era atribuído na época, tomou forma como um aparato governamental de caráter administrativo encarregado da regulamentação da vida dos cidadãos, abrangendo a educação das crianças e dos jovens, a saúde pública, o comércio, a urbanização, etc. (CASTRO, 2014).

Segundo Foucault (2008a), foi a governamentalização que permitiu ao Estado sobreviver, tornando as técnicas de governo uma questão política fundamental e a população, paulatinamente, seu campo de ação.

Se o mercantilismo – foco na riqueza do governante, no acúmulo de ouro e na balança comercial – marcou a emergência da Razão de Estado entre os séculos XVI e XVII, no século XVIII a fisiocracia – governo da natureza – marcou o momento de passagem para um sistema econômico pautado no respeito à natureza própria da governamentalidade e nos seus mecanismos tidos como espontâneos (ordem natural das coisas).

Desse modo, na Modernidade, um Estado de governo já não era mais definido por sua territorialidade, mas pela massa da sua população. Frente a essa reconfiguração, o território que a população ocupava passou a ser apenas um componente a ser pensado pelos Estados, imbuído desde então, de governá-la, formando-se, assim, a noção de política da população (FOUCAULT, 2007b).

Em meados do século XVIII, com a Revolução Industrial, outras teorias econômicas ganharam força e o liberalismo estabeleceu-se como a doutrina política compatível com os intentos de uma Razão Governamental Moderna. Sua prioridade era proteger a naturalidade (liberdade) do mercado, tendo no Estado uma instância que deveria intervir o mínimo possível sobre a economia (FOUCAULT, 2008a).

O liberalismo surge precisamente como reação ou transformação [...] da governamentalidade política da razão de Estado, que teve lugar no século XVIII e a partir da economia política. Sua preocupação fundamental já não é regulamentar a vida dos cidadãos, mas, ao contrário, limitar o exercício do poder estatal a partir da própria prática de governo, internamente, sem recorrer aos mecanismos do direito. (CASTRO, 2014, p. 114)

Sendo assim, na racionalidade econômica liberal, a função essencial do Estado consistiu em garantir a segurança dos fenômenos naturais da população, priorizando o individualismo, o *laissez-faire* e a livre concorrência (FOUCAULT, 2008a). O Estado estava posto sob a tutela do mercado e, com base nessa condição, constituiu-se um dispositivo de veridicção que funcionava na medida em que se supunha que seus mecanismos eram, de alguma maneira, naturais e que tinham suas próprias leis.

Se no liberalismo o “poder de governar era limitado do interior do próprio Estado, no neoliberalismo a liberdade de mercado será um princípio organizador e regulador do Estado” (KLAUS, 2011, p. 42).

Para os neoliberais, [...] o dispositivo de verificação já não é o mercado (cuja natural espontaneidade é inclusive posta em dúvida por alguns deles), mas a empresa. O objetivo do neoliberalismo é que a trama da sociedade tenha a forma da empresa. O princípio regulador de autolimitação da ação governamental, então, já não é a racionalidade que emerge das formas de intercâmbio, mas a que emerge do exercício da competitividade, a saber, do cálculo de custos e benefícios. (CASTRO, 2014, p. 115)

No neoliberalismo, como racionalidade Contemporânea, normas são instituídas não só para posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também para criar e conservar o interesse de cada um em particular, em manter-se presente nas redes sociais e de mercado (LOPES, 2009). Todos estão, de alguma maneira, sendo conduzidos por um conjunto de práticas e regras que nos fazem entrar e permanecer no jogo econômico neoliberal. Lopes (2009), baseada em Foucault, considera que é possível apontar no mínimo duas grandes regras que operam sobre os sujeitos nesse jogo do neoliberalismo: a primeira regra é que todos devem manter-se em atividade para não ficar fora jogo; a segunda regra é que cada um deverá ocupar o lugar que lhe couber (no jogo) de acordo com um gradiente de níveis de participação. Explico.

De acordo com a primeira regra descrita por Lopes (2009, p. 155), “não é permitido que ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado e que garantem que *todos*, ou a maior quantidade de pessoas, sejam beneficiados pelas inúmeras ações de Estado e de mercado”. Sendo assim, é preciso manter-se em atividade, visibilizando e aprimorando nossas aptidões e condições de jogo. Não por acaso, vivemos o auge da formação (qualificação) permanente que deve ser prosseguida por todos em caráter vitalício. “Por sua vez, Estado e mercado estão cada vez mais articulados e dependentes um do outro, na tarefa de educar a população para que ela viva em condições de sustentabilidade, de empresariamento, de autocontrole, etc” (ibid.).

A segunda regra indica “que todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação nas relações que se estabelecem entre Estado/população, públicos/comunidades e mercado. Não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar”, porém é preciso que o próprio sujeito aprenda a gerir suas condições (habilidades, potencialidades, competências, etc) de participação e manutenção nas tramas dessa racionalidade que se colocou como um grande tabuleiro do qual há que se desejar fazer parte e com um bom nível de desempenho. Para tanto, Lopes (2009) considera que as diretrizes principais de participação nesse jogo podem ser resumidas da seguinte forma: primeiro é preciso ser educado com o objetivo de

entrar no jogo (a querer entrar no jogo); segundo, é preciso desenvolver competências de autogestão para permanecer no jogo (permanecer incluído) e, em terceiro, é preciso desejar permanecer no jogo (como condição de vida na Contemporaneidade).

Nessa configuração, a população – conjunto de indivíduos pensados “coletivamente como uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável” – é “tratada como um corpo vivo, um corpo-espécie, [corpo-empresa], sobre o qual o Estado – ele mesmo, na sua acepção moderna, uma invenção também correlata às invenções do biopoder³⁵ e da população – assume, como sua, a responsabilidade de governar para promover a vida”³⁶ (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 955). Cabe ao Estado gerir a população na sua minúcia e no âmbito dos seus movimentos de pequenas e grandes dimensões, criando condições de interferir no seu funcionamento em massa, regendo e conduzindo as suas dinâmicas próprias visando o estabelecimento de condições (e formas de vida) que minimizem a dimensão da sua intervenção. Governar menos para governar mais, tendo como um dos critérios principais a responsabilização de cada um pela gestão da sua própria vida – pelo seu sucesso ou fracasso sempre iminente – em um mundo regido pela competição, desempenho, meritocracia e ranqueamento de diferentes fatores sociais.

Foucault (2007b), ao escrever sobre o neoliberalismo e ao colocar que o ponto comum existente entre o econômico e o social é a regra da não-exclusão, possibilita a compreensão da inclusão como um imperativo neoliberal para a manutenção de todos nas redes do mercado. Ao citar Giscard, o filósofo explica que aquilo que caracteriza a economia de mercado é a existência de regras do jogo que permitem decisões não centralizadas e comuns para todos. (LOPES, 2009, p. 156-7)

Entre “a regra da competência da produção e a de proteção do indivíduo, é preciso estabelecer ‘um jogo particular’ para que nenhum jogador corra o risco de perder tudo” (FOUCAULT, 2008b, p. 241). Não perder tudo e fazer tudo para que o outro não saia do jogo são estratégias fundamentais para que a continuidade e a tecitura da rede seja mantida (LOPES, 2009). Não basta que apenas alguns estejam incluídos, é necessário que todos, de alguma forma, façam parte desse funcionamento. Sendo assim, a condição mínima para tal

³⁵ Poder sobre a vida que atua a partir de dois eixos: “as disciplinas (governo do corpo dos indivíduos) e a biopolítica (o governo da população)” (CASTRO, 2014, p. 69).

³⁶ “Falar em promover a vida significa referir o *bios* em suas duas dimensões: tanto cuidar para que cada um permaneça vivo quanto prevenir a extinção da própria espécie. Tudo isso funcionou como condição de possibilidade para que, no século XVIII, acontecesse a conhecida virada biopolítica: a antiga máxima ‘deixar viver – fazer morrer’ foi substituída pelo moderno ‘fazer viver – deixar morrer’ (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 955).

intento é a provisão de um contexto social favorável para o autoinvestimento (capitalização de si), em outras palavras, um contexto que subsidie o investimento no Capital Humano.

Trata-se do processo de produção de “um sujeito gestor, empresário de si mesmo, capaz de inovar, de estar em um constante processo de aprendizagem – formação continuada, lógica do aprender a aprender –, disposto a investir de forma permanente no seu capital humano³⁷” (KLAUS, 2011, p. 83). Popkewitz; Olsson e Petersson (2009) nomeiam esse sujeito Contemporâneo de cosmopolita inacabado e o analisam a partir da sua inserção em uma sociedade dita de aprendizagem. Estabelecendo relações com as regras descritas por Lopes (2009), é possível afirmar que a sociedade da aprendizagem produz as tramas a partir das quais os sujeitos são postos e mantidos no jogo neoliberal, pois é preciso aprender a estar (e a viver) nesse mundo. Tendo em vista que essas tramas são movediças e cambiantes, não há como apreendê-las em um determinado momento da vida e posteriormente apenas lidar com uma leitura de mundo estável, uma vez que o processo de ressignificação da sociedade e dos sujeitos é contínuo e permanente. Popkewitz; Olsson e Petersson (2009) caracterizam esse sujeito aprendente por toda a vida da seguinte forma:

O aprendente dessa nova sociedade é um cosmopolita guiado pela adesão à mudança e à inovação contínuas. É um desgastante projeto de vida que regula o presente em nome da ação futura. Para alguns, a sociedade da aprendizagem se constitui por um permanente processo de escolha individual que promete a pedra filosofal. (POPKEWITZ; OLSSON E PETERSSON, 2009, p. 74-5)

O que está em jogo nesse panorama contemporâneo não é o que se aprende (conteúdo), mas de que formas pode-se potencializar a capacidade de aprender. Aprender a transitar no mundo, aprender a sobreviver a partir de uma lógica de competição, aprender a empreender a vida em um contexto social desfavorável, aprender a fazer as escolhas certas dentro do campo de possibilidades que nos é ofertado e, dentro disso, estar sempre galgando melhores posições e outras possibilidades de escolha. O aprender é posto como a capacidade de estar em trânsito nesse amplo fluxo social que a Contemporaneidade e os atravessamentos

³⁷ Sob a perspectiva dos economistas da Escola de Chicago, o Capital Humano pode ser entendido como “as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo - ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício - e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam” (COSTA, 2009, p. 177).

políticos que a constituem estão rapidamente delineando. No interior desse campo de forças, a educação – nos diferentes espaços destinados a tal fim – torna-se também um investimento. Conforme Klaus,

O entendimento da educação como um investimento, e não como uma simples atividade de consumo, possibilita inúmeras mudanças nos valores, nas formas de organização da vida diária [...] Os investimentos feitos em educação, saúde, assistência à infância, dentre outros, aumentam a qualidade da população e as satisfações em bem-estar das pessoas e possibilitam um retorno futuro em termos de maiores ganhos. Investir no capital humano não implica um simples gasto, mas uma aplicação, um investimento. (KLAUS, 2011, p. 178)

Frente a essa rede que se cria, tendo como objetivo a capitalização dos sujeitos, a escola opera como um grande mobilizador do investimento em capital humano, devido a sua centralidade no funcionamento da sociedade. Porém, há que se considerar também o papel desempenhado por outras instâncias que, da mesma forma, estão postas a serviço da educação da população como, por exemplo, os museus, instituições culturais e bienais de arte. Se nada está fora das tramas neoliberais, a Bienal do Mercosul também está a serviço do fortalecimento dessa lógica de vida e seus efeitos visam o sujeito. Sendo assim, suponho que investir em uma Bienal de arte também signifique investir no capital humano da população – fomentar outras leituras de mundo, dar condições de trânsito entre contextos culturais, subsidiar a formação de um repertório visual e de informações que os torne mais aptos a criar em diferentes instâncias da vida. Em suma, priorizar práticas que visem à educação dos sujeitos coloca-se como uma potente estratégia de governo da população.

Por ora, deixo essas suposições finais em suspenso e encaminho a próxima seção. No decorrer da Tese essas “fichas teórico-metodológicas” serão utilizadas, pautando os olhares lançados sobre os materiais de pesquisa e subsidiando as análises.

Nos arquivos da Bienal

003

Sobre Bienais de Arte: Veneza, São
Paulo e Mercosul

A Bienal do Mercosul

NOS ARQUIVOS DA BIENAL

Nesta seção, inicialmente olho para a Bienal do Mercosul a partir de um conjunto de aproximações que podem ser encadeadas entre o evento e suas principais antecessoras: a Bienal de Veneza e a Bienal de São Paulo. Remeto sua constituição para a história, para mostrar como se deu o estabelecimento da educação como eixo de funcionamento da Bienal do Mercosul. Meu objetivo, nesta seção, é descrever e caracterizar a Bienal do Mercosul pautada no recorte que interessa a essa pesquisa, a educação. Não abordarei a história de forma minuciosa e linear, tal como Knaak (2008) e Motta (2005) já realizaram em suas pesquisas de doutorado e mestrado, respectivamente, pois estou interessada na história das práticas ocorridas na Bienal a partir do recorte específico da educação.

*** SOBRE BIENAS DE ARTE: VENEZA, SÃO PAULO E MERCOSUL

A história das bienais tem início com a conceituada *Biennale di Venezia*. A Bienal de Veneza “é um marco na história da arte por ter inaugurado o que viria a ser uma tradição das artes no século 20: exposições de perfil internacional e contemporâneo de grandes proporções³⁸”. Essa mostra de arte, pioneira no estabelecimento do modelo bienal, iniciou suas atividades no ano de 1895 na cidade de Veneza e ainda permanece em pleno funcionamento. As condições que impulsionaram o surgimento da Bienal de Veneza remontam ao Salão de Paris, ocorrido pela primeira vez em 1667. “Obviamente, antes desta data já se organizavam mostras de arte para diferentes grupos sociais, mas é o Salão de Paris que institucionaliza a exposição de objetos de arte para a coletividade chamada ‘público’” (MOTTA, 2007, p.13).

³⁸ Arquivo Bienal (Bienais de Veneza). Disponível em: <http://www.bienal.org.br>. Consulta em: 19/04/13.

[...] na segunda metade do século XIX, o mundo ocidental já percebia o potencial econômico do chamado lazer cultural e passava a entendê-lo como um novo mercado, dentro da nova lógica econômica e cultural. Este lazer foi, aos poucos, formando a indústria do entretenimento, amplamente inserida no contexto contemporâneo. (MOTTA, 2007, p. 9)

A disponibilidade da sociedade em relação ao novo, o gosto pela arte, o desenvolvimento de uma indústria cultural e as novas reflexões sobre os conceitos de cultura daí decorrente estão na raiz do surgimento das Bienais. Depois de Veneza, a segunda mostra de arte nesses moldes, surgida no mundo, foi uma Bienal brasileira. Em 1951, na cidade de São Paulo, ocorreu a primeira edição da denominada Bienal de São Paulo. Quarenta e seis anos depois, no Rio Grande do Sul, com o pano de fundo cultural do acordo econômico do Cone Sul – o Mercosul,

[...] desprezando as evidentes mostras do enfraquecimento do projeto por disputas internas ao bloco e assédios internacionais unilaterais, surge a Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Realizada pela primeira vez em 1997. (KNAAK, 2008, p. 17)

Transitando entre o lugar de potência enquanto evento artístico de grande repercussão e os questionamentos³⁹ em relação aos investimentos financeiros que mobilizam, as Bienais de arte mantêm-se no decorrer da história, pautadas em características semelhantes desde as suas concepções. Motta (2007, p. 17) considera que as características seculares da Bienal de Veneza “continuam sendo adotadas pelas bienais surgidas no fim do século XX e início do século XXI”, inclusive em relação aos anseios e interesses políticos que desencadearam a criação de cada uma delas.

A motivação do industrial Francisco Matarazzo Sobrinho para a criação da Bienal de São Paulo, em 1951, e a motivação do empresário gaúcho Jorge Gerdau Johannpeter e da produtora cultural Maria Benites Moreno para a criação da Bienal de Artes Visuais do Mercosul, em 1997, são consideravelmente semelhantes às negociações que originaram a Bienal de Veneza em 1895.

O surgimento da Bienal de Veneza e o surgimento da Bienal de São Paulo distam mais de 50 anos, mas podem ser relacionados na medida em que ambas as situações se configuram, também, como estratégias políticas para ativar determinadas regiões. (MOTTA, 2007, p.18)

³⁹ Questiona-se, no meio artístico principalmente, o quão pouca margem para investimentos em outros equipamentos culturais das cidades que a sediam as Bienais de Artes deixam, devido ao grande orçamento que mobilizam, produzindo uma aridez (ou escassez) cultural no entre-espaço de cada edição.

A Bienal de Veneza “fora concebida como uma estratégia econômica” (MESQUITA, 2002, p. 74), posto que, devido às suas características geográficas, Veneza não se adequava ao processo de desenvolvimento instaurado nos países vizinhos, pautado na implantação de indústrias e na intensificação do comércio. Por outro lado, sua notoriedade como ponto turístico ofereceu-se como alternativa para o desenvolvimento da sua economia, “dessa forma, a cidade procurou incrementar o turismo por meio da inclusão de uma mostra internacional de arte em seu calendário de eventos” (MESQUITA, 2002, p. 74), ampliando a circulação de turistas e impulsionando seu crescimento econômico.

Quase 50 anos depois, com a realização da I Bienal de São Paulo,

[...] os mesmos componentes econômicos se faziam presentes no projeto proposto pelo então recém-criado Museu de Arte Moderna da cidade (1948). Embora a paisagem natural [...] não fizesse de São Paulo um ponto privilegiado para o turismo, um dos objetivos declarados dos organizadores da Bienal era transformar a cidade [...] em um novo pólo cultural, um novo centro internacional para as artes, uma referência para o mundo, durante o período de reconstrução que se seguiu ao fim da Segunda Guerra Mundial e nos primeiros estágios da guerra fria. (MESQUITA, 2002, p. 75)

Após a Segunda Guerra, o comércio mundial foi paulatinamente restabelecido e as comunicações internacionais correlativamente intensificadas. Frente ao desenvolvimento favorável das relações internacionais, a situação cultural do Brasil sofreu transformações consideráveis. “Não é por acaso que neste período, entre 1947 e 1949, são fundados os museus Masp⁴⁰, MAM/SP⁴¹ e MAM/RJ⁴² e, em 1951, é inaugurada a primeira Bienal de São Paulo” (MOTTA, 2007, p. 19).

Na metade do século XX, um novo cenário cultural possibilitou a criação do Museu de Arte Moderna de São Paulo e da Bienal, que chegou ao final do século como um dos mais importantes eventos do circuito mundial, detentora de pesados investimentos patrocinados, na maior parte, pela iniciativa privada. Ganham espaço os curadores e as atividades pedagógicas voltadas para o público de massa. (OLIVEIRA, 2001, p. 18)

Também não foi por acaso que, na década de 1990, em meio aos acordos políticos que regiam o Mercosul, tenha surgido uma Bienal de artes cunhada com o próprio nome do bloco econômico em questão, e com um considerável acento educativo desde sua primeira edição. Porto Alegre entrou para o cenário do circuito das artes, antes polarizado entre o eixo Rio-São

⁴⁰ Museu de Arte de São Paulo (Masp).

⁴¹ Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP).

⁴² Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ).

Paulo e passou a sediar, a cada dois anos, um evento artístico de proporções consideráveis e impactos passíveis de questionamentos. Há que se considerar que, no Brasil, coube à Bienal de São Paulo abrir os caminhos que favoreceram o surgimento da Bienal sediada na cidade de Porto Alegre.

Atualmente, existem aproximadamente cem bienais de arte ao redor do mundo, ocorrendo uma “média de duas exposições por mês durante um biênio” (MESQUITA, 2002, p. 74).

Se o modelo é positivo no sentido de demarcar um território para o diálogo e o intercâmbio entre diversas práticas artísticas e culturais, ele também tem se mostrado uma eficiente estratégia no sentido de articular e consolidar uma economia internacional da arte, constituindo-se num setor específico dela. (MESQUITA, 2002, p. 74)

Para Mesquita (2002, p. 76), a Bienal de São Paulo faz parte de um sistema que afirma a economia em detrimento da arte ou da cultura e destaca que “é essencial repensar o papel e os propósitos das exposições bienais, já que existe uma consciência de que o modelo tornou-se um instrumento eficiente para cidades que buscam o reconhecimento e a afirmação internacional (ibid., p. 77).

O contexto histórico de emergência da I Bienal do Museu de Arte Moderna de São Paulo foi constituído fundamentalmente pelo final da Segunda Guerra e pelas transformações políticas, econômicas e artísticas daí decorrentes. O Brasil vivia um período economicamente interessante, pautado na abundante exportação de café e de outras matérias-primas, na implantação de indústrias e na vinda de europeus “desesperançados com a guerra em seu continente”, interessados pelo período otimista de desenvolvimento em que o país vivia (AMARAL, 2002, p. 19).

Pautada no ideal de modernização vigente no país, São Paulo “acelerava sua ascensão econômica e industrial como síntese do Brasil e vitrine do mundo” (OLIVEIRA, 2001, p. 18). Com um crescimento populacional ascendente marcado pelos movimentos migratórios⁴³, calcava seu espírito de modernização no surto de industrialização que a impulsionava, vislumbrando a condição de polo econômico e cultural no país. “Naquele momento, realizar uma bienal significava colocar a cidade de São Paulo no patamar das práticas sociais vividas pelas nações modernas” (OLIVEIRA, 2001, p. 19), porém, entre “a aceleração cosmopolita

⁴³ “Com o surto de industrialização impulsionado pela substituição de importações, a população urbana teve um brutal crescimento e a população operária mais que dobrou entre 1940 e 1950” (OLIVEIRA, 2001, p. 19).

vivida em São Paulo e os reais avanços culturais” que poderiam ser alcançados, “havia um imenso abismo e a Bienal de São Paulo surgia como um ponto de equilíbrio” a esse contexto que começava a ser delineado (ibid., p.18).

O estabelecimento das condições que possibilitaram o surgimento da Bienal de São Paulo foi fundamentalmente marcado pelas disputas entre dois empresários paulistas: Assis Chateaubriand (1891-1968) e Francisco Matarazzo Sobrinho (1898-1977), o Ciccilo, hoje considerado *Presidente Perpétuo* da Fundação Bienal. Esses dois empresários paulistas começaram, “no pós-guerra, a descobrir os caminhos de um certo mecenato moderno”, buscando projeção “no mundo econômico através dos empreendimentos culturais de cunho internacional” (OLIVEIRA, 2001, p. 20). Inicialmente, ambos participaram da mobilização nacional e internacional pelo mercado das artes, representada principalmente pela aproximação com Nelson Rockefeller. Essa aproximação culminou com a criação do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), instituição que em poucos anos daria respaldo para a realização da Bienal; porém, a partir do aval americano, Matarazzo tomou frente desse movimento no Brasil.

A atuação desses dois empresários contribuiu para o estabelecimento das condições que impulsionaram a criação da Bienal em São Paulo, destacando-se a inauguração do Museu de Arte de São Paulo (Masp) por Chateaubriand em 1947 e do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM) por Ciccilo em 1948.

Em 1951, “como extensão das atividades do MAM, Ciccilo criou o seu mais poderoso empreendimento: a Bienal de São Paulo”, permanecendo na sua presidência até 1975 (XIII Bienal), quando, doente, pediu demissão, e faleceu dois anos depois (OLIVEIRA, 2001, p. 20). “A Bienal de São Paulo surgiu, assim, como uma extensão do MAM e completando sua função, que era a de fornecer, como em Veneza, uma possibilidade de iniciação às novas correntes de arte” (ibid., p. 22).

Assim, a Bienal aconteceu em 1951. Uma bem lubrificada modesta réplica da Bienal de Veneza, que já vinha capengando após o término da guerra. Carregada claramente de um forte sentimento de ‘olha, isto está existindo e nós vamos fazer também’, foi adaptada à nossa realidade. (BONOMI, 2002, p. 31)

De acordo com Bonomi (2002, p. 33), o modelo de Bienal desenhada por Ciccilo Matarazzo “tinha que ser basicamente polêmica, mas aberta, de preferência democrática, dirigida ao povão, aos que não viajavam. Havia que trazer o mundo para eles e surpreendê-los”. Oliveira (2001, p. 22) salienta que tanto o MAM quanto o Masp carregavam consigo as

mesmas promessas civilizatórias, relativas às ações dos grupos considerados dominantes, “que desenvolviam uma pedagogia em relação à sociedade, tendo em vista educá-la”.

Seguindo esse posicionamento adotado, a Bienal de São Paulo foi celebrada como desencadeadora da educação da população em relação à arte, tal como anuncia o excerto que segue:

Graças à Bienal [de São Paulo], o público, isto é, a sociedade, passou a tomar conhecimento das novas tendências artísticas criadas ao longo da primeira metade do século XX. Assim, a Bienal desempenhou, em suas primeiras edições, um extraordinário papel educativo e formador de gosto. (KNOLL, 2002, p. 9)

Sérgio Milliet⁴⁴ foi uma figura fundamental para o estabelecimento do caráter pedagógico da Bienal de São Paulo. “De uma certa forma, essa preocupação pedagógica estaria presente em toda a história da Bienal de São Paulo, chegando ao final do século XX como um dos seus principais pontos de apoio” (OLIVEIRA, 2001, p. 23).

A V Bienal, realizada em 1959, foi a última produzida pelo MAM, “[...] a partir da VI edição, a mostra passou a ser organizada pela Fundação Bienal [de São Paulo]. Em 1961, a bienal passou a ser uma entidade autônoma com a autorização do presidente Jânio Quadros” (OLIVEIRA, 2001, p. 23).

Transformada em Fundação, a Bienal de São Paulo poderia passar a receber verbas da prefeitura e do governo do Estado para a execução da exposição. Até então, as exposições do Ibirapuera eram financiadas basicamente – e oficialmente – pela iniciativa privada. (OLIVEIRA, 2001, p. 24)

A VI Bienal, realizada em 1961, comemorou uma década do evento e, quatro meses após seu término, os militares tomaram o “[...] poder no Brasil e, daí para frente, a Fundação Bienal começa a entrar numa outra etapa de sua existência” (OLIVEIRA, 2001, p. 24). Na IX Bienal, de 1967, “Costa e Silva tomou o poder e acirrou a censura” (FABBRINI, 2002, p. 50).

A partir da X edição (1969), a pressão da ditadura militar começou a aumentar. Financiada agora pelo poder público, a Bienal de São Paulo começava a entrar num longo período de decadência de seu prestígio internacional. A censura e os consequentes boicotes por parte de delegações estrangeiras esvaziavam paulatinamente a bienal. (OLIVEIRA, 2001, p. 24)

⁴⁴ Sérgio Milliet foi primeiro-secretário na I Bienal /1951 e a partir da II Bienal /1953 passou a fazer parte da diretoria artística do evento, permanecendo nesse cargo até 1957 na IV edição.

A X Bienal, realizada em 1969, ficou conhecida como a “bienal do boicote”. Artistas de outros países e também do Brasil não aceitaram participar dessa edição do evento, em protesto à ditadura militar brasileira.

Na década de 1980, a Fundação Bienal de São Paulo enfrentou vários problemas para conseguir se manter em funcionamento. Com a abertura política e com as mudanças ocorridas nas relações dos “poderes público e privado com a cultura, a forma de financiamento da Fundação Bienal passaria por uma drástica transformação, especialmente por conta do expressivo aumento da participação da iniciativa privada no patrocínio da mostra” (OLIVEIRA, 2001, p.24). O setor educativo da Bienal,

[...] que teve bons momentos nos anos 80, foi atrofiado no último decênio, enfatizando o atendimento em massa de estudantes de áreas periféricas, mas sem qualquer preocupação de acompanhamento continuado, salvo talvez na Bienal de 1998. A cada nova megaexposição, em troca de um passeio e de um lanchinho, centenas de ônibus fretados despejam milhares de crianças que passam pelas catracas do prédio da Bienal, visitam apressadamente as exposições com acompanhamento de monitores mal preparados, dando sua contribuição para o aumento vertiginoso do número de visitantes e, como previsto, muita alegria aos organizadores e aos patrocinadores. (BARROS, 2002, p. 69)

Barros (2002, p. 70) considera que hoje a grande ênfase dada pela Bienal de São Paulo a uma avaliação simplesmente quantitativa do impacto de cada edição, pautado no número de visitantes, “não avalia nada, não diz nada do aproveitamento do público”. Privilegiando a ascensão do número de visitantes, a Bienal de São Paulo chega à sua 31ª edição “cumprindo um dos objetivos propostos desde o seu início [...]: apresentar-se como uma exposição de massa” [...] um produto cultural que mescla cuidadosamente elementos populares e massivos da cultura àqueles típicos de uma cultura dita *elevada*” (OLIVEIRA, 2001, p. 25).

Assim como as Exposições Universais do século XIX europeu, a Bienal de São Paulo, seguindo o exemplo de Veneza, sempre pretendeu portar-se como um canal para os ideais civilizatórios, ligado ao poder das nações hegemônicas. (OLIVEIRA, 2001, p. 25)

Barros (2002, p. 66) critica o que denomina de “sede por um vasto público”, que, segundo ela, sempre mobilizou a Bienal de São Paulo, mesmo não havendo uma política cultural que embasasse tal anseio. Saliencia, porém, que “talvez não se possa sequer falar em política cultural quando não há conteúdo, substância, projeto educativo ou diretrizes coerentes que deveriam necessariamente pautá-la” (ibid., p. 66). Considera que, sem dúvida, o esforço para trazer novos públicos interessados em arte é legítimo, pois “não se pode negar que é bom

ver a afluência de um público cada vez maior, assim como é bom observar a crescente aceitação da arte brasileira nos grandes centros hegemônicos da cultura” (ibid., p. 67). No entanto, ressalta que o público não deve ser infantilizado, o que ocorre quando não lhe oferecem “informações básicas adequadas para que possa usufruir com dignidade as exposições e enchendo-lhe os olhos como se estivesse num parque de diversões” (ibid., p. 67).

Barros (2002, p. 68) afirma que,

A promessa de formar um público interessado em arte contemporânea apelando para eventos episódicos destituídos de conexão com um bom projeto curatorial certamente não é o melhor caminho. [...] No momento em que as megaexposições tendem a acolher um público cada vez mais vasto e heterogêneo, cabe perguntar se o que se busca são consumidores ou apreciadores. [...] Estariam afinal voltadas a um exercício de cidadania porque inserem esse público numa iniciativa cultural, ou estão oferecendo meramente espetáculos sem qualquer estímulo ao pensamento?

A autora é taxativa ao sinalizar que está ocorrendo no Brasil “um fenômeno destruidor onde o potencial cultural das exposições está sendo dissolvido por uma pseudodemocratização que não passa de uma massificação grosseira da cultura” (BARROS, 2002, p. 68). Tal massificação “soa generosa, mas não é. Equivale ao que em política consideramos populismo: entusiasmo, mas não inclui – mantém o *status quo*” (ibid.).

Assim como a Bienal de São Paulo, as nove edições já realizadas da Bienal do Mercosul conformam uma trajetória de dezoito anos marcada por inter-relações empresariais fundantes, variações político-econômicas determinantes em termos de subsídios e diretrizes de cunho social, assim como por diferentes demandas e realizações curatoriais. Paralelo a isso tudo – e uso a palavra “paralelo” propositalmente – esteve, desde sempre, a educação. Eventualmente esboçando alguns movimentos transversais em relação ao grande evento, principalmente nos momentos em que foi posta como a força motriz do “transatlântico” chamado Bienal do Mercosul (GONÇALVES, 2013), a educação – institucionalmente – foi posta a serviço de interesses específicos: ora como um atrativo mercadológico ou estratégia política e de marketing, ora como medida de impacto social, adereço “politicamente correto” ou ainda como forma de criar, cativar e manter um público ainda pouco familiarizado com arte contemporânea. Sem dúvida, a partir de todas as suas engrenagens, a Bienal produz uma

intensa mobilização na cidade durante seus meses de funcionamento, mas, na mesma proporção, deixa um vácuo abissal em seu lugar cada vez que uma edição é finalizada. Afinal de contas, para quem/para quem servem as Bienais do Mercosul? O que se quer com esse “imenso transatlântico – imponente, sedutor e sazonal”, que, a cada dois anos, após armar e desarmar seu grande circo “com todo um aparato de ferramentas, equipamentos e pessoal”, deixa poucos vestígios por onde passa? (GONÇALVES, 2013, p. 72-3).

Gonçalves (2013, p. 73) descreve a Bienal do Mercosul como “uma combinação estranha de muitas Bienais e mostras temporárias”, mesclando,

[...] um pouco Bienal de Veneza com suas (auto) representações nacionais, modelo que a Bienal do Mercosul levou cinco edições para pôr abaixo; um tanto Documenta de Kassel com sua ocupação – revitalização, para alguns – dos espaços históricos da cidade, portanto não institucionais da arte; e algo Bienal de Havana, ao transformar história e ação política, no caso fracasso político, em produto turístico, ainda que sem muito sucesso, felizmente. Pensando ter sua identidade bem firmada, a ‘causa’ latino-americana, ela não estava muito preocupada com o que, de fato, deixava para a sua comunidade. (GONÇALVES, 2013, p. 73)

Combinação estranha, porque seus objetivos, diretrizes e sua identidade parecem ter oscilado ao sabor das variadas parcerias Estado-empresa estabelecidas pela Fundação que promove a Bienal do Mercosul, resultando em grandes eventos bianuais com impactos efêmeros para a cidade-sede. Essa inconstância, provavelmente percebida com mais ênfase pelos que habitam as áreas periféricas do “grande circo” do que pela própria Fundação, adquiriu um ponto (móvel) de ancoragem entre a 5ª e a 6ª Bienal. “Naquele momento, a instituição definia para si uma identidade e um rumo, algo já presente em seu estatuto, mas não devidamente incorporado como prática efetiva e permanente: a educação” (GONÇALVES, 2013, p. 73). Não por acaso a educação passou a ser central para os gestores da Fundação Bienal do Mercosul, pois um conjunto de condições favoreceram tal posicionamento.

*** A BIENAL DO MERCOSUL

Em dezessete anos de existência, a Fundação Bienal do Mercosul realizou nove edições da mostra de artes visuais, somando 570 dias de exposições abertas ao público, 65 diferentes exposições, 5.014.707 visitas, acesso totalmente franqueado, 1.229.460 agendamentos escolares, 202.058 m² de espaços expositivos preparados, [...], 3.951 obras expostas, intervenções urbanas de caráter efêmero e 16 obras monumentais deixadas para a cidade,

185 patrocinadores e apoiadores ao longo da história, participação de 1.425 artistas, [...], além de seminários, conversa com o públicos, oficinas, curso para professores, formação e trabalho como mediadores para 1.680 jovens⁴⁵.

As mostras de arte bianuais do Mercosul, como o próprio nome anuncia, surgem em um contexto político bem específico e favorável a tal junção de países em virtude de um evento “em comum”. A criação do Mercosul (Mercado Comum do Sul), “formalizada no Tratado de Assunção, previa, além da livre circulação de mercadorias e da queda das barreiras alfandegárias, a integração cultural entre países e povos” (1B-2, 1997, p.8). A 1ª Bienal do Mercosul consolidou tal intenção, propiciando – em alguma dimensão – a integração entre Brasil, Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai, Uruguai e a Venezuela (como país convidado). Via de regra, esse evento propriamente latino não veio a se concretizar, configurando-se em uma bienal permanentemente sediada no Brasil e fortemente vinculada à Porto Alegre – sua cidade-sede. Anos depois, essa suposta integração veio a ser amplamente criticada e discutida por ter sido deixado o Mercosul em segundo plano, em prol da internacionalização da mostra⁴⁶.

Alguns eventos e diferentes mobilizações de artistas e do próprio Estado do Rio Grande do Sul precederam e delineararam as condições necessárias para a criação da Bienal do Mercosul. Dentre eles, destaco:

[...] a profissionalização do meio artístico, que vinha acontecendo progressivamente com os programas realizados pelo Instituto Estadual de Artes Visuais, a fundação do Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul até eventos mais específicos, tais como os Encontros Latino-Americanos de Artes Plásticas, promovidos pelo Conselho de Desenvolvimento Cultural (CODEC) e, posteriormente, pelo Instituto Estadual de Artes Visuais. (FIDELIS, 2005, p. 29)

Os Encontros Latino-Americanos de Artes Plásticas (ELAAP) totalizaram três edições – 1989, 1990 e 1996 – e mesmo tendo por objetivo colocar em pauta algumas questões caras à problemática latino-americana, enfrentaram dificuldades em colocar-se politicamente frente às instâncias governamentais, tal como pretendiam (FIDELIS, 2005). Os dois primeiros Encontros foram marcadamente politizados e focados na discussão sobre a integração e a

⁴⁵ Fundação Bienal / Quem Somos. Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/site/fundacao-bienal/quem-somos>. Consulta em: 16/12/14.

⁴⁶ A 10ª Bienal do Mercosul, que será realizada no ano de 2015, promete retomar o panorama da América Latina. De acordo com o Projeto Curatorial, já divulgado, sob o título “Mensagem de Uma Nova América”, a 10ª Bienal do Mercosul retomará sua vocação histórica ao priorizar novamente a arte produzida nos países da América Latina. Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/site/bienais/10-bienal>. Consulta em: 12/11/14.

identidade latino-americana. O terceiro, realizado em 1996, “já às vésperas do surgimento da Bienal do Mercosul, parece ter encontrado um esgotamento dessas questões e se voltado para problemas mais específicos da produção” (FIDELIS, 2005, p. 30). Na esteira desse *continuum*, o III Encontro Latino-Americano de Artes Plásticas foi anunciado “como uma preparação do terreno para o advento da Bienal do Mercosul, que estava planejada para o ano seguinte” (ibid.).

A edição inaugural da Bienal foi anunciada como “um divisor de águas na vida cultural do Rio Grande do Sul” (1B-1, 1997, p. 9), devido a

A riqueza e a pluralidade dos trabalhos oferecidos ao exame público, a fecundidade e a relevância dos objetivos artísticos contemplados, a escala e a organização deste empreendimento inovador, a cooperação e o apoio que nesta iniciativa estabelecem os setores públicos e privado, o convite e o desafio que propõem à sensibilidade e à reflexão dos rio-grandenses – são índices do impulso transformador que este evento [haveria] de transferir para o conjunto da atividade artística de nosso Estado – Nelson Boeira – Secretário de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. (1B-1, 1997, p. 9)
--

Descrição: Projeto Pedagógico da 1ª Bienal do Mercosul
--

Exaltada por seus gestores e celebrada como um dos maiores eventos de arte da América Latina, a Bienal do Mercosul surgiu com a marca de uma grandiosidade que talvez nunca tenha vindo a caracterizá-la. De uma forma ou de outra, a cada biênio iniciava-se um novo processo de escolha da equipe curatorial que seria responsável por toda a concepção do evento. Isso implicou em novos ares a cada Bienal do Mercosul, observáveis nas diferentes formas que a mesma foi assumindo no decorrer dos anos, na concepção curatorial, na definição de seus acentos, prioridades e identidades expressos no resultado final de cada mostra.

A 1ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul foi realizada no ano de 1997, recebeu 291.167 visitantes e foi composta por 842 obras de 275 artistas. Segundo consta, um dos principais objetivos dessa edição foi reescrever a história da arte latino-americana, assim como, de uma forma mais ampla, escrever “uma nova história da arte de um ponto de vista que não [fosse] exclusivamente euro-norte-americano” (1B-1, 1997, p. 10). Com essa finalidade, de acordo com o projeto pedagógico, foi realizada “uma intensa troca de obras e ideias e diálogo entre artistas, críticos e historiadores de arte, diretores de museus, professores de arte, galeristas, colecionadores e público” no decorrer da elaboração da mostra (ibid.).

Desde essa primeira edição do evento – com mais ênfase, a partir da 4ª Bienal – um considerável aporte de recursos foi destinado ao educativo. O crescimento dos investimentos acompanhou a repercussão crescente das ações realizadas em âmbito nacional. Cada uma das

edições apresentou propostas consideravelmente diferenciadas, abrangendo formação de mediadores para atendimento ao público em geral, seminários para o público especializado, professores e demais interessados (FIDELIS, 2005), assim como produção de material didático e ações voltadas, especificamente, aos professores. Tendo em vista que, a cada Bienal, a equipe responsável pelo pedagógico foi, de certa forma, reestruturada, recomeçava-se um novo projeto de dois em dois anos, em alguns casos, com características bem diferentes.

Nas três primeiras Bienais houve uma constância em relação a esse aspecto, pois Margarita Kremer foi responsável pelo educativo nessas edições, o que não quer dizer que tenha havido continuidade nas proposições e encadeamento das ações entre as mostras. Nesse período, os grandes investimentos financeiros destinados à educação ainda não tinham sido instituídos na Bienal, as ações desenvolvidas tinham um caráter marcadamente acessório e foram viabilizadas com recursos reduzidos.

Na primeira edição, o projeto pedagógico apresentado teve como objetivo a alfabetização visual dos visitantes e baseou-se na intenção de desenvolver um projeto educativo em sintonia com o projeto curatorial. Suas prioridades foram: “[...] abrir caminhos, delinear trajetórias e oportunizar situações, socializando assim o conhecimento das Artes Plásticas e a alfabetização estética tão importante para todos os seguimentos da sociedade” (1B-1, 1997, s/p). Entre os objetivos do projeto pedagógico constavam o interesse em subsidiar a integração cultural dos países do Mercosul, tendo como eixo as Artes Visuais, assim como:

- Provocar o interesse do público, sobre o mundo que o cerca e, conseqüentemente de si mesmo e do seu potencial transformador de realidade.
- Dar subsídios aos professores de Ensino de Arte para trabalhar artistas relacionando-os com problemas da sua realidade.
- Oferecer panorama histórico da arte continental, destacando principais artistas, movimentos e tendências.
- Familiarizar o público com diversas tendências e produções artísticas.
- Oportunizar o conhecimento da História da Arte Latino-americana desde um ponto de vista Latino-americano.
- Estimular maior presença da História da Arte Latino-americana nos currículos escolares. (1B-1, 1997, p. 5)

Descrição: Projeto Pedagógico da 1ª Bienal do Mercosul

Todos os objetivos listados, de alguma forma, são relevantes para essa pesquisa, pois anunciam pontos que serão retomados no decorrer da problematização desenvolvida, tais como: a capitalização dos sujeitos, a intenção de provocar interferências no contexto escolar e o investimento nos sujeitos (pelas vias da arte) como meio de transformar a “realidade”.

Durante a 1ª Bienal, a equipe do educativo realizou visitas às escolas da rede pública municipal e estadual, reuniões com entidades, associações de bairros e associações de classe com a intenção de ampliar as possibilidades de atuação do projeto (FIDELIS, 2005). Houve também dois grandes seminários promovidos pelo educativo – “Utopias Latino-Americanas” e “América Latina Vista da Europa e dos Estados Unidos” - destinados à críticos de arte, pesquisadores, artistas, estudantes, museólogos, professores de arte e ao público em geral. É interessante observar que nenhum dos dois seminários, mesmo fazendo parte da proposta pedagógica do evento, não enfocou, nem de forma transversal, a intenção educativa do evento. De uma forma ou de outra, a justificativa para tais intervenções basearam-se em um entendimento plural de cultura, em uma tentativa de fazer com que as obras fossem interpretadas a partir do contexto social com o qual possuem relações. No documento do projeto pedagógico, consta a seguinte descrição:

Conhecendo e respeitando diferenças e semelhanças abre-se um espaço riquíssimo de trocas, onde nossa história cultural, social e política é reconhecida, pois a integração cultural necessária para a revitalização de processos sociais não passa pela homogeneização das culturas, mas pelo reconhecimento de suas diferenças e semelhanças.

Na análise de cada obra de arte que é uma síntese de sua realidade, construída no passado, recriada no presente e projetada no futuro, existe a possibilidade de apropriar-se dos conteúdos deste processo permitindo à sociedade como um todo redimensionar e ressignificar a sua realidade. (1B-1, 1997, s/p)

Descrição: Projeto Pedagógico da 1ª Bienal do Mercosul

Com vistas a recriar o presente, projetar o futuro, redimensionar e ressignificar o que se entendia por realidade, o projeto pedagógico da 1ª Bienal anunciou a intenção de desenvolver estratégias “direcionadas a públicos diferenciados: infantil, jovem, adulto, 3ª idade, portadores de deficiências, alunos da rede pública estadual, municipal, privada, professores de todas as áreas principalmente arte educação e monitores” (1B-1, 1997, s/p); visando “[...] não só o conhecimento de linguagens estéticas, mas de vivências dos artistas dentro do seu contexto social, possibilitando que o expectador [fizesse] uma reflexão de sua própria realidade” (ibid.). Ao final disso tudo, a meta era “[...] abrir caminhos, delinear

trajetórias e oportunizar situações, socializando assim o conhecimento das Artes Plásticas e a alfabetização estética tão importante para todos os segmentos da sociedade” (1B-1, 1997, s/p).

Para alcançar os objetivos explanados anteriormente, foi prevista para essa Bienal a elaboração de um “Kit para Atividades de Ensino de Arte”, que abrangeria sete artistas latino-americanos, um de cada país participante da mostra. Esse kit também foi nomeado de “Kit de modelo de atividades” nos materiais pesquisados, e aparece descrito da seguinte forma:

A partir de uma obra da artista brasileira Lygia Clark, será feita uma análise de todas as relações existentes entre a proposta da artista e a realidade brasileira, latino-americana e mundial. Será feito um envelope que contenha: uma fotografia da artista, fotos e notícias de jornais que ilustrem a época, um texto sobre a vida da artista contada não a partir de datas, porém a partir de suas preocupações, das suas buscas, dos seus conflitos, da sua vida privada, tentando desmistificar o que é ser um artista.

Um texto sobre o currículo, um texto crítico da sua obra e uma obra a ser escolhida pelo corpo de professores que trabalham no projeto. [...] [visará produzir] a reação dos alunos desde uma estética do cotidiano, trabalhada a partir de conceitos interdisciplinares: matemática, história, geografia, literatura, idiomas. [Pretende também] estabelecer uma relação entre todo o conhecimento incluído nesse fazer da obra e a partir disso motivar os alunos a utilizar seus processos de compreensão do conhecimento.

Serão sugeridas algumas estratégias para trabalhar com o aluno, e para relacionar este artista com os outros artistas latino-americanos, a partir de pesquisas dos alunos. Esse envelope terá também fotografias dos outros artistas, e uma obra de cada um deles (1B-1, 1997, p. 11).

Descrição: Projeto Pedagógico da 1ª Bienal do Mercosul

Ao final da descrição do material, há ainda uma ressalva em relação aos professores de outros países, indicando que estes poderão usar o modelo da Lygia Clark para trabalhar os artistas dos seus países e as suas respectivas obras. Esse kit não está arquivado no Núcleo de Documentação e Pesquisa da Fundação Bienal, sendo assim não pude verificar se o kit foi mesmo desenvolvido da forma como o projeto indica. O único material sobre o pedagógico da 1ª Bienal constante nesse acervo é o Projeto Pedagógico, citado até o momento. De qualquer forma, com base nesse documento é possível observar como se deu, desde a primeira edição do evento, a constituição do pedagógico na Bienal, pautada principalmente no desenvolvimento de estratégias direcionadas a públicos diferenciados e na mobilização do interesse do público para familiarizá-lo com a arte. Além da ênfase na formação de professores e monitores, não há indicações de quais foram as estratégias adotadas para tais fins. O projeto descreve apenas que dos 400 participantes previstos para fazer parte do Curso de Formação, 300 seriam monitores e 100 professores de arte-educação, sendo que os professores coordenariam os monitores nos espaços de exposição, bem como trabalhariam

com o público nos Espaços Interativos e nos Espaços de Seleção (1B-1, 1997). Essa intenção de colocar os professores como centrais na construção de relações entre os alunos e as obras expostas na Bienal, atuando como mediadores nas visitas agendadas, volta a ser prevista alguns anos depois pela curadora pedagógica da 7ª Bienal. Retomarei essa observação mais adiante.

Para realizar o mapeamento da 2ª Bienal também contei com poucos materiais, concentrando-me em três fontes principais: dois catálogos do evento e o livro de Gaudêncio Fidelis intitulado “Uma história concisa da Bienal do Mercosul” (FIDELIS, 2005). Esse livro abrange uma descrição histórica das cinco primeiras Bienais do Mercosul, sendo, até o momento, o único produzido com essas características sobre o evento.

Na 2ª Bienal, realizada no ano de 1999, o número de visitantes foi, relativamente, mantido em relação à 1ª edição, totalizando 294.201 pessoas, dentre elas 100.420 estudantes. Esses números podem ser indicativos da busca crescente da Fundação pelo público escolar, que nas edições posteriores adotará medidas mais efetivas para tal fim. Participaram das exposições aproximadamente 150 artistas, redução expressiva em relação à edição anterior (275 artistas), apontando possíveis redefinições nos processos de curadoria.

A realização dessa Bienal foi marcada por um contexto de acentuada crise econômica no país – desvalorização do Real, enfraquecimento da indústria nacional, privatização das empresas estatais – sendo assim, “essa edição caracterizou-se pelo desafio de viabilizar o evento em um contexto financeiramente desfavorável” (FIDELIS, 2005, p. 76). Afinada com a pluralidade das manifestações culturais da Contemporaneidade, a 2ª Bienal realizou seminários, debates e colocou “[...] a comunidade em contato com a produção artística e o pensamento atual latino-americano” (2B-2, 1999, p. 9).

Destaco acento político, que se manteve desde a Bienal anterior, em relação à discussão do lugar que a arte latino-americana ocupava no contexto artístico mundial. Contexto esse descrito nos materiais pesquisados como marcadamente eurocêntrico. Considero que foi estrategicamente intencional a escolha da curadoria em adotar os conceitos de “identidade” e “diversidade cultural” para nortear suas ações, tendo o cuidado manifesto de não transformá-los em vetores temáticos que pudessem gerar qualquer forma de imobilismo em relação à diversidade de produção da arte contemporânea (FIDELIS, 2005).

Essa Bienal foi marcada também pelo início dos projetos de itinerância, nos quais foram realizados deslocamentos de artistas e/ou de suas obras para diferentes espaços e

lugares geográficos. No decorrer das Bienais, essas itinerâncias foram adquirindo outras características, mas nessa, em específico, parte da Bienal foi levada para a Universidade de Caxias do Sul (UCS) e para Buenos Aires.

Na 2ª Bienal, o pedagógico recebeu a denominação de Projeto de Ação Educativa⁴⁷ e nessa mesma edição foi criada uma Direção de Educação posta sob a coordenação de Evelyn Berg Ioschpe. Já a coordenação pedagógica ficou novamente a cargo de Margarita Kremer. O projeto de ação educativa desenvolvido pautou-se no processo de mediação da obra de arte, concentrando-se principalmente no público infanto-juvenil, visando à ampliação do acesso à arte para um “[...] público diversificado, possibilitando que pessoas de várias idades, classes sociais e níveis culturais vivessem experiências significativas ao se relacionarem com as obras expostas na 2ª Bienal, podendo assim expandir seus conceitos de arte.” (FIDELIS, 2005, p. 159)

As intervenções realizadas pelo Projeto de Ação Educativa receberam a designação de “ações pedagógicas” e para subsidiá-las foram produzidas onze lâminas com reproduções de obras que participaram da mostra, com o objetivo de que esse material fosse utilizado como instrumento para explorar a visita dos estudantes, dos professores e também como propostas de aula. Para a seleção e elaboração dessas lâminas, a curadoria escolheu um artista de cada país participante. A proposta do projeto educativo era que essas reproduções fossem trabalhadas em propostas de leitura e investigação das obras, e também que oferecessem informações sobre os movimentos artísticos aos quais tais obras e artistas estavam vinculados (FIDELIS, 2005).

O projeto educativo também realizou um amplo trabalho “com a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Municipal de Educação em um diálogo com lideranças do setor de educação” (FIDELIS, 2005, p. 159). De acordo com Ivo A. Nesralla, Presidente da Fundação Bienal no ano de 1999, com esta edição da Bienal, Porto Alegre dinamizou o seu circuito cultural e proporcionou “[...] especialmente a crianças e jovens um contato mais direto com a história da arte por meio do projeto educação-escola pública” (2B-2, 1999, p. 7).

O “projeto educação-escola pública” é descrito em um dos catálogos⁴⁸ da 2ª Bienal como um projeto que visou complementar o processo de alfabetização visual iniciado na 1ª

⁴⁷ Apesar da denominação “Projeto de Ação Educativa”, as intervenções realizadas nessa edição receberam a designação de “ações pedagógicas”.

⁴⁸ BIENAL MERCOSUL: Picasso Cubismo e América Latina. II Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Porto Alegre: FBAVM, 1999.

Bienal. Não encontrei registros no acervo do Núcleo de Documentação e Pesquisa sobre quais foram os objetivos e as estratégias utilizadas nesse projeto, que, ao que tudo indica, consolidou uma aproximação mais consistente da Bienal com as escolas. De acordo com o catálogo da exposição, foram oferecidas também visitas monitoradas para as escolas da capital gaúcha e de outros Estados brasileiros, incluindo até países vizinhos (2B-1, 1999).

Assim como ocorreu no mapeamento da 1ª Bienal, não pude consultar o material pedagógico elaborado para a segunda edição do evento, pois não há nenhum exemplar do mesmo arquivado na Fundação. Conforme o apanhado histórico elaborado por Fidelis, no que se refere aos professores, novamente foi realizado um curso de formação com uma característica semelhante à proposta da 1ª Bienal, que também foi destinado aos estudantes universitários candidatos a monitores. Esse curso obteve 514 inscritos e contou com 19 palestrantes (FIDELIS, 2005).

Após a segunda edição, a Bienal do Mercosul iniciou um amplo investimento visando a ascensão no número de visitantes e de expansão das suas ações. Pautada no slogan “Arte por toda parte”, a 3ª Bienal do Mercosul, realizada no ano de 2001, contabilizou 600 mil visitantes, contando com a participação de 84 artistas oriundos de 16 países. Desses 600 mil, 116.834 foram estudantes que visitaram a Bienal através de agendamento prévio.

Essa Bienal não foi pautada em um projeto curatorial específico, ficando mais conhecida pela criação da “cidade dos contêineres”. Essa denominação decorreu dos espaços utilizados para a montagem de parte das exposições, composto por uma série de contêineres para transporte marítimo de cargas. A intenção do projeto curatorial, ao deslocar as exposições dos espaços tradicionais, foi acentuar o caráter nômade da arte contemporânea, remontando, com base nos contêineres, os aspectos transitórios e experimentais que compuseram as obras (FIDELIS, 2005). Para tanto, foram utilizados 51 contêineres que abrigaram instalações de 51 artistas.

O Projeto de Ação Educativa teve como vetor conceitual a “Pedagogia Urbana: a cidade como espaço educador”, proposição política em voga na cidade de Porto Alegre nesse período. A utilização desse conceito remeteu “a uma pedagogia urbana voltada ao cotidiano, à história e aos espaços de uma cidade”, objetivando desenvolver uma proposta de trabalho pautada no entendimento de que o conhecimento é a chave para ingressar no universo da arte (FIDELIS, 2005, p. 161). Essa perspectiva de trabalho pode ser observada no material pedagógico, conforme o quadro que segue:

A linha fundamental das ações pedagógicas preparadas para a III Bienal do Mercosul é permitir o acesso de todos ao universo artístico contemporâneo latino-americano, criando diferentes articulações entre as práticas e conceitos artísticos, métodos, processos e procedimentos, e as atividades elaboradas para adquirir estes conhecimentos. (3B-1, 2001, s/p)

Descrição: Material Pedagógico da 3ª Bienal do Mercosul

O Projeto foi além da formação de monitores priorizada nas edições anteriores, promovendo uma aproximação mais efetiva com as redes de ensino. Foram realizados três seminários internacionais sob os seguintes títulos: “O Futuro da Arte”; “O Retorno do Figurativo” e “O Lugar da Arte na Cultura Contemporânea”. Em relação à formação de professores, foi promovida uma série de oficinas, com vistas à capacitação desses profissionais para atuarem em aula com suas turmas após a visita à Bienal.

Na apresentação do material destinado aos professores consta a afirmação de que a Bienal do Mercosul e seu Projeto de Ação Educativa são marcas de referência do ensino da arte no Rio Grande do Sul. Afirmação um tanto quanto pretenciosa tendo em vista o seu breve tempo de atuação e abrangência ainda restrita (em termos estaduais) como possibilidade de referência. Porém, de uma forma ou de outra, aponta o interesse da Fundação Bienal em promover o evento a partir do seu enfoque educativo e de priorizá-lo, de forma cada vez mais enfática, como eixo permanente da Bienal do Mercosul.

Para encaminhar a realização de tal propósito, a participação ativa e significativa do professor foi enfatizada, assim como dos estudantes e do público em geral. Considerava-se que, com base no diálogo sobre arte contemporânea estabelecido com esses sujeitos, o Projeto assumiria o seu “compromisso de formador de conhecimento e de um público com olhar direcionado aos códigos e parâmetros conceituais dessa arte” (3B-1, 2001, s/p). Entendia-se que as ações educativas vinculadas a projetos culturais, criavam uma “[...] alternativa de acesso à arte e ao conhecimento para as redes de ensino infantil e também de adultos, constituindo a importante função de assumir os desafios de qualificar os processos de mediação da obra de arte e ampliar seu campo de abrangência” (3B-1, 2001, s/p).

O material para professores foi composto por lâminas, caracterizadas como didático-explicativas, sobre dez artistas participantes da Bienal, entre eles o artista homenageado Rafael França. De acordo com o texto introdutório que consta nesse material, a elaboração desse foi pautada na indicação dos curadores de um artista representativo de seu respectivo país “cujo trabalho apresentasse questões pertinentes às propostas educativas do evento” (3B-1, 2001, s/p), abrangendo:

[...] pesquisa sobre o trabalho do artista, apresentações de questões para análise da obra escolhida para apreciação, palavras chave para o desencadear do pensamento analítico, sugestões de continuidade com propostas de atividades para serem realizadas em sala de aula, um glossário para melhor compreensão dos termos da arte contemporânea e por fim, referências bibliográficas utilizadas na pesquisa. (3B-1, 2001, s/p)

Descrição: Material Pedagógico da 3ª Bienal do Mercosul

Foi distribuído aos professores um total de 1.200 kits desse material. Assim como nas edições anteriores, na 1ª Bienal principalmente, o Projeto Educativo da 3ª Bienal continuou reforçando “[...] a figura do professor mediador, capaz de envolver-se com estas ações continuadas, definindo seu papel de educador na sociedade, com participações ativas e significativas” (3B-1, 2001, s/p).

De acordo com a Revista Bienal Mercosul, as três primeiras edições do evento “promoveram uma efetiva integração entre a arte, a cidadania e os seus habitantes. O público reconheceu a importância de um evento deste tipo, que extrapola os limites dos espaços de exposição e abarca todo o território urbano” (4B-1, 2002, p. 1). Para além do discurso institucional, efetivamente, sabe-se que o impacto das três primeiras edições não gerou tamanha repercussão ou sentimento de pertença na cidade-sede. A meu ver, a intenção de colocar-se como parte da cidade e despertar o pertencimento da população indicou muito mais uma estratégia de marketing da Bienal do que um efetivo movimento de aproximação em relação aos habitantes de Porto Alegre, tendo em vista que, até esse momento, o acesso às mostras se dava mediante pagamento de ingresso. Tendo em vista que a Bienal não se fortaleceu como “do Mercosul” – o próprio bloco econômico não se consolidou - a internacionalização, paulatinamente, tornou-se seu grande objetivo, bem como a intenção de ser cada vez mais “de Porto Alegre”. Mas, para que isso viesse a acontecer, seria preciso aproximar a cidade da Bienal, trazendo todos para perto, indistintamente. Seria essa a função da educação no evento? Por ora, sigo elencando indícios dispostos nas edições da Revista Bienal Mercosul:

Realizada no Margs, Memorial do Rio Grande do Sul, Usina do Gasômetro e Armazéns do Cais do Porto, a 4ª Bienal cumprirá um papel educativo ao oferecer cursos, oficinas e seminários. Para enriquecer a visita de milhares de estudantes, [foi] instalada a Sala do Pesquisador, com bibliografia e equipamentos reservados aos professores. (4B-10, 2002, p. 4)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Arqueologia Contemporânea

Um dos grandes desafios dessa 4ª Bienal do Mercosul [foi] envolver o maior número de escolas e estudantes das redes pública e privada na grande movimentação cultural que tomará conta de Porto

Alegre. (4B-2, 2003, p. 1)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Diálogos da arte com a comunidade

O projeto *Ação Educativa*, criado pela Fundação Bienal desde a primeira edição da mostra, quer levar mais de 300 mil estudantes às 16 exposições [...] O projeto conta com o apoio das secretarias municipais e estaduais de Cultura, Educação, Turismo e Transportes para fortalecer o diálogo aberto pela Bienal com as comunidades dos municípios gaúchos. (4B-2, 2003, p. 1)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Diálogos da arte com a comunidade

Chegamos à abertura da 4ª Bienal do Mercosul convencidos de que o diálogo da arte com a sociedade está construindo a maior mostra de artes visuais latino-americana. (4B-7, 2003, p. 2)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem de capa: Presidente Lula abre a 4ª Bienal

Pautada no *slogan* "A arte não responde. Pergunta", a 4ª Bienal do Mercosul, realizada no ano de 2003, foi exaltada pelo seu viés questionador. Nas palavras de Cattani⁴⁹:

‘Em arte contemporânea, levantar questões é mais importante do que responder’ e se queremos uma maior participação, é preciso ensinar a ver e a se dar conta de que ver não é classificar. Sobretudo em relação à arte contemporânea, o mais importante não é o que a obra quer dizer, pois não há um sentido único. Eles são múltiplos. (5B-12, 2005, p. 161)

Descrição: Livro / Título: Uma história concisa da Bienal do Mercosul

Esse olhar múltiplo para os sentidos produzidos pela arte pautou as propostas desenvolvidas para promover a articulação entre obra e público nessa edição do evento, posto que se entendia que, para ampliar o número de visitantes, era preciso trazê-los para perto, aproximando os que até então estavam de fora. Para tanto, a *Ação Educativa* desenvolveu, principalmente nas escolas, formas de familiarizar os possíveis visitantes com o contexto da Bienal, considerando que se o que queriam era “uma maior participação, [era] preciso ensinar a ver” (FIDELIS, 2005, p. 161). O tema da 4ª Bienal – *Arqueologias Contemporâneas* – foi utilizado como uma chave para desencadear os processos de mediação entre a exposição e o público, visando “fertilizar um novo arranjo nos modos de perceber do visitante, ampliando suas possibilidades para um olhar renovado à proposta de curadoria” (FIDELIS, 2005, p. 162).

Essa foi a primeira Bienal com acesso totalmente franqueado a todos os visitantes, sendo descrita pelo presidente da Fundação como “um evento cultural extensivo a toda a população” (4B-3, 2003, p. 2). Renato Malcon (Presidente da Fundação Bienal de Artes

⁴⁹ A prof.^a Dra. Icléia Cattani foi coordenadora da formação de monitores da terceira Bienal do Mercosul, que ocorreu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Visuais do Mercosul na 4ª Bienal) afirmou também que a abertura da Bienal a todos foi fruto de uma união de esforços entre Governo Estadual e Federal e dos demais patrocinadores do evento. A partir dessa abertura, qualquer cidadão poderia frequentar a Bienal, porém Malcon percebeu que, isoladamente, essa “abertura de portões” poderia não garantir que eles fossem adentrados por todos. Segundo ele,

Precisávamos encorajá-los a cruzar os grandes portões dos espaços expositivos. Fomos, então, às escolas, muitas delas da periferia, com o programa Ação Educativa. Orientamos professores, formamos educadores e mediadores, incentivamos a participação de crianças e adolescentes, enfim, de toda a comunidade. (4B-3, 2003, p. 2)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Editorial – Renato Malcon (Presidente da Fundação Bienal do Mercosul)

Prevendo a receptividade da proposta que embasou o evento, Renato Malcon afirmou, no editorial da nona edição da Revista Bienal Mercosul que, ao abrir as portas dos museus e das galerias, lá estariam, “ao lado dos intelectuais, os que nunca observaram de perto uma obra de arte”, e que devido a todo o esforço empreendido para tal fim, a 4ª Bienal esperava alcançar um milhão de visitantes até o seu encerramento (4B-3, 2003, p. 2). A previsão do então presidente da Fundação, Renato Malcon, foi confirmada: a 4ª Bienal do Mercosul atingiu a marca de mais de um milhão de visitantes e garantiu, de forma incisiva, o espaço da educação no evento.

O educativo realizou intervenções nas escolas, visando, primeiramente, professores e alunos, mas provavelmente prevendo os efeitos de propagação nas respectivas famílias desses sujeitos e sucessivamente nos diferentes meios em que os mesmos vivem e interagem. De acordo com Ricardo Malcon,

[...] o perfil de uma parcela importante do público que percorreu a exposição. Jovens em sua maioria, muitos deles nunca tinham visitado antes uma mostra. Despertados pelo projeto Ação Educativa, agora sabem de Orozco, de Saint Clair Cemin e de tantos ícones das artes plásticas, certamente virão na próxima edição, trazendo amigos e familiares. O efeito multiplicador da Ação Educativa, que desde a primeira Bienal incentiva a participação dos estudantes, possibilitou acesso guiado à exposição a cerca de 200 mil crianças e adolescentes, grande parte de escolas de periferia. Nos emocionou ver o entusiasmo com que percorreram os espaços expositivos, uma experiência inédita para muitos e sem dúvida inesquecível. (4B-4, 2003, p. 2)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Editorial – Renato Malcon (Presidente da Fundação Bienal do Mercosul)

A ênfase no efeito multiplicador da ação educativa adquiriu cada vez mais força no decorrer das edições da Bienal, sustentada pelo entendimento de que despertando os jovens para a arte e incentivando a participação de todos com a promessa de uma grande experiência,

o evento teria garantida a expansão do seu público – e em decorrência disso, da própria Bienal.

Ao que tudo indica, garantir a subsistência da Bienal do Mercosul esteve, desde sempre, diretamente relacionada aos números gerados pelas visitas. Fazer da Bienal algo que pertencesse a Porto Alegre e dos habitantes da cidade audiência cativa ao evento parecia ser condizente com um grande projeto que ainda se sustentava em frágeis alicerces. A abertura dos portões para que todos pudessem entrar foi um passo importante para o objetivo posto, mas não foi suficiente. Afinal, o que levaria as pessoas a participarem de algo que, talvez, nem tivessem conhecimento ou de algo que até então era restrito a um público determinado? Por que ir a uma Bienal de arte? Sem dúvida, a quarta edição foi regida por muitos questionamentos, não só como temática curatorial, mas como pauta institucional. Franquear o acesso a todos os espaços expositivos não produziu, automaticamente, a vinda dos que não frequentavam a Bienal. Era preciso criar/formar esse público, oferecer-lhe condições, mesmo que mínimas, para adentrar os espaços expositivos e querer voltar nas edições seguintes. Ironicamente, a meu ver, o acessório “educação” passou a ser condição de existência da Bienal.

No decorrer das nove edições da Bienal houve dois momentos fundamentais para a consolidação da educação como elemento permanente⁵⁰ na Fundação Bienal do Mercosul, e da ênfase pedagógica que a mostra adotou. O primeiro deles, descrito por Gonçalves (2011) como o “primeiro salto”, ocorreu exatamente na 4ª Bienal, em 2003. “Essa edição foi responsável por garantir um *locus* para a educação dentro do evento” (ibid., p. 115), tendo havido, de fato, uma proposta educativa inserida na relação entre arte, escola e público em geral. Decisão institucional previsível, frente ao que venho argumentando. O “segundo salto” ocorreu três anos depois e será anunciado logo em seguida. Voltemos à descrição das edições da Bienal.

⁵⁰ Até a 6ª Bienal não havia uma equipe permanente na Fundação responsável pelo pedagógico/educativo, sendo assim, a cada edição, profissionais eram contratados para tal fim, prejudicando uma continuidade efetiva no trabalho realizado.

Se até então o projeto pedagógico (ou ação educativa) era posto como parte complementar em relação ao todo que o evento configurava, na 4ª Bienal esse lugar começou a ser redimensionado. O Projeto Ação Educativa dessa Bienal foi supervisionado pelas arte-educadoras, com formação em artes plásticas, Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, e teve dois verbos como catalisadores: dialogar e aproximar. Dialogar porque o diálogo foi entendido como um processo capaz de gerar comunicação entre arte e público. “Aproximar porque, entre a arte e o público, [havia] ainda fronteiras a serem ultrapassadas a fim de dinamizar a formação cultural como um bem simbólico integrado a vida de crianças, adolescentes e adultos” (4B-8, 2003, p. 9). Partindo dessa concepção o grande objetivo da “proposta da Ação Educativa foi direcionar processos de conhecimento e de pensamento em artes visuais, através de ações educativas ancoradas nos conceitos de mediação e expedição” (4B-5, 2003, p. 9) e baseou-se nas seguintes linhas fundantes:

- Cativar o público para a 4ª Bienal do Mercosul, considerando sua importância cultural na cidade de Porto Alegre;
- Possibilitar aos diferentes públicos a interação/leitura da exposição;
- Criar vínculo com os professores da rede de ensino estadual, municipal e particular em seus diferentes segmentos;
- Produzir peças educativas direcionadas ao público escolar. (4B-5, 2003, p. 4)

Descrição: Relatório Final do Projeto Ação Educativa / 4ª Bienal do Mercosul

A conjugação dos conceitos de mediação e expedição objetivou ampliar as possibilidades de interpretação do discurso expositivo, instigar um olhar investigativo, trazer o público para perto, fortalecer vínculos com a escola, além de propor a visita como um momento de pesquisa e de estudo sobre a arte contemporânea.

Para isso, educadores foram convidados a participar de encontros preparatórios a fim de sensibilizar seus grupos de alunos, aguçar o espírito de aventura, buscar informações, lançar novas questões. A ênfase nesse conceito junto aos educadores buscou levá-los à construção de uma atitude poética reflexiva e crítica frente à exposição, vinculando-se aos trabalhos de sala de aula. (4B-5, 2003, p. 9)

Descrição: Relatório Final do Projeto Ação Educativa / 4ª Bienal do Mercosul

O foco na comunicação entre público e obra de arte, iniciado nessa edição, será retomado com mais ênfase na 6ª Bienal e desencadeará o deslocamento em relação à educação que marcará essa edição como a “Bienal Pedagógica”. De acordo com os materiais pesquisados, a 4ª Bienal foi uma das edições que mais se aproximou dos professores,

provavelmente pela inserção e envolvimento das duas supervisoras do educativo no contexto escolar – para além do período de trabalho no evento.

Para colocar em prática a linha de trabalho proposta por Picosque e Martins, foram programados agendamentos (para visitas mediadas), formação de mediadores⁵¹, formação de professores e publicações sobre o tema. Uma considerável quantidade de peças educativas foi elaborada, visando a distribuição para diferentes públicos, sob os seguintes títulos: “Aprendiz de arte na expedição às Arqueologias Contemporâneas” e “Inventário dos achados: o olhar do professor-escavador de sentidos”. A primeira publicação citada – “Aprendiz de arte na expedição às Arqueologias Contemporâneas” – foi voltada para os alunos e teve uma tiragem de 300 mil unidades. Já o “Inventário dos achados: o olhar do professor-escavador de sentidos”, material destinado aos professores, foi distribuído para o público em geral e para as escolas da rede pública estadual e municipal, tendo sido inclusive encartado “no jornal Zero Hora, cuja tiragem foi de 170 mil unidades” (FIDELIS, 2005, p. 163). O objetivo do material pedagógico foi colocar o professor como um produtor de significados ou, poeticamente, como um escavador de sentidos.

O Projeto Ação Educativa criou também o Espaço-Educação-Cultura que teve como objetivo tornar-se “um local de troca de experiências, contando com uma biblioteca específica, saraus culturais, assessoria e mostra de projetos educativos” (FIDELIS, 2005, p. 163), atuando em sintonia com a proposição de fazer da Bienal um espaço de estudo e pesquisa.

Ao final dessa edição da Bienal, Nelson Aguilar (Curador-geral da 4ª Bienal do Mercosul), em uma reportagem intitulada “Com o público, as respostas”, reiterou o posicionamento que pautou todo o evento, afirmando: “Quem menos pode falar sobre a 4ª Bienal do Mercosul após o encerramento é o curador-geral. A Mostra pertence ao público” (4B-4, 2003, p. 3).

Focada na intenção de gerar efeitos nos visitantes, de transformá-los pela arte, essa edição da Bienal imprimiu uma certa consistência (ou talvez, objetividade) ao percurso até então delineado, ao estreitar e enfatizar as relações entre: ação educativa, acesso à arte e recursos financeiros para a subsistência do próprio evento. Afirmando isso com base nas dez edições da Revista Bienal Mercosul pesquisadas – maio de 2002 a dezembro de 2003 – referentes à 4ª Bienal. Ao final de cada uma das edições consta um espaço destinado a

⁵¹ Na 4ª Bienal a nomenclatura monitor foi substituída por mediador. Desde então a figura do mediador permanece fazendo parte do projeto pedagógico e/ou ação educativa da Bienal do Mercosul.

reportagens sobre os patrocinadores, apresentando títulos tais como: “Sem conceito estético, nada se constrói de grandioso” – GERDAU (4B-9, 2003, p. 6); “Visibilidade e formação de valores” – Vonpar (4B-11, 2002, p. 6); “Educação, trabalho e cultura” – Ferramentas Gerais (4B-2, 2003, p. 6); “Refinando pessoas” – REFAP (4B-4, 2003, p. 7). As reportagens em questão afirmam a importância atribuída ao Projeto Ação Educativa pelas empresas patrocinadoras, mostrando a produtividade de se investir em um evento que prima pela educação e que dá visibilidade para as marcas que se dispõem a patrociná-lo, afinal, nada mais socialmente relevante do que subsidiar iniciativas que visam educar a população.

Nesse momento, a implantação de um projeto educativo a longo prazo e contínuo ainda era algo que necessitava ser debatido e foi o que ocorreu durante o processo de realização da 5ª Bienal do Mercosul. Para o curador geral Paulo Sergio Duarte, o estabelecimento de um projeto educativo permanente e sistemático ampliaria o raio de visibilidade e consolidação do evento em uma perspectiva de potencializar o entendimento sobre a arte contemporânea dos visitantes. Duarte afirmava que a fruição de obras de arte é uma experiência que exige repetição, “assim, um projeto educativo permanente e contínuo que se desenvolve através” de diferentes atividades e publicações, “[...] encadeando uma bienal com outra, [seria] o melhor modo de capitalizar, junto ao público, a experiência realizada pela visita à exposição” (FIDELIS, 2005, p. 34). Nas suas palavras,

Em 1º de junho de 2004, quando apresentei à diretoria da Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul o projeto desta quinta edição, fiz questão de salientar que a legitimação da bienal, um pouco além dos limites estreitos disso que é chamado ‘sistema da arte’, e para que cumpra um efetivo papel de catalisadora da mais instigante produção artística local e dos países nela envolvidos, além da ampliação do público dessa produção, dependia, do meu ponto de vista, de encará-la como um processo cultural, no qual a função educativa ocupava um lugar importante. Essa visão educativa tem um sentido amplo, não se limitando ao estrito sentido pedagógico ou didático do termo. E está muito longe de se reduzir à capacitação de mediadores/monitores que recebem os visitantes da mostra com a difícil – para não dizer impossível – missão de torná-la acessível, em poucos minutos, ao olhar leigo e embrutecido pelo consumo cotidiano dos produtos da indústria do divertimento e da publicidade - Paulo Sérgio Duarte – curador geral da 5ª Bienal. (5B-10, 2005, p. 17)

Descrição: Livro / Título: Rosa-dos-ventos: posições e direções na arte contemporânea

Sob a temática "Histórias da Arte e do Espaço", no ano de 2005, teve início a 5ª Bienal do Mercosul. De acordo com Elvaristo Teixeira do Amaral, Presidente da Fundação Bienal do Mercosul nessa edição, o desejo que mobilizava a 5ª Bienal era “consolidar as conquistas obtidas nas edições anteriores, elevando a mostra a um patamar ainda mais significativo” (5B-

3, 2005, s/p). Para tanto, os objetivos foram: superar a meta de um milhão de visitantes, ultrapassar os 200 mil agendamentos escolares realizados pelo Projeto Educativo, expandir para 20 mil metros quadrados de espaço expositivo (ibid.). Duarte considerou a 5ª Bienal bastante audaciosa, por ter articulado um tema clássico da história da arte (as transformações da noção de espaço e suas relações com a arte contemporânea) com estratégias que visavam promover interações entre as artes visuais e a educação, já anunciada, nesse momento, como “um dos eixos de ação permanente da Fundação Bienal” (5B-3, 2005, s/p). Havia uma preocupação expressa em relação a como tornar a arte acessível ao público no curto espaço de tempo das visitas mediadas, e nesse momento parece que a função educativa do evento adquiriu uma perspectiva que ultrapassava, timidamente, apenas a garantia de acesso. Algo que até então possuía uma visibilidade pontual passa a ser prioridade, mas por quê?

Por que a interação entre as artes visuais e a educação deve ser permanente para a Bienal do Mercosul? Antes de tudo porque o espasmo de dois em dois anos não é o suficiente para promover uma compreensão dos fenômenos da arte moderna e contemporânea. São temas que não podem esperar o momento da megaexposição para serem tratados junto ao grande público e, em particular junto aos docentes dos ensinos Médio e Fundamental, no caso do Rio Grande do Sul. (5B-3, 2005, s/p)

Descrição: Revista 5ª Bienal Mercosul / Reportagem: Um espaço da educação

Além da intenção de estabelecer vínculos com escolas e professores do Rio Grande do Sul e de outras regiões brasileiras, essa edição da Bienal enfatizou a pretensão de tornar o projeto educativo algo permanente na Fundação, interligando ações para além dos eventos bianuais. Esse entendimento foi potencializado na 6ª Bienal, tendo inclusive gerado a produção de um material pedagógico desvinculado de uma edição específica da mostra (no intervalo entre a 6ª e a 7ª Bienal). Esse material foi a concretização do desejo de permanência e de continuidade do educativo, para que fosse possível desenvolver ações a longo prazo e com resultados mais efetivos, principalmente, entre professores e alunos.

Para a 5ª Bienal, Paulo Sérgio Duarte destacou que o estabelecimento de um projeto educativo permanente deveria prever a abertura do evento ao público e não apenas aos especialistas, e essa condição foi posta como “o grande diferencial da Bienal de Porto Alegre em relação às outras mais de 50 bienais de arte existentes, hoje, no mundo” (5B-3, 2005, s/p). A Bienal do Mercosul pretendeu garantir a sua presença efetiva na cidade, não apenas como um movimento espasmódico, que a cada dois anos monta um “grande circo”⁵² e vai embora

⁵² Analogia crítica narrada por Mônica Hoff em conversas informais sobre a Bienal do Mercosul e essa pesquisa.

sem criar vínculos e continuidades, principalmente no que se refere a aproximação da população com a arte, e os possíveis efeitos que esse contato pode produzir (5B-4, 2005).

Para assegurar a realização dessa meta da Fundação Bienal – a continuidade das ações do Projeto Educativo no intervalo entre uma mostra e outra – a professora Wrana Panizzi, ex-reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), assumiu o cargo de superintendente da instituição. Segundo ela, “o investimento, tanto em recursos financeiros, quanto em termos de proposta, [precisaria] ser potencializado em um país pobre como o nosso” (5B-4, 2005, s/p). Para tanto, uma agenda de seminários, ciclo de palestras, oficinas e publicações foram planejados para essa Bienal. Somado a isso, uma parceria MEC/Fundeb/FNDE⁵³, foi instituída para possibilitar a constituição de “um extenso processo pedagógico permanente, capaz de mobilizar alunos e professores da rede de Ensino Fundamental para o exercício das percepções acerca da arte” (5B-5, 2005, s/p). As secretarias estadual e municipal da Educação foram tidas como aliadas na implementação das atividades da Bienal na rede escolar (5B-5, 2005). Na mesma reportagem da Revista Bienal Mercosul que anuncia essa parceria com o MEC, aparece a afirmação de que “a tônica do *Ação Educativa* [era] transformar alunos e mestres em multiplicadores do olhar crítico, desenvolvendo a criatividade, o questionamento e a consciência do papel de cada um na sociedade” (5B-5, 2005, s/p). Em seguida, Tarso Genro avaliou que com esse convênio “os vínculos entre educação formal e a arte serão consolidados de forma organizada” (ibid.). Para finalizar, Elvaristo do Amaral (Presidente da Fundação Bienal do Mercosul) destacou que o grande alcance social do projeto Ação Educativa, iria “atingir toda a comunidade” (ibid.).

Wrana Panizzi definiu esse posicionamento da Bienal, em relação à educação, como o estabelecimento de uma relação de apropriação mútua entre a cidade e o próprio evento. Segundo ela, a “cada dois anos a Bienal ‘tomava conta da cidade’ e faz, da mesma, um grande espaço de arte”. Se nos últimos dez anos a Bienal tem se apropriado da cidade, é importante que a cidade “também se aproprie da Bienal como algo que lhe pertence e permita a manifestação de sua cidadania” (5B-7, 2005, p. 3).

E, neste movimento – tanto de apropriação das pessoas, como de formação de um processo ininterrupto – é de importância constitutiva o projeto Ação Educativa [...] A Bienal quer ser o ponto de chegada e de partida deste permanente processo. (5B-7, 2005, p. 3)

⁵³ Ministério da Educação (MEC), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (*Fundeb*), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Descrição: Revista 5ª Bienal Mercosul / Reportagem: Ponto de chegada e de partida

Seguindo essa mesma esteira, Justo Werlang (vice-presidente da 5ª Bienal) afirmou que a Bienal serve,

[...] como um degrau para que a comunidade toda dê esse passo. Então, a proposta que está sendo discutida [...] de um processo educativo de longo prazo, e constante na Bienal do Mercosul, como diferencial, inclusive, cria um potencial grande de acelerarem-se os processos, e eu acho que aí talvez esteja uma coisa que tu falaste, tentar saber no futuro qual é o papel da Bienal. [...] A Bienal tem função de servir para que toda a comunidade, para que todos os gaúchos, para que todas as pessoas que a visitam, para que todos os brasileiros que venham aqui, ou que dela tomam conhecimento tenham condições de dar um passo à frente. Sutil, muito sutil, mas um passo à frente. (5B-12, 2005, p. 158)

Descrição: Livro / Título: Uma história concisa da Bienal do Mercosul

A ênfase em um processo formativo que abarcasse não só professores, mas toda a população colocou-se como tônica também para o curador-geral Paulo Sergio Duarte, que sustentava que era necessário mudar os hábitos do público, que constituído pela lógica do consumo rápido de mercadorias em permanente processo de obsolência, buscava com ansiedade a inteligibilidade da arte contemporânea (FIDELIS, 2005). Para Jorge Gerdau Johannpeter não havia dúvidas de que, desde 1997, as Bienais geraram mudanças nas pessoas que visitaram suas exposições, principalmente as “crianças e adolescentes que [participaram] do Projeto Ação Educativa”. Johannpeter afirmou que “escolas e professores da rede pública e privada estão incorporando nas atividades curriculares a compreensão da produção artística latino-americana”, o que, segundo ele, é fantástico (5B-4, 2005, s/p).

Ao que tudo indica, a Bienal do Mercosul apostou na instauração de um processo de mudança das pessoas, tendo por base o contato com a arte e o necessário aprendizado/formação para que essa relação acontecesse de forma efetiva, “acreditando que a arte é um instrumento para o exercício da cidadania” (6B-4, 2008, s/p). Na apresentação do material pedagógico permanente, lançado em 2008, o Conselho de Administração da Fundação consolidou tal intenção:

Queremos oferecer ferramentas para que o cidadão se sinta capaz de enxergar o mundo de uma forma mais reflexiva e atuante nas questões políticas, culturais, ambientais, sociológicas e, enfim, promover a qualidade de vida e a igualdade de oportunidades. [...] Não existe desenvolvimento econômico com desigualdade social. Num país como o nosso, cada um de nós deve ser responsável uns pelos outros. Essa é a nossa contribuição. (6B-4, 2008, s/p)

Descrição: Material Pedagógico / Projeto conexão Bienal

Sob coordenação da professora Neiva Maria Fonseca Bohns, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a equipe do projeto educativo da 5ª Bienal foi “responsável tanto pelo atendimento do público visitante – o que inclui a capacitação de monitores – como pela instrumentalização de professores dos ensinos Fundamental e Médio”, através de cursos, palestras, produção e utilização de material didático (5B-3, 2005, s/p). O projeto realizou também seminários, atividades paralelas e um simpósio internacional, intitulado “A Arte Contemporânea: Posições e Direções em Perspectiva”. Além disso, desenvolveu o Projeto Diálogos Culturais que promoveu a interlocução entre professores e artistas, enfocando temáticas relativas à arte contemporânea; e o Espaço Educativo que “disponibilizou um acervo bibliográfico e uma videoteca para pesquisa e estudo, acesso à internet e apoio a atividades pedagógicas do professor” (FIDELIS, 2005, p. 165).

Para essa Bienal, assim como na 4ª edição, foram elaborados dois tipos de materiais impressos, um para os professores e outro para os alunos. O material para o professor foi composto por um conjunto de pranchas com reproduções de algumas obras expostas, contemplando uma breve descrição da obra e/ou do artista, excertos de textos disponíveis na internet (com seus respectivos links) e sugestões de atividades que partiam do contexto apresentado. O material para alunos intitulava-se “Arte em Jogo” e foi composto por dois jogos distribuídos em suas páginas (um jogo da memória e um jogo de tabuleiro).

Além da coordenação da professora Neiva Maria Fonseca Bohns, a ação educativa contou também com a atuação de uma consultora pedagógica, Susana Rangel Vieira da Cunha. De acordo com o Relatório Final do Projeto Pedagógico, os objetivos da consultoria pedagógica realizada por Cunha foram:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Realizar um mapeamento das exposições, artistas e espaços expositivos;2. Fazer propostas educativas específicas para estes espaços expositivos e seus possíveis públicos;3. Sugerir aos diferentes públicos as visitas mais apropriadas (partindo das faixas etárias);4. Sugerir materiais para o Espaço Educativo;5. Desenvolver e supervisionar os materiais escritos direcionados às escolas;6. Participar dos Encontros de Professores, expondo as possibilidades educativas das exposições da Quinta Bienal do Mercosul;7. Organizar a segunda etapa do Curso de Formação de Mediadores, levantando questões como tipos de público, estratégias de mediação, abordagens, leitura de imagens. (5B-2, 2006, s/p) |
| Descrição: Relatório Final do Projeto Ação Educativa / 5ª Bienal do Mercosul |

Com base nos objetivos definidos pela consultora pedagógica e das experiências das edições anteriores, a ação educativa da 5ª Bienal buscou reinventar-se, “instigando reflexões

sobre a arte contemporânea e as relações do público com os diferentes espaços da cidade” (5B-9, 2005, s/p). A intenção de promover uma relação cada vez mais estreita com o público – que se pretendia cada vez maior e participativo – adquiriu maior relevância e, frente a isso, a Bienal passou a afirmar-se como uma instituição dedicada à educação da arte que funcionaria permanentemente para atingir seus objetivos. Os alicerces para a 6ª edição já estavam estabelecidos e as imbricações entre arte e educação mostravam-se cada vez mais acentuadas. Com a chegada de Luis Camnitzer as perguntas aumentaram, mas as respostas pareciam convergir para uma afirmação unânime: “Não há verdadeira educação sem arte, nem verdadeira arte sem educação” (6B-8, 2009, p. 21). Afinal de contas,

[...] como pode ser criado um distanciamento crítico em um público que não tem experiência com obras de arte? Como é possível atravessar a barreira do gosto na apreciação da arte? Como é possível compartilhar o processo de criação que precede a obra de arte? Como é possível trabalhar com uma multiplicidade de públicos ao mesmo tempo, quando geralmente se dirige a um deles? Nesta Bienal, consideramos que a arte é primariamente comunicação e que, portanto, tem uma didática implícita. Arte e Educação não são coisas distintas, mas especificações em relação a uma atividade comum. Não há verdadeira educação sem arte, nem verdadeira arte sem educação. – Luis Camnitzer – Curador Pedagógico. (6B-8, 2009, p.4)

Descrição: Livro / Título: Educação para a arte. Arte para a educação

A 6ª Bienal do Mercosul marcou um momento fundante que consolidou o caráter educativo, expresso na criação da curadoria pedagógica, cargo inédito na história das bienais. A instituição desse cargo, ocupado nessa Bienal pelo artista e teórico uruguaio, Luis Camnitzer, operacionalizou de forma intensa uma maior integração do Projeto Pedagógico com a proposta do curador geral. A 6ª Bienal apresentou 334 obras e foi visitada por um total de 508.353 pessoas (156.587 público agendado e escolar; 351.766 público espontâneo).

Eis o “segundo salto” da Bienal anunciado anteriormente (GONÇALVES, 2011). Esse deslocamento ocorreu entre 2006 e 2007 no período da 6ª Bienal do Mercosul. Após essa edição, em janeiro de 2008, uma equipe responsável pelo pedagógico foi constituída de forma permanente na Fundação Bienal do Mercosul, dando prosseguimento ao olhar que pretendia-se manter em relação às ações educativas.

Gonçalves (2011, p. 114) considera que, mesmo havendo projetos pedagógicos desde 1997 (1ª Bienal do Mercosul), não havia “uma reflexão maior sobre o que se estava

produzindo e as reais necessidades da comunidade local”. Essa forma de conceber o projeto pedagógico, principalmente das três primeiras edições da Bienal do Mercosul, não o colocavam como algo inerente ao processo de elaboração da mostra, mas como algo, talvez, complementar. No projeto curatorial da 6ª Bienal, segundo Gabriel Pérez-Barreiro (curador geral), a inovação do projeto pedagógico desenvolvido por Camnitzer estava não só na filosofia adotada, mas também na antecipação dos processos, posto que a “educação tinha sido tradicionalmente um dos últimos programas a serem desenvolvidos, agora é o primeiro” (6B-5, 2007, p. 1).

Para desenvolver a sua proposta de curadoria pedagógica, Luis Camnitzer partiu do pressuposto de que a Bienal deveria estar pautada na noção de obra de arte como comunicação e no espectador como “potencialmente criativo e transformador” (6B-10, 2007, p. 4). Contrastando com a ideia de simples apreciação das obras expostas, Camnitzer sustentava que a partir da instituição de seu eixo educativo, a Bienal poderia passar a se definir “[...] como uma instituição de ação cultural de caráter permanente, dentro da qual a exposição bianual é, apenas, o ponto culminante de um projeto em constante construção” (6B-10, 2007, p. 4). Com base nessa linha de trabalho, a fim de ampliar sua atuação e abrangência, “o Projeto Pedagógico se antecipou e se expandiu, fazendo com que a visita à mostra fosse apenas uma das etapas de um importante processo educativo iniciado ainda em 2006, com ações programadas para todo 2007” (6B-10, 2007, p. 4). Nesse contexto, a arte passou a ser entendida “como um processo educativo e, por consequência, a educação como uma atividade artística e transformadora”⁵⁴.

De acordo com Camnitzer (6B-8, 2009, p. 14), as cinco primeiras Bienais seguiram o mesmo modelo de todas as bienais tradicionais, trazendo como um adendo do projeto curatorial a “intenção de ampliar e educar o público o máximo possível em termos de apreciação da arte”. Partindo desse entendimento, a 6ª Bienal operou um câmbio de premissas, pois, mais “do que focalizar a obra mesma, se propôs começar um processo que permitisse uma maior interatividade com o público” (ibid., p. 15). O público, antes entendido como receptor de informações, posto nas margens do processo de relação com a arte, passou a ser visto como um dos elementos centrais, como produtor, como criador, apto (e convidado) a

⁵⁴ 6ª Bienal do Mercosul. Disponível em: <http://bienalmercosul.org.br/>. Consulta em: 12/04/12.

estabelecer diferentes relações com as obras expostas e com a proposta de cada Bienal vindoura.

O pedagógico foi posto nesse contexto como o elemento que articularia o público com os artistas e, da mesma forma, o público com as obras, produzindo diferentes possibilidades de comunicação entre ambos. Foi inventado como um catalizador de conversas, como mobilizador de estratégias que convidaram o público a fazer parte desse diálogo. Dessa forma, a arte não se apresentou apenas como a materialidade da obra, mas como comunicação, porque sua potência foi posta na construção de sentidos que o diálogo interpretativo com o espectador poderia produzir (GUEDES, 2012). Foi exatamente essa relação que a ênfase pedagógica da 6ª Bienal instigou, tal como Pérez-Barreiro afirmou no projeto curatorial dessa edição:

Todas estas estratégias educacionais são parte integrante da bienal. Embora qualquer projeto em larga escala seja cheio de riscos e dificuldades, a sexta edição da bienal tenta deslocar sua ênfase da voz autoral do enquadramento curatorial para a conversa íntima que pode ocorrer entre as obras de arte, entre uma obra de arte e um visitante, e em última análise entre este visitante e o seu ambiente. (6B-5, 2007, s/p)

Descrição: Projeto Curatorial - 6ª Bienal do Mercosul

Apesar da denominação atribuída – Bienal Pedagógica – o que Camnitzer propalava era a educação para/com arte, o estabelecimento de relações do público com a arte exposta na Bienal e a possibilidade de viver isso como experiência. Não estou afirmando que há como separar essas duas instâncias – educação e pedagogia – em uma suposta condição de pureza dos termos, pois há uma relação de base entre ambas, mas, entendo que não há como significá-las como sinônimo uma da outra e que esse intercâmbio conceitual pode ser problematizado.

Nessa Bienal ocorreram dois grandes Simpósios sobre arte-educação com o objetivo de “estimular e subsidiar o professor, no que diz respeito às questões pedagógicas da arte” (6B-10, 2007, p. 25). Sob o título “A Terceira Margem do Rio”, artistas e professores foram apresentados a projetos e ações que contemplaram rupturas de paradigmas e que negociaram novas fronteiras entre a arte e a educação.

Ao possibilitar rupturas com antigos paradigmas, vislumbramos um espaço de terceira margem no qual o professor ocupa papel fundamental, dando forma ao processo cotidiano da educação como um pequeno e importante grão de areia. (6B-10, 2007, p. 25)
--

Descrição: Relatório final do projeto pedagógico – 6ª Bienal do Mercosul. Caderno I: Apresentação das ações

De acordo com o curador geral da mostra, Gabriel Perez-Barreiro, “a terceira margem é uma metáfora que enfatiza a possibilidade de a cultura criar um terceiro lugar onde antes parecia haver apenas dois”, rompendo com os binarismos que definem e limitam o mundo. Ressaltou ainda que mais do que atravessar fronteiras, o que se desejava com “a terceira margem” era uma mudança de perspectivas (6B-10, 2007, p. 25).

Nas três Bienais subsequentes, a figura do curador pedagógico foi mantida, com algumas alterações em relação à dimensão da sua função. Na 7ª Bienal, Marina De Caro ocupou esse cargo e gerou um grande impacto em relação ao que a edição anterior havia produzido. A abrangência do projeto foi quantitativamente diminuída, os mediadores foram deslocados da posição central que ocupavam, tanto em relação ao seu processo de formação quanto na proposta de mediação desenvolvida, os professores foram chamados a assumir um lugar mais atuante na visitação das suas turmas e o material pedagógico produzido não tinha nada de propositivo ou didaticamente predefinido. Um furor artístico tomou conta (e abalou as estruturas) da Fundação Bienal, resultando em um dos projetos educativos mais experimentais até então executados.

A 7ª Bienal, realizada em 2009, apresentou 533 obras e contou com a participação de 338 artistas oriundos de 29 países. Essa edição atingiu recorde de público diário, somando um total de 266.116 pessoas (92.368 público agendado e escolar; 173.748 público espontâneo).

Esta edição teve como diferencial um projeto escolhido através de um concurso público internacional e que colocou artistas para ocupar o papel de curadores. Os artistas-curadores desenvolveram o projeto das exposições e o projeto pedagógico, conceituaram e coordenaram o projeto editorial, as publicações, a imagem e a comunicação da Bienal como um todo. Curadoria, educação e publicações articularam diálogos entrelaçados e interdependentes, explorando a comunicação multidirecional através de múltiplas linguagens ⁵⁵ .

Descrição: Site da Fundação Bienal do Mercosul
--

O processo de seleção do curador geral e sua equipe foi aberto para profissionais de todo o mundo. A Fundação Bienal recebeu 67 propostas para avaliação, advindas de candidatos de 24 países. A proposta escolhida foi elaborada pelos curadores Victoria Noorthoorn (Argentina) e Camilo Yáñez (Chile) e seu grande diferencial em relação às outras

⁵⁵ 7ª Bienal do Mercosul. Disponível em: <http://bienalmercosul.org.br/>. Consulta em 28/04/13.

edições da Bienal concentrou-se em uma característica em comum aos profissionais da equipe: todos eram artistas. Tal peculiaridade – uma Bienal feita por artistas – imprimiu ao evento características bem marcantes, principalmente porque essa equipe se propôs a investigar o que poderia acontecer quando os modos do fazer artístico invadissem e contagiassem – “mediante um acúmulo de pequenas transformações – o sistema operativo da instituição Bienal”⁵⁶. De acordo com o texto curatorial, a 7ª Bienal propôs uma inversão metodológica em relação ao que o evento já havia apresentado, pois partiu de um sistema centrado nos processos de criação – e não em temas específicos – “onde ação e reflexão (Grito e Escuta) [operaram] como as ferramentas a partir das quais a Bienal se [articulou] em sua totalidade” (7B-3, 2009, p. 1). Buscou-se criar uma Bienal descrita como “proteica”, algo como “um sistema de possibilidades dinâmico, onde cada espectador [seria] capaz de montar seu próprio sistema de leitura” (ibid.).

O projeto da 7ª Bienal do Mercosul sublinhou o sentido e a importância dos artistas como atores sociais e constantes produtores de sentido crítico. O título da edição, Grito e Escuta, explorou a comunicação multidirecional, através de diversas linguagens. Segundo os curadores gerais, Victoria Noorthoorn e Camilo Yáñez, mais do que trabalhar com um tema, a 7ª Bienal do Mercosul propôs uma série de metodologias e ações que demonstraram a diversidade de abordagens e funções que a arte contemporânea apresenta. (7B-4, 2009, p. 11)

Descrição: Relatório de Responsabilidade Social – Ações e Contribuições 2008 | 2009

Na 7ª Bienal, a proximidade com a escola ganhou outras dimensões, delineando uma estreita proximidade e grande interdependência com toda proposta desenvolvida. Entre “Grito e Escuta”, não só a Fundação Bienal foi tomada pelos artistas, mas a escola também. A equipe curatorial sustentava que seria possível alcançar experiências produtivas que integrassem o mundo da arte contemporânea ao sistema de ensino, e essa integração foi o grande eixo do projeto pedagógico desenvolvido nesse ano. “O Projeto Pedagógico da 7ª Bienal do Mercosul propôs a educação como um espaço de desenvolvimento de ações experimentais” e essa foi a tônica de todas as proposições desenvolvidas (7B-4, 2009, p. 17). Nas palavras de Marina De Caro, então curadora pedagógica, seu ponto de partida:

[...] foi tomar a Bienal, e especificamente o Projeto Pedagógico como um tempo de trabalho para questionar, investigar e experimentar as relações e conexões possíveis entre arte e educação, evitando centralizar e encerrar a proposta no espaço físico das exposições, ou reduzi-la

⁵⁶ Disponível em:

http://www.fundacaobienal.art.br/novo/index.php?option=com_content&task=view&id=1394&Itemid=1485&id_bienal=36&menu_image=-1&unique_itemid=0. Consulta em: 15/08/2014.

exclusivamente aos projetos dos artistas convidados. Foi assim que o novo projeto pedagógico tomou como eixo de trabalho a descentralização das suas propostas e experiências, promovendo ações em múltiplas direções e cenários⁵⁷. (7B-2, 2009, p. 7, tradução minha)

Descrição: Livro / Título: Micropolis Experimentais: traduções da arte para a educação

Marina De Caro partiu do entendimento de que a Bienal deveria estreitar relações com a própria cidade que a sedia a cada dois anos, mobilizando os cenários artísticos que já estavam em funcionamento em Porto Alegre, independentemente do evento. Realizou-se um processo de mapeamento de artistas e ateliês com o intuito de descentralizar experiências, abrangendo também as escolas, pois a intenção da curadora era inseri-los nesses espaços, compondo novos cenários para a arte e para a educação. Com essa intenção, as ações realizadas pelo Projeto Pedagógico da 7ª Bienal do Mercosul abrangeram:

- Colaboração de artistas em oficinas educativas locais
- Encontros de trabalho, simpósios e publicações de Arte-Educação
- Curso para formação de mediadores
- Palestras de artistas e curadores
- Transporte gratuito para escolas
- Agendamento de grupos para visitas guiadas
- Criação de espaços pedagógicos ambulantes durante o período das exposições
- Encontros para formação de professores
- Visita exclusiva às mostras – a pré-abertura para professores aconteceu no dia 15 de outubro, em três turnos – manhã, tarde e noite, reunindo 219 professores. (7B-4, 2009, p. 17)

Descrição: Relatório de Responsabilidade Social – Ações e Contribuições 2008 | 2009

De Caro objetivou colocar “artistas em disponibilidade⁵⁸” nas escolas, adentrando esses espaços com residências artísticas⁵⁹ e promovendo o encontro da educação institucionalizada com os projetos de artistas contemporâneos. Doze artistas foram selecionados, em sua maioria latino-americanos, e escolas de diferentes regiões do Rio Grande do Sul os receberam para a realização de seus projetos artísticos. “Este processo de diálogo com os artistas escolhidos transitaram por várias instâncias, contemplando o trabalho

⁵⁷ “[...] fue tomar a la Bienal, y específicamente al Proyecto Pedagógico, como un tiempo de trabajo para cuestionar, investigar y experimentar las relaciones y vínculos posibles entre arte y educación, evitando centralizar y encerrar la propuesta en el espacio físico de las exposiciones, o acotarla con exclusividad a los proyectos de los artistas invitados. Fue así que el nuevo Proyecto Pedagógico tomó como eje de trabajo la descentralización de sus propuestas y experiencias, propiciando acciones en múltiples direcciones y escenarios” (7B-2, 2009, p. 7).

⁵⁸ Artistas em Disponibilidade, título dado ao programa de residências realizado em escolas de Porto Alegre.

⁵⁹ Inserida nas estruturas das práticas artísticas contemporâneas, “trata-se de uma distinta tipologia de espaço de atuação” (MORAES, 2009, p. 125), que se desenvolve a partir da imersão do artista em um contexto específico, produzindo “zonas temporárias de intercâmbio por meio de proposições artísticas” (ibid., p. 126).

com os professores, alunos e, durante a Bienal também incluiu o público em geral” (DE CARO, 2009, p. 8).

Para atender, principalmente, ao público escolar, foram desenvolvidos dois materiais pedagógicos: as “Fichas Práticas⁶⁰” e o livro “Micropolis Experimentais: traduções da arte para a educação”. Além desses materiais, também foram produzidas diferentes publicações que documentaram grande parte das residências artísticas que compuseram as ações do educativo. Nesta pesquisa me ative especificamente aos dois materiais descritos como pedagógicos, e iniciarei a descrição dos mesmos pelas “Fichas Práticas”. Primeiramente, reproduzirei dois excertos que aparecem na breve explanação que consta nesse material:

Como poderiam os docentes trabalhar com base no pensamento postulado pelos artistas? Como executar e envolver a nossa própria imaginação para entender o nosso entorno? (7B-1, 2009, s/p)

Descrição: Material educativo / Fichas Práticas - 7ª Bienal do Mercosul

Essas fichas, em seu conjunto, procuram oferecer a possibilidade de que o espectador considere diversos pontos de entrada às exposições, e assim contribuir para orientar seu roteiro pelas salas, pelas obras e suas poéticas. Junto com as demais publicações, essas fichas compõem um material de trabalho aberto para fins pedagógicos e práticos. (7B-1, 2009, s/p)
--

Descrição: Material educativo / Fichas Práticas - 7ª Bienal do Mercosul

[...] dentro do mapa artístico contemporâneo, os artistas constroem seus próprios princípios e propostas de trabalho. Muitos deles dialogam e estabelecem leituras alternativas de disciplinas tais como a história, a astronomia, a biologia, a sociologia, a antropologia, etc. Que acontece quando os artistas se envolvem com outros saberes e metodologias de conhecimento? Interessa-nos investigar a interdisciplinaridade como um lugar de encontro entre práticas artísticas e não-artísticas, entre a arte e outros aspectos da realidade contemporânea, entre o artista e o espectador-participante. (7B-1, 2009, s/p)

Descrição: Material educativo / Fichas Práticas - 7ª Bienal do Mercosul

Tratava-se de um material transdisciplinar, permeado pela intenção de aproximar o público dos artistas, ou melhor, permeado pela possibilidade do público esboçar seus próprios processos de criação entre obras, imagens e contextos – com base em elementos materiais passíveis de manipulação. As “Fichas Práticas”, como o próprio nome sugeria, era um material composto por fichas publicadas em forma de livro (encadernadas), mas com a lombada previamente picotada para que fossem destacadas posteriormente. As páginas apresentavam imagens de uma seleção de obras, excertos de obras de literatura, escritos de artistas ou outros registros que de alguma forma tivessem relação com as atmosferas daquela

⁶⁰ As Fichas Práticas reproduziram conteúdos de seis exposições da 7ª Bienal: Biografias Coletivas, Ficções do Invisível, Árvore Magnética, Texto Público, Absurdo e Projetáveis.

Bienal. Para cada uma das seis exposições que compuseram a 7ª Bienal, havia um conjunto de fichas correspondentes, distribuídas da seguinte forma:

3 imagens de obras de artistas que participam nessa exposição 1 imagem de obra de uma artista que participa em Desenho das Ideias 1 imagem de um referente histórico 1 fotografia do contexto da atualidade contemporânea (7B-1, 2009, s/p)
Descrição: Material educativo / Fichas Práticas - 7ª Bienal do Mercosul

Essas fichas convidam ao exercício da curadoria e a criação de diferentes narrativas sobre obras, artistas e exposições, permitindo ao público realizar diferentes conexões e leituras dessa Bienal. A meu ver, foi o material mais potente entre todos que foram produzidos pelo educativo do evento em análise. Justifico tal opinião com base na abertura que vejo no uso das fichas, principalmente em sala de aula, e também em relação aos desdobramentos que podem ser desencadeados com as associações temáticas que transversalizam as obras selecionadas e seu contexto de criação.

O segundo material pedagógico citado, intitulado “Micropolis Experimentais: traduções da arte para a educação”, é um livro composto por duas partes: a primeira trazia uma espécie de documentação das doze ações que fizeram parte do “Programa de Residências – Artistas em Disponibilidade” e a segunda apresentava textos dos seis palestrantes que participaram da “Mesa de Encontros Artistas em Disponibilidade: a educação como espaço para o desenvolvimento de micropolis experimentais”.

Essa edição da Bienal também apresentou uma série de eventos paralelos, dentre eles destaco a Bienal B e a Bienal C:

Bienal B – Mesa Redonda – Uma avaliação das Bienais em Porto Alegre: A Bienal B é um evento independente organizado por artistas de Porto Alegre, que acontece paralelamente à Bienal do Mercosul. Nessa segunda edição, realizou exposições simultâneas de diversos artistas locais e uma ação educativa, no período de setembro a dezembro de 2009. (7B-4, 2009, p. 31)
Descrição: Relatório de Responsabilidade Social – Ações e Contribuições 2008 2009

Bienal B – Fórum de Ações Pedagógicas: Iniciativa da Bienal B na construção de um diálogo com as ações educativas das instituições culturais da cidade, o 1º Fórum de ações pedagógicas em instituições culturais reuniu experiências. (7B-4, 2009, p. 31)
Descrição: Relatório de Responsabilidade Social – Ações e Contribuições 2008 2009

Bienal C – Performance: A 2ª Bienal C – Respirando e Transpirando Arte apresentou, no dia 5 de novembro, a performance Só uma palavra me devora... A proposta das arte-educadoras é que, a partir da apreciação estética que os alunos realizaram do Dicionário de Certezas e Intuições – projeto da artista argentina Diana Aisenberg para a 7ª Bienal do Mercosul, fosse criada uma reflexão sobre as palavras que estão entre Grito e Escuta, título da 7ª edição. (7B-4, 2009, p. 31)
Descrição: Relatório de Responsabilidade Social – Ações e Contribuições 2008 2009

O projeto pedagógico dessa Bienal foi caracterizado pela curadora Marina De Caro como uma prática experimental, que teve como eixo a descentralização de suas propostas e experiências, propiciando ações em múltiplas direções e cenários. A 7ª Bienal subverteu, consideravelmente, a lógica estabelecida até então pelas outras edições⁶¹, e,

Em 2009, enquanto De Caro lançava em Porto Alegre seu programa de residências calcado em propostas artísticas com forte capital educativo, o artista mexicano e curador pedagógico da edição seguinte da Bienal do Mercosul [Pablo Helguera], coordenava no MoMA de Nova York o Simpósio *Transpedagogy: contemporary art and the vehicles of education* (Transpedagogia: arte contemporânea e os veículos de educação), no qual colocava em discussão o rol das práticas artísticas contemporâneas e sua relação (de encantamento) com a educação. (GONÇALVES, 2013, p. 83)

A 8ª Bienal foi desenvolvida a partir da proposta curatorial intitulada “Ensaio de Geopoética” e esteve “inspirada nas tensões entre territórios locais e transnacionais, entre construções políticas e circunstâncias geográficas, nas rotas de circulação e intercâmbio de capital simbólico” (8B-4, 2011, p. 1). Essa edição do evento reuniu 186 trabalhos de 105 artistas oriundos de 31 países. As obras selecionadas discutiam as “noções de país, nação, identidade, território, mapeamento e fronteira sob os aspectos geográficos, políticos e culturais” (8B-5, 2011, p. 8). As exposições foram visitadas por mais de 600 mil pessoas, destas quase 130 mil fizeram parte das atividades do Projeto Pedagógico (estudantes e professores), incluindo “atividades de formação de professores e mediadores, oficinas, conversas com o público, seminários, publicações e, especialmente, a programação da Casa M”⁶².

Na 8ª edição, Pablo Helguera, em consonância com o trabalho que vinha desenvolvendo no MoMa de Nova York, promoveu um retorno ao caminho iniciado por Camnitzer, implementando um projeto pedagógico pautado no que ele denomina de

⁶¹ As edições anteriores da Bienal do Mercosul apresentaram projetos pedagógicos/educativos mais alinhados em relação ao que foi proposto e à estrutura das ações desenvolvidas. Destaco: ênfase na formação de mediadores (primeiramente, monitores), palestras pontuais para professores (geralmente pré-evento e para um grande número de participantes), um ou dois grandes seminários, material pedagógico composto por um conjunto de lâminas com fotografias de obras selecionadas, agendamento de um crescente número de visitas mediadas para escolas (turmas e seus professores) e uma desarticulação entre a curadoria do evento e o que (posteriormente) era pautado pelas diferentes equipes responsáveis pelo pedagógico. Faço uma ressalva em relação à 6ª Bienal, por ter sido a edição que operou mudanças consideráveis no quadro aqui apresentado. Explicarei tal ressalva no decorrer da proposta.

⁶² Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/site/>. Consulta em: 3/07/13.

“Transpedagogia⁶³”. Helguera foi o primeiro curador pedagógico a participar de forma efetiva do processo de curadoria da Bienal, trabalhando juntamente com José Roca, curador geral, na definição das estratégias expositivas das mostras.

O Projeto Pedagógico da Bienal, principal vetor das suas ações educativas, esteve completamente integrado aos processos da curadoria, inclusive com a participação do curador pedagógico como membro da equipe curatorial. O tradicional curso de formação de mediadores formou 197 pessoas. Em Porto Alegre, foram oferecidos 27 cursos a professores e, no interior do Rio Grande do Sul, outros 15 cursos, com a participação total de 1.101 professores. 13.500 materiais pedagógicos foram distribuídos às redes pública e privada de ensino. O Projeto Pedagógico realizou ainda dois seminários internacionais e atendeu, nos espaços educativos instalados nas mostras e nas diversas oficinas e atividades propostas, um público de 129.177 pessoas, a maioria estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio. (8B-5, 2011, p. 5)

Descrição: Relatório de Responsabilidade Social 2010/2011 - 8ª Bienal do Mercosul

O material pedagógico para professores desenvolvido para essa edição foi composto por um livro e cinco cadernos direcionados à disciplinas diferentes, a saber: Geografia, História, Arte, Literatura e Pré-escola. A intenção do curador pedagógico foi mostrar aos professores de outras disciplinas que seria possível relacionar arte com qualquer conteúdo específico.

O livro intitulado “Pedagogia no Campo Expandido” apresentou uma coletânea de dezessete textos, organizados a partir de cinco eixos temáticos, a saber: Transpedagogia, Arte como prática social, Arte e interpretação, Arte como conhecimento do mundo e Notas sobre uma Bienal: a 8ª Bienal do Mercosul em perspectiva. O objetivo dessa publicação, segundo Helguera, foi “oferecer uma compilação das diferentes áreas de enfoque do Projeto Pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul, incluindo textos, testemunhos e documentos relacionados às diversas atividades que o compõem” (8B-2, 2011, p. 5). Além disso, o curador pedagógico considera que esse material serviu como uma crônica desta Bienal e “como uma antologia de referência sobre a relação entre a pedagogia e a arte contemporânea” (ibid.). Em relação ao segundo conjunto de materiais pedagógicos produzidos para essa edição, considero que, ao propor a elaboração de cinco cadernos subdivididos por disciplinas, operou-se um esquadrinhamento da arte, separando em cadernos⁶⁴ distintos os professores de

⁶³ Segundo Helguera e Gonçalves (2011, p. 77), o termo *transpedagogia* “[...] surgiu da necessidade de descrever um denominador comum do trabalho de vários artistas que fugiam das definições comumente usadas em relação à arte participativa. Em contraste com a disciplina da educação artística que tradicionalmente está focada na interpretação da arte ou em ensinar habilidades para criar arte, na Transpedagogia, o processo pedagógico é o núcleo do trabalho de arte. Esse trabalho cria seu próprio ambiente autônomo, na maioria das vezes, fora de qualquer estrutura acadêmica ou institucional.

⁶⁴ Na 8ª Bienal, o material elaborado para os professores foi composto por cinco cadernos direcionados à disciplinas diferentes, a saber: Geografia, História, Arte, Literatura e Pré-escola. A intenção do curador

cada uma das disciplinas do currículo. A meu ver, o resultado disso foi a pulverização do que poderia estar em fluxo e em interlocução, mesmo que a intenção tenha sido mostrar aos professores de todas as áreas que a sua disciplina poderia ter relação com arte. Porém, apesar dessa diretividade na elaboração do material, nessa Bienal foi criado o espaço mais instigante, produtivo e memorável de todas as edições do evento: a Casa M.

[...] um espaço de educação, criação e convívio, deslocado dos espaços expositivos e alargado no tempo – abriu antes e fechou depois do encerramento das mostras – chamado Casa M. (GONÇALVES, 2013, p. 84)

De fato, o expositivo seria uma dimensão mínima deste espaço: sua ênfase seria a convivência. (8B-1, 2011, p. 141)

Descrição: Catálogo / 8ª Bienal do Mercosul: ensaios de geopoética

Imbuída de um certo espírito utópico, a Casa M abre-se à ‘manifestação daquilo que ainda não é’. Por um lado, gera sentidos apenas no uso que se faz dela, isto é, nas relações, vivências, reflexões, pesquisas, consensos e dissensões a que se disponibiliza e busca promover. [...] Mas, para além de suas ações e atividades, a Casa M é também, e talvez primordialmente, um espaço para simplesmente estar. Como uma morada, um lugar para ler um livro, conversar, tomar um café, ouvir música, lagartear no pátio, contemplar a vista do terraço... um espaço para experimentar outras possibilidades de se relacionar com a arte, a vida, o outro, a cidade. (8B-1, 2011, p. 527)

Descrição: Catálogo / 8ª Bienal do Mercosul: ensaios de geopoética

[...] talvez o aspecto mais importante nesse sentido seja o modo como o espaço vem sendo experimentado e apropriado não apenas pelo público, mas por aqueles que atuam no lugar: produtores, educadores, curadores, artistas, mediadores. Horta no terraço, ensaios de música no porão, cozinha transformada em ateliê de pães para crianças ou em sala de aula para grupos de universidade locais, sala de leitura acolhendo peça de teatro, jardim convertido em parque infantil, performances na escada e ateliê improvisando uma pista de dança são algumas das experiências que dão vida à Casa M e emprestam outros sentidos ao lugar. (8B-1, 2011, p. 143)

Descrição: Catálogo / 8ª Bienal do Mercosul: ensaios de geopoética

A Casa M não era propriamente uma escola de arte, um espaço expositivo ou de formação, mas um lugar de encontros, de trocas, de afetos e criação que abrangeu outras dimensões da arte, para além das exposições do grande evento. Segundo Gonçalves (2013), essa casa de bairro só conseguiu constituir-se com seus fluxos e intensidades particulares porque a Fundação Bienal não entendeu esse espaço como parte do seu “transatlântico”. Sem dúvida, a Casa M só funcionou porque a instituição “não estava lá”.

A Casa M funcionou. E funcionou para além das amarras e determinações institucionais, pois a instituição não estava ali. Preocupada com os espaços expositivos e programas públicos tradicionais, a instituição não atentou para

pedagógico, Pablo Helguera, foi mostrar aos professores de outras disciplinas que seria possível relacionar arte com qualquer conteúdo específico.

aquela casinha. E essa talvez tenha sido a sua maior contribuição. Do contrário, essa história possivelmente não estaria sendo contada.

A Casa de M mudo foi, na verdade, a casa-mãe de toda uma comunidade: de artistas, educadores, estudantes, moradores de rua, vizinhos, crianças, visitantes, familiares da antiga dona da casa, mediadores e curadores. (GONÇALVES, 2013, p. 85)

Arte, vida e educação foram articuladas de diferentes formas nesse espaço, sem a pretensão prévia de assim ser. As pessoas chegavam, ficavam, convidavam outras pessoas, voltavam, conviviam e coisas aconteciam, ligadas diretamente à arte ou não, mas as trocas aconteciam, trocas de saberes, perspectivas de vida, histórias e também de produções artísticas. A meu ver, deu a pensar que todos têm meios de estabelecer relações com arte a partir do seu arsenal de experiências e todas as leituras da arte são válidas e possíveis, ainda mais quando construídas coletivamente. A suposta fronteira que divide o artista e sua obra do público foi borrada pela Casa M e talvez essa tenha sido a condição primeira que fez desse espaço um lugar pulsante para viver com arte. De certa forma, esse espaço abriu um campo de possibilidades a partir do qual o educativo foi concebido na última edição do evento que essa pesquisa abrangeu: a 9ª Bienal do Mercosul.

Realizada no ano de 2013, a 9ª Bienal atingiu um público total de 506.803 visitantes – 66.109 vinculados ao Projeto pedagógico e 440.694 de público espontâneo. Apresentou 101 obras de 59 artistas, oriundos de 28 países. Sob o título, Se o clima for favorável (Si el tiempo lo permite; Weather Permitting), convidou a “refletir sobre quando e como, por quem e por que certos trabalhos de arte e ideias ganham ou perdem visibilidade em um dado momento no tempo” (9B-7, 2013, p. 10). Para tanto, reuniu “trabalhos considerando diferentes tipos de perturbações atmosféricas que impelem deslocamentos de viagem e deslocamentos sociais, avanços tecnológicos e o desenvolvimento mundial, expansões verticais no espaço e explorações transversais pelo tempo” (ibid., p. 12).

Esta Bienal envolve olhar para os sentimentos que esses movimentos provocam, olhar para os afetos que se manifestam. Ela requer habitar, garimpar, investigar e explorar o que está abaixo e acima da esfera social – o que é palpável e tênue, o que está no fundo do mar e na atmosfera, o que está subterrâneo e no espaço sideral. (9B-7, 2013, p. 12)
--

Descrição: Livro / Título: A Nuvem

Possibilitar encontros, ativar relações, atuar como corpo-corporal e corpo-social é o que propõe o projeto pedagógico da 9ª Bienal do Mercosul Porto Alegre com o programa Redes de Formação. Como uma iniciativa de formação integrada para educadores, mediadores e público curioso e aficionado da arte, a educação na 9ª Bienal se amplia no espaço e no tempo a fim de colocar em
--

diálogo, numa única rede, agentes comumente situados em redes isoladas. (9B-7, 2013, p. 20)

Descrição: Livro / Título: A Nuvem

Mônica Hoff Gonçalves foi responsável por coordenar o Programa Redes de Formação, nova nomenclatura atribuída ao que até então era chamado de Projeto Pedagógico ou Educativo. Considero que essa mudança não marcou apenas uma troca na forma de nomear o trabalho que foi realizado nas Bienais anteriores, mas sim uma tentativa de abertura dessas tramas discursivas e talvez um câmbio de premissas em relação ao que era significado como educação no evento. O Programa Redes de Formação visou promover “uma prática educacional baseada em relações, diálogo e trânsito”⁶⁵, dando “atenção especial às possibilidades pedagógicas de diferentes lugares e formas de práticas” (ibid.). As ações desenvolvidas tiveram como objetivo a promoção do encontro – entre pessoas e entre conhecimentos – em termos de igualdade, como base em práticas e “experimentos sociais” (ibid.), nos quais todos tinham algo a oferecer.

Realizado de maio a novembro de 2013, o projeto pedagógico da 9ª Bienal teve como pontos de partida: a ideia de que a arte está onde aparentemente não está e, assim, a necessidade de reposicionar noções de curiosidade, criatividade e invenção; a ideia de educação como encontro, ou seja, de que se aprende e se ensina simultaneamente, de maneira não linear, por contraste, atrito e afeto; e a noção de formação como não instrumentalização, como um processo político, poético e pedagógico complexo em que as noções de sucesso e fracasso não podem ser determinadas. (9B-8, 2014, p. 23)

Descrição: Relatório de Responsabilidade Social - 9ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul 2012 | 2013

Diante disso, apresentou-se publicamente a partir de três iniciativas centrais:

- Um programa de formação integrada para educadores, mediadores e público curioso, o Redes de Formação;
- Uma convocatória para o compartilhamento, em formato audiovisual, de ideias e soluções criativas, poéticas e acessíveis para problemas domésticos, o Invenções Caseiras;
- Uma escola livre e comunitária, gerida pelos mediadores da 9ª Bienal, a Escola Caseira de Invenções. (9B-8, 2014, p. 23)

Descrição: Relatório de Responsabilidade Social - 9ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul 2012 | 2013

Os materiais produzidos para as Redes de Formação foram um livro, intitulado “A Nuvem” e um “Manual para Curiosos”. O livro, composto por quatorze textos, foi elaborado para educadores, mediadores e para todos que se interessassem pela 9ª Bienal. Descrito como “uma antologia de textos (narrativas e ensaios, tratados de filosóficos e declarações de artistas) que influenciaram a conceituação da Bienal” (9B-7, 2013, p. 10), representou

⁶⁵ Disponível em: <http://9bienalmercosul.art.br/pt/calendario/#>. Consulta em: 20/07/13.

também uma possível fonte de inspiração para “modos de vivenciar e articular a arte contemporânea e a cultura em geral” (ibid.).

O Manual para Curiosos representou uma tentativa de romper com a estrutura geralmente utilizada para embasar a elaboração dos materiais pedagógicos da Bienal – com exceção das Fichas Práticas da 7ª Bienal. Mesmo que seu nome sugira a determinação de uma ordem de atividades a serem seguidas, esse material prima pela potência da invenção e lança uma gama variada de possibilidades de interlocução entre arte, ciência, tecnologia e invenção. Descrito como “rico e, propositalmente, não convencional material educativo [...] [foi] uma das várias instâncias pelas quais a 9ª Bienal do Mercosul | Porto Alegre [compartilhou] ideias e trabalhos de artistas contemporâneos” (9B-2, 2013, p. 5). Dessa forma, “o material está organizado para favorecer e incentivar o desejo pela busca e pela investigação. Como um misto de caixa de ferramentas, manual de instruções e almanaque científico” (9B-2, 2013, p. 8). O envelope do Manual para Curiosos continha: 1 livro, 8 cartazes sobre instrumentos e 14 imagens de obras e suas ideias. O livro apresenta:

[...] 14 ensaios textuais e visuais sobre artistas da Bienal, sugestões de pesquisa, atividades e abordagens sobre os temas presentes nessas investigações poéticas e científicas, e orientações para a construção caseira de instrumentos referentes a quatro eixos: mediação, observação, transporte e comunicação. (9B-2, 2013, p. 8)
Descrição: Material educativo / Manual para Curiosos

Além do livro e das lâminas com imagens das obras, o material foi composto também por oito cartazes com as instruções de elaboração e de uso dos seguintes instrumentos: anemômetro, periscópio, astrolábio, telégrafo, odômetro, foguete, câmera escura e rádio. A expectativa da equipe responsável pelas Redes de Formação era de que, à medida que o material fornecesse algumas respostas, gerasse ainda mais perguntas, curiosidade e processos inventivos (9B-2, 2013). Os artistas presentes nesse material “falam de arte sem fazê-lo, e nos mostram que ela está onde aparentemente não está” (9B-2, 2013, p. 8), trata-se, enfim, não de um tutorial, mas de um convite à criação em diferentes esferas.

Outra proposição que fez parte das Redes de Formação foi o “Programa Marés”. Assim como a Casa M, o Marés não esteve entre os principais focos de marketing e atuação institucional da Bienal e, talvez exatamente por isso, tenha sido tão poético e inspirador. Em relação às outras ações das Redes de Formação, o Marés foi enxuto, com uma área de abrangência restrita, voltado aos professores e (felizmente) dissonante em relação ao todo

mobilizado pela instituição. Entre seus objetivos estavam as seguintes intenções: criar espaços, cartografar a cidade, interferir na paisagem, constituir processos coletivos de criação, compartilhar, viver o cotidiano da cidade com arte e criar reverberações para a escola.

O movimento das marés ou cartografias de afloramentos marítimos
O que ocorre se deslocarmos o fenômeno natural das marés para as formas de relação intersubjetivas e para os processos de criação artística? A lua e o sol atuam sobre os níveis dos oceanos através de forças gravitacionais, os ventos atuam sobre os mares de forma espetacular podendo produzir ressurgências ou *afloramentos*. Como incorporar os movimentos e forças do oceano, do sol, da lua e dos ventos através de metodologias artísticas e processos coletivos de criação? Como produzir altas marés, aumentar forças de atração e ressurgimentos através de estratégias poéticas compartilhadas?
O Programa Marés atua motivado por estas questões e é destinado a educadores das redes pública e privada de ensino de 15 cidades do estado do Rio Grande do Sul. (9B-4, 2013, p. 1)
Descrição: Sinopse do Projeto Marés

Através de encontros nos quais os processos educacionais e artísticos ocorrem simultaneamente, o Programa Marés se propõe a abordar temas relativos aos contextos locais de cada cidade (seus territórios sensíveis, seus climas e paisagens naturais e simbólicas) pela ótica e pela evocação do imaginário dos participantes através de maneiras de fazer coletivas que tenham a potência de criar micro-interferências na paisagem e no cotidiano de cada cidade. (9B-4, 2013, p. 1)
Descrição: Sinopse do Projeto Marés

[O Marés] também proporcionou um momento de escuta, protagonizado pelos participantes, onde eram debatidos temas relativos ao contexto e ao imaginário de cada cidade. A seguir, os participantes se organizavam em grupos e partiam para um exercício de deriva no espaço urbano, onde desenvolviam ações poéticas, relacionais e intervenções. (9B-5, 2013, p. 1)
Descrição: Relatório do Projeto Marés

A forma encontrada pelo Marés para fazer confluir seus diferentes encontros nas cidades visitadas foi a criação de um blog para compartilhamento de textos, imagens, comentários e fotografias dos momentos vividos. A proposição, em si, tinha um forte viés artístico, e foi desenvolvida com base no acúmulo desses registros para a criação de um livro-multiplicidades intitulado “Cartas Náuticas”.

Cartas Náuticas é o livro-multiplicidade do Programa Marés – programa de formação de professores do Projeto Rede de Formações da 9ª Bienal do Mercosul | Porto Alegre.
Aqui você encontrará as Cartografias Marítimas e as Arqueologias de Subjetividades afloradas no encontro dos educadores-estrangeiros com os litorais das cidades banhadas pelas marés. Uma vez que nos apropriamos de um território pela experiência, tornamos esse território um lugar. Esse lugar é passível de ser cartografado pelo sujeito-vivenciador da situação que nele se desenrolou. Quando somos capazes de cartografar um território, podemos mapeá-lo em cartas e navegá-lo orientado por esses mapas. Assim, CARTAS NÁUTICAS é um espaço de compartilhamento de cartografias de territórios navegados e navegáveis. (9B-6, 2013, s/p)
Descrição: Blog do Projeto Marés

Assim, o projeto Marés buscou incentivar os participantes a se tornarem vivenciadores autônomos

de um processo de criação artística. Ao longo de três meses de atividades um vasto repertório de resultados artísticos foi produzido pelos professores participantes em atividades coletivas, tornando a própria experiência de criação artística a ferramenta didática para a descoberta e invenção das relações entre arte e vida. (9B-5, 2013, p. 1)

Descrição: Relatório do Projeto Marés

O Marés também borrou as fronteiras que separam a obra do público de forma ativa, provocando professores a ocuparem o lugar dos artistas e viverem o processo de criação. No decorrer desse processo, observaram o cotidiano em suas regularidades e dissonâncias, interferiram na cidade e reinventaram-na através da arte, produzindo coletivamente outras formas de olhar o entorno e de incidir sobre ele.

Considero que essa 9ª Bienal mesclou de forma potente as provocações de Camnitzer, a vitalidade e abertura artística de De Caro e a educação como experiência expandida, proposta por Helguera. Gonçalves desenvolveu um projeto baseado na educação como encontro, como um “organismo vivo dentro e fora dos espaços expositivos⁶⁶”, sustentando que a arte está para além do objeto produzido (obra de arte), lá onde, aparentemente, ela não está.

Onde estaria, então, a arte? Nas relações entre as pessoas e dessas com as obras? No céu estrelado de Itapuã, no Parque Eólico de Osório, na região carbonífera ou nas marés produzidas pelos encontros de professores em diferentes regiões do Estado? Na Ilha das Pedras Brancas, no Manual para Curiosos ou na Nuvem?⁶⁷ No encontro e na intenção de aprender com o outro? Talvez na arte do encontro, no encontro como arte ou na arte de ver o encontro com o outro uma possibilidade de aprender a ver o mundo de outras formas. Isso seria arte? Isso seria educação? Formalmente, a resposta não foi dada (e não era esse o objetivo).

Concordo com os dois “saltos” descritos por Gonçalves em relação ao estabelecimento da educação na Bienal, porém acrescento a essa demarcação outras duas edições que me parecem extremamente significativas para os rumos do evento nesse âmbito: a 7ª e a 9ª Bienal

⁶⁶ Descrição das Redes de Formação da 9ª Bienal do Mercosul disponível no site do evento. Disponível em: <http://9bienalmercosul.art.br/pt/redes-de-formacao/>. Consulta em: 02/05/2014.

⁶⁷ Nesta sequência de perguntas faço referência às ações desenvolvidas pelas Redes de Formação dessa edição da Bienal, abrangendo as saídas de campo e os materiais desenvolvidos com vistas à educação.

do Mercosul. Em primeira instância, a 4ª e a 6ª foram edições cruciais, mas sob outra perspectiva ainda faltavam elementos que tensionassem a forma como a educação estava sendo significada nesse contexto. Esse tensionamento aconteceu, com diferentes ênfases, na 7ª e na 9ª Bienal.

Destaco a 7ª Bienal pela mobilização artística que explicitarei anteriormente e pela forma como as ações foram pensadas e desenvolvidas. De partida, a proposta curatorial já anunciava a intenção de provocar impacto, ao ser nomeada de “Grito e Escuta”. Segundo os curadores gerais, Victoria Noorthoorn e Camilo Yáñez,

[...] o título da Bienal – Grito e Escuta – remete à importância de explorar a comunicação multidirecional – entre um mundo em conflito e um artista que escuta e responde; entre um artista que produz sentido com a intenção de que o mundo o escute – através de múltiplas linguagens, com a intenção de alterar, por sua vez, a hegemonia da visualidade. A 7ª Bienal do Mercosul explora a sonoridade, o movimento corporal, a vivência social e a vivência pedagógica como partes integrantes da experiência da arte hoje. (7B-3, 2009, p. 2)

Descrição: Livro / Título: Micropolís Experimentais: traduções da arte para a educação
--

De acordo com os curadores, a proposta da 7ª Bienal realizou uma guinada metodológica ao colocar ênfase nos processos de criação – em detrimento de temas específicos – e em como o artista poderia explorar a relação do espectador com a obra, partindo de “um sistema de possibilidades dinâmico”, onde cada um deles fosse “capaz de montar seu próprio sistema de leitura” da Bienal (7B-3, 2009, p. 1). Para subsidiar essa demanda, arte e ações pedagógicas foram postas em uma mesma dimensão, visível, principalmente, nas residências artísticas realizadas em escolas, para as quais foram selecionados trabalhos artísticos que tivessem um forte acento educacional. Essa proposição diminuiu a abrangência do projeto pedagógico dessa edição, em termos quantitativos, mas, sob outra perspectiva, propiciou uma aproximação de alunos e professores com o processo de criação e com o próprio artista que superam, a meu ver, a visita pontual à exposição, as formações para professores e o uso de materiais com reproduções das obras em sala de aula.

Há quem diga que essa equipe curatorial propôs algo questionável, principalmente em relação aos mediadores. Marina De Caro sustentava que os próprios professores deveriam mediar suas turmas nas exposições e não necessariamente os mediadores formados pela Bienal. Esse posicionamento causou um grande estranhamento na equipe permanente da Fundação, frente à centralidade que os mediadores assumiram ao longo das Bienais, principalmente em relação ao que era proposto para sua formação, previamente ao evento.

Alheia a tais embates ocorridos, considero que a 7ª Bienal desenvolveu, por exemplo, um dos materiais para professores mais instigantes em relação às das outras edições, as chamadas “Fichas Práticas” (7B-1, 2009). Sem um lugar previsto de início, desenvolvimento ou fim, esse material permitia diferentes articulações e curadorias das obras selecionadas, com outros elementos artísticos, literários, históricos e políticos. Em poucas palavras, tratava-se de um material nada prescritivo e isso, a meu ver, é uma qualidade a ser destacada em meio ao que já havia sido feito nas outras Bienais.

A 9ª Bienal, realizada em 2013, retomou essa perspectiva de trabalho e apresentou um projeto pedagógico que, propositalmente, não recebia esse nome, sendo denominado “Redes de Formação” – com destaque para a palavra “redes”. Professores, mediadores e demais curiosos pela Bienal compartilharam espaços, palestras, vivências e momentos de discussão em lugares nada convencionais. Tudo parecia indicar que seria uma Bienal memorável em termos de proposta de trabalho, articulação de ações e possíveis rupturas em relação ao que se entendia por educação nesse contexto de arte. Porém, finalizada a Bienal, as reverberações foram tão intensas que ainda é difícil avaliar os seus impactos. Provavelmente essa dimensão de mudança (ou retrocesso) só poderá ser percebida na 10ª Bienal, em 2015. Por ora, atendo-me à proposta em desenvolvimento.

Baseada na prerrogativa de que a arte está onde, aparentemente, ela não está, a 9ª Bienal explorou as relações entre arte e ciência e não foi nada ortodoxa nas ações desenvolvidas, propondo, por exemplo, Conversas de Campo realizadas em Itapuã para olhar as estrelas, no litoral norte para conhecer o Parque Eólico e em Triunfo para visitar uma plataforma petrolífera. Se na 7ª edição, artistas, obras e um conteúdo formal sobre arte não foram explicitamente abordados, na 9ª Bienal muito menos, gerando um grande incômodo. Afinal, o que toda aquela proposta “educativa” tinha a ver com arte? Esse descompasso foi percebido também em relação à curadoria das obras, a expografia, as proposições que embasaram tanto a formação de mediadores quanto de professores, visível, por exemplo, nas considerações veiculadas na mídia.

Participei de vários momentos e ações dessa Bienal; sendo assim, considero que posso fazer algumas inferências, peculiares talvez, em relação à proposta desenvolvida. A grande intenção de romper com o instituído e promover um funcionamento em redes – entre

mediadores, professores e demais aficionados pela Bienal – não foi propriamente compreendida, e muitas proposições pareciam não conseguir estabelecer conexões entre os participantes e as tramas que subsidiavam a proposta.

Segundo Mônica Hoff Gonçalves⁶⁸, a intenção da 9ª Bienal, em termos de proposta para educação, era fazer uso do que já estava dado (em termos de percursos já trilhados pelo educativo), mas de uma forma experimental, pensando a educação fora de um modelo ou de um conteúdo programático a ser desenvolvido. A proposta sustentava que o projeto não deveria instrumentalizar para nada, mas geraria um campo de conhecimentos impalpável e transformador na interface arte/educação. A centralidade desse processo foi dada aos mediadores, sendo pensado para que produzisse uma experiência transformadora para esses sujeitos.

A meu ver, os mediadores não perceberam tal intenção e a insatisfação com os gestores da Fundação, por questões políticas que geraram situações polêmicas – como o jantar⁶⁹ oferecido no MARGS durante a Bienal – foi maior do que qualquer efeito que as Redes poderiam ter produzido para esse grupo. A abertura e o empoderamento foram tão exacerbados que culminaram em manifestações e uma greve dos mediadores no último dia da 9ª Bienal.

De acordo com a curadora pedagógica, essa Bienal trazia uma nova perspectiva em educação, que já não era mais da própria Fundação. Gonçalves considerava que o programa educativo, no decorrer das oito edições anteriores, havia se tornado algo tão maior e mais forte do que a própria instituição, que a previsão era de que a 9ª edição reverberaria o ápice de tudo isso. Considero que este teria sido um outro momento de deslocamento (ou o terceiro salto), mas não foi o que aconteceu (ao menos da forma como se esperava).

É curioso perceber que as duas edições da Bienal que mais propuseram algo fora dos padrões de um projeto educativo tenham sido tão criticadas e incompreendidas. Arrisco-me a afirmar que foram as Bienais que mais exigiram dos mediadores, professores e visitantes,

⁶⁸Faço essas considerações em relação ao desfecho da 9ª Bienal pautada na recente participação de Mônica Hoff Gonçalves no Seminário Nacional “O Sentido Público na Arte”, realizado no Museu de Arte Contemporânea de Niterói nos dias 20 e 21 de maio de 2014, proferindo a palestra intitulada “O sentido de público na Bienal do Mercosul: a bienal como escola, a cidade como currículo”.

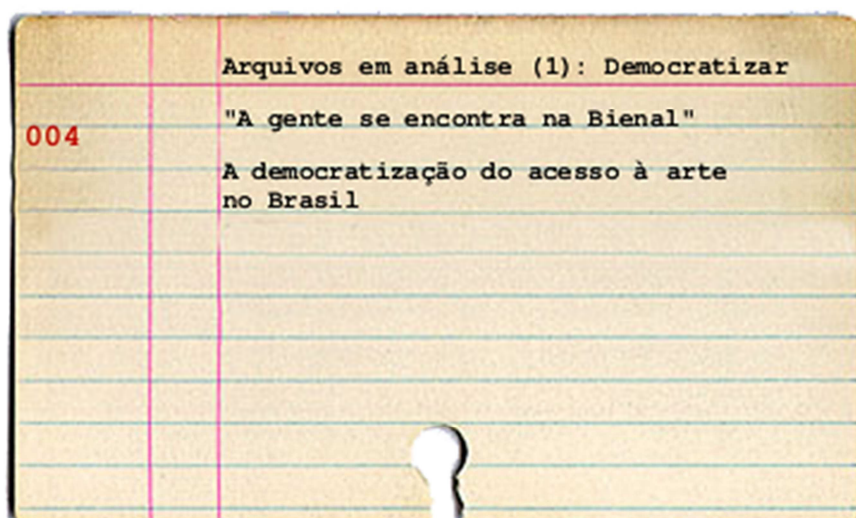
⁶⁹ Durante a realização da 9ª Bienal do Mercosul, “no dia 04 de outubro de 2013 foi realizado um jantar de caráter privado dentro de uma sala expositiva do museu de Arte do RS Aldo Malagoli (MARGS) com a justificativa de criação de fundos para futuras aquisições de obras. Durante o evento, foram acesas velas sobre as mesas localizadas ao lado de uma obra construída com papelão e que ocupa, durante o período da mostra, a parte central do segundo andar da referida instituição”. Disponível em: <http://coletivoam.wordpress.com/2013/11/04/declaracao/>. Consulta em: 2/09/14.

repertório e trânsito pelas artes visuais para que fosse possível significar o que estava posto e proposto. Na mesma proporção, foram as edições que mais se distanciaram da condução pedagógica, provavelmente gerando o descompasso e/ou a rejeição por mim observados.

De uma forma ou de outra, a 9ª Bienal provocou tantos abalos que se tornou praticamente impossível prever o que será apresentado, no âmbito da educação, para a 10ª edição do evento. De acordo com a curadora, dificilmente esse caminho será seguido nos próximos anos, pois a instituição percebeu que o programa educativo era menos seu do que da comunidade, dos artistas engajados nessa dimensão da arte e da própria cidade de Porto Alegre.

Recomendações de leitura para os próximos arquivos em uso nesta Tese:

A Bienal do Mercosul foi constituída com base em três frentes, intrinsecamente articuladas: a democratização da arte, a educação e o investimento em capital humano. De acordo com os materiais pesquisados, na primeira frente, estaria posto o objetivo de suprir a necessidade de arte na vida das pessoas, dando-lhes acesso à espaços privilegiados de circulação da arte contemporânea; já na segunda frente de atuação, estaria o desenvolvimento da percepção, do olhar crítico e do senso estético, mobilizado com base em estratégias de cunho educativo; na terceira frente estaria posta a vinculação da Bienal com uma lógica empresarial, que permeia o evento com medidas que visam a promoção da responsabilidade pelo social, tendo como principal foco investir no cidadão (empresário de si). Essas três frentes, atuando em conjunto, configuram as engrenagens que constituem o funcionamento político, econômico e cultural da Bienal do Mercosul. Sendo assim, faço uso dessa subdivisão para dispor as próximas seções, intituladas “Arquivos em análise”: Democratizar, Educar, Investir. Ressalto que optei por essa separação apenas para fins de organização dos meus investimentos analíticos sobre o *corpus* da pesquisa. A interlocução entre as três partes é perceptível e não pretendi que fosse de outra forma, ao elaborar a escrita. Os borramentos entre elas são propositais e – confesso – muito bem-vindos no decorrer do meu processo de imersão nos materiais e construção das análises.



ARQUIVOS EM ANÁLISE (1): DEMOCRATIZAR

O acesso gratuito às realizações e aos eventos da bienal torna-a muito mais democrática por permitir o acesso de todos os que estejam interessados em suas propostas, sem cogitar da sua posição na pirâmide social. E essa tradição da bienal de abrir suas portas para acolher a todos, marca de todas as suas edições, apenas se torna possível pelo respaldo das leis de incentivo à cultura, tanto do Rio Grande do Sul quanto da União. (5B-12, 2005, p. 9)

Descrição: Livro / Título: Uma história concisa da Bienal do Mercosul / Mensagem do Secretário da Cultura do Rio Grande do Sul – Roque Jacoby

Nesse arquivo de análise priorizo os excertos que mostram como a democratização do acesso à arte, promovida pela Bienal do Mercosul, está inserida em um determinado contexto histórico e político que determina o seu funcionamento e que vão dar parte das condições para que o Brasil se mostre como uma Nação ocupada com a acessibilidade da população e a educação da população. Analiso também de que formas a democratização se torna produtiva para a Fundação Bienal e como está articulada aos outros dois tripés que constituem o evento.

O título da próxima seção coloca-se como um convite e anuncia o esboço de um percurso descritivo delineado pela pesquisadora em questão. Trata-se de um exercício analítico de construção de sentidos, inspirado no olhar foucaultiano para o quadro *Las Meninas* de Velázquez. Convido o leitor a percorrê-lo junto comigo.

*** “A GENTE SE ENCONTRA NA BIENAL”

Uma música de fundo estabelece uma tensão crescente. Penumbra. Um corredor escuro com uma luz localizada ao fundo. Um homem está parado no centro do corredor com as mãos nos bolsos da calça. Ele olha para a frente, como se observasse o fora. A câmera aproxima-se dele. Muda a cena. Na rua, em frente a uma casa, uma senhora com semblante comum, olha desconfiada, na direção da câmera. A câmera se movimenta lentamente em sua direção. Outro corte. Vista superior de uma moça sentada em um banco. Seu olhar segue a câmera, que a fita de cima, executando um lento deslocamento horizontal. Corta. Praça em frente ao Gasômetro. Primeira vez que aparece uma referência explícita à cidade de Porto Alegre. O personagem agora é um rapaz que, assim como a moça anterior, representa um perfil padrão de campanha publicitária. A câmera movimenta-se lentamente para o lado esquerdo. Ele acompanha-a com o olhar fixo e expressão séria. Muda a cena. Escadaria da Borges de Medeiros. Desta vez, o enquadramento mostra um homem a uma considerável distância da câmera. Mãos na cintura e roupa clara. Não se visualiza seu rosto, apenas é possível perceber que ele olha fixamente para a câmera que continua seu lento percurso. A trilha sonora segue sua marcha contínua, como se gerasse uma expectativa permanente e crescente. Cais do Porto. Uma moça sozinha. Sua aparência não

condiz com os personagens anteriores. Ela é comum. Atrás dela, a paisagem inóspita do cais intensifica sua solidão e distanciamento da câmera (que nesse momento fica imóvel). A moça (também) imóvel olha fixamente para a câmera. Não há menção de movimento, apenas o elo estabelecido pelo olhar. Corta a cena. Em primeiro plano, uma moça negra olha em direção à câmera. Sua expressão é séria, com um leve ar de distanciamento. Ela está atrás de uma grade que delimita uma quadra esportiva. Talvez seja o Parque da Redenção. A câmera aproxima-se lentamente da moça. Ela acompanha com o olhar e, com um leve (e contínuo) movimento de cabeça, o deslocamento da câmera. Muda a cena. Terraço da Usina do Gasômetro. Uma mulher de meia idade, branca, vestida de forma elegante está parada no meio da escada de ferro que dá acesso ao lugar descrito. Ela está no meio do enquadramento. Desce um degrau com um leve movimento de corpo, olhando fixamente para a câmera. Inclina levemente a cabeça para o lado, sugerindo uma tentativa de visualizar melhor o ponto que captura sua própria imagem. De alguma forma, ela interage com o outro lado da cena. Seu olhar também intenciona o fora. As cenas começam a mudar mais rapidamente. Um senhor, em primeiro plano, com um ar desanimado fita a câmera, acompanhando-a. A câmera distancia-se lentamente, indo para trás. Quanto mais a câmera se afasta, mais ele parece tentar perceber o que se passa na esfera que pertence ao outro lado da cena. A imagem se afasta e ele acompanha com um movimento de cabeça, sugerindo uma certa curiosidade. Corta a cena. Estação Mercado. O trem passa e surge uma moça negra, ao fundo. Ela está bem vestida e aparenta ser uma estudante universitária. Seu olhar está direcionado para a câmera. Rapidamente a cena acaba. Um adolescente com o seu skate, sentado em uma escadaria no centro de Porto Alegre. A câmera está bem próxima dele e segue deslizando lateralmente enquanto o rapaz olha-a fixamente. O ritmo acelera-se. Em primeiro plano, uma moça com as mesmas características da que foi filmada no banco branco. Ela olha, sem muita expressão, para a câmera que se movimenta em sua direção. Close. A expressão dela muda lentamente. Esboça um sutil sorriso. Claridade. A cena culmina no seu rosto que esmaece rapidamente e a tela é tomada pela cor branca. Surge a legenda: **“QUAL A DISTÂNCIA ENTRE VOCÊ E A ARTE?”**⁷⁰

No quadro que inicia essa seção, inspirada na análise de Foucault (2007a) do quadro *Las Meninas* de Velázquez, desenvolvo uma descrição pormenorizada do que vejo. Antecipo que minha intenção também é analítica. Pelo enredo apresentado, é possível perceber que não se trata de uma pintura, tal como a que inspirou o filósofo, mas de uma sequência de cenas que compõem um vídeo. Não um vídeo qualquer, mas o de uma campanha publicitária, o que por si só já indica um interesse explícito de sedução e captura do outro – o público-alvo do contratante. Seu objetivo, nesse caso: promover a 8ª Bienal do Mercosul realizada no ano de 2011, na cidade de Porto Alegre. Guardadas as devidas proporções de cada uma das produções em questão – o vídeo e o quadro *Las Meninas* – parto do princípio analítico de que ambos incitam a pensar sobre as inter-relações entre o dentro e fora, entre quem olha e/ou é olhado, como também convocam o espectador a fazer parte desse trânsito de interpretações e lugares.

⁷⁰ Descrição do vídeo produzido para a campanha publicitaria da 8ª Bienal do Mercosul. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?list=PL37E33AF4276F971D&v=CtvbDH323PM>. Consulta em 13/05/13.

No vídeo descrito, os atores (ou personagens) que participam das diferentes cenas dirigem o olhar permanentemente para o “lado de cá” da tela. Com base em diferentes ângulos, aproximações e movimentos de câmera, eles sempre olham para fora do vídeo. Pergunto-me para quem os personagens, insistentemente, olham. Em uma primeira leitura das cenas, penso que olham para os espectadores (os outros), que assistem ao comercial. Ao mesmo tempo, considero a possibilidade de os próprios personagens do comercial serem “os que estão distantes da arte” e, em virtude dessa condição, dirigirem seus olhares desconfiados para a 8ª Bienal, que estaria prestes a começar, ou para a arte⁷¹, de uma forma geral. Afinal, estariam eles olhando com estranheza para o contexto da Bienal ou para nós, que assistimos a propaganda? Talvez as duas possibilidades sejam válidas e esse jogo de lugares faça parte da “provocação”, ou melhor, da convocação que a campanha publicitária da Bienal pretende produzir em todos que, por algum motivo, estão distantes do que acontece no evento.

Se a distância existe, o jogo de cena mostra que a arte está à espreita – a espera de todos – na Bienal, que enfatiza o chamado, lança o desafio e/ou firma o convite. Atesta que é possível reduzir a distância entre população e arte e que todos devem sentir-se parte desse movimento de aproximação – homens, mulheres, adolescentes, idosos, independentemente da condição social. Todos olham e são olhados e, no fim das contas, todos fazem parte da cena, tanto os que estão no lado de dentro do vídeo (os personagens), quanto os que estão no lado de fora (os espectadores).

No momento em que colocam o espectador no campo de seu olhar, os olhos do pintor captam-no, constroem-no a entrar no quadro, designam-lhe um lugar ao mesmo tempo privilegiado e obrigatório, apropriam-se de sua luminosa e visível espécie e a projetam sobre a superfície inacessível da tela virada. Ele vê sua invisibilidade tornada visível ao pintor [...]. (FOUCAULT, 2007a, p. 6)

Nesse jogo que se estabelece, nós olhamos, somos olhados e invariavelmente somos lançados para “dentro do quadro”. Somos observadores da condição alheia (o provável distanciamento dos personagens em relação ao que se entende por arte na Bienal) e, ao mesmo tempo, interpelados a pensar sobre a nossa própria condição de distanciamento (ou proximidade) da arte. Na medida em que marca uma possível distância, convida a chegar mais perto, a participar, pois não se mostrar frequentador da Bienal confirma a condição de que se está distante, não fazendo parte do *status quo*. Isso não teria repercussão na vida de muitas

⁷¹ Inicialmente farei referência ao termo “arte” de uma forma um tanto quanto genérica. Quando vinculada ao contexto da Bienal do Mercosul, restrinjo esse amplo campo às artes visuais. Em outras passagens, ao referir-me à dimensão das políticas do Ministério da Cultura, o entendimento se amplia para todas as linguagens artísticas.

pessoas, se o acesso à arte (e à cultura) não viesse a ser um dos grandes mobilizadores das políticas de Estado no Brasil nas últimas décadas. Desde então, todos passaram, de forma mais efetiva, a ter direito de estar com arte e, de forma crescente, tornaram-se alvo de diferentes movimentos de captura por parte de instituições, museus, ONGs, entre outros agentes dispostos a promover tal acesso e justificar empreendimentos e projetos financiados por tais políticas. A própria Bienal advém desse movimento político, desde a sua concepção.

A aprovação, em tempo recorde, da Lei de Incentivo à Cultura (LIC) do Rio Grande do Sul, visando a realização da 1ª Bienal do Mercosul, em 1997, (FIDELIS, 2005) marcou o início de uma parceria Estado-empresa que se desdobra em dezoito anos (e nove edições da Bienal) de iniciativas artísticas e, de forma cada vez mais intensa, projetos educacionais, visando a adesão e participação de todos ao meio da arte. Seja através de cursos para formação de professores e mediadores, disponibilização de transporte gratuito para as escolas, produção de material pedagógico para uso de alunos e professores, ampla divulgação na mídia ou do franqueamento de todas as mostras do evento, de uma forma ou de outra, “A gente se encontra na Bienal”⁷².

Com o tema “A gente se encontra na Bienal”, as peças [publicitárias] fazem um chamamento ao público e ilustram cidadãos comuns, os quais visualizam algumas obras da exposição. Nos anúncios, um lixeiro de Porto Alegre mostra uma obra mexicana feita com lixo, em outro, um bombeiro segura nas mãos a pintura de um extintor, feita por uma chilena. Também são personagens das peças publicitárias engraxates, telefonistas, funcionário do Trensurb, açougueiro, motorista, o homem que executa músicas a partir de uma folha de árvore, o homem-sanduíche e um vendedor de camisetas de futebol. No total são 40 modelos da vida real, que estreiam na produção⁷³.

O acesso gratuito possibilita que qualquer cidadão, independentemente de classe social, troque impressões com Cemin, Orozco, Abramo, Verger, Matta, Berni ou María Freire, nas mostras icônicas. (4B-3, 2003, p. 1)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem de capa: Arte para todos

A citação de uma reportagem sobre a 4ª Bienal e o excerto acima mostram mais um quadro “pintado” sobre o evento, com personagens, dessa vez, populares. Uma coletânea de tipos familiares a todos, principalmente aos que poderiam estar fora do campo de abrangência da arte exposta em bienais. O chamamento não deixa dúvidas: qualquer um pode frequentar a Bienal e sem receio de não se identificar com o que acontece por lá. As peças publicitárias descritas no quadro 3 fizeram parte da campanha de divulgação da 4ª Bienal do Mercosul,

⁷² Slogan da campanha de divulgação da 4ª Bienal do Mercosul.

⁷³ Disponível em: http://www.coletiva.net/site/noticia_detalhe.php?idNoticia=4499. Consulta em: 2/05/13.

primeira edição do evento que contou com a participação de um presidente da república na cerimônia de abertura.

O discurso proferido pelo presidente Lula na ocasião da abertura da 4ª Bienal foi emblemático para o momento político vivido, tendo em vista que, até então, em linhas gerais, os espaços dedicados à “arte legítima” eram exclusividade de uma parcela seleta da população. E por mais que iniciativas de acesso à arte estivessem em execução, a generalização propagada de que “o povo brasileiro não gosta de arte, não gosta de música clássica, não gosta de pintores, não gosta de escultores⁷⁴” ainda prevalecia, pautada, principalmente, tal como afirmou o presidente, na naturalização do Brasil como um país “vocacionado apenas para o samba ou para o carnaval”. Em seu discurso, Lula advertiu e conclamou:

Eu quero chamar a atenção dos artistas, porque o povo gosta, o povo adora, mas é humanamente impossível as pessoas gostarem do que não veem. É humanamente impossível as pessoas gostarem se não tiverem acesso à capacidade genial de criatividade que os artistas do mundo inteiro têm. Nesta Bienal, neste salão extraordinário, se o povo pobre do estado do Rio Grande do Sul passar por aqui, certamente vai dizer para vocês: ‘nós queremos apenas a oportunidade de dizer: deixe-nos conhecer, para depois julgarem se gostamos ou não da arte que vocês fazem’. (SILVA, 2003, p. 5)

De acordo com o presidente, em conformidade com o que venho apontando, há um distanciamento posto entre o povo e a arte. Porém destaque, nesse momento, as palavras finais do excerto: “deixe-nos conhecer, para depois julgarem se gostamos ou não da arte que vocês fazem”. Em seu discurso, sustenta que o povo pode sim gostar da arte exposta na Bienal, mas, tal como pondera, não há como gostar de algo que não se conhece. Nesse ponto, retomo a pergunta que marca o início dessa seção: “Qual a distância entre você e a arte?” Se há a percepção de um distanciamento, coloca-se, na mesma perspectiva, a necessidade do estabelecimento de meios de aproximação das pessoas com a arte, e neste ínterim, a educação ganha ênfase e função primeira. Tornar a arte algo acessível a todos por meio de ações educativas é a linha que conduz o posicionamento assumido (pelo Governo e pela Bienal) e que passará a embasar de forma crescente cada uma das edições do evento, em absoluta consonância com as diretrizes políticas do Ministério da Cultura (MinC).

Atendendo a esse contexto político, principalmente a partir de 2001, a Bienal do Mercosul passou a oferecer acesso franqueado a todos os seus espaços expositivos,

⁷⁴ Discurso do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, na abertura da 4ª Bienal do Mercosul (SILVA, 2003).

totalizando sete edições com portões abertos e duas (1997 e 1999) com acesso mediante pagamento de ingresso. A abertura da Bienal para todos, proporcionada, em grande medida, pelo subsídio das leis de incentivo e dedução fiscal do MinC, conduziu a progressiva centralidade da educação/pedagogia no evento, posto que apenas garantir o acesso mostrou-se um tanto quanto insuficiente. Colocou-se como necessário provocar, intencionalmente, as visitas e o convívio com a arte, pois de outra forma determinados espaços permaneceriam como apropriados apenas para uma determinada parcela da população – apesar das políticas pró-cultura. Tal como assinaléi anteriormente, percebeu-se que apenas instituir a gratuidade não garantia o aumento das visitas e a assiduidade do público nas bienais vindouras. Frente a isso, medidas foram adotadas visando uma aproximação massiva com as escolas de Porto Alegre e região metropolitana, assim como com os professores das redes de ensino (pública e privada).

A 4ª Bienal do Mercosul foi pensada como um evento cultural extensivo a toda a população. Através de um imenso esforço da Fundação, dos governos estadual e federal e dos patrocinadores do evento, obtivemos sucesso em nosso intento de franquearmos o ingresso ao público, abrindo a possibilidade a qualquer cidadão conhecer e questionar sua própria história, pelos caminhos da Arqueologia Contemporânea, tema central da mostra. Mas isso ainda era pouco. Precisávamos encorajá-los a cruzar os grandes portões dos espaços expositivos.

Fomos, então, às escolas, muitas delas da periferia, com o programa Ação Educativa. Orientamos professores e mediadores, incentivamos a participação de crianças e adolescentes, enfim, de toda a comunidade. Com o patrocínio da Petrobrás, Refap e apoio da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, colocamos ônibus gratuitos ao transporte de escolares. (4B-3, 2003, p. 2)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Editorial – Renato Malcon (Presidente da Fundação Bienal do Mercosul)

‘Quero felicitar os organizadores também pelo esforço em ampliar a compreensão do público sobre a arte contemporânea, pois acredito que sem esse componente educativo jamais conseguiremos democratizar o acesso da população aos bens culturais’. (5B-10, 2005, p. 7)

Descrição: Livro / Título: Rosa-dos-ventos: posições e direções na arte contemporânea / Mensagem do Presidente – Luiz Inácio Lula da Silva

O campo de atuação da Bienal passou a abranger diferentes frentes de ação, tais como: garantir o acesso de todos, mobilizar a aproximação das pessoas ao que é apresentado na Bienal, privilegiar o público escolar (viabilizar transporte, ensinar a estar com arte), produzir material didático, promover momentos de formação voltados aos professores e também formar mediadores que, de alguma forma, conduzirão os visitantes nos percursos das mostras. Em todos esses pontos que compõem a grande estrutura de funcionamento da Bienal, as articulações entre arte e educação ganharam diferentes nuances.

Tendo em vista que apenas abrir as portas de uma mostra de arte do porte da Bienal não parecia suficiente para que “todos” adentrassem seus espaços, ampliou-se o chamado aos diversos públicos através da mídia, colocando-os como parte do que a Bienal propunha (“A gente se encontra na Bienal⁷⁵”; “A arte abre os olhos da cidade⁷⁶”; “É tempo de Bienal⁷⁷”; “A Bienal vai embora. Mas Porto Alegre fica. Abra os olhos para a cidade não-vista⁷⁸”). Além disso, também se intensificou o processo de formação desse público, instrumentalizando-o com pequenas “doses” de arte para, primeiramente, fazê-lo ir à Bienal, querer voltar e propagar no seu meio o quanto a visita foi boa (interessante, bonita, etc.), para que um efeito multiplicador fosse gerado, aumentando progressivamente as visitas.

Seguindo essa intenção de atingir o maior número de pessoas possível, o foco principal dessas iniciativas de captação de público tem sido a escola e o público-alvo, os alunos. A Bienal vem estabelecendo relações com as escolas por duas vias principais: através das visitas e do material didático oferecido pelo evento, que, de forma sistemática, insere o conteúdo arte/Bienal no âmbito do currículo, que passa a ser desdobrado metodologicamente pelo professor em sala de aula (antes ou depois da visita). Acredita-se que,

[...] através desse material, com suas imagens, textos e continuidades, possa ser estabelecido um verdadeiro comprometimento do educador e lançadas inúmeras possibilidades de acesso ao conhecimento da arte, gerando a formação de novos valores estéticos, oportunidades de autoconhecimento, desenvolvimento de novas percepções e transformações significativas na nossa sociedade. (3B-1, 2001, s/p)
--

Descrição: Material Pedagógico 3ª Bienal do Mercosul
--

O professor foi pensado como um parceiro: a responsabilidade da construção da Ação Educativa também é dele; é sua paixão e o seu interesse pela arte que despertará, <i>a priori</i> , a curiosidade do seu aluno – tirando assim, o caráter de agente passivo que, muitas vezes, lhe é atribuído quando falamos em grandes eventos de arte. (5B-2, 2005, s/p)
--

Descrição: Relatório Final - Ação Educativa / Janeiro/2006
--

Para as ações pedagógicas da 2ª Bienal, foram produzidas onze lâminas com reproduções como instrumento para explorar a visita dos estudantes, dos professores e como propostas de aula. A curadoria escolheu um artista de cada país participante para ser trabalhado como proposta de leitura e investigação da obra, assim como para oferecer informações sobre os movimentos artísticos aos quais tais obras e artistas estavam ligados. (5B-12, 2005, p. 160)

Descrição: Livro / Título: Uma história concisa da Bienal do Mercosul

A educação é o eixo da transformação necessária para que nossa sociedade alcance o desenvolvimento de todos os seus melhores potenciais. É com alegria, portanto, que trazemos o
--

⁷⁵ Campanha publicitária da 4ª Bienal do Mercosul.

⁷⁶ Campanha publicitária da 5ª Bienal do Mercosul.

⁷⁷ Campanha publicitária da 6ª Bienal do Mercosul.

⁷⁸ Campanha publicitária da mostra “Cidade não-vista” da 8ª Bienal do Mercosul.

presente material pedagógico às suas mãos, como pequena contribuição ao trabalho realizado por todos os professores e educadores que diariamente operam o milagre do ensino. (6B-3, 2007, s/p)

Descrição: Material pedagógico da 6ª Bienal do Mercosul / Projeto pedagógico para o professor

Para embasar uma melhor atuação nas aulas e ampliar o repertório dos professores, a Bienal oferece alguns momentos de formação específicos para esses profissionais. A formação de professores, nas seis primeiras edições, ocorreu em momentos pontuais, no formato de palestras distribuídas em, no máximo, dois turnos de trabalho⁷⁹. Nas três edições posteriores (7ª, 8ª e 9ª), outros formatos foram experimentados, ampliando as formas de intervenção em proposições diferenciadas e com duração um pouco maior. De uma forma geral, as intervenções tem um caráter pontual e visam dar conta das fragilidades da formação dos professores que, em muitos casos, apesar de ministrarem a disciplina, não tem graduação na área das artes.

Para fechar a estrutura de funcionamento que estou descrevendo, propositalmente deixado por último, destaco os mediadores, descritos por Gonçalves (2013) como público primeiro da Bienal. A eles é destinado um processo de formação mais intenso, desenvolvido com base em um extenso cronograma de aulas, palestras e exercícios práticos. Parte desse grupo advém da graduação em Artes Visuais; outra, das mais diferentes áreas de estudo e atuação profissional. Os mediadores são preparados para desenvolverem estratégias de aproximação dos escolares, professores e do público em geral com as obras expostas, com base em diferentes intervenções. Saliento que esse processo de formação destinado a eles conflui para o início da estrutura que remonto: os visitantes que percorrem os espaços expositivos da Bienal.

Ao fazer essas considerações, não pretendo estabelecer uma condição binária para entender a relação das pessoas com a arte, dividindo-os entre os habituados ao mundo da arte e, portanto, aptos a vivê-la como experiência, e do outro lado os que não possuem um “repertório mínimo” para estar com arte e que, por isso, só podem experimentar uma relação mediada por estratégias mais diretivas. Quero sim colocar sob suspeita o processo de captura da relação com a arte como forma de torná-la compreensível e acessível a todos e, por outro lado, a possibilidade de vivê-la de outras formas. De uma forma ou de outra, parto de um mesmo patamar político-cultural para compreender como esses tensionamentos podem ser desdobrados. Sendo assim, para dar continuidade ao delineamento da grade de inteligibilidade

⁷⁹ Saliento que as características dessas formações, em grande parte, devem-se à dificuldade dos professores de afastarem-se da escola por mais de um turno.

sobre a qual a Bienal (é produzida e) está posta, farei, na próxima seção, uma abordagem das tramas políticas que confluíram para a democratização do acesso à arte no Brasil – enredo que subjaz o evento pesquisado.

*** A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À ARTE NO BRASIL

Acesso é a palavra de ordem do governo federal no que concerne às ações que constituem uma política cultural nacional para artes visuais. [...] Diante deste panorama, o MinC [Ministério da Cultura] se coloca o ‘desafio complexo’ de ‘democratizar o acesso à arte contemporânea’, conclamando todas as instituições culturais públicas e privadas, os gestores da cultura e os artistas brasileiros a fazerem o mesmo. (PALHARES, 2014, p. 1)

O acesso à cultura, às artes, à memória e ao conhecimento é um direito constitucional e condição fundamental para o exercício pleno da cidadania. [...] Superar positivamente as indústrias culturais e seu caráter restritivo e homogeneizador, predominante até os anos 90, implica no alargamento das possibilidades de experimentação e criação estética e, também, na implementação de novas conexões e formas de cooperação entre artistas, produtores, gestores culturais, organizações sociais e instituições locais. O PNC [Plano Nacional de Cultura] deve contemplar ainda a garantia das condições necessárias à realização dos ciclos que constituem os fenômenos culturais: da formação artística e de público à garantia de ampla disponibilidade dos meios de produção e difusão. (BRASIL, 2008, p. 79)

O PNC estabelece vínculos entre arte, ciência e economia na perspectiva da inclusão e do desenvolvimento. Suas proposições contemplam a formação profissional; a regulamentação do mercado de trabalho para as categorias envolvidas com a produção cultural; e o estímulo aos investimentos e ao empreendedorismo nas atividades econômicas de base cultural, entre elas o turismo, as comunicações, a indústria gráfica, a fonográfica, a arquitetura, a moda, dentre outras. Por outro lado, avaliza a inserção de produtos, práticas e bens artísticos e culturais nas dinâmicas econômicas contemporâneas, com vistas à geração de trabalho, renda e oportunidades de inclusão social. (BRASIL, 2008, p. 87)

No Brasil, as questões políticas que envolvem a área da cultura são marcadas por grandes oscilações, ênfases, omissões e posicionamentos contraditórios. Até atingir o *status* atualmente propalado, com montantes consideráveis destinados ao financiamento de suas diferentes demandas, idas e vindas partidárias e também teóricas marcaram as vias que repercutem na dimensão vigente sobre cultura no Brasil, principalmente nos anos finais da década de 1990 e anos 2000⁸⁰. Ressalto, porém, que tal visibilidade adquirida pela cultura no

⁸⁰ Devido aos objetivos desta pesquisa, privilegiarei o recorte histórico que se inicia nos anos finais da década de 1990. Cabe salientar, porém, que o investimento em cultura no Brasil remonta aos anos 30. “A existência de

país, não foi condizente com um reconhecimento diferenciado da classe artística em termos profissionais e condições de trabalho, tendo em vista que os artistas não adquiriram condições substanciais de assumir sua produção artística como fonte de renda exclusiva. Nesse sentido, as dificuldades da área persistem, apesar das políticas pró-cultura. Porém alguns deslocamentos ocorreram, são passíveis de análise e principalmente de tensionamentos.

Nesta seção, elenco alguns *flashes* históricos que me permitiram compreender como a cultura – e dentro desse amplo campo as artes visuais – adquiriu, paulatinamente, lugar de relativo destaque nas políticas do país, assim como aponto alguns desdobramentos que indicam a produtividade posta no financiamento de eventos do tipo bienal. Para iniciar esse percurso, parto do período da redemocratização do país, momento no qual o Ministério da Cultura foi instituído, corroborando com o estabelecimento do panorama político até então anunciado.

Na década de 1980, toda a cena política brasileira, inclusive os campos da saúde e da educação, passava por um processo catártico de repensar profundamente o seu passado recente e de instaurar, a partir daí, as novas bases para a reconstrução de uma cidadania usurpada, no contexto de uma democracia restringida por ocasião do golpe civil-militar perpetrado em 1964. (RODRIGUES, 2006, p. 418)

A construção (ou reconstrução) da democracia no Brasil ganhou força após o fim da ditadura militar, em 1985, e uma das principais marcas da mobilização política iniciada “é a voga que assumiu a palavra cidadania. [...] A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais ‘o povo quer isto ou aquilo’, diz-se ‘a cidadania quer’. Cidadania virou gente”. No auge do entusiasmo cívico instituído, inclusive a Constituição de 1988 foi denominada de Constituição Cidadã. (CARVALHO, 2014, p. 13).

Quando a Constituição de 1988 foi promulgada, o então presidente da Assembleia Nacional Constituinte, Ulysses Guimarães, afirmou: ‘A Constituição quer mudar o homem em cidadão... Só é cidadão quem ganha justo e eficiente salário, lê e escreve, mora, tem hospital e remédio, lazer quando descansa’ (Weffort, 1992). (L’APICCIRELLA, 2004, s/p)

uma política cultural administrada pelo Estado como uma forma de ampliar o acesso, a produção e fruição da cultura têm cerca de 70 anos. Foi nos anos 30, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder que os temas culturais passaram a ter importância. A gestão do ministro Gustavo Capanema à frente dos temas culturais no Ministério da Educação e Saúde foi fundamental para que a cultura deixasse de ser considerada um ornamento. Os governos seguintes tiveram atuações de avanço e recuo na maneira de encarar e gerir os temas culturais. [Mas] o contraponto com a presença estatal no campo cultural deu-se a partir da década de 1990” (NASCIMENTO, 2007, p. 1).

Carvalho (2014) considera a cidadania um fenômeno complexo, que não pode ser reduzido ao exercício dos direitos, a liberdade de pensamento, ao voto e a participação nas decisões políticas. Todas essas ressalvas servem para o autor afirmar que a redemocratização não trouxe consigo, de forma combinada, todas as mudanças que poderiam levar a um sistema democrático no Brasil e passível de engajamento por parte dos cidadãos. A denominada cidadania plena, essa que associaria liberdade, participação e igualdade para todos, foi um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez, de acordo com o que a história tem mostrado, venha a ser inatingível (CARVALHO, 2014).

De acordo com Marshall (1967) a cidadania abrange três vertentes: os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais. O cidadão pleno, citado anteriormente, “seria aquele que fosse titular dos três direitos” (CARVALHO, 2014, p. 15).

Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. (CARVALHO, 2014, p. 16)

Já o direito social “se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (MARSHALL, 1967, p. 63-4). Importante salientar que as instituições mais fortemente vinculadas a ele são o sistema educacional e os serviços sociais (ibid.).

No Brasil, tanto o Estado Novo quanto os governos militares adotaram estratégias semelhantes, tendo em vista que ampliaram os direitos sociais e, concomitantemente, restringiram os direitos políticos. Durante o período democrático, entre 1945 e 1964, aconteceu o oposto: ampliaram-se os direitos políticos e os direitos sociais foram estagnados. Já os direitos civis adquiridos antes do regime militar foram recuperados apenas após 1985. “Pode-se dizer que, dos direitos que compõem a cidadania, no Brasil são ainda os civis que apresentam as maiores deficiências em termos de seu conhecimento, extensão e garantias” (CARVALHO, 2014, p. 194) e, em tempos de inclusão, são os sociais os que prevalecem.

A redemocratização do Brasil, iniciada em 1945, com o fim do Estado Novo e retomada em 1985, com o fim do Regime Militar, decretou novos rumos para a história do país, marcados pela abertura política (recuperação das instituições democráticas), pelo movimento das Diretas Já – que culminou com a eleição de Tancredo Neves e a posse de José

Sarney – e pela promulgação da nova Constituição que clamava pela liberdade e pelos direitos civis. Entrava em cena o fortalecimento da moderna cidadania e o investimento crescente nas suas quatro frentes de ação: democracia, coesão social, equidade e participação (KLAUS, 2011). Estavam postos os alicerces do sistema democrático da Nova República.

O Ministério da Cultura (MinC) foi criado no ano de 1985 por um decreto do então presidente, José Sarney, marcando o desmembramento do Ministério da Educação e Cultura que, até esse momento, abrangia as duas grandes áreas. Segundo Sarney, “o objetivo era colocar a cultura na frente, ou ao lado de todos os problemas nacionais”, pois considerava que “na mesa do planejador, não [deveria] estar só estradas, portos, mas também a cultura”⁸¹. Em 1986, promulgou a primeira legislação federal que promovia o incentivo fiscal à produção cultural no Brasil, a Lei nº 7.505, batizada como Lei Sarney.

A lei Sarney estabelecia uma relação entre poder público e setor privado, onde o primeiro abdicava de parte dos impostos devidos pelo segundo – a chamada renúncia fiscal. Como contrapartida, o setor privado investiria os recursos da renúncia fiscal em produtos culturais – cinema, teatro, literatura, artes plásticas, patrimônio. A ideia não era apenas estabelecer incentivos à cultura, mas, principalmente, incentivar aumento de produção nessa área para criar um mercado nacional de cultura. Assim, a Lei Sarney inseriu novos atores no setor e inaugurou nova fase para a política cultural no Brasil.⁸²

A Lei Sarney apresentava várias lacunas, como, por exemplo, a falta de um controle efetivo em relação ao uso de verbas, decorrente do fato de que o orçamento dos projetos não era avaliado na pré-produção. Dessa forma, a prestação de contas ficava apenas para a pós-produção, dinâmica que favorecia a aprovação de projetos considerados ilegítimos. Outra característica questionável era que “a lei não obrigava que o produto cultural tivesse circulação pública”⁸³, lacuna que permitia a execução de trabalhos para fins “particulares”, para públicos restritos ou reduzidos. Em suma, “o pouco controle do poder público foi o calcanhar de Aquiles da lei. Acusada de vulnerável e de facilitar a sonegação e a evasão fiscal, não sobreviveu ao novo mandato presidencial” (BARBALHO, 2007, p. 47).

⁸¹ Disponível em: <http://www.josesarney.org/o-politico/presidente/politicas-do-governo/lei-sarney-de-incentivo-a-cultura/>. Consulta em: 08/03/14.

⁸² Disponível em: <http://www.josesarney.org/o-politico/presidente/politicas-do-governo/lei-sarney-de-incentivo-a-cultura/>. Consulta em: 08/03/14.

⁸³ Disponível em: <http://www.culturaemercado.com.br/procultura/lei-sarney-lei-rouanet-procultura-historia-avancos-e-polemicas/>. Consulta em: 04/06/14.

Assim que Sarney deixou a presidência da República, a Lei de Incentivo à Cultura que levava seu nome foi revogada. Logo em seguida, o curto mandato de Fernando Collor de Melo, eleito em 1990, desde o início, gerou uma quantidade considerável de impactos deletérios para a cultura. Segundo Carvalho (2009, p. 25), Fernando Collor realizou “uma implosão no sistema de cultura”, repercutindo, na visão de Nascimento (2007, p. 5), em um “desmanche da estrutura voltada para a cultura, que ficou como uma marca do governo Collor”.

Uma das principais determinações de Fernando Collor foi a extinção do recém-criado Ministério da Cultura, sendo, nessa ocasião, rebaixado à categoria de Secretaria (CARVALHO, 2009); situação revertida pouco mais de dois anos depois, pela Lei 8.490/1992. Durante sua gestão, criou o Conselho Nacional de Políticas Culturais – Lei nº 8.028/1990, medida que não gerou avanços na agenda política do campo da cultura no Brasil, pois o que poderia ter se configurado “como uma nova abertura para a sociedade civil em uma perspectiva de construção de política efetivamente democrática foi sugado pela conjuntura de descrédito e de falta de importância do governo com o investimento em políticas culturais” (LIMA, 2013, p. 3).

Outra determinação de impacto para a área, nesse período, foi a extinção da Fundação Nacional de Arte (Funarte). A Funarte⁸⁴ foi criada em 1975 “com a finalidade de promover, estimular, desenvolver atividades culturais em todo o Brasil”. Na época, suas atividades “englobavam música (popular e erudita) e artes plásticas e visuais”⁸⁵. É importante salientar que a Funarte é “descendente direta” do Programa de Ação Cultural (PAC) – criado em agosto de 1973, durante o governo militar – vinculado ao Departamento de Assuntos Culturais do Ministério da Educação e Cultura (MEC). “O objetivo primeiro do PAC era levar a todos os brasileiros uma cultura acessível” e pela primeira vez havia recursos, no MEC, para tais investimentos serem viabilizados (VASCONCELOS; GRUMAN, 2012, p. 11).

Assim como a Funarte, estavam ligados ao Ministério da Educação e Cultura, o Instituto Nacional de Folclore (INF), a Fundação Nacional de Artes Cênicas (Fundacen) e a Fundação do Cinema Brasileiro (FCB).

⁸⁴ “No Relatório de Gestão da Funarte referente ao ano de 2009, afirma-se que a finalidade da fundação é ‘promover e incentivar a produção, a prática e o desenvolvimento das atividades artísticas e culturais no território nacional e, especialmente, promover ações destinadas à difusão do produto e da produção cultural’ (VASCONCELOS; GRUMAN, 2012, p. 15).

⁸⁵ Histórico da Funarte disponível em: <http://www.funarte.gov.br/a-funarte/>. Consulta em: 23/04/14.

Em Março de 1990, ao assumir a presidência, Collor extinguiu todas as instituições culturais. Em dezembro criou o Instituto Brasileiro de Arte e Cultura – IBAC – ligado diretamente à Secretaria de Cultura da Presidência da República (que depois voltou a ser, novamente, Ministério). O IBAC englobava a Funarte, Fundacen, e FCB. Em 1994 a sigla Funarte substituiu a sigla IBAC⁸⁶.

No ano seguinte, em 1991, “tendo como titular da então Secretaria da Cultura o diplomata Sérgio Paulo Rouanet, o presidente Collor promulgou a Lei 8313 que regulamentava o incentivo à cultura através da renúncia fiscal” (NASCIMENTO, 2007, p. 5). A nova lei – que instituiu o Plano Nacional de Incentivo à Cultura (Pronac) – foi apresentada como um aperfeiçoamento da extinta Lei Sarney, e sobre essas bases entrava em vigor a segunda iniciativa federal “que colocava o setor empresarial na linha de frente das ações culturais no Brasil”, ficando conhecida como Lei Rouanet (ibid., 2007, p. 5).

A Lei Rouanet instituiu três mecanismos de apoio ao Pronac: o Fundo de Investimento Cultural e Artístico (Ficart), o Fundo Nacional de Cultura (FNC) e o Incentivo a Projetos Culturais (Mecenato). Segundo Barbalho (2007, p. 10), “o ineditismo do Ficart era o reconhecimento do caráter comercial da cultura, disseminando seu entendimento como ‘investimento de possibilidades’”. De uma forma geral, as medidas adotadas indicavam que a grande intenção era operar a substituição do governo pelo mercado, no fomento à cultura.

Dentre as muitas críticas propaladas em relação à Lei Rouanet, as principais denunciam a reincidência da aprovação de projetos vinculados a grupos específicos de artistas e produtores culturais, tendo em vista o arsenal de conhecimentos técnicos exigidos para o encaminhamento dos projetos, o que desfavorecia artistas que não tinham um nível mínimo de assessoria constituída. Outra crítica refere-se ao cerceamento da liberdade de criação do artista, considerando-se a necessidade/imposição de adequação do trabalho desenvolvido às exigências dos editais para a submissão de um projeto. “O resultado é que os criadores passam cada vez mais a ter que adequar suas criações à lógica mercantil”, submetendo-se aos ditames dos manuais de marketing cultural (BARBALHO, 2007, p. 11). Por fim, destaco a crítica bastante recorrente de artistas e produtores em relação às empresas, que “mesmo com as facilidades financeiras e fiscais, só se interessam por projetos que tenham visibilidade midiática e/ou sucesso de público” (ibid.).

⁸⁶ Histórico da Funarte disponível em: <http://www.funarte.gov.br/a-funarte/>. Consulta em: 23/04/14.

Itamar Franco assumiu o governo em 1992 e esboçou a intenção de reorganizar o setor cultural do país. O Ministério da Cultura foi recriado, assim como a Funarte, o Iphan e a Biblioteca Nacional, porém pouco mudou na lógica vigente. No período de dez anos, compreendidos entre os anos de 1985 e 1994, “a pasta da cultura teve dez diferentes responsáveis, tornando impossível a definição de políticas culturais consistentes. Este período é um exemplo da instabilidade nas políticas de cultura do país e o conseqüente desperdício de recursos orçamentários e humanos” (BARBALHO, 2013, p. 17).

No ano de 1995, Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência, nomeando Francisco Weffort para o Ministério da Cultura. Weffort, em seu discurso de posse, já deixou claro que o modelo de cultura que adotaria para subsidiar suas ações estava pautado no estabelecimento de parcerias com o mercado (NASCIMENTO, 2007). Nada surpreendente que no ano de 1996 o MinC tenha lançado a cartilha “Cultura é um bom negócio” com instruções sobre o uso da Lei Rouanet.

A gestão de Weffort (1995-2002), sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, caracterizou-se, [...] por privilegiar um modelo que transferia para a iniciativa privada o poder de decisão sobre que projetos deveriam ser financiados ou não pelo Estado, a Lei Rouanet se tornou um instrumento para o marketing das empresas, que logo adotaram o slogan a ‘cultura é um bom negócio’. Cultura, é claro, entendida como artes e submetida, agora, ao mercado. (NUSSBAUMER, 2012, p. 7)

Essa mesma orientação pautou a atuação dos dois mandatos de Fernando Henrique na área da cultura. “Apesar da recriação do Ministério da Cultura (MinC), [...], a visão de Estado mínimo acompanhada pela política de incentivo fiscal [reforçaram] a submissão da cultura à lógica do mercado” (BARBALHO, 2007, p. 10). Essa linha de investimento em cultura no âmbito das políticas federais obviamente teve desdobramentos nas dimensões Estaduais e Municipais, e a Bienal do Mercosul, foco desse estudo, surgiu em meio a esse panorama político, no ano de 1997.

Knaak (2006, p. 222) afirma que, para existir uma Bienal de Artes Visuais do Mercosul em Porto Alegre, foi preciso promovê-la “como um projeto político instaurador de novos parâmetros para o setor cultural e artístico no Estado do Rio Grande do Sul” e, seguindo esse terreno propício propositalmente criado por empresários da região, o “projeto, quando apresentado ao então governador do Estado [Antônio Britto], foi prontamente acatado e levado adiante como projeto de governo” (KNAAK, 2006, p. 222).

Nas palavras do então secretário de Cultura, a realização da Bienal do Mercosul significava ‘uma iniciativa político-cultural dentro do projeto maior do governo de reestruturação socioeconômica do Estado’. (KNAAK, 2006, p. 222-3)

A parceria firmada com o Governo do Rio Grande do Sul foi marcada principalmente pela regulamentação da Lei de Incentivo à Cultura (LIC)⁸⁷ do Estado, encaminhada à Assembleia Legislativa pelo governador Antônio Britto, e aprovada em tempo recorde. A regulamentação da LIC implicou na correção de

[...] seus estatutos para permitir às empresas de economia mista o abatimento de seus investimentos em patrocínio cultural, facilitando assim a captação de recursos para a Fundação Bienal. Tamanho empenho significou um movimento político coordenado que, inaugurando a LIC, fez da Bienal do Mercosul, em 1997, o primeiro projeto cultural a ser financiado por essa nova lei estadual de renúncia fiscal. (KNAAK, 2006, p. 223)

Desde então, todas as edições subsequentes da Bienal do Mercosul contaram com o respaldo da LIC/RS – atualmente parte do Pró-Cultura/RS⁸⁸ – além de outras estratégias de captação de recursos, como a Lei de Incentivo Federal, tendo como linha de frente não só a intenção de consolidar o Mercosul, por meio da visibilidade dada, inicialmente, à arte produzida na América Latina, como também privilegiar a educação e a democratização do acesso à arte, ponto-chave na sua agenda de responsabilidades. Cabe salientar a perceptível adequação da Bienal do Mercosul aos itens verificados no processo de avaliação dos projetos que concorrem à LIC, “dentre os quais, podem ser destacados: a necessidade de serem contemplados os diferentes segmentos artísticos e regiões do Estado; [...] a participação da comunidade local; [...] a qualidade artística, criatividade e inovação da proposta; e a contrapartida social e cultural do projeto”⁸⁹

O ano de 2003 foi marcante, em termos políticos, para a Bienal do Mercosul que apresentava, nessa ocasião, sua quarta edição. Essa foi a primeira vez que um presidente da República compareceu ao evento e discursou na cerimônia de abertura. Em seu discurso, Luiz

⁸⁷ Lei n° 10.846, de 19 de agosto de 1996. Institui o Sistema Estadual de Financiamento e Incentivo às Atividades Culturais, autoriza a cobrança de taxas de serviços das instituições culturais e dá outras providências.

⁸⁸ O Pró-Cultura, atualmente em vigor no Estado, abrange a LIC (Lei de Incentivo à Cultura) – “mecanismo de fomento indireto que oferece benefício fiscal para as empresas que patrocinem os projetos culturais aprovados” e também o FAC (Fundo de Apoio à Cultura) – “mecanismo de fomento direto que disponibiliza os recursos financeiros diretamente para os proponentes de projetos selecionados através de editais”. Disponível em: <http://www.procultura.rs.gov.br/index.php?menu=facinf>. Consulta em: 22/08/14.

⁸⁹ Disponível em: http://www.conselhodeculturars.com.br/projetos_conselho.asp?idmenu=2. Consulta em: 17/08/14.

Inácio Lula da Silva afirmou que, ao longo dos seus nove meses de governo transcorridos, buscou, de forma incisiva, a ampliação do “acesso à cultura brasileira e aos bens culturais em geral” a todos e que o grande desafio que apresentou ao Ministro da Cultura Gilberto Gil foi “o de idealizar uma política cultural inclusiva [...], a partir de dois pontos de vista: de um lado, promover a concretização da enorme criatividade do povo brasileiro; do outro, oferecer ao conjunto da população amplo acesso aos bens culturais”⁹⁰. O presidente afirmou, também, que o povo brasileiro gosta de arte, e não só de futebol e carnaval, mas que precisa, acima de tudo, de oportunidades para frequentar os espaços destinados a esse fim.

Nesse período, a democratização do acesso à arte começou a adquirir maior visibilidade nas políticas brasileiras e em conjunto com a centralidade da educação, propagada, com ênfase, no país a partir da década de 1990 com a adesão à Declaração Mundial de Educação para Todos⁹¹, atravessamentos entre essas duas áreas passaram a ser traçados de forma cada vez mais incisiva, favorecendo o surgimento de diferentes iniciativas artísticas comprometidas com a garantia e promoção do acesso de todos ao seu “produto”, respaldadas pela contrapartida de ações de cunho educativo (oficinas, formações, materiais didáticos, cursos, entre outros) para a sociedade. Na Declaração Mundial de Educação para Todos, o desenvolvimento de políticas de apoio aos setores social, cultural e econômico é posto como um dos requisitos para o estabelecimento das condições de igualdade desejadas, concretizando “a plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social”⁹². Além disso, sustenta que “agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico”⁹³ dos países signatários.

⁹⁰ Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na abertura da 4ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/sala-de-imprensa/discursos-artigos-entrevistas-e-outras-comunicacoes/presidente-da-republica-federativa-do-brasil/119045871763-discurso-do-presidente-da-republica-luiz-inacio>. Consulta em: 5/06/14.

⁹¹ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorreu em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990 e resultou na elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Os países signatários dessa Declaração, dentre eles o Brasil, comprometeram-se “em cooperar, no âmbito da nossa esfera de responsabilidades, tomando todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de educação para todos. Juntos apelamos aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que se somem a este urgente empreendimento”. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Consulta em: 17/08/14.

⁹² Declaração Mundial de Educação para Todos. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Consulta em: 17/08/14.

⁹³ Declaração Mundial de Educação para Todos. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Consulta em: 17/08/14.

Desde então, a preocupação do Ministério da Cultura com os grupos e redes, até o momento excluídos do raio de alcance das políticas implementadas, ganhou acento e impulsionou a criação do Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania – Cultura Viva, durante a gestão de Gilberto Gil. De acordo com Célio Turino, coordenador do programa, o Cultura Viva busca o estabelecimento de um “Estado ampliado” e está voltado “para aqueles que denomina de ‘os sem Estado’, ou seja, os milhares de brasileiros e brasileiras que não acessam os direitos básicos da cidadania, inclusive o cultural” (BARBALHO, 2007, p. 15).

[...] um dos objetivos de governo deve ser, então, o da promoção das formas culturais de todos os grupos sociais, segundo as necessidades e desejos de cada um, procurando incentivar a participação popular no processo de criação cultural [...]. A cidadania democrática e cultural contribui para a superação de desigualdades, para o reconhecimento das diferenças reais existentes entre os sujeitos em suas dimensões social e cultural. (CALABRE, 2007, p. 14)

Frente a isso, dois aspectos parecem fundamentais, para Botelho (2001, p. 82): em primeiro lugar, a autora considera que “nenhuma política que tenha como lema a democratização do acesso à cultura poderá produzir resultados sensíveis se for considerada isoladamente”. De acordo com a autora, a escola, por exemplo, pode ser um potente articulador das políticas que visam a democratização da cultura, frente às análises realizadas por pesquisas que demonstram “claramente que o sistema escolar, embora não sendo o único determinante, é a ferramenta mais acessível de construção de um capital cultural, abrindo também a porta de alimentação desse capital” (BOTELHO, 2001, p. 82). Em segundo lugar, afirma que essas políticas precisam, necessariamente, ser pensadas a longo prazo, “no espaço de pelo menos duas ou três gerações, pois a construção de um capital cultural requer tempo para ser acumulado (BOTELHO, 2001, p. 82).

Botelho ainda argumenta que o movimento de democratização da cultura “repousa sobre dois postulados implícitos: só a cultura erudita merece ser difundida; e basta que haja o encontro entre a obra e o público (indiferenciado) para que haja desenvolvimento cultural” (2001, p. 82). Essa consideração é muito relevante para a pesquisa que estou desenvolvendo, pois coloca sob tensão um determinado tipo de arte que é exposta nos museus e nas Bienais, e provoca a pensar no que tem sido feito para aproximar o público dessa arte. Botelho sugere que algo precisa acontecer para além do encontro com a obra, sendo assim, a pergunta sobre como se define o que deve ser exposto e acessado por todos os públicos em mostras de arte

coloca-se como relevante. Frente a isso, a autora enfatiza que a possibilidade de escolha deveria ser priorizada quando se pretende estabelecer a democracia cultural e não uma democratização da cultura impositiva e homogeneizante. Botelho considera que, na Contemporaneidade,

[...] parece claro que a democratização cultural não é induzir os 100% da população a fazerem determinadas coisas, mas sim oferecer a todos – colocando os meios à disposição – a possibilidade de escolher entre gostar ou não de algumas delas, o que é chamado de democracia cultural. [...] isso exige uma mudança de foco fundamental, ou seja, não se trata de colocar a cultura (que cultura?) ao alcance de todos, mas de fazer com que todos os grupos possam viver sua própria cultura. A tomada de consciência dessa realidade deve ser uma das bases da elaboração de políticas culturais, pois o público é o conjunto de públicos diferentes: o das cidades é diferente do rural, os jovens são diferentes dos adultos, assim por diante, e esta diversidade de públicos exige uma pluralidade cultural que ofereça aos indivíduos possibilidades de escolha. (BOTELHO, 2001, p. 82)

Esse posicionamento ganha mais corpo quando associado aos estudos que deslocam o conceito de cultura para o centro da discussão. Tal abordagem entende cultura como algo que atravessa tudo aquilo que é do social, perpassando tudo o que acontece nas nossas vidas e a forma como representamos esses acontecimentos. Esse posicionamento parte do caráter produtivo da linguagem que, ao ser deposta da sua condição metafísica, após a denominada Virada Linguística, encontra no mundo cotidiano seu campo de funcionamento. Pautado em Wittgenstein, mais especificamente na sua segunda fase de estudos, Veiga-Neto considera que “as consequências dessa virada são imensas. Ela estiliza os cacos e pluraliza não apenas a Linguagem, mas também a Cultura, e nos leva a falar em linguagens e em culturas” (2003, p. 13). Frente a isso, não só a noção de pluralidade cultural importa, mas também a forma como isso se produz e como os próprios sujeitos são produzidos no interior dessas relações de poder. Se não é mais possível falar em cultura no singular, isso não se deve apenas ao reconhecimento das múltiplas culturas existentes no país, mas sim devido ao entendimento de que o meio no qual estamos inseridos nos produz permanentemente, e que as dimensões da cultura e seus efeitos conformam não só os contextos nos quais estamos inseridos, mas também nossa própria forma de viver e olhar as relações que nos rodeiam (e que também nos constituem). Seguindo esse entendimento, somos permanentemente produzidos pela cultura em um mundo em que a linguagem está em constante funcionamento. É exatamente essa produtividade da linguagem que imprime movimento ao que se entende por cultura,

E ela se dá assim porque não temos um lugar de fora dela para dela falar; estamos sempre e irremediavelmente mergulhados na linguagem e numa

cultura, de modo que aquilo que dizemos sobre elas não está jamais isento delas mesmas. Trata-se de uma virada porque justamente o que parecia tão problemático não passa de um estado do mundo, enquanto aquilo que parecia ser o estado do mundo não passa de uma invenção, de uma ideia inventada, de uma ideia que um dia foi idealmente idealizada. (VEIGANETO, 2003, p. 14)

Se tudo se dá na cultura e o caráter produtivo da linguagem é o que determina a possibilidade de invenção das relações dos sujeitos entre si e com o mundo, a discussão sobre dar acesso à Cultura abre-se para outras questões que apontam o tensionamento do que tem sido reconhecido e enaltecido como arte em museus e Bienais, do que mobilizaria a desconstrução de uma visão estereotipada da arte e pautada em cânones, e do que poderia impactar no público para que este viesse a se colocar como agente criador e participativo na relação com a obra, posto que cada vez menos (e talvez propositalmente) as produções em arte contemporânea trazem consigo um conjunto estipulado de interpretações possíveis, que dirá um significado definido e definitivo do que é apresentado. Essa forma de conceber linguagem e cultura coloca também o espectador no âmbito da criação, da atribuição de sentidos e de produção da obra, deslocando-o da condição de contemplador de um objeto predefinido.

Seguindo uma linha semelhante de considerações, Nussbaumer (2012, p. 12) afirma que, ao debatermos as políticas⁹⁴ específicas para as artes, o que deveria estar no centro da discussão “é o papel e a expansão [...] do que se entende por artes, para além das belas artes ou das artes canônicas, e as transformações pelas quais as linguagens artísticas vem passando”. Tal posicionamento, juntamente com a proposição de pensarmos em uma democracia cultural, para além da democratização do acesso ao que é considerada “a arte legítima”, traz à baila a potência da relação entre arte e espectador, propalada na década de 1950 no Brasil pelo Movimento Neoconcreto e (dentro disso) por Hélio Oiticica, com suas teorizações sobre a “Nova Objetividade”, antiarte⁹⁵, criação coletiva e participação do

⁹⁴ “No que se refere às políticas específicas para as artes, a Fundação Nacional de Artes/Funarte, instituição criada em 1975, dez anos antes do Ministério da Cultura, é o órgão responsável, no âmbito Federal, pelas políticas públicas para as linguagens artísticas - artes visuais, dança, música, teatro e circo” (NUSSBAUMER, 2012, p. 9).

⁹⁵ “A “antiarte”, proposta com que Oiticica pretendia radicalizar a situação não visava à criação de um “mundo estético”, pela aplicação de novas estruturas artísticas ao cotidiano, nem simplesmente nele diluir as estruturas, mas transformar os participantes, “proporcionando-lhes proposições abertas ao seu exercício imaginativo”, visando a “desalienar o indivíduo”, para “torná-lo objetivo em seu comportamento ético-social” (FAVARETTO, 2011, p. 100). “Segundo suas próprias palavras, tratava-se de transformar os processos de arte em sensações de vida, o que ele entendia como dissolução do mundo das estruturas e emergência do “fenômeno vivo”, algo como o mundo da vida, ou como a relação entre experiência e cultura” (ibid., p. 96).

espectador na própria construção/execução da obra. Perguntas tais como “para quem o artista faz sua obra?” ou “que lugar a obra assume em relação ao público que (de diferentes formas) interpela?” ganharam força e dimensão de desconforto para os que se colocaram a pensar sobre a função da arte para a vida das pessoas e para o próprio artista. Ao desconstruir os lugares fixos que definiam as instâncias de uma arte legítima – a “arte Arte” como nomeia Kaprow (2003) – os artistas criaram para si condições de trânsito, e essas vias de ruptura ganharam ênfase, principalmente, a partir da segunda metade da década de 1950.

Nesse momento, os artistas – afetados pelas proposições que inseriam o público na constituição da obra – passaram a tensionar as possibilidades de interlocução e de troca com esses sujeitos, advindo daí uma relação intensa de coparticipação artista-público na criação das obras, observável, por exemplo, nos trabalhos de Hélio Oiticica, Lygia Clark e Lygia Pape. O objetivo não era mais a contemplação transcendental (OITICICA, 2011), mas a participação do público como parte ativa, convidado a estabelecer sentidos com algo que (de alguma forma ou várias formas) lhe dizia respeito. Penso que esse entendimento, que põe o público como parte da obra, abre espaço para pensarmos a educação com/para arte, e arrisco-me a afirmar que esse tenha sido um momento importante na arte brasileira para incursões nesse âmbito. Não me refiro a ensinar sobre arte, também não suponho que esses artistas poderiam estar ocupados com tal intenção, mas ressalto que a relação que passa a ser estabelecida, de forma cada vez mais acentuada entre o artista e o público, pode ser vista como promotora de vínculos que aproximam esses sujeitos da arte, colocando-a, quiçá, como parte das suas próprias vidas. “Incorporar o cotidiano e romper com a distância entre a arte e a vida é o conceito que permeia boa parte das criações contemporâneas, quando o próprio artista e as situações criadas por ele são compreendidas como arte” (FERRONY, 2009, p. 37).

Os artistas que estão pensando o circuito da arte contemporânea cada vez mais trabalham a relação entre vida, arte e cultura no limite de não diferenciar exatamente o que é produto ou artefato cultural, o que é expressão e o que é vivência. Isso vem da ideia de ambiência de Hélio Oiticica. Na contemporaneidade, ultrapassamos os limites determinados, onde começa uma coisa e termina outra, entre o que é música, o que é teatro, o que é dança e o que são artes visuais, e também entre o que é realmente produto e o que não é produto, e o que é apenas para experimentar. (NUNES, 2012, p. 40)

Essa abertura da relação entre obra e público, potencializada pelos neoconcretos, corrobora como uma concepção de democratização da cultura que vai além da garantia de

acesso e produz outras relações entre os sujeitos com o que está exposto nos espaços de arte. Questiono-me se esse poderia vir a ser o objetivo de um evento com as características da Bienal do Mercosul. Por ora, sigo enredando acontecimentos.

Anteriormente, aponte que, a partir da década de 1990, um contexto favorável para proposições que visavam à centralidade da educação em diferentes tipos de iniciativas políticas, sociais e culturais começou a ser fortalecido no Brasil. No campo das práticas artísticas e curatoriais, na segunda metade da mesma década, uma tendência em arte contemporânea vinculada à educação também começou a ser difundida e a gerar um câmbio de premissas nesse âmbito, sob a denominação *Educational Turn* ou virada educacional. A virada educacional marca um momento primordial de aproximação da arte com a educação, que veio a promover de forma cada vez mais acentuada a entrada de diferentes modos de ensino e métodos pedagógicos, considerados alternativos ou experimentais, em programas e práticas curatoriais e artísticas, principalmente de museus e bienais (LÁZÁR, 2014). Desde então, a relação entre o público, o artista e a obra passou a ser fortemente pensada a partir de iniciativas baseadas na partilha do conhecimento, na criação coletiva e em pesquisas artísticas e curatoriais atravessadas por noções advindas da área da educação. A virada educacional tem como um de seus propulsores o desenvolvimento de metodologias que permitam a democratização do acesso ao conhecimento, visando transformar as instituições de arte em plataformas educacionais, assim como no âmbito das bienais conformar escolas temporárias e experimentais de arte. Seguindo essa esteira, a prática curatorial também passa a ser considerada uma "práxis educacional expandida" (LÁZÁR, 2014, p.1), e os desdobramentos dessa "virada", que aproxima curadores, artistas e equipe responsável pelo educativo, são facilmente percebidos no contexto de pesquisa que transito.

Pelos idos de 2007, a 6ª Bienal do Mercosul já mostrava sua intensa inserção nesse contexto aberto (ou fortalecido) pela virada educacional – e pelas políticas culturais em voga no Brasil – que impactou, consideravelmente, na própria Fundação que a subsidia, resultando em algo como uma virada institucional ou uma virada curatorial/pedagógica, constatável pela criação do cargo de curador pedagógico no evento. Não por acaso, a instituição desse cargo ocorreu exatamente no ano seguinte ao cancelamento da Manifesta 6, a Bienal Europeia de Arte Contemporânea que seria realizada em Nicósia, capital do Chipre, no ano de 2006. A

grande proposição que mobilizou a concepção da Manifesta 6 foi a de “suspender a exposição e usar os fundos e a rede criada [...] para começar uma escola de arte temporária no Chipre” (VIDOKLE, 2009, p. 44), configurando uma bienal que daria as costas à própria estrutura-base que subsidia seu funcionamento: os espaços expositivos destinados aos objetos de arte (VIDOKLE, 2009).

A intenção da Manifesta era questionar a própria existência das bienais de arte a partir dos moldes tradicionais e, também mobilizada pela virada educacional, desafiar os métodos do mundo da arte institucionalizada (ELDAHAB, 2010). “Se realizada, a sexta edição da Bienal europeia se configuraria numa espécie de exposição-escola, construída a partir da participação e colaboração tanto de artistas como do público” (GONÇALVES, 2013, p. 81).

Logo em seguida, em 2007, a Bienal do Mercosul, também imbuída da intenção de se deslocar do formato “bienal” como salão de arte, surge como uma “bienal pedagógica”, movida pelo intuito de concentrar-se na função educativa da arte em detrimento da ideia de um campeonato mercantil. Nas palavras do então curador pedagógico, esta seria “a primeira vez que uma bienal de arte internacional [tentaria] transcender a sua própria vocação expositiva para transformar-se em um instrumento radicalmente dedicado à transformação cultural” (CAMNITZER, 2009, p. 13).

Na mesma época, [...] Helguera (2010) usou o termo Pedagogia no campo expandido para descrever o fascínio da arte contemporânea com a educação e o crescente surgimento, sobretudo, na última década, de projetos artísticos que incorporam a pedagogia como meio. Não gratuitamente, ele foi convidado a compor a equipe curatorial da 8ª Bienal do Mercosul como curador pedagógico. (GONÇALVES, 2013, p. 83)

Atento a tais acontecimentos no campo das artes, o MinC passa a também pautar o papel da educação no âmbito das políticas culturais e uma Diretoria de Educação e Comunicação é instituída dentro do Ministério da Cultura. Com isso, segundo Nunes (2012, p. 35) surge “um novo olhar no MinC, dentro da Secretaria de Políticas Culturais” para as possíveis articulações que projetos e editais poderiam propor entre cultura e educação. Nesse contexto político, as artes e a diversidade cultural são convertidas em orientadores para a noção de desenvolvimento social que se pretende impulsionar. Nesse sentido, é posta como premente a promoção da “vinculação dos planos de educação e cultura aos planos e processos socioeconômicos que perseguem o desenvolvimento humano, assim como a universalização do acesso à cultura e à educação de qualidade” (ibid., p. 35). Na publicação intitulada

“Política para as artes: prática e reflexão”, destinada a apresentar as discussões realizadas no I Encontro Funarte de Políticas para as Artes, ocorrido em 2011, uma das seções concentra-se nos “Desafios para a construção de uma política de cultura para a educação” e registra o seguinte anúncio:

Estamos empenhados em promover a integração entre o Plano Nacional de Cultura (PNC) e o Plano Nacional de Educação (PNE). É nosso desafio a formulação e a implementação de uma política que promova a interface entre educação e cultura, de maneira a abranger a formação para a cidadania, o ensino da arte nas escolas de educação básica, o compromisso das universidades com a promoção da cultura e da diversidade. (NUNES, 2012, p. 35-6)

Além disso, a autora defende que é preciso ocupar o espaço da escola pública, através de uma “intensa mobilização de nossos artistas, museus, Pontos de Cultura, arte-educadores” (NUNES, 2012, p. 37), pois só investindo na dimensão educacional seriam criadas as condições necessárias para o desenvolvimento de uma política pública de cultura no Brasil⁹⁶. A escola seria a base para a ampliação do repertório cultural das crianças e dos jovens, capaz de proporcionar uma vasta gama de “referenciais estéticos, democratizando o acesso à produção e à fruição dos bens culturais” e fortalecendo as políticas culturais centradas no público, “aqueles com quem afinal de contas as obras de arte querem se comunicar (ibid., p. 37-8).

O posicionamento defendido por Nunes, em consonância com a Funarte, segue a trilha política delineada nesta seção, e a centralização da escola como espaço primordial para iniciativas que visam à democratização da arte não é nada inusitada, tendo em vista a função estratégica que a mesma tem assumido em relação a praticamente todas as políticas públicas de Governo. Mas, sendo a educação central para essas engrenagens políticas, ela é propositalmente pulverizada e extrapola o contexto escolar, sendo difundida por toda a sociedade. Educa-se a população para a prevenção ao uso de drogas, aceitar e conviver com as diferenças, controlar a natalidade, combater a violência doméstica e o abuso sexual, incentivar o hábito da leitura, incentivar a participação nas eleições, e inclusive, para ampliar as possibilidades de acesso à cultura e o desenvolvimento de condições, mesmo que mínimas, para estar com arte. Nesse processo, todas as instâncias que se colocam a serviço da educação

⁹⁶ Essa parceria entre Ministério da Educação e Ministério da Cultura também foi associada ao Programa Mais Educação do MEC. Segundo Nunes, “foi pensando em integrar toda [a] gama de ações e diversidades presentes nas políticas do Ministério da Cultura que propomos, em parceria com o MEC, o “Mais Cultura na Escola”. Tal interesse nessa parceria estratégica, como caracteriza a autora, advém do olhar sobre a escola pública descrito, anteriormente, nesta proposta (NUNES, 2012, p. 38-9).

da população, em diferentes âmbitos, estão de acordo com o funcionamento político do país e se beneficiam dos mecanismos que o subsidiam, sejam eles editais públicos, estratégias de marketing, dedução fiscal, financiamento de projetos com comprovado “impacto social”, entre outros. Essas são as tramas que propiciam a existência e a manutenção da Bienal do Mercosul e, frente a isso, seu crescente investimento em educação não é nada surpreendente.

Ao longo de sua trajetória, a Bienal do Mercosul se renova e busca formar mais público para arte, levando suas exposições a diferentes espaços da cidade. Ela também deixa um legado para a sociedade por meio de projetos educacionais e da formação de profissionais que trabalham para a realização do evento. [...]

No Ministério da Cultura, a orientação é, faça sol ou chuva, a diretriz é a de promover a inclusão social dos brasileiros por meio da Cultura.

Temos investido em políticas como o Vale-Cultura, em iniciativas voltadas à educação pelas artes, como o Programa Mais Cultura nas Escolas e para as artes, como os CEUs das artes. Esperamos que, em um breve futuro, esta e tantas outras Bienais pelo Brasil e pelo mundo abriguem artistas surgidos destes esforços que temos realizado.

Por meio de Leis de Incentivo, contribuimos para a realização de bienais como esta, cujo planejamento e execução acompanhamos desde seus primeiros passos. Assim, vamos criando um clima propício para a Cultura. (9B-3, 2013, p. 6)

Descrição: Catálogo / Se o clima for favorável: 9ª Bienal do Mercosul Porto Alegre

Democratizar o acesso aos bens culturais potencializando a cidadania cultural é um dos princípios que movem o trabalho de uma Ação Educativa tanto dos museus como de exposições pontuais e de importância no circuito cultural como a 4ª Bienal do Mercosul. (4B-8, 2003, p. 13)

Descrição: Projeto Ação Educativa – Relatório Final, 2003

As empresas brasileiras estão descobrindo que para somar prestígio, reconhecimento, simpatia do público e proximidade com a comunidade, além de oferecer excelência em produtos e serviços, é preciso investir nas áreas cultural e social. (4B-6, 2003, p. 6)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Vivo é parceira da Bienal do Mercosul

Finalizo essa seção, na qual tive como objetivo mapear os principais aspectos que constituem a democratização da arte no Brasil e a inserção da Bienal nesse contexto, com um conjunto de excertos. Propositamente, agrupei nele excertos do *corpus* de pesquisa e de reportagens⁹⁷ veiculadas na mídia que costuram o enredo descrito até aqui e mostram a sintonia da Bienal do Mercosul com a conjuntura histórica e política apresentada.

A II Bienal de Artes Visuais do Mercosul será muito mais do que um simples evento. Para Luiz Marques, secretário-substituto estadual da Cultura, a Bienal amplia o acesso da população às grandes obras e à produção contemporânea, e assim deixa uma esteira cultural para além do período de exposição, de 5 de novembro deste ano a 9 de janeiro do ano que vem. ‘A Bienal está plenamente sintonizada com a política cultural do estado, de

⁹⁷ Esses excertos são sobre a Bienal do Mercosul, mas não estão dispostos nos quadros que caracterizam o *corpus*, porque não fazem parte do conjunto de publicações da Fundação que selecionei como material de pesquisa. Para utilizá-los, optei por fazer essa diferenciação na forma de apresentação.

descentralizar e democratizar o acesso da população e enriquecer o processo cultural’, assinala Marques⁹⁸

‘Com ênfase no aspecto educacional espero ver, nas segundas-feiras, as exposições lotadas de crianças, principalmente da periferia’, entusiasma-se Nesralla, endossando a concepção da Secretaria da Cultura em torno do evento. A preparação de monitores e a mobilização dos professores, através da Secretaria Estadual da Educação, pretende criar condições para que os estudantes dos níveis básico e médio compreendam as exposições dentro de um processo de formação cultural. [...] Para integrar ainda mais a população ao evento, diariamente serão publicados anúncios nos jornais com obras contemporâneas e históricas⁹⁹.

A realização da 7ª Bienal do Mercosul justifica-se pelo amplo investimento já realizado em suas edições anteriores na área cultural e de educação e por ter se afirmado como modelo nas áreas de arte, educação e pesquisa. A proponente completou doze anos de trabalho e compromisso com o Estado, oportunizando o acesso e a interação com a cultura e a arte a milhares de pessoas. [...] A inclusão social e cultural resultante do conjunto de ações implementadas pelas Bienais na área educativa tem proporções muito significativas. [...] A presença do Estado do Rio Grande do Sul na área cultural através das políticas da Lei de Incentivo à Cultura - LIC, será fundamental para viabilizar a busca de recursos exigidos para a execução do Projeto da 7ª Bienal do Mercosul. O Projeto é de extrema importância e contribuirá para o desenvolvimento cultural do Estado, através das ações que serão disponibilizadas junto aos alunos e professores da rede escolar, aos artistas, ao público em geral, que terão acesso gratuito às visitas das mostras nos espaços expositivos, cursos, oficinas de arte, simpósio, materiais didáticos e pedagógicos a serem distribuídos contribuirão para o aprendizado e para a difusão do conhecimento cultural da sociedade e se constituirão em ações de democratização do acesso à cultura¹⁰⁰.

Desde a realização da primeira Bienal do Mercosul, em 1997, a Fundação Bienal do Mercosul investe na democratização do acesso à arte contemporânea, com ações como a gratuidade de acesso às exposições, a formação de mediadores para atendimento ao público visitante, a disponibilização de transporte gratuito para escolas da rede pública em visita à Bienal do Mercosul, oficinas de arte e a ampliação de rede de parcerias com a comunidade escolar da Grande Porto Alegre ¹⁰¹ .
--

Descrição: Site da Fundação Bienal do Mercosul
--

O Governo Federal apoia a Bienal através do Ministério da Cultura, incentivando patrocínios e doações via Lei de Incentivo à Cultura e convênio firmado com o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que permitiu a ampliação do alcance das ações do Projeto Pedagógico para professores, escolas e alunos. (6B-6, 2007, p. 31)

Descrição: Relatório de Responsabilidade Social - 6ª Bienal do Mercosul

⁹⁸ Disponível em: http://www.sinpro-rs.org.br/extra/jul99/cultura_1.htm. Consulta em: 12/07/14.

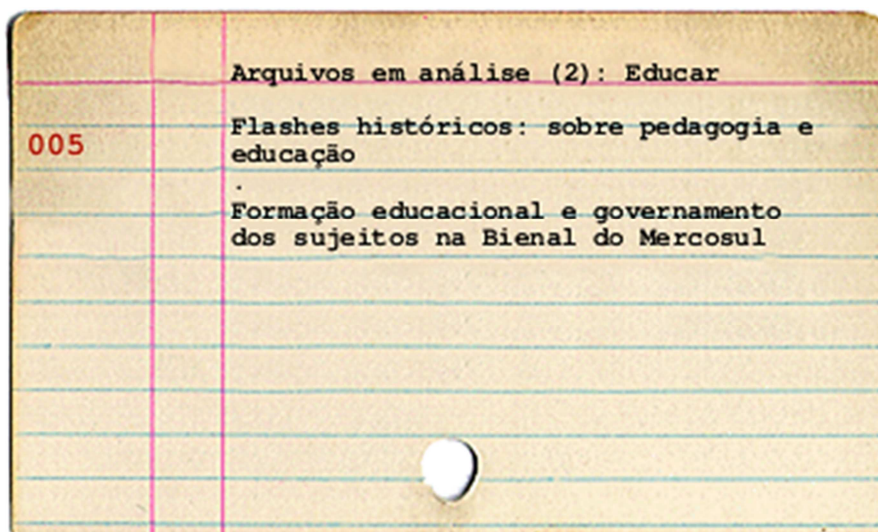
⁹⁹ Disponível em: http://www.sinpro-rs.org.br/extra/jul99/cultura_1.htm. Consulta em: 12/07/14.

¹⁰⁰ Disponível em: <http://www1.lic.rs.gov.br/Banco-Detalhe-Projeto.asp?CodProjeto=8474&Coluna=&Ordem=>. Consulta em: 12/07/14.

¹⁰¹ Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/site/educativo>. Consulta em: 12/07/14.

A costura do enredo anunciada anteriormente parte da recorrente afirmação da Fundação Bienal do Mercosul de que promove um evento que investe, desde sua primeira edição, na democratização do acesso à arte contemporânea, exaltando o crescente acesso de milhares de pessoas à possibilidade de interagir com cultura e arte. Dessa forma, sustentam que ampliando o acesso da população às grandes obras e à produção contemporânea deixam uma esteira cultural para além do período de exposição, criando condições para que os estudantes dos níveis básico e médio compreendam as exposições dentro de um processo de formação cultural e contribuindo para o desenvolvimento cultural do Estado do Rio Grande do Sul. Frente a todos os benefícios listados, afirmam que a Bienal do Mercosul justifica-se pelo amplo investimento realizado na área cultural e de educação, na inclusão social e cultural e, como resultado disso, afirmam-se como modelo nas áreas de arte, educação e pesquisa.

Parto desse quadro institucional pintado pela própria Fundação Bienal para, na próxima seção, lançar outro olhar para essa estrutura, agora pautado na centralidade da educação.



ARQUIVOS EM ANÁLISE (2): EDUCAR

Este arquivo é composto pela análise das enunciações mapeadas no *corpus* de pesquisa que mostram o governamento dos sujeitos com base nos investimentos em formação educacional realizados a cada edição da Bienal do Mercosul. Primeiramente, apresento *flashes* históricos sobre a constituição da educação e da Pedagogia para subsidiar as considerações feitas posteriormente, desenvolvidas na interface entre educação e governamento dos sujeitos.

*** *FLASHES* HISTÓRICOS: SOBRE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

[...] o especialista em Pedagogia da Arte, ao final deste curso, deverá ter planejado, executado e avaliado um projeto de criação coletiva em Educação e Arte; refletido e produzido conhecimentos práticos e teóricos em diferentes dimensões, e em distintas áreas das artes¹⁰².

No campo expandido da pedagogia em arte, a prática da educação não é mais restrita às suas atividades tradicionais, que são ensino (para artistas), conhecimento (para historiadores da arte e curadores) e interpretação (para o público em geral). A pedagogia tradicional não reconhece três coisas: primeiro, a realização criativa do ato de educar; segundo, o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva de conhecimento; e, terceiro, o fato de que o conhecimento sobre arte não termina no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender o mundo. (HELGUERA, 2011, p. 12)

A ênfase na pedagogia parece estar mais de acordo com os gestos utópicos que dão continuidade ao projeto da vanguarda de se destruir as barreiras entre a arte e a vida. Isso combinado com uma exaustão geral com o nível ao qual as instituições de arte e educação (sejam elas museus, bienais ou escolas de arte) se tornaram cada vez mais corporativas e orientadas para o espetáculo. Não completamente satisfeitos com o relacional oferecido em termos de uma economia de experiência, ou simplesmente uma “estética” os artistas, como já fizeram muitas vezes no passado, estão procurando formas alternativas de praticar arte. – Janna Graham, Curadora do Projeto Educacional da Serpentine Gallery, Londres. (HELGUERA, 2011, p. 18)

Ao tentar mapear a produtividade e os significados atrelados à aproximação entre arte e educação, deparei-me com uma profusão discursiva ligando pedagogia e arte para além da Bienal, que abrangia desde a criação de projetos artístico-pedagógicos, processos de troca social em uma Arte Socialmente Engajada (HELGUERA, 2011), cursos de especialização em Pedagogia da Arte, até a aproximação das áreas como possibilidade de subversão do sistema da arte, tendo em vista que grande parte das produções artísticas contemporâneas apresenta um forte acento político, assim como um chamamento ao público (antes contemplador) a fazer parte da obra, como alguém que também pode criar na instância delineada ou que pode fazer reverberar em seu meio a proposição/provocação lançada pelo artista. Dessa forma, nem tudo que se produz em arte é “produto” ou mercadoria, mas tudo pode dar a pensar na dimensão (coletiva) da educação para/com arte. Minha pergunta em relação a essas aproximações, nesse âmbito de discussão, é se estamos falando de pedagogia ou de educação e arte.

¹⁰² Ementa da Especialização em Pedagogia da Arte realizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/getepe/curso.html>. Consulta em: 22/07/14.

Entendo que tudo que é pedagógico faz parte da educação (como campo de conhecimento), porém nem tudo que advém da educação é pedagógico. Concebo a educação como algo maior, mais abrangente e que rege o funcionamento de outras instâncias que coabitam seu campo de práticas e saberes, dentre elas, a pedagogia. Seguindo esse entendimento, a educação pode ser definida como:

[...] o conjunto de ações pelas quais os outros —os recém-chegados, os estrangeiros, as crianças, os que não estavam aí, os anormais etc.— são trazidos para o interior de um grupo que já estava aí. Esse grupo que já estava aí partilhava um domínio em que as práticas culturais, saberes, valores e formas de vida eram comuns, muito semelhantes. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 3)

Nessa perspectiva, a educação – como ação de trazer para perto os recém-chegados – pode estar atrelada a um aporte institucional e a um currículo que a engendre, mas também pode se dar de forma independente dessa estrutura. De uma forma ou de outra, ela é intencional, seja nas instituições, seja cotidianamente nas relações que se dão entre os sujeitos e/ou práticas discursivas e não discursivas, pois está implícita a ação de inserir o outro em um funcionamento que lhe precede ou que não fazia parte do seu campo de relações. É consenso que, na Contemporaneidade, praticamente tudo educa – mídia, museu, Bienal, família, novela, etc. – porém, nem tudo é pedagógico. Houve vertentes dos Estudos Culturais que operaram a multiplicação das pedagogias, mas, se colocarmos sob análise o efeito dessa expansão, é possível inferir que, ao abranger tudo, pouco restaria do que perfaz a especificidade da área, pois, se tudo é pedagogia, o que, no fim das contas, é próprio da pedagogia? (VEIGA-NETO, 2004b).

Seguindo essa linha de pensamento, em contextos não escolares, vejo potência na aproximação da arte com a educação e, não tanto na aproximação com a pedagogia, pois entendo que o que prevalece nesses espaços são os mecanismos educadores. “Tais mecanismos não são propriamente pedagógicos, mas sim educadores, na medida em que não há uma intencionalidade (pedagógica) naquilo que fazem; eles simplesmente educam a partir daquilo que mobilizam nos indivíduos” (LOPES, 2009, p. 156). Esse posicionamento me acompanha desde o início da pesquisa, quando assumi a Bienal do Mercosul como contexto investigativo e, exatamente por isso, iniciei a incursão nos materiais tentando entender de que formas o evento se aproximava da pedagogia e fazia uso de um conjunto de termos vinculados à educação de forma irrestrita. Nesse momento, após as análises iniciais, um deslocamento já foi feito em relação a essa condição primeira de pesquisa. Se anteriormente

não conseguia entender a produtividade e a celebração da pedagogia nas edições da Bienal, por estar buscando nesse lugar um espaço para viver com arte, agora percebo de outra forma o que mobiliza essa articulação e a intencionalidade pedagógica parece justificar-se, tendo em vista o grande foco posto na democratização do acesso à arte e na escolarização do próprio evento como condição de suprimento da sua demanda educativa. Dar conta dessa demanda coloca-se como condição para que a Bienal justifique sua própria existência, ancorada principalmente no princípio da “responsabilidade social” e nos [necessários] impactos gerados no meio que comporta sua estadia a cada edição. Ao fim e ao cabo, o evento é posto como mais uma das engrenagens que atuam na difusão da educação na sociedade e no governo dos sujeitos que se pretende produzir de acordo com a lógica de Estado instituída. Antes de dar prosseguimento à construção de sentidos sobre o evento que analiso, considero necessário marcar as condições históricas que colocaram, gradativamente, a educação como central para o funcionamento da sociedade.

Em grego antigo, *paidós* significa ‘criança’ e *agadé* indica ‘condução’; aglutinadas e adaptadas ao português elas nos dão a palavra pedagogia. (GHIRALDELLI Jr, 2007, p. 11)

No século XVII, nasce a pedagogia. Efetivamente, se a educação, durante as épocas passadas, se define pela instalação de um certo número de elementos educativos, cuja essência é formada pelos seus conteúdos e métodos, a dimensão pedagógica só é objeto de consideração sistemática no século XVII. (GAUTHIER, 2010, p. 121)

A pedagogia como prática de ordem e de controle assinala o início de uma tradição, não provisória, mas que se perpetuará no tempo. (GAUTHIER, 2010, p. 121)

Vários fatores contribuíram para o “nascimento” da pedagogia no século XVII, tais como: “a reforma iniciada por Lutero, a réplica católica, a preocupação moral com a infância, assim como um questionamento da utilidade da escolarização na manutenção da ordem social” (GAUTHIER, 2010, p. 121). Esses fatores, em conjunto, tiveram como efeito o aumento do número de alunos e conseqüentemente de escolas. Essa expansão acarretou a necessidade de se repensar a forma como as classes vinham sendo organizadas e as estratégias de ensino utilizadas. Gauthier (2010) sintetiza em quatro pontos principais os acontecimentos que antecederam e criaram condições para a emergência da pedagogia no século XVII:

1) O primeiro ponto elencado pelo autor é que toda a sociedade educa, “no sentido que transmite às gerações jovens uma tradição, costumes, maneiras de fazer” (GAUTHIER, 2010, p. 122). Por ser um processo totalmente informal, não há nenhuma designação formal para o cumprimento da tarefa de transmissão da educação. “Ela se realiza de modo anônimo por uma por uma espécie de integração e amálgama dos diversos ingredientes, que são os valores, os costumes, os hábitos [...] do conjunto da sociedade” (ibid.).

2) O segundo ponto destacado por Gauthier coloca foco nas escolas, pois, segundo ele, todas educam, mas nem todas, necessariamente, ensinam. Para sustentar tal afirmação, remonta aos gregos, atribuindo a eles o início da preocupação com o ensino. Segundo o autor, devido ao frequente contato dos gregos com outros povos e culturas, foram eles os primeiros “a se separarem da tradição e a interrogarem a natureza, a sociedade” (GAUTHIER, 2010, p. 122), suas “maneiras de governar a cidade e de educar suas crianças” (ibid.). Os sofistas, considerados os primeiros professores, iniciaram essas reflexões, passando a exercer um novo ofício que não se comparava a nenhum outro existente nas sociedades tradicionais, o ofício de docente. Esse ofício, que, ao contrário dos outros já conhecidos, não se dava através do aprendizado por imitação e repetição, consistia “em ajudar o outro a aprender a pensar” – todos os problemas da vida (GAUTHIER, 2010, p. 123). Tendo em vista que o que nomeamos hoje de infância não era motivo de preocupação para os gregos, suas ideias educativas estavam muito mais direcionadas aos rapazes do que às crianças. Os sofistas dedicavam-se a refletir sobre como poderia ser um homem educado, porém não se preocupavam em sistematizar esse processo de ensino. Mesmo tendo inventado o ofício de docente (e ensinado), os gregos não refletiram sistematicamente sobre o ensino, “nas maneiras de organizar a classe e transmitir os conhecimentos [...], não encontramos entre eles tratados de pedagogia” (ibid.), provavelmente porque não sentiram necessidade de desenvolver estudos sobre a temática. Mesmo sendo possível falar de escolas entre os gregos, “devemos lembrar que ela é algo completamente diferente dos vastos edifícios repletos de alunos de hoje” (ibid.).

3) O terceiro ponto parte do seguinte pressuposto: “ensinar é uma coisa, mas escola é outra. Pois pode haver ensino, mesmo sem escola” (GAUTHIER, 2010, p. 123). Só na Idade Média aparece a escola, como um ambiente que reúne sob o mesmo teto mestres e alunos, porém a pedagogia ainda não era motivo de preocupação. Abelardo e Santo Tomás, considerados os grandes “pedagogos” da Idade Média, “são primeiro pensadores que

professam; mais do que limitar-se a ensinar um saber produzido por outros, eles criam o saber que ensinam. Até poderia se afirmar que eles são pedagogos por acidente, porque ensinam e exercem a sua ‘arte pedagógica’ com muito talento” (ibid.). Mas não há tratados¹⁰³ de pedagogia na Idade Média, e da mesma forma, parece que não havia “uma reflexão sistemática sobre a maneira de ensinar” (GAUTHIER, 2010, p. 124). “Pode-se pois afirmar que os processos pedagógicos são pouco desenvolvidos na Idade Média, pois cobrem apenas algumas facetas do ensino, como ler, copiar, aprender de cor, comentar os autores clássicos” (ibid.).

4) O quarto e último ponto destacado pelo autor é o Renascimento que, segundo ele, foi um “momento importante, não só na história da humanidade, mas também na educação. [Pois] vários discursos sobre educação são redigidos nessa época” (GAUTHIER, 2010, p. 125). A ressalva feita logo em seguida pondera o seguinte: vários discursos sobre educação foram produzidos, porém limitavam-se à doutrina, visando principalmente criticar a escolástica. Havia pouca preocupação com os meios de ensino e com as maneiras de dar aula. Sendo assim, “é normal constatar que os discursos dos grandes pedagogos do Renascimento, como Rabelais, Erasmo e Montaigne, não [tiveram] função utilitária” (ibid.), pois foram escritos por uma elite que não ensinava, dirigiam-se primeiro a essa elite e respondiam às suas próprias preocupações. Esses discursos conformavam reflexões gerais sobre educação, inscritas, exatamente entre os gregos e os intelectuais da Idade Média, seguindo uma perspectiva de preceptorado.

Em suma, frente aos quatro pontos principais que antecederam a emergência da pedagogia, Gauthier afirma que é interessante observar que mesmo que tenha havido “várias aquisições no campo da educação a partir dos gregos, passando pela Idade Média e pelo Renascimento, ainda não [havia] pedagogia no sentido estrito da palavra” (GAUTHIER, 2010, p. 125-6), pois as sociedades tradicionais educavam seus povos, mas não estabeleciam nem reflexão pedagógica, nem ensino, nem escola (ibid.). Os gregos inventaram o ensino, mas não fizeram a reflexão pedagógica avançar.

Do mesmo modo, a Idade Média [deu] nascimento à escola, mas não fez progredir a reflexão sobre a pedagogia. Os pensadores do Renascimento [favoreceram] o fim da Idade Média e da escolástica, mas também não [tiveram] preocupação pedagógica. Só no século XVII aparecem um

¹⁰³ As obras da época que poderiam aproximar-se dos tratados de pedagogia são o De Magistro de Santo Tomás de Aquino e o de Santo Agostinho, porém eles “são escritos no singular, isto é, abordam a questão da educação numa perspectiva de preceptorado (um mestre com o seu discípulo) e não visando esclarecer, para um professor, a maneira de organizar o seu ensino com um grupo” (GAUTHIER, 2010, p. 124).

discurso e uma prática formalizados que se possa qualificar de ‘pedagogia’.
(GAUTHIER, 2010, p. 125-6)

Gauthier considera que o século XVII trouxe algo novo em relação ao ensino, o método, e a partir desse parâmetro associa o surgimento da pedagogia a essa novidade, considerando-os como sinônimos. Assim, a pedagogia era entendida como um conjunto de regras e de conselhos metódicos, próprios ao docente, engendrados para ensinar ao aluno.

Sigo acompanhando a leitura histórica proposta por Gauthier que, após listar os acontecimentos que antecederam a pedagogia e criaram um campo propício para a sua emergência, aponta os principais fatores que interferiram diretamente na consolidação da área e suas consequências, a saber: a Reforma Protestante, a Contrarreforma Católica, o novo sentimento em relação à infância e o problema urbano representado pela juventude.

Esse percurso inicia-se pela Reforma Protestante, tendo em vista que o protestantismo foi um “movimento determinante na criação das escolas e na escolarização das massas” (GAUTHIER, 2010, p. 129). Lutero propagou a necessidade de se educar o povo para que todos pudessem ler a Bíblia traduzida para o alemão e, dessa forma, impulsionou a criação de escolas elementares para todas as crianças. No início da Reforma Protestante os católicos adotaram uma postura defensiva em relação às proposições defendidas por Lutero mas, posteriormente, nos fins do século XVI, percebem que outra forma de incidir sobre os fieis se fazia urgente, sendo necessário estabelecer um instrumento mais eficaz – do que a pregação e a confissão – para dominar as almas; assim, a Igreja Católica também passou a fundar escolas. Um dos maiores exemplos da mobilização católica nesse período foi a formação da comunidade dos Jesuítas sob a insígnia de Inácio de Loiola. Os soldados de Jesus Cristo, como ficaram conhecidos, formaram uma milícia religiosa e docente, que tinha por missão combater a ligeira expansão do protestantismo e evangelizar por meio da leitura (ibid.). De uma forma ou de outra, as disputas entre protestantes e católicos favoreceu a criação de escolas.

Posteriormente, outro elemento entra em cena: a infância. No século XVII, a infância, que até então não existia – enquanto instância da vida que abarca características próprias e requer cuidados específicos –, torna-se motivo de preocupação moral para os adultos. A infância passa a ser vista como “um período negativo da vida, que deve ser curado. Esse trabalho de cura da infância é assumido por agentes exteriores à família, os religiosos” (GAUTHIER, 2010, p. 131). O ímpeto de corrigir a infância ganha força e dessa forma o

confinamento das crianças em instituições que substituem a família estabelece-se como a opção mais recomendada. Ou seja, “[...] a importância moral atribuída à educação da infância no século XVIII, conjugada com outros fatores, estimula a educação das crianças e a criação de escolas” (ibid.).

Frente a esse novo olhar sobre a infância e com a preocupação moral em relação a esses sujeitos, a juventude também passou a ser alvo de preocupação, pois eles eram cada vez mais numerosos, estavam pelas ruas, desocupados, mendigando e até roubando. Surge assim uma mobilização para dar conta dessa situação tida como preocupante e, dessa forma, inicia-se a busca por uma solução possível para corrigir essas almas corrompidas. Segundo Comenius, “[...] se for preciso curar a corrupção do gênero humano, é preciso fazê-lo sobretudo por meio de uma atenta e prudente educação da juventude, assim como para restaurar um jardim precisa, necessariamente, plantar novos arbustos e dedicar-lhes muitos cuidados para que cresçam viçosos” (COMENIUS, 2011, p. 29). Em sintonia com essa linha de pensamento, “[...] aparece uma nova ideia. Démiá declara que abrir uma escola é fechar uma prisão. Essa tese de Charles Démiá é muito importante, porque, pela primeira vez, argumenta-se sobre a utilidade social da escola” (GAUTHIER, 2010, p. 131-2).

Se, pois, quisermos igrejas, estados e famílias bem organizadas e florescentes, antes de mais nada ponhamos em ordem as escolas, fazendo-as florescer, para que se tornem realmente forjas de homens e viveiros de homens de igreja, estado e família; só assim alcançaremos nossos fins, e não de outro modo. (COMENIUS, 2011, p. 34)

Gauthier ressalta que essa posição é muito diferente daquela defendida no Renascimento, momento em que a educação do povo não era valorizada. Assim sendo, “a escola era principalmente reservada para a elite e não era verdadeiramente útil no plano social” (2010, p. 132). Posteriormente, com a proposição de Démiá, retomada por Jean-Baptiste de La Salle, percebe-se que a escola pode sim ser uma questão que afeta o povo, e que, ao fim e ao cabo, toda a sociedade poderia ganhar com a instrução. “Essa nova visão da utilidade social da escola tem pois como efeito favorecer a educação do povo” (GAUTHIER, 2010, p. 132). Por fim,

O efeito combinado dos quatro fatores mencionados precedentemente (a Reforma protestante, a Contrarreforma católica, o novo sentimento da infância e o problema urbano causado pelos jovens) se traduz, por um lado, por um aumento notável do número de alunos com a chegada à escola dos filhos do povo, das crianças errantes e das mais jovens e, por outro lado, por um aumento do número de escolas. (GAUTHIER, 2010, p. 132).

E foram os efeitos gerados pelo aumento do número de escolas (e de alunos) que propiciaram o aparecimento dos problemas ditos pedagógicos, pois se mais crianças de idades diferentes passaram a frequentar a escola e por períodos de tempo mais longos, a pedagogia (no singular), utilizada até então, já não dava mais conta das demandas em ebulição – problemas de disciplina, de motivação, de organização da classe, sistematização do tempo, etc. “Ora, a chegada de um maior número de crianças à escola, com frequência mais assídua, torna-se o revelador da insuficiência dos métodos de ensino” (GAUTHIER, 2010, p. 132). Assim, a tarefa de ensinar passou a exigir “a instalação de todo um sistema de regras e procedimentos, sistema que [deveria] englobar a totalidade da vida da classe” (ibid., p. 133). Para resolver esses problemas de ensino, os mestres-escolas foram em busca de uma solução, que constituiu o que veio a ser nomeado de pedagogia “isto é, o estabelecimento de um método e de procedimentos detalhados e precisos para dar aula” (ibid.). Esses processos deveriam implicar a organização do tempo, dos espaços, dos conteúdos, da gestão disciplinar; em suma, tratar-se-ia “de um método que [regeria] a totalidade da vida escolar, dos microacontecimentos aos aspectos mais gerais, da chegada dos alunos à sua saída, do primeiro dia do ano escolar ao último” (ibid.).

De acordo com esse entendimento, como seria possível definir a pedagogia? Provavelmente como “um discurso e uma prática de ordem que visam contrapor-se a toda forma de desordem na classe” (GAUTHIER, 2010, p. 133). Sendo assim, a questão pedagógica fundante poderia ser descrita da seguinte forma: “como ensinar a grupos de crianças (do povo) durante um período contínuo em um local dado e fazendo de modo que elas aprendam mais, mais depressa e melhor?” (ibid.). Frente a tais demandas, a Didática Magna escrita por Comenius colocou-se como um esteio de apoio possível, e já no início da obra a promessa de respaldo estava assim posta:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas, ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda. (COMENIUS, 2010, p. 13)

Segundo Narodowski (2004, p. 26), o “ponto de partida do discurso comeniano requer um elemento chave para qualquer tipo de pedagogia, e Comenius é explícito a esse respeito”, deixando bem claro que o homem possui as qualidades necessárias para que seja efetivamente

formado, tendo em vista que “é dotado da educabilidade, isto é, ele é educável por natureza” (ibid.). A educabilidade do homem foi o ponto de partida para o desenvolvimento de um método que fosse universal e desse conta de ensinar tudo a todos, repercutindo na conformação do que hoje reconhecemos como Didática.

Conforme apontei anteriormente, foi o efeito conjugado de vários fatores que ampliou e difundiu a escola para um maior número de crianças, repercutindo na necessidade dos mestres encontrarem formas de ensinar para um grande número de alunos reunidos em uma mesma sala de aula, assim o ensino tornou-se uma preocupação e passou a exigir um saber metódico específico. Frente a essas demandas, o século XVII foi palco propício para a publicação de vários tratados de pedagogia, pautando a elaboração dos “primeiros enunciados de um saber pedagógico” (GAUTHIER, 2010, p. 144). “A originalidade desses tratados, sua importância e sua repercussão nos fazem dizer que a pedagogia é obra do século XVII” (ibid.). Esse novo saber pedagógico posto em prática teve como objetivo eliminar o acaso e a desordem – considerados fonte de pecado –, regulando cada aspecto relativo ao ensino. Tudo deveria estar previsto, calculado e cronometrado. “Essa pedagogia, tanto do lado católico quanto do protestante, [quis] submeter os corpos e as almas aos bons costumes, fazendo de cada criança um indivíduo policiado, instruído e cristão” (GAUTHIER, 2010, p. 145-6).

A pedagogia assim instituída se constitui pouco a pouco como tradição. As habilidades dos mestres são depois transmitidas a seus sucessores que, por sua vez, as legam àqueles que os sucedem. Assim se cristaliza progressivamente um código uniforme do ‘saber-fazer’, uma tradição pedagógica ou o que se convencionou chamar de ‘pedagogia tradicional’, pedagogia composta de um conjunto de respostas, prescrições, ritos quase sagrados a reproduzir. (GAUTHIER, 2010, p. 146)

De acordo com os estudos de Noguera-Ramírez (2011), há pelo menos três tradições intelectuais diferentes, inerentes ao que entendemos comumente por Pedagogia, são elas: tradição anglo-saxônica, tradição germânica e tradição francófona. O autor salienta que, apesar de analisá-las separadamente, considera que “não se trata de regiões discursivas independentes e que as três tradições conformariam um mesmo ‘campo discursivo’ [...] que poderíamos convencionalmente chamar de ‘pedagogia moderna’”. Contudo, considera pertinente explorar as particularidades que constituem o discurso pedagógico moderno, para, na contramão da homogeneização da educação – decorrente de seu processo de

mundialização¹⁰⁴ - “disponibilizar uma variedade de ferramentas conceituais para problematizar o governo dos sujeitos através dessa arte de governar, que é a educação” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 184-5). De forma sucinta, as tradições pedagógicas podem ser descritas da seguinte forma:

[...] no âmago da tradição anglo-saxônica está a preocupação pelo ‘currículo’ como forma de organização dos conteúdos e das atividades de ensino e aprendizagem; no centro da tradição germânica está o problema da *Bildung* ou formação (diferente da educação e da simples instrução) e, a partir dela, a diferenciação entre pedagogia (interessada na educação em geral) e didática (centrada nos assuntos da formação e nos processos de ensinar e aprender); por último, como distintivo da tradição francófona, está a constituição não de uma disciplina, mas de várias ‘ciências da educação’ (particularmente da Sociologia da Educação e da Psicopedagogia), no fim do século XIX e nos primórdios do século XX, na perspectiva de abranger a ampla problemática relativa à educação. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 185)

Ao discorrer sobre a tradição germânica, Noguera-Ramírez inicia por Kant, esboçando os traços principais da sua pedagogia, com o propósito de, posteriormente, introduzir os conceitos de Herbart – considerado, por uma vertente de historiadores, o fundador da pedagogia moderna. Em Herbart, com a sua “educação através do ensino”, é dado destaque primeiramente ao educador que, na sua concepção, “deve possuir uma ciência como condição para a realização adequada da sua atividade educadora. E essa ciência é, justamente, a pedagogia” (ibid., p. 192-3). Em segundo lugar, está a diferença que estabelece entre educação e instrução ou ensino, seguida da ressalva de que Herbart não concebe a “educação sem ensino” e não concebe “um ensino que não eduque em simultâneo” (ibid., p. 193). Para Herbart, “a pedagogia, como ciência da educação, necessita de uma Didática ou teoria da instrução como uma das suas partes fundamentais e sem a qual não seria possível desenvolver o interesse múltiplo e também conseguir a formação do caráter moral” da criança (ibid., p. 198).

A segunda tradição pedagógica analisada por Noguera-Ramírez é a francófona e, para caracterizá-la, ele se vale de duas tendências que a perfazem: a tendência da pedagogia

¹⁰⁴ “A proclamação da chamada ‘crise mundial da educação’ (COOMBS, 1971), em meados do século XX, trouxe como consequência a também denominada desde então “mundialização da educação”, processo inaugurado com a constituição em 1946 [...] da UNESCO. [...] Tal processo de ‘mundialização’ – posteriormente intensificado com a chamada globalização neoliberal nas últimas décadas do século XX – teve como resultado uma tendência a apagar as diferenças conceituais presentes no campo do saber pedagógico desde finais do século XVIII, em favor de um discurso mais ou menos homogêneo, exprimido hoje nos conceitos de ‘currículo’, ‘sociedade de aprendizagem’, ‘aprendizagem ao longo da vida’, ‘educação permanente’ ou ‘educação por competências’” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 181-2).

filosófica ou ciência da educação – Henry Marion e Gabriel Compayré – e a tendência da sociologia da educação – Emile Durkheim.

O desenvolvimento dessas duas tendências, juntamente com as elaborações da Pedagogia Experimental de Alfred Binet e do suíço Edouard Claparède, estabeleceu as condições para o aparecimento, nos primórdios do século XX, das chamadas ciências da educação, característica central da tradição francófona. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 201)

Henry Marion “define a pedagogia como uma ciência e uma arte, isto é, como uma ciência prática”, não como uma ciência exata, como a matemática, mas sim como algo mais próximo da família das ciências morais. Ao considerá-la uma ciência prática ou aplicada, sustenta que a pedagogia precisa “fundamentalmente da psicologia para obter sua validade e cientificidade”. Com base nessa “íntima ligação da pedagogia com a psicologia, procurava Marion (como Compayré) desenvolver uma concepção ‘racional’ da vida humana, tirando assim, a educação do campo da religião”. Essa tendência foi denominada de “pedagogia filosófica” ou “filosofia pedagógica” (ibid., p. 205).

Já Compayré assinalava que ninguém colocaria em dúvida “a possibilidade de uma ciência da educação [...] mas considerava pertinente salientar o erro comum de confundir pedagogia com educação”. Sustentava que a pedagogia é “a teoria da educação e a educação a prática da pedagogia” e concordava com Condorcet em relação à diferença existente entre educação e instrução. “Essa diferenciação tem implicações para a teoria pedagógica, pois estabelece para ela dois pontos de partida: o sujeito pensante que se procura educar e os objetos que se devem ensinar” (ibid., p. 206). Dessa forma, subdivide a pedagogia em teórica (vinculada ao sujeito da educação) e prática (vinculada ao objeto da educação – os métodos de ensino e as regras escolares). Porém, Compayré ressalta que não tem a pretensão de estabelecer o método de ensino – no singular – mas diversos métodos, seguindo as especificidades das matérias ensinadas.

Segundo Compayré, “a educação é o conjunto de atos reflexivos por meio dos quais se ajuda à natureza no desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do homem, para procurar sua perfeição, sua felicidade e realização de seu destino social” (ibid., p. 208), caracterizando o que ele mesmo chama de uma educação liberal. Compayré concorda com Rousseau ao sustentar que tal educação deve estar de acordo com as leis da natureza e que, dessa forma, seria produto da liberdade. Porém, diverge na forma de conceituá-la,

considerando a natureza como algo que vem a ser concebido de acordo com cada pedagogo implicado no processo.

Não se deve esquecer que o fim último da educação é o cultivo do caráter, por isso não se deve temer a liberdade, mas encontrar no próprio aluno o freio necessário para reformar as paixões e os maus instintos, isto é, procurar com a educação estabelecer os mecanismos para que o próprio sujeito se governe a si mesmo. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 208)

Nesse ponto, a disciplina ocupa papel central para a educação, e Compayré, assim como Herbart, considera que sua finalidade é a formação do caráter. Gradativamente, o objetivo é que a disciplina perca sua tônica, posto que a finalidade da educação é fazer homens livres e sujeitados a si próprios.

Com base nessa primeira tendência da “ciência da educação”, a nova educação liberal é construída sem que se abandonem os alicerces disciplinares que a antecedem. “A passagem para uma governamentalidade pedagógica liberal não significou uma ruptura com a tradição anterior, mas uma readequação, uma reacomodação, cujo resultado foi a produção de novos conceitos e práticas” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 210).

A segunda tendência da tradição francófona abordada por Noguera-Ramírez é a da “sociologia da educação”, inaugurada com Emile Durkheim no fim do século XIX. Na contramão dos pedagogos modernos, que concordavam que a educação era um assunto fundamentalmente individual, Durkheim sustentou que a educação é eminentemente social, “tanto por suas origens como por suas funções, e que, portanto, a pedagogia depende da sociologia mais estreitamente do que qualquer outra ciência” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 210). Com esse posicionamento, ao mesmo tempo, abriu uma nova perspectiva para compreendermos a educação e iniciou uma nova tentativa de submeter a pedagogia a uma disciplina externa. Se, em outra direção, filósofos e psicólogos estavam imbuídos de tornar a pedagogia uma ciência aplicada derivada da psicologia, “Durkheim reclamava para a incipiente ciência sociológica os direitos de subordinar a pedagogia, dado o caráter eminentemente social que concedia à educação” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 210). Seguindo essa linha, da pedagogia como uma teoria prática, estabeleceu uma clara diferença entre pedagogia e ciência da educação. “Não duvidava que [...] era possível ser a educação um objeto de estudo científico, mas a pedagogia não seria essa ciência cujo objeto era a educação” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 211).

Durkheim nega o caráter de arte para a pedagogia, pois considera que uma arte “é, fundamentalmente, um conjunto de costumes, práticas, habilidades organizadas” e seguindo

esse entendimento, a arte da educação corresponderia ao “saber-fazer do educador, a experiência prática do professor”. Contrariamente a isso, a pedagogia seria “um conjunto de ideias relativas a essas práticas [...] um conjunto de teorias que não tem como objeto exprimir o real, mas orientar a conduta” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 211). De acordo com essa perspectiva, é concedido à educação um caráter eminentemente social – ao tornar-se parte da sociologia. Com esse movimento de aproximação, a sociologia “pretendia utilizar os privilégios que alcançou a pedagogia no estudo e direção dos problemas da educação, numa época em que a expansão da instrução pública era um assunto estratégico para os interesses do Estado” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 211).

Pode-se afirmar que os fenômenos relativos à educação – a educação das massas, a instrução pública – contribuíram decisivamente para a consolidação de uma ciência da ‘sociedade’. “Essa problemática da educação esteve intimamente vinculada ao aparecimento, no fim do século XVIII, da população como campo de realidade, a partir da qual se abriu toda uma série de domínios de objetos para saberes possíveis” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 212). Frente a esse contexto, a ‘sociedade’ passou a ser entendida como “uma maneira de abordar a população, uma forma de estabelecer um recorte nela para conhecê-la e governá-la” (ibid.). Na mesma proporção, a educação cumpria um papel primordial nessa lógica, atuando como geradora dos mecanismos que garantiam a sobrevivência da sociedade. A educação, tida como “socialização metódica das novas gerações”, agia “sobre o indivíduo tanto quanto sobre a população (sociedade)” (ibid., p. 213) e dessa forma afirmava,

[...] a importância do ensino ou instrução como parte da tarefa educativa, pois não será possível que um indivíduo descubra por si mesmo a ciência, que é um produto eminentemente social: precisa-se aqui da ação do professor para transmitir a produção que a civilização tem demorado vários séculos em produzir e depurar. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 213)

De forma sucinta, pode-se inferir que essa segunda tendência da tradição francófona está ligada à sociologia e estabeleceu uma diferenciação “entre ciência da educação (de caráter sociológico) e pedagogia”, considerando-a nem ciência nem arte, mas “teoria prática destinada a orientar a conduta educativa” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 215). Cabe salientar que, nos primórdios do século XX, as duas tendências constituíram as chamadas ciências da educação.

A terceira tradição é a anglo-saxônica dos *Curriculum Studies*, “a mais recente das três tradições e a mais influente e divulgada” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 216). O

desenvolvimento dessa tradição se deu no início do século XX, mais especificamente nos Estados Unidos. Sua expansão se deu a partir do movimento de mundialização da educação e, como consequência disso, “se chegou, na década de 1990, tanto no caso anglo-saxônico quanto no ibero-americano, ‘a um estado no qual tudo o que acontece na instituição escolar e no sistema educativo é, de maneira indiferenciada, *curriculum*’ (ibid.)

A força da expansão do campo dos estudos curriculares foi tal que a ideia da existência do currículo aparece como a forma própria em que se desenvolveram as práticas educativas na cultura ocidental, isto é, aparece como a única forma, portanto, de validade ‘universal’, que assumiu a organização da educação desde épocas remotas (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 216).

O que diferencia a tradição dos *Curriculum Studies* das outras duas é, em linhas gerais, “a tentativa de definir os fins da educação a partir da classificação das atividades da vida humana adulta”, a preocupação com a atividade do indivíduo que aprende e a preocupação com “a utilidade dessas atividades e dos conhecimentos que devem ser ensinados e aprendidos” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 228).

Estendi-me na abordagem do estudo realizado por Noguera-Ramírez, em sua Tese de Doutorado, por entender que se trata de uma pesquisa potente para que se possa compreender o “processo que levou a tornar a educação uma prática central das nossas sociedades”, traduzindo-se na “obsessão contemporânea pela educação e a pedagogização de todos os espaços sociais” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 229). Importante também por mostrar a construção histórica de muitos termos da área da educação que são utilizados na Contemporaneidade como instâncias naturalizadas, remetidos, muitas vezes, a teóricos que não “criaram”, mas que adentraram campos de estudos já delineados.

Trata-se do reconhecimento de condições específicas que possibilitaram que um conjunto de saberes fossem reunidos sob a denominação Pedagogia, advindos da onda de “ordenação que se alastrou pela Europa na passagem do século XV para o século XVI” – com as novas configurações espaço-temporais assumidas pela escola – que impactou na “reunião e ordenação dos saberes educacionais, num corpo mais ou menos homogêneo e bem delimitado em relação aos outros saberes, [que] deu origem a essa disciplina” (VEIGA-NETO, 2004b, p. 6). Veiga-Neto ressalta que é fundamental nos atermos às condições de emergência da Pedagogia para desnaturalizá-la, para mostrar que não é algo que esteve desde sempre aí “no mundo e que tenha sido descoberto pela razão humana” (2004b, p. 1). Nesse sentido, destaca que esses saberes têm uma história que é bastante recente. “Igualmente, as práticas

educacionais que se dão segundo tais saberes também não são naturais, mas foram inventadas e, assim sendo, têm também a sua história” (VEIGA-NETO, 2004b, p. 1). Como conjunto de saberes,

[...] saberes que dizem como se deve ensinar, como as pessoas apreendem, como devem funcionar as escolas para que a aprendizagem seja mais efetiva, quais os conhecimentos são mais relevantes para compor um currículo, como professoras e professores devem exercer seus ofícios, etc.—, a Pedagogia, na forma em que hoje a conhecemos, estruturou-se no mundo europeu a partir do século XVI. Como muitos autores têm demonstrado, foi a partir de então que tais saberes (pedagógicos) foram tomando uma nova forma e dizendo coisas muito diferentes do que, até então ao longo da Idade Média, se diziam sobre o ensinar e o aprender. (VEIGA-NETO, 2004b, p. 1)

Sendo assim, a Pedagogia Moderna não representou um aperfeiçoamento dos saberes ou das práticas educacionais que tinham sido comuns até então, mas sim “uma ruptura profunda em relação aos saberes que, naquilo que se refere às questões educacionais, tinham se acumulado no pensamento europeu desde as “fases” finais da Antiguidade greco-romana” (ibid., p. 2). Aquilo a que se assiste, a partir do século XVI, é “uma ruptura, uma verdadeira *revolução* nas maneiras de entender a Educação e nas maneiras de praticá-la, tanto nas escolas quanto em quaisquer outras instâncias sociais, como, por exemplo, a família e a igreja”. (ibid., p. 2). Porém, cabe salientar que tal revolução foi rápida e profunda, mas não foi instantânea, conservando alguns traços do que havia sido estabelecido antes. É preciso considerar também que essa revolução não se restringiu ao campo da Educação, pois

O que aconteceu com a Educação estava profundamente articulado com muitas outras transformações —sociais, econômicas, religiosas, geográficas, políticas, culturais— que se operavam no Ocidente. Ao usar a palavra “articulado”, estou apontando para uma relação inextricável entre Educação e Sociedade; uma relação que não é de causa-e-efeito, mas de constituições mútuas, retroalimentadas, em que cada elemento de um lado —do lado da Educação— dependeu necessariamente dos elementos do outro lado —no caso, do lado da Sociedade. E vice-versa. (VEIGA-NETO, 2004b, p. 1-2)

Noguera-Ramírez (2011) determinou três momentos para distinguir as ênfases que pautaram a constituição da Modernidade como uma sociedade educativa: sociedade do ensino (entre os séculos XVII e XVIII), sociedade educadora (final do século XVIII) e, por fim, sociedade da aprendizagem (a partir do final do século XIX). O pesquisador defende que esses modos de pensar e praticar a educação foram permeados por uma profusão de práticas educativas e pedagógicas que vieram a configurar um tipo de organização social, que ele denomina de sociedade educativa, exatamente porque, “como nenhuma outra na história,

pretendeu educar (ensinar, instruir, formar) de maneira sistemática todos os seres humanos como condição para sua humanização e para o crescimento, enriquecimento e fortalecimento das nações” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 79).

Pode-se dizer que o projeto moderno se sustentou na ideia de ordenação e de estruturação de toda a sociedade. Os ‘necessários’ discursos universais e totalizantes – metanarrativas – forneceram e fornecem a ilusão de uma história humana universal, de verdades únicas, transcendentais. Tais metanarrativas são condições de possibilidade para a propagação e a manutenção da ordem em tudo. (KLAUS, 2009, p. 193)

Nessa perspectiva, é possível afirmar que, desde o início do século XVI, a educação tornou-se uma das principais artes de governo¹⁰⁵, tendo por base práticas educativas articuladas às estratégias de governo (MARÍN-DÍAZ, 2012). Porém, é fundamental frisar que o conceito de educação, propriamente moderna, teve sua aparição apenas no “fim do século XVII e sua delimitação acontece nos séculos XVIII e XIX” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 138). “A escola terá, a partir daí, papel fundamental na organização social, regulação das condutas, dos gestos, dos comportamentos” (KLAUS, 2009, p. 193).

A emergência da noção de educação nos “discursos pedagógicos esteve vinculada ao deslocamento da ênfase dos dispositivos disciplinares de governo para os dispositivos de segurança ou liberais” (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.132, tradução minha), e nesse sentido, seguindo os estudos realizados por Foucault, é possível depreender que,

[...] as práticas de governo encontraram nas práticas pedagógicas (ensino, instrução, educação, formação, aprendizagem) sua principal – e quiçá mais eficiente – forma de desdobramento. (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 132, tradução minha)

Foucault define as práticas de governo como práticas regidas pela ação ou ato de governar, que agem sobre a conduta dos indivíduos. A noção foucaultiana de governo pode ser entendida a partir da conjugação de dois eixos: “o governo como relação entre sujeitos e o governo como relação consigo mesmo” (CASTRO, 2009, p. 190). Para a pesquisa que estou desenvolvendo, o primeiro eixo é fundamental, pois com base nele é possível

¹⁰⁵ “Conjunto de saberes que estatui uma racionalidade própria, particular ao Estado” (VEIGA-NETO, 2005, p. 18). Essas artes incluem, em sua máxima extensão, o estudo do governo de si (ética), o governo dos outros (as formas políticas da governamentalidade) e as relações entre o governo de si e o governo dos outros” (CASTRO, 2009, p. 191).

afirmar que “governar consiste em conduzir condutas” e creio que a democratização da arte através da educação possa ser pensada nesse âmbito (ibid., p. 190).

Dessa forma, coloca-se a dimensão microfísica das relações de poder, tendo em vista que a iniciativa de condução do outro não advém de um ponto central e/ou superior de poder, mas está distribuído no tecido social.

[...] o poder é entendido como uma ação sobre ações possíveis – uma ação sempre escorada em saberes –, o governo manifesta-se quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem. Pode-se dizer então que, de certa maneira, o governo é a manifestação ‘visível’, ‘material’, do poder. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952-3)

Não há um ponto do qual o poder e as práticas de governo prioritariamente emergem, mas há um campo extenso de relações entre sujeitos e discursos, no qual ações sobre ações são possíveis, de acordo com determinados regimes de verdade regidos por racionalidades específicas. “O sujeito inserido nas práticas instituídas por determinada racionalidade política precisa crer em certas verdades que se forjam a partir de discursos posicionados em determinada episteme” (HATTGE, 2014, p. 36).

Seguindo esse entendimento, tensionar a democratização da arte e a educação na Bienal do Mercosul não remete à análise de uma estrutura piramidal (ou vertical), na qual “os que não tem acesso à arte” estariam ocupando a base desfavorecida (foco de intervenção do Estado). Tensionar esse processo implica em analisá-lo a partir de um corte horizontal do seu funcionamento e da trama discursiva que se cria para subsidiar a educação. Olhar as relações que se estabelecem horizontalmente permite que se veja a movimentação dos sujeitos e das práticas discursivas e não discursivas envolvidas na sua produção, assim como as tramas históricas postas em foco e suas imbricações com o presente, possibilitando que seja traçado algo como uma “história das práticas discursivas nas relações específicas que as articulam com outras práticas” (CASTRO, 2009, p. 337).

O recorte temporal que proponho está situado nas décadas finais do século XX, momento em que as políticas pró-cultura ganham visibilidade no país e a Bienal do Mercosul é inaugurada, apresentando sua primeira edição, mais precisamente no ano de 1997. Afirmo que a intersecção desses dois pontos – políticas e Bienal – é a educação. Explico. Entendo que a principal forma de propagação das políticas que visam à produção e à difusão das artes é a formação de público. Nesse sentido, medidas educativas, relacionadas ao contexto escolar ou a outros espaços e projetos sociais que visam à educação da população, são muito bem vindas.

Pautada na mesma esteira política de fomento à propagação das artes, está a Bienal do Mercosul que, seguindo caminhos semelhantes, busca na escola (e nas práticas que lhe são próprias) seu maior aporte e contexto de intervenção. Não é nada inusitado perceber o lugar que a escola ocupa em relação às ações, projetos e políticas que visam atingir o maior número de pessoas de forma mais eficaz e incisiva – ou em uma dimensão biopolítica, toda a população – posto que a escola é a única instituição obrigatória pela qual todos, em algum momento da sua vida, devem passar (LOPES, 2009). Seja com intervenções mais incisivas na escola, seja em seus espaços expositivos ou descritos especificamente como educativos, a Bienal desenvolve práticas que visam conduzir as condutas dos visitantes. Para além de determinar se são práticas educacionais ou pedagógicas, dediquei-me a analisar como os investimentos em educação realizados pela Bienal do Mercosul operam o governo dos sujeitos.

*** FORMAÇÃO EDUCACIONAL E GOVERNAMENTO DOS SUJEITOS NA BIENAL DO MERCOSUL

Regras de boas maneiras para visitar um museu:

- *Assine o livro de presença.
- *Siga a risca as orientações.
- *Não toque em nada.
- *Não encoste e nem sente nos móveis.
- *Não passe na frente de outras pessoas que estão apreciando obras expostas.
- *Tenha comportamento sereno sem comentários ou risos altos.
- *Evite comentários que ridicularize as obras ou os artistas.
- *Ouça com atenção o que o guia tem para explicar. Você só tem a aprender.
- *Ande sempre com seu grupo, não se distancie.
- *Só tire fotos se for permitido.¹⁰⁶

Via de regra, mesmo que não houvesse uma equipe específica para propor ações educativas, o espaço museal e os espaços expositivos de uma Bienal de arte educariam. Interessante observar que mesmo constituindo-se como um evento independente dos museus, posto que Bienais de arte pautam-se em uma lógica organizacional e curatorial própria, esses eventos adotam um regimento de conduta muito semelhante ao utilizado no “templo das musas”. Nos museus, há um código disciplinar estabelecido sobre como se portar nas suas dependências, que coíbe fundamentalmente o corpo, delimitando o seu campo de ação, dentro

¹⁰⁶ Comportamento em museu. Disponível em: <http://blogpop.com.br/entretenimento/etiqueta-entretenimento/comportamento-em-museu/#>. Consulta em: 2/09/14.

de um padrão de movimentos permitidos. Muitas vezes, nenhuma palavra precisa ser pronunciada, basta a arquitetura imponente, a equipe de segurança estrategicamente posicionada, os avisos de “não toque”, tarjas no chão delimitando a aproximação com as obras, a iluminação e a aura sonora neutra dando o tom do espaço. Em outros casos, uma extensa lista de regras e orientações para visitas é disponibilizada no site das instituições, principalmente quando se trata de grupos agendados por escolas.

IMPORTANTE

1. As crianças deverão vir identificadas com crachá contendo seu nome e contatos da instituição a que pertence; [...]
2. As instituições visitantes devem designar dois acompanhantes adultos para cada grupo de 20 pessoas. Os acompanhantes deverão permanecer juntos ao grupo, mantendo-o unido do início ao término da visita, sendo responsáveis pelo seu comportamento e conduta no interior do museu; [...]
3. No interior do museu, condutas como correr, dispersar-se do grupo, usar celular e falar alto são consideradas inadequadas. A direção da instituição pede que tanto os grupos visitantes agendados como seus responsáveis (guias de turismo cultural, educadores, professores, entre outros) atendam a essas solicitações¹⁰⁷.

Em grande medida, esse quadro de referências também é adotado pelas Bienais, especialmente pela Bienal do Mercosul. Por não ter um prédio próprio, como a Bienal de São Paulo¹⁰⁸, no decorrer de suas nove edições, a Bienal do Mercosul tem feito uso de museus da cidade de Porto Alegre para alocar suas mostras, tais como o MARGS, o Santander Cultural e o Memorial do Rio Grande do Sul. As únicas exceções, em relação ao uso desses espaços expositivos, foram as mostras situadas nos armazéns do Cais do Porto, utilizados até a 8ª Bienal, e na Usina do Gasômetro. De uma forma geral, todas as edições da Bienal do Mercosul tiveram grande parte das suas obras expostas em museus, principalmente a 9ª edição, momento em que o Cais do Porto foi fechado para – questionáveis – obras de revitalização. A utilização desses espaços traz implicações importantes para a análise do que se desenvolve em termos de educação no evento, pois o próprio museu e sua forma de funcionamento ensinam os visitantes a agirem de determinada forma. Suas regras de comportamento, organização espacial e constante sistema de vigilância fazem do museu um

¹⁰⁷ Regras e orientações para visitas ao Museu Casa de Portinari. Disponível em: <http://museucasadeportinari.org.br/visite-o-museu/regras-e-orientacoes>. Consulta em: 2/09/14.

¹⁰⁸ Cabe uma ressalva em relação a isso, pois, mesmo possuindo prédio próprio, a Bienal de São Paulo também opera a partir de uma lógica museal para pautar as “regras de comportamento” dos seus visitantes. Essas regras abrangem orientações rígidas em relação ao que pode ou não ser feito durante a visita, a imposição em relação ao uso do guarda-volumes e uma grande quantidade de seguranças sempre em estado de alerta.

espaço pré-disposto a imprimir marcas em quem adentra suas portas. É preciso aprender a estar lá, é preciso submeter-se a um código específico, que só quem frequenta esse lugar aprende, se não na primeira visita, na continuidade desse processo. Nesse sentido, falar em democratização do acesso à arte exposta em museus e Bienais é, *a priori*, uma iniciativa política que tem como eixo a educação. Para além do projeto pedagógico e até independentemente dele, propiciar a todos o acesso a esses espaços legítimos da arte constitui-se como uma forma de governo dos sujeitos, determinada por iniciativas educacionais de larga escala. No *corpus* analisado, identifiquei práticas de governo, as quais organizei com base em três vertentes:

- A Bienal opera o governo do público em geral, ao promover o evento como algo importante e necessário para a cidade, tendo em vista que, além de colocar Porto Alegre no mapa das grandes exposições, torna a arte acessível a todos e privilegia a educação;
- Opera o governo dos sujeitos através de ações educativas que visam formação de público (a atuação dos mediadores é um bom exemplo disso), mobilizando a adesão, a participação e o retorno de um número crescente de pessoas;
- Opera o governo do público escolar garantindo o envolvimento de professores e alunos (oferecendo agendamentos específicos, transporte e materiais para uso em sala de aula), assim como o efeito multiplicador entre seus familiares e amigos.

Partindo das vertentes citadas, mas sem necessariamente identificá-las a cada momento, começo a mostrar o desenvolvimento das análises do *corpus* em questão.

Quando afirmo que a Bienal do Mercosul opera práticas que visam o governo dos sujeitos, práticas que agem na condução das condutas com a finalidade de ensinar a estar em um ambiente destinado à arte, talvez também ensinar a estar com arte, e de colocá-los como parte da engrenagem que afirma o acesso à arte como uma necessidade, não parto de uma perspectiva simplista que teria como objetivo denunciar um suposto uso impositivo da educação no contexto da arte, como algo meramente negativo. Com base nos indícios mapeados, que apontam o exercício do governo nesse contexto, mostro que, para operar o acesso à arte há primeiramente a necessidade de convencer a todos sobre os efeitos

“transformadores” da Bienal sobre os sujeitos que visitam seus espaços expositivos ou que fazem uso dos seus materiais pedagógicos, assim como do evento como um todo em relação à sociedade. Um evento desse porte só se consolida com base em impactos “positivos” mensuráveis, e o impacto social é o mais celebrado (e requisitado) na Contemporaneidade. Seguindo essa linha de pensamento, submete-se o sujeito e o seu entorno a uma verdade (o potencial transformador da arte e, conseqüentemente, da Bienal do Mercosul), com base em práticas discursivas que produzem a sua própria veridicção. Em primeiro lugar, promove-se a Bienal como um grande evento, configurando um esteio de credibilidade e relevância, tal como nos excertos a seguir:

A ideia é ampliar o leque de patrocinadores e comprometer cada vez mais autoridades e população com **um dos maiores eventos de artes plásticas da América Latina**. (4B-1, 2002, p. 1, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem de capa: Vitrine da arte latino-americana

Não se constrói **um evento da magnitude da Bienal do Mercosul** sem um grande acordo de cooperação entre iniciativa privada, poder público, artistas, curadores, estudantes, trabalhadores e público. **Tampouco se avança sem um paciente e incessante trabalho de conscientização e convencimento**. (4B-6, 2003, p. 2, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Editorial

A Bienal do Mercosul já se consagrou como um dos principais acontecimentos culturais do país [...]. Sinto-me honrado, como cidadão e como Presidente, de ver o Brasil sediar mais uma edição **desta mostra tão relevante para a arte latino-americana**. (5B-10, 2005, p. 7, grifos meus)

Descrição: Livro / Título: Rosa-dos-ventos: posições e direções na arte contemporânea / Mensagem do presidente da república à 5ª Bienal – Luiz Inácio Lula da Silva

[...] Estava aberta a 4ª Bienal do Mercosul. ‘A mostra foi concebida e implementada em sintonia com os novos tempos de integração do continente’, disse o Presidente da Fundação Bienal, Renato Malcon. ‘A arte gera emprego e riqueza e é um instrumento de fortalecimento das identidades nacionais, individuais e coletivas’, complementou o Presidente Lula. [...] e o empresário Jorge Gerdau Johannpeter destacou que **a exposição afirma Porto Alegre como referência mundial da cultura**. (4B-7, 2003, s/p, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem de capa: Presidente Lula abre a 4ª Bienal

Em diferentes publicações da Fundação Bienal, a imagem do evento é construída com base na afirmação do sucesso das mostras desde a primeira edição, no reconhecimento da sua preponderância como referência para as artes na América Latina – e até mesmo como referência mundial de cultura – e na consagração dos investimentos realizados por empresários e poder público na concepção e implementação de uma bienal brasileira integrada aos novos tempos do continente.

Em segundo lugar, coloca-se o público, mais especificamente os habitantes de Porto Alegre, como parte do próprio evento, fazendo da Bienal um evento que pertence à cidade. Trata-se de mostrar que a Bienal não é só dos empresários, do Governo ou do público especializado, mas de todos, bem como de convencer a todos de que é como espaço de encontro que o evento ganha força e se justifica. Os argumentos utilizados são variados e a seleção de excertos listados a seguir mostra uma parte deles:

[...] o encontro que formalizou o Santander Cultural como patrocinador Master, juntamente com a Gerdau e a Petrobrás, empresas que uma vez mais prestam esse significativo apoio à Bienal. A assinatura do convênio contou com o aval do governador do Rio Grande do Sul, Germano Rigotto, que **ressaltou a importância do evento para o desenvolvimento do Estado**. Rigotto declarou total apoio do Governo, destacando o papel das secretarias Estaduais da Cultura e da Educação nesse processo. [...] **O sucesso de um evento como esse só é possível quando a sociedade e o governo se encontram**. (5B-6, 2005, s/p, grifos meus)

Descrição: Revista 5ª Bienal Mercosul / Editorial: União de vontades

Hoje, **a presença do público, ávido** pela produção artística em exposição [...] é a confirmação de que nossa quinta edição já é um sucesso, superado dia após dia. Por isso, **convidamos o público a usufruir desta grande exposição, na certeza de que ela a todos pertence**. (5B-11, 2005, p. 2, grifos meus)

Descrição: Revista 5ª Bienal Mercosul / Editorial: Convite à diversidade

Quem menos pode falar sobre a 4ª Bienal do Mercosul após o encerramento é o curador-geral. **A Mostra pertence ao público**. (4B-4, 2003, p. 3, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Com o público, as respostas

Neste momento, **a tarefa mais importante é fazer com que a 5ª Bienal se torne patrimônio efetivo da cidade. A população deve se apropriar e usufruir da Bienal como algo que faz parte do seu cotidiano**. (5B-6, 2005, s/p, grifos meus)

Descrição: Revista 5ª Bienal Mercosul / Editorial: União de vontades

De acordo com as recorrências, a Bienal pertence ao público, ou melhor, pertence a todos. Mas para que esse contingente de público adquira a dimensão desejada, se faz necessário produzir o interesse de “todos” pela Bienal. Para cumprir essa demanda, entra a educação como modo primordial de funcionamento da Bienal, estabelecida sob a promessa de tornar a arte acessível a todos. Para tanto, desenvolvem-se diferentes ações voltadas à capitalização dos visitantes – com especial destaque ao público escolar. Ao mesmo tempo em que o evento é enaltecido pela sua suposta notoriedade no meio das artes, também ocorre o enaltecimento da sua face educativa e do seu envolvimento como um evento próprio da comunidade que o abriga. A educação opera aí uma dupla função: atuando tanto na captação

de público, quanto na captação de patrocinadores. De uma forma ou de outra, difundi-la como carro chefe do evento parece ter sido a estratégia institucional prioritária:

A única forma, num país como o nosso, de capitalizar o investimento de uma Bienal é com um processo educativo permanente, isto é, aquele que, depois de interrompida a mostra, o evento continua seu trabalho de difundir a história da arte e os problemas da arte contemporânea. (5B-8, 2005, p. 5, grifos meus)

Descrição: Revista 5ª Bienal Mercosul / Reportagem: Público e arte contemporânea mais próximos

Os dois técnicos [José do Nascimento Junior – Coordenador de Museus e Artes Plásticas do Ministério da Cultura – e Eneida Rocha de Lemos – Coordenadora de Mecenato da Secretaria do Patrimônio, Museu e Artes Plásticas] estiveram em Porto Alegre detalhando a reestruturação do Ministério da Cultura, que terá uma diretoria de Fomento e Incentivo englobando todos os projetos da Lei Federal de Incentivo à Cultura. Nascimento Junior lembrou que **a Bienal é vista pelos órgãos públicos como um agente educacional sem similar em eventos artísticos. ‘O Programa Educativo é uma contrapartida social que traz retorno à comunidade e tem peso importantíssimo na captação de patrocínios’**, disse. ‘Nesse sentido, a Bienal está totalmente inserida na proposta de aperfeiçoamento da Lei, que busca corrigir a concentração de patrocínios em certas regiões’, completou Eneida. (4B-7, 2003, p. 6, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Bienal na França

Após quatorze anos de um intenso e cuidadoso trabalho e sete Bienais realizadas, **descobrimos que através da educação é possível alcançar objetivos maiores**. (6B-8, 2009, p. 9, grifos meus)

Descrição: Educação para a arte. Arte para a educação / Jorge Gerdau Johannpeter

Como um agente educacional sem similar em eventos artísticos, o Programa Educativo da Bienal é posto como um meio para que a Fundação venha a alcançar objetivos maiores. Enquanto contrapartida social, gera benefícios para Porto Alegre, retorno à comunidade e captação de patrocínio e além disso, se apresenta como promotor da cidadania. Nesse sentido, o principal retorno à comunidade seria o desenvolvimento do olhar crítico de sujeitos mais criativos, questionadores e conscientes de seu papel na sociedade.

De acordo com os materiais pesquisados, a “importância” da Bienal é promovida pela educação e demonstrada por dados quantitativos, que ao fim e ao cabo apenas comprovam a garantia de acesso – e não os seus efeitos. O aumento do número de visitantes confirma, de certa forma, a efetividade da democratização do acesso à arte e retroalimenta o próprio evento, pois garante visibilidade em relação aos patrocinadores e ao Governo Federal, justificando os investimentos realizados, devidamente registrados em Relatórios de Responsabilidade Social desde a 6ª edição. Um grande arsenal de números é articulado para dimensionar cada edição do evento, sendo reconhecidos como um indicador de sucesso e relevância, tal como o excerto a seguir anuncia:

A 2ª Bienal recebeu um público total de 294.201 visitantes. [...] Os números de visitação foram

reconhecidos como um indicador de sucesso e relevância da mostra, tal como escreveu Mônica Zielinsky:

É importante participar intensamente do evento, conhecer a fundo as obras expostas, mas é muito mais importante descobrir o sentido dessa iniciativa, os porquês e os para quês. Para isso, basta consultar a imprensa: matérias são veiculadas com títulos como “Bienal atrai multidão de filas” (a bienal apresentava apenas três dias de existência) ou “Os números da bienal.” Que tipo de informação sugere? **A qualidade da mostra mede-se pelo número de visitantes. Fica evidente a relevância da exposição como um fenômeno social massivo, no qual o número faz a própria qualidade do evento.** (5B-12, 2005, p. 87, grifos meus)

Descrição: Livro / Título: Uma história concisa da Bienal do Mercosul

Esse panorama permite pensar, “como na atualidade, os números, os índices e as taxas, ocupam uma posição de centralidade, talvez, devido ao fato de os números terem adquirido ‘um indiscutível poder na cultura política moderna’ (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 136). Números e índices assumiram tanta importância nas ações governamentais, “[...] no âmbito político, econômico, educacional da população, a ponto de gerarem-se normas, estratégias e ações (programas e campanhas) para dirigir, administrar e otimizar suas condutas individuais e coletivas” (ibid., p. 137). Em menor proporção, ou melhor, como parte dessa engrenagem, situo o contexto analisado, por entender que a democratização do acesso à arte promovida pela Bienal também se constitui como parte das ações governamentais que pretendem otimizar o governo da população, subsidiando “decisões administrativas para manter e otimizar as características desejáveis [dessa] população” (ibid., p. 137). E, frente a tal posicionamento, a gestão e otimização das condutas individuais e coletivas promovida pelo evento ganham vulto quando traduzidas em números e assim subsidiam a agenda política que subjaz a Bienal. O quadro abaixo reúne excertos que mostram a relevância dispendida aos números no evento pesquisado.

Neste contexto, acreditamos que **o grande diferencial da 5ª Bienal consiste justamente no foco educativo dado a ele.** Para isso, construímos e implementamos o projeto Ação Educativa, que tanto nos orgulha pela sua amplitude. **Cerca de 2,5 mil professores foram capacitados** para trabalhar com os temas da Bienal do Mercosul, nas escolas; **195 estudantes universitários formaram-se como mediadores** e atuaram nas visitas guiadas; em média cem escolas foram agendadas por dia, para visitarem os espaços expositivos. **Ao todo, cerca de 250 mil alunos foram atendidos pelo projeto.** (5B-8, 2005, p. 2, grifos meus)

Descrição: Revista 5ª Bienal Mercosul / Editorial: Bienal desperta para o olhar

Em dezessete anos de existência, a Fundação Bienal do Mercosul realizou nove edições da mostra de artes visuais, somando **570 dias de exposições** abertas ao público, 65 diferentes exposições, **5.014.707 visitas**, acesso totalmente franqueado, **1.229.460 agendamentos escolares**, 202.058 m² de espaços expositivos preparados, áreas urbanas e edifícios redescobertos e revitalizados, 3.951 obras expostas, intervenções urbanas de caráter efêmero e 16 obras monumentais deixadas para a cidade, **185 patrocinadores e apoiadores** ao longo da história,

participação de **1.425 artistas**, mais de mil empregos diretos e indiretos gerados por edição, além de seminários, conversa com o públicos, oficinas, curso para professores, **formação e trabalho como mediadores para 1.680 jovens.**¹⁰⁹ (grifos meus)

Descrição: Site da Fundação Bienal do Mercosul

O efeito multiplicador da Ação Educativa, que desde a primeira Bienal incentiva a participação dos estudantes, **possibilitou acesso guiado à exposição a cerca de 200 mil crianças e adolescentes**, grande parte de escolas de periferia. Nos emocionou ver o entusiasmo com que percorreram os espaços expositivos, uma experiência inédita para muitos e sem dúvida inesquecível. (4B-4, 2003, p. 2, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Editorial

O curso de formação de professores e estudantes universitários obteve 514 inscritos e contou com 19 palestrantes. Um amplo trabalho foi realizado com a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Municipal de Educação em um diálogo com lideranças do setor de educação. **Para monitoria da exposição foram contratados 183 estudantes. A 2ª Bienal recebeu a visita de 100.420 estudantes.** (5B-12, 2005, p. 159, grifos meus)

Descrição: Livro / Título: Uma história concisa da Bienal do Mercosul

No final do curso, de um total de 239 alunos, 108 participaram da monitoria da mostra, segundo dados do relatório da 3ª Bienal. **116.834 estudantes visitaram a Bienal** através de agendamento. (5B-12, 2005, p. 161, grifos meus)

Descrição: Livro / Título: Uma história concisa da Bienal do Mercosul

Mais de um milhão de pessoas percorreram os espaços expositivos [...] Entre elas, cerca de 200 mil crianças e adolescentes incentivados pelo projeto Ação Educativa, o programa da Fundação Bienal que leva a mostra para as escolas, instrui professores e monitores, incentiva a pesquisa e desperta no jovem o conhecimento e o pensamento em artes plásticas. (4B-4, 2003, p. 1, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem de capa: Uma Bienal para a história

Considero que, com base nos dados quantitativos apresentados, não é possível ter a dimensão dos efeitos das ações educativas, que são caracterizadas pela descontinuidade – entre uma Bienal e outra nada é realizado¹¹⁰ – e por intervenções pontuais. Ressalto que minha argumentação analítica não está para ser lida em tom de denúncia, pois com Foucault (2010, p. 278) entendo que, com a leitura que fiz até aqui, tive a pretensão de “traçar nas realidades contemporâneas vias possíveis”, e analisar como os traços delineados se tornaram as vias legítimas e naturalizadas. Ao falar sobre sua forma de interpretar a história, Foucault afirma que o “efeito de verdade que [procura] produzir reside nessa maneira de mostrar que o

¹⁰⁹ Site da Fundação Bienal do Mercosul. Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/site/fundacao-bienal/quem-somos>. Consulta em: 4/08/14.

¹¹⁰ Apenas na 6ª edição houve uma mobilização mais significativa, e respaldada pela Fundação, em relação ao estabelecimento da continuidade das ações educativas no período entre Bienais. Com vistas a esse fim, foi produzido um material específico denominado “Conexão Bienal”, que se caracterizava pela não vinculação a nenhuma edição específica. A intenção do então curador pedagógico, Luis Camnitzer, era fomentar a atuação dos professores em sala de aula com um material voltado para questões básicas do ensino de arte.

real é polêmico” (FOUCAULT, 2010, p. 279) e saber “qual é a utilização possível dessas análises na situação atual” condiz com um posicionamento político que prevê a abertura desse traçado para outras leituras e intervenções possíveis. Trata-se de um posicionamento analítico que não determina um campo de leitura definitivo para o objeto pesquisado, mas, ao inseri-lo em um terreno movediço, descreve-o em traços passíveis de tensionamento e contestação.

Esse terreno é tenso exatamente porque as relações de poder não se dão em uma via de mão única, pois com Foucault (2007b) é possível inferir que não há poder sem uma força correlativa de resistência. Para que as relações de poder se estabeleçam é preciso que haja liberdade, e dentro desse campo (determinado) de possibilidades, os tensionamentos se estabelecem. A educação também é constituída por “[...] uma arena na qual forças conflitantes se digladiam; [nela] o condutor precisa — dobrar a vontade do conduzido, [...] O conduzido, por sua vez, precisa deixar-se conduzir, ainda que resista em alguns momentos” (CARVALHO; GALLO, 2010, p. 293). Resiste porque precisa encontrar justificativas ou vantagens em deixar-se conduzir, resiste porque “onde há poder há resistência [e] não se exerce o poder sem luta, não se exerce o poder sem sofrer, também, a força de sua oposição” (ibid., p. 293). No contexto pesquisado, talvez resistir seja condição para que outras relações com arte aconteçam – resistir a uma forma hermética de “aprender” sobre arte. Talvez.

Se, em uma primeira instância, o próprio espaço expositivo da Bienal educa, a iniciativa de trazer as pessoas para perto é uma forma eficaz de submetê-las ao que esse lugar ensina; em uma segunda instância, (articulada à primeira), há todo o desenvolvimento de um trabalho específico que intensifica esse processo, sendo promovido, a cada edição, pela equipe responsável pelo educativo do evento.

‘Uma mostra como a Bienal deve abrir espaço para que todos participem, principalmente aqueles que raramente têm oportunidade de entrar em contato com iniciativas culturais de tamanha importância’, disse o diretor-presidente, Hildo Henz. ‘Refinamos petróleo e a arte refina o cidadão’, compara. (4B-4, 2003, p. 7, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Refinando pessoas

A Arte Contemporânea com a sua desconstrução de modelos preestabelecidos abre as portas para a ressignificação do mundo a partir do indivíduo. E acreditamos que traz dentro desta proposta possibilidades de construção de uma nova subjetividade que permite uma consciência de si mesmo e ao mesmo tempo da sociedade que se insere. (1B-1, 1997, p. 3, grifos meus)

Descrição: Projeto Pedagógico da 1ª Bienal do Mercosul

A Bienal, segundo Jacoby, dá um ar distinto a Porto Alegre e ao Rio Grande do Sul, **modifica as pessoas** que visitam os espaços expositivos, **transforma o conceito elitista de artes plásticas em algo popular, acessível a todos**. “**Elas chegam de um jeito e saem de outro**, depois de entrar em contato com a produção artística” diz Jacoby [Roque Jacoby – Secretário Estadual da Cultura]. (4B-3, 2003, p. 7, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: O rio e o cais para a cidade

As enunciações presentes nos excertos acima apontam a arte contemporânea como um meio de desconstrução de modelos preestabelecidos – tanto dos sujeitos como da sociedade –, e tendo em vista que a Bienal privilegia arte contemporânea na sua estrutura, o evento também é posto como mobilizador de desconstruções nos mesmos âmbitos (sujeito e sociedade). Logo em seguida, há a indicação de que essas desconstruções possibilitam que o mundo seja ressignificado a partir do indivíduo, corroborando com a afirmação de que a Bienal modificaria as pessoas, operando a produção de uma “nova subjetividade”. A descrição dessa subjetividade restringe-se à aquisição de uma “consciência de si mesmo” e em relação à sociedade na qual se está inserido. Em suma, sustenta-se que os sujeitos chegam de um jeito e saem de outro, depois de entrar em contato com a arte exposta na Bienal, pois são atingidos pelos seus efeitos – e conseqüentemente (a partir desses efeitos) poderão interferir no seu meio social. Subsidiada por esse funcionamento, a Bienal divulga que abre espaço para que todos participem, ressignificando o mundo a partir desses sujeitos que se pretende “refinar” através do contato com arte. Isso implica em modificar o que as pessoas entendem por arte, desconstruir o entendimento elitista que se tem sobre o tema e mostrar que a arte exposta na Bienal é para todos. Percebe-se aí a invenção da Bienal como uma engrenagem potente, integrada ao funcionamento da maquinaria Estatal e atuante na produção de subjetividades aptas a viver no mundo Contemporâneo. “O que se busca, nessa lógica, não é a negação ou a aceitação daquilo que tomamos como verdadeiro, mas sim a compreensão do poder da verdade e de seus efeitos na produção das subjetividades” (MENEZES, 2011, p. 149).

Em sua Tese de Doutorado, Menezes (2011, p. 149) analisa os discursos e práticas (escolares) que são assumidos como verdadeiros “e que possibilitaram a emergência de tipos específicos de subjetividades, adaptáveis ao modo de vida das sociedades contemporâneas”, nomeadas por ela como subjetividades inclusivas. Nas suas palavras,

Tais subjetividades são significadas por mim, entre outras características, como aquelas que, mobilizadas pelo acesso (sem restrições) e pela igualdade

de oportunidades que lhes são ofertados, se sentem estimuladas (sujeitando-se) ao autoinvestimento. Esse autoinvestimento pode resultar em acúmulo de capital humano (pelo desenvolvimento de habilidades e competências, pela construção de saberes e novas aprendizagens...), o que, por sua vez, poderá resultar em uma (sensação de) maior autonomia pelos sujeitos em suas decisões e escolhas, além de maiores condições de participação nas redes de consumo. Ao experimentar a (sensação de) liberdade para fazer suas escolhas em um meio que lhe apresenta múltiplas e variadas ofertas, esse sujeito usufrui do acesso que lhe é ofertado, alimentando o ciclo da oferta e do consumo da lógica neoliberal, o que (re)compensaria os investimentos do Estado em sua educação. (MENEZES, 2011, p. 149-150)

Falar em sujeitos aptos a fazer escolhas (como efeito do contato com arte e da produção de uma nova subjetividade) não significa que se abrirá diante deles um amplo campo de possibilidades e de mobilidade em termos de opções de vida. Falar em liberdade de escolha aqui não é o mesmo que relacioná-la à libertação, pois trata-se de uma liberdade posta no interior de um campo restrito de possibilidades. Estamos falando de uma subjetividade específica para um tipo de sociedade específico. Democratizar o acesso à Bienal e fazer o sujeito experimentar a sensação de liberdade para fazer as suas escolhas, alimenta “o ciclo da oferta e do consumo da lógica neoliberal, o que (re)compensaria os investimentos do Estado [e da Bienal] em sua educação” (MENEZES, 2011, p. 150).

Para construir o conceito de subjetividade inclusiva, Menezes partiu de um entendimento sobre inclusão que extrapola o olhar que vincula o termo aos embates ocorridos nas últimas décadas no campo das deficiências. A pesquisadora tensionou a inclusão em sua Tese, a partir de um entendimento político específico, concebendo-a como “um princípio de Estado estrategicamente organizado para a condução da vida da população (e, portanto, de cada indivíduo em particular), em busca da manutenção de sua seguridade” (MENEZES, 2011, p. 17). Essa seguridade implicaria, entre outras coisas, na produção das subjetividades inclusivas – “[...] que precisa estabelecer relações consigo e com o mundo, procurando desenvolver habilidades necessárias para a lógica, inserirem-se nas redes de consumo e nela movimentarem-se para permanecer” (ibid.). Esse entendimento de inclusão também subsidia a pesquisa que apresento e, posteriormente, assumirá um lugar mais expressivo na problematização.

Com base nos materiais que disponho para análise, não tenho como dimensionar a efetividade de tais estratégias que visam produzir um determinado tipo de subjetividade, o que poderia desdobrar-se em uma pesquisa interessante. Detenho-me apenas no anúncio de tal intenção e prossigo mapeando outras enunciações presentes no *corpus*.

Os excertos a seguir seguem afirmando a importância do evento, seus benefícios para a cidade e sua intenção educativa:

A 5ª edição da Bienal de Artes Visuais do Mercosul, principal mostra de arte contemporânea da América Latina [...] acontece este ano com um propósito a mais: **quer ultrapassar os limites de um evento, grande é verdade, para se estabelecer, em definitivo como uma atividade permanentemente presente na cidade de Porto Alegre.**

Neste sentido, **a Bienal é, para nós, um processo que, no cotidiano, constrói a nossa identidade gaúcha, brasileira e latino-americana**, através de uma das mais importantes expressões da cultura: as artes visuais. [...]

E, neste movimento – tanto de apropriação das pessoas, como de formação de um processo ininterrupto – é de importância constitutiva o Projeto Ação Educativa. (5B-7, 2005, p. 3, grifos meus)

Descrição: Revista 5ª Bienal do Mercosul / Reportagem: Ponto de chegada e de partida

Cabe-nos destacar o perfil de uma parcela importante do público que percorreu a exposição. Jovens em sua maioria, muitos deles nunca tinham visitado antes uma mostra. **Despertados pelo Projeto Ação Educativa**, agora sabem de Orozco, de Saint Clair Cemin e de tantos ícones das artes plásticas, certamente virão na próxima edição, trazendo amigos e familiares. **O efeito multiplicador do [projeto] Ação Educativa**, que desde a primeira Bienal incentiva a participação dos estudantes, possibilitou acesso guiado à exposição a cerca de 200 mil crianças e adolescentes, grande parte de escolas de periferia. Nos emocionou ver o entusiasmo com que percorreram os espaços expositivos, **uma experiência inédita para muitos e sem dúvida inesquecível** (4B-4, 2003, p. 2, grifos meus).

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Editorial

Ao reunir os nomes mais representativos da produção artística contemporânea no continente latino-americano, **a 5ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul contribuiu decisivamente para a formação de novos públicos.** “A intenção foi dar às pessoas a possibilidade de uma compreensão poderosa do que é a arte do seu tempo”, afirma o curador-geral, Paulo Sérgio Duarte (5B-8, 2005, p. 4, grifos meus).

Descrição: Revista 5ª Bienal Mercosul / Reportagem: Público e arte contemporânea mais próximos

Nos excertos citados acima, as enunciações apontam que a Ação Educativa da Bienal desperta as pessoas para a arte e, assim sendo, está implicada também na ampliação da capacidade de reflexão dos cidadãos. Acesso à cultura e investimento em educação são postos em um mesmo patamar, como direitos básicos de cidadania. Retoma-se aqui a redução das desigualdades sociais como efeito do que a Bienal propicia aos seus visitantes. Ao colocar-se como uma instituição a serviço do Estado, a Bienal responsabiliza-se por incidir sobre a população e prioriza medidas que impactem na esfera pública, tendo por base o investimento na formação educacional dos sujeitos.

A aproximação realizada com as escolas e a projeção de que tal iniciativa irá gerar efeitos de propagação no meio em que os estudantes vivem é a força motriz do impacto educacional do evento, o denominado efeito multiplicador da Ação Educativa, pois se

considera que esses alunos virão na próxima edição, trazendo amigos e familiares. Cria-se um campo de previsibilidade, tanto no que se refere às formas adotadas de produzir efeitos na conduta desses visitantes, quanto em relação à probabilidade de que tal investimento repercutirá de alguma forma no entorno desses sujeitos, ampliando o raio de alcance da Ação Educativa desenvolvida. Há uma intenção posta de “dominar o campo de possíveis ações do outro. Limitar as possibilidades ao previsível, ao previsto, controlar e intervir. [...], determinar os modos possíveis, modular os fluxos” do funcionamento do social (GALLO; ASPIS, 2011, p. 172).

A partir do dia 30 de setembro, por dois meses, os gaúchos e demais visitantes de Porto Alegre estarão assistindo, observando e admirando a arte e a cultura sob as formas mais diversas. [...] São alguns dos motivos pelos quais a 5ª Bienal do Mercosul, em seu contexto educativo, torna-se indispensável ponto de encontro, conhecimento e ensinamento, agregando valor extraordinário à interação do público com as peculiaridades da cultura artística mundial. (5B-12, 2005, p. 7, grifos meus)
--

Descrição: Livro / Título: Uma história concisa da Bienal do Mercosul / Mensagem do Governador do Estado do RS - Germano Rigotto
--

Para que a ênfase nas ações educativas oferecidas pela Bienal tenham efeito, efetivando a promessa de mudança e/ou transformação dos que passam pelo evento, a Fundação colocou foco em um contexto específico para concentrar grande parte dos seus investimentos: a escola. Segundo Klaus (2009, p. 196),

[...] é possível perceber uma relação de imanência entre sociedade e escola. A escola ganha novos contornos a partir da sua autonomização, da lógica da empresa, da desestatização da educação, da competitividade, das parcerias, do voluntariado, da privatização do controle do risco social – fenômenos que estão inter-relacionados.

Também podemos olhar essa relação da seguinte maneira: vivemos em uma sociedade dita inclusiva; para constituir-se dessa forma, precisa incluir a todos, inicialmente, na escola. E para que a inclusão de todos nesse espaço fosse viável, a escola passou por reconfigurações em termos de gestão da educação (HATTGE, 2009). Não aprofundarei essa discussão, tendo em vista os objetivos analíticos desta Tese, porém considero que esse estado de coisas suscita alguns pontos que são importantes para a argumentação em desenvolvimento.

O momento político atual é caracterizado pela atuação do Estado na gestão do social e pela sua dissolução em diferentes instâncias com vistas à potencialização da autogestão das instituições. Os discursos em voga produzem as relações sociais como relações de

competição, concorrência e performance. A escola continua formando sujeitos para o mercado de trabalho – cada vez mais instável, competitivo, incerto e escasso – porém, com a seguinte ressalva: o foco dessa formação não é a futura contratação em um emprego estável e duradouro, mas sim a aquisição de competências que produzam sujeitos com condições de empregabilidade, empreendedores e aptos a gerir suas próprias vidas.

Por empregabilidade entende-se, basicamente, reunir (sempre, permanentemente) as condições e qualidades necessárias para ser empregado. Nos tempos atuais, e diante da vertigem dos mercados e da crescente concorrência trazida pela globalização da economia, aceita-se nos níveis executivos, geralmente sem maiores discussões, que não é mais responsabilidade do empregador garantir o emprego, e sim do empregado cuidar da sua empregabilidade. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 276)

O que a Bienal tem a ver com isso tudo? Explico. Tendo em vista que essa instituição também foi constituída e está a serviço dessa mesma lógica, compactuando com essa mesma intencionalidade sobre os sujeitos, a aproximação com a escola pode ser entendida de forma bem mais abrangente do que simplesmente um espaço que garante os altos índices de visitação – confirmando a relevância social do evento. Se escola e sociedade apresentam uma relação de imanência, aproximar-se desse contexto é uma escolha estratégica, em termos políticos. Os investimentos que promovem a democratização do acesso aos espaços tidos como excludentes e a garantia de condições mínimas de trânsito para todos nas redes de consumo estão fortemente vinculados aos investimentos que promovem a garantia do acesso de todos à educação – que na Contemporaneidade está difundida por todos os espaços sociais. Estabelecer vínculos com a escola se coloca como uma parceria promissora quando o que está em jogo é a produção de um determinado tipo de sujeito para um determinado tipo de sociedade. Ao aproximar-se da escola e colocar-se também como uma instituição que inclui e educa e investe na melhoria da educação e do capital cultural dos sujeitos, a Bienal contribui com a manutenção do movimento das engrenagens que mobilizam a maquinaria escolar¹¹¹ – e de forma imanente a sociedade.

Frente às atmosferas postas em circulação no contexto de pesquisa em relação ao seu modo de operar sobre os sujeitos na sociedade inclusiva, procuro fazer aparecer essas práticas e seus efeitos de verdade, na “interface do saber e do poder, da verdade e do poder” (FOUCAULT, 2010, p. 229), analisando sua produção. Interesse-me por compreender o

¹¹¹ Referência ao termo cunhado por Varela e Alvarez-Uria (1992).

[...] conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder; entendendo-se também que não se trata de um combate “em favor” da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha. (FOUCAULT, 2007b, p. 13)

Nesse regime de verdade em análise, os sujeitos são capturados pelas tramas discursivas que constituem o acesso à arte, promovido pela Bienal, como algo necessário e transformador, por tornar a “arte das elites” algo popular, por possibilitar uma visão diferenciada de mundo e por contribuir com a construção de uma “sociedade melhor” – sem especificar o que caracterizaria esse estado de coisas. Afinal, eles chegam de um jeito e saem de outro, mais atuantes e com condições de enxergar o mundo de outras formas. Pode-se inferir que a intenção de transformar ou de produzir de uma determinada forma os sujeitos postos nas tramas discursivas do evento é um dos mobilizadores que sustentam a Bienal do Mercosul, pois o evento precisa deixar “marcas” para validar sua existência.

Na Bienal do Mercosul, o Projeto Ação Educativa é a menina dos olhos do presidente do Grupo Gerda. O conceito de permanência¹¹², com atividades educativas nos intervalos das bienais, revela o quanto já estamos envolvidos por um estado de espírito que não tem fim. Porto Alegre tornou-se um polo provocador da arte contemporânea. [...]

Eu não tenho dúvidas de que as bienais, desde a primeira, em 1997, geraram uma mudança nas pessoas que visitaram a exposição e principalmente nas milhares de crianças e adolescentes que participam do Projeto Ação Educativa. **Escolas e professores da rede pública e privada estão incorporando nas atividades curriculares a compreensão da produção artística latino-americana. E isso é fantástico.** (5B-4, 2005, p. 6, grifos meus)

Descrição: Revista 5ª Bienal Mercosul / Reportagem: O DNA irrequieto da cultura

Os dirigentes, patrocinadores e demais colaboradores da Bienal do Mercosul estão de parabéns pelo trabalho articulado que a torna possível. **Isto não só pela realização em si deste prestigioso evento artístico, mas pela ênfase no seu aspecto pedagógico, que contribui muito para a elevação cultural de milhares de estudantes e para a capacitação de professores e outros profissionais** - Luiz Inácio Lula da Silva. (6B-9, 2007, p. 15, grifos meus)

Descrição: Livro / Título: Conversas

A tradição da Bienal do Mercosul mantém-se e renova-se [...]. A sua dimensão popular, o seu diálogo vigoroso com a cidade, a sua perspectiva educacional e o seu olhar atento para a juventude estão garantidos e reafirmados, assim como o seu caráter de Cruzeiro do Sul, de marco orientador para a arte no Mercosul, assim como para os artistas e cidadãos do sul. (5B-10, 2005, p. 9, grifos meus)

Descrição: Livro / Título: Rosa-dos-ventos: posições e direções na arte contemporânea / Mensagem do Ministro de Estado da Cultura – Gilberto Gil

¹¹² Essa intenção de fazer do educativo algo permanente, independente da realização das Bienais, ganhou ênfase na 6ª edição, mas não perdurou nos anos seguintes.

No interior da política de verdade criada, a Bienal está posta como um contexto educativo privilegiado, com ênfase especial dada ao seu aspecto pedagógico. Como um contexto educativo por excelência, o evento é celebrado como um indispensável ponto de encontro para todos, principalmente os menos familiarizados com a arte lá exposta. O incentivo para frequentar a Bienal é a promessa de que estar com arte agrega valor aos visitantes (“elevação cultural”), sendo assim subentende-se que mudanças são geradas nos sujeitos que transitam por seus espaços expositivos. Interessante observar que a arte é um meio e não um fim, ou seja, o que está em jogo não é exatamente o quanto as pessoas conhecerão sobre arte, mas de que forma estarão mais aptas a pertencer a um determinado tipo de sociedade que demanda por sujeitos mais aptos a aprender e com maior capacidade de trânsito entre diferentes contextos.

Os excertos em análise também apontam que a existência da Bienal é condicionada por um grande acordo de cooperação entre todos os envolvidos – das empresas ao público – regido basicamente por dois condicionantes: a conscientização e o convencimento. O intento da Bienal é afirmar-se como modelo para a arte, educação e pesquisa; para tanto coloca como seu carro-chefe a ação educativa. Frente a esse posicionamento, um dos objetivos das proposições apresentadas pela ação educativa é promover o desenvolvimento da consciência crítica do espectador. O efeito disso seriam pessoas melhor preparadas para – o que é descrito como – a busca do bem comum, condição que resultaria na construção de uma sociedade melhor. Tal ferramental oferecido aos cidadãos estaria condicionado à aquisição de uma visão diferenciada de mundo, reverberando em qualidade de vida e igualdade de oportunidades, desde que primeiramente todos já estivessem convencidos de tais benefícios e conscientizados em relação às mudanças por vir.

[...] a grande satisfação dos organizadores está no **entusiasmo do público jovem, principalmente dos escolares atendidos pelo programa Ação Educativa**, que chegam de várias partes do estado. **‘A romaria de estudantes de todas as classes sociais consagra o princípio da democratização da arte’**, comentou o Presidente da Fundação Bienal, Renato Malcon. (4B-3, 2003, p. 1, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem de capa: Arte para todos

Um dos alvos potenciais do Ação Educativa é a comunidade das redes pública e privada de ensino. Professores e alunos são convidados a desfrutar de todos os recursos didáticos, estruturais e operacionais disponíveis. O serviço de agendamento de visitas, por exemplo, oferece roteiros adaptados às especificidades curriculares e uma assessoria pedagógica respalda a realização de atividades em sala de aula, com material didático especialmente elaborado (5B-7, 2005, p. 4, grifos meus).

Descrição: Revista 5ª Bienal Mercosul / Reportagem: Ação Educativa, diálogo com a arte

Daí a importância de atividades como cursos, debates, palestras, conferências e discussões voltadas aos estudantes, professores, trabalhadores, empresários, formadores de opinião, especialistas, jornalistas, artistas e público em geral, cuja participação expressa o alcance social e a compreensão do Ação Educativa. Este, outra coisa não é do que uma oportunidade de fazer da Bienal, de fato, um lugar que cultive o debate, a troca de ideias e a polêmica. **A Bienal quer ser o ponto de chegada e de partida deste permanente processo** (5B-7, 2005, p. 3, grifos meus).

Descrição: Revista 5ª Bienal Mercosul / Reportagem: Ponto de chegada e de partida

Consolida-se também a ênfase que, desde sua primeira edição, a Bienal do Mercosul dá à educação. **Ao incorporar plenamente o projeto pedagógico ao projeto curatorial, a arte passa a ser entendida através de seu potencial de educação e desenvolvimento pessoal, constituindo-se em contribuição real à construção de uma sociedade melhor e mais ampla.** As ações pedagógicas da 6ª Bienal do Mercosul destacam-se pela qualidade de suas propostas e pela diversidade e número de pessoas que atingem. (6B-1, 2007, p. 13, grifos meus)

Descrição: Guia da 6ª Bienal do Mercosul

A regularidade na forma da própria Fundação descrever a Bienal aponta a necessidade de reafirmar constantemente aos seus pares a importância do evento enquanto instância promotora da educação, que privilegia a sua responsabilidade social com a cidade que a abriga e que prima pela intenção de abranger o maior número de pessoas nas visitas aos espaços expositivos e demais ações educativas. Em momentos anteriores, afirmei que via a educação na Bienal fortemente perpassada por um viés prescritivo e enrijecido e considero que os materiais analisados corroboram meu posicionamento, ao mostrarem as condições de possibilidade a partir das quais a educação é concebida nesse contexto – a lógica é linear, objetiva e metodologicamente organizada para os fins apontados até aqui. A educação é posta em um curso de normalidade, a Bienal assume o lugar de mais um espaço institucional que educa e o fluxo – politicamente – instituído deixa pouca margem para outras possibilidades. Mas os benefícios gerados pelo evento seguem conformando a principal grade de leitura fomentada pela Fundação:

Portanto, ampliar o leque de atividades do Projeto Pedagógico para além do nível local e regional é um dos principais compromissos e uma das prioridades para a 6ª edição. E as atividades do [material] Conexão Bienal, oferecidas gratuitamente à comunidade, vão estar integradas com as ações feitas nos períodos de Bienal, de forma a desenvolver um trabalho cumulativo e coerente. Dessa forma, **o projeto Conexão Bienal cumpre com o objetivo de auxiliar na qualificação do ensino da arte no estado e na formação de público para as artes visuais, ampliando de forma significativa as contribuições da Fundação Bienal à comunidade.** (6B-4, 2008, s/p, grifos meus)

Descrição: Material Pedagógico 2008 - Projeto Conexão Bienal

Presidente de um grupo com vocação para investimentos no âmbito social e cultural, com mais de

100 projetos implantados no continente americano e R\$ 13 milhões destinados a essas áreas, Jorge Gerdau é um dos principais idealizadores da Bienal do Mercosul. **‘Com a Bienal estamos desenvolvendo conceito estético nas pessoas. E sem ele nada se constrói de grandioso’**. (4B-9, 2003, p. 6, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Sem conceito estético, nada se constrói de grandioso

O entusiasmo pela Bienal ganha um brilho maior quando o presidente do grupo Gerdau se refere ao *Projeto Ação Educativa*, implementado desde a primeira edição da mostra. “Talvez o ponto mais importante, que chega a ser comovente, é a fantástica mobilização das crianças de escolas públicas e privadas. Não há dúvida de que depois de quatro bienais, essas crianças descobrem que existe um outro mundo da criação da arte. Investir nesse projeto é investir na construção de um ser humano diferenciado”. (4B-9, 2003, p. 6, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Sem conceito estético, nada se constrói de grandioso

A minha visão do projeto educativo é exatamente essa dimensão de mudança. Eu acho que se deve propiciar isso a essas crianças [...] que vão nesse processo de fazer as visitas orientadas, para jovens e para crianças [...] que elas realmente possam, desde cedo, já entender que existe um mundo da cultura, um mundo [...] das artes plásticas, para que elas também, vamos dizer assim, despertem. Não como potenciais artistas, mas muito mais, [...] no desenvolvimento da sensibilidade. Que aprendam num jogo a gostar ou não gostar, a entender ou não entender, esse mundo meio virtual que se cria no espectador da arte. [...] **Fazer com que essas pessoas amanhã ou depois entrem em uma biblioteca ou numa livraria e olhem um livro de uma forma diferente, ou no próprio processo do colégio com o professor, terão um outro nível de diálogo. [...] Tenho certeza de que uma pessoa que foi a cinco bienais não é a mesma que uma pessoa que nunca foi a uma bienal**. (5B-12, 2005, p. 157, grifos meus)

Descrição: Livro / Título: Uma história concisa da Bienal do Mercosul

Jorge Gerdau Johannpeter, um dos principais idealizadores da Bienal do Mercosul, prioriza, em seus depoimentos sobre o evento, a exaltação dos objetivos e dos resultados conquistados, principalmente os que perpassam as ações educativas. Nos pronunciamentos do gestor da Fundação Bienal do Mercosul, é possível perceber a exaltação da relação da arte com a mudança gerada nas pessoas, com ênfase especial para as crianças. Não duvido desse efeito, bem pelo contrário, apenas pondero e destaco a incorporação mercadológica de algo que está na dimensão da relação subjetiva com arte, em estratégias de marketing que homogeneizam tais experiências, colocando-as em uma linha de previsibilidade, a partir de um campo restrito de leitura posto a serviço da exaltação dos serviços prestados pela Bienal à comunidade.

De acordo com o *corpus*, há uma necessidade a ser suprida: a arte na vida das pessoas como condição para o progresso humano. A “promessa” prevê a promoção da qualidade de vida e a igualdade de oportunidades para a romaria de estudantes de todas as classes que adentram os espaços da Bienal, pois investir na formação dos sujeitos pelas vias da arte é também uma forma de investir (e exercer controle) sobre a vida de todos e de cada um. As mudanças que se pretende operar nesses sujeitos configuram um investimento no social, que

visa, entre outros objetivos, ampliar determinadas aptidões dos sujeitos, úteis aos modos de vida contemporâneos, colocando em operação uma “tecnologia dupla face, anatômica e biológica, do indivíduo e da população, do corpo e dos processos da vida” (GALLO; ASPIS, 2011, p. 170-1).

Nas tramas discursivas engendradas, faz-se da Bienal um evento necessário à região que a abriga, propagando-a como uma engrenagem produtiva e eficaz para a difusão da educação na sociedade por meio do acesso à arte. A Bienal afirma-se como uma instituição a serviço do Estado que, juntamente com o setor empresarial, atua em prol do desenvolvimento social. Interessante observar que não há uma separação visível entre Bienal, Estado e empresa, posto que a própria Bienal emerge do contexto empresarial e consolida-se fortemente vinculada aos benefícios oferecidos pelo Governo aos eventos com as suas características. Os mesmos benefícios que justificam o crescente interesse das empresas pelo investimento em eventos artístico-culturais, gerados pelas vantagens da dedução fiscal e pela vinculação da imagem das mesmas a eventos que “impactam positivamente” na comunidade.

Nesse ínterim, a educação torna-se um investimento e peça-chave para a produção de sujeitos aptos a viver (e serem produtivos) nas tramas da Contemporaneidade. Segundo Lopes (2009, p. 155), trata-se de “uma forma de vida do presente”, na qual,

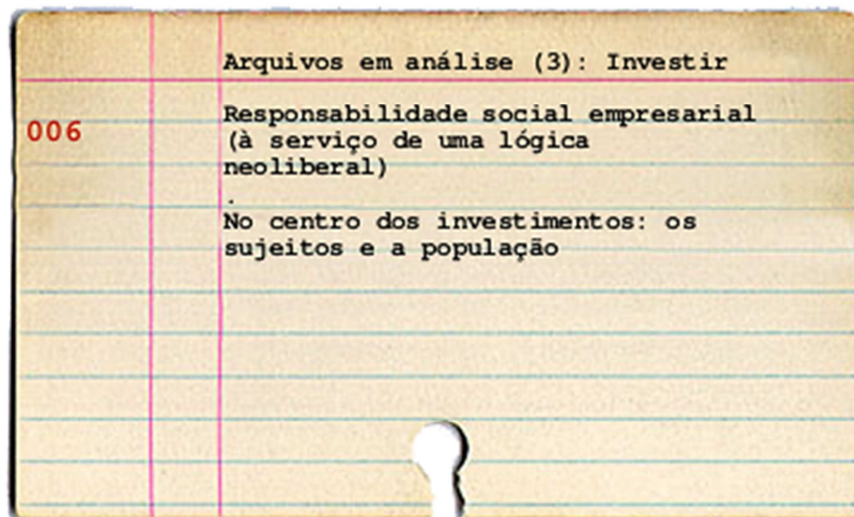
Não é permitido que ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado e que garantem que *todos*, ou a maior quantidade de pessoas, sejam beneficiados pelas inúmeras ações de Estado e de mercado. Por sua vez, Estado e mercado estão cada vez mais articulados e dependentes um do outro, na tarefa de educar a população para que ela viva em condições de sustentabilidade, de empresariamento, de autocontrole, etc. (LOPES, 2009, p. 155)

Analisarei as imbricações do investimento em capital humano operadas pela Bienal na próxima seção, mas anuncio desde já a produtividade de tal achado nos materiais em análise. Venho mostrando nesta Tese como a educação está posta na macroestrutura do evento como um investimento estratégico que tem como alvo um número crescente de sujeitos que se pretende capitalizar em termos artístico-culturais. Mesmo que indiretamente, tangencio essa discussão ao enfatizar, em diferentes momentos, que a Bienal assume a educação como elemento central do seu funcionamento, anunciando constantemente que seu objetivo é gerar impactos nos cidadãos, modificando-os, proporcionando condições, mesmo que mínimas, para que conheçam e convivam em ambientes formais de arte. Se o objetivo não é formar artistas, como disse Johannpeter em um de seus depoimentos nas revistas da Bienal, também

não é formar grandes conhecedores das artes, mas, talvez, incidir de alguma forma no processo vitalício de capitalização ao qual todos nós estamos submetidos como mais uma possibilidade de investimento que nos é imputado.

Meu objetivo, nesta seção, foi mostrar como vejo a Bienal operar a condução da conduta dos sujeitos com base na centralidade da educação. De acordo com o funcionamento do conceito no *corpus*, aponte que o governo opera pelo marketing massivo que intenta convencer a todos de que a Bienal é importante para a cidade e que tem algo a oferecer para os cidadãos e patrocinadores. Na mesma proporção, captura com a promessa de que a arte pode transformar as pessoas e suas vidas, tornando-as mais atentas e críticas em relação ao seu entorno. Opera também através do estabelecimento de vínculos com as escolas e professores, repercutindo na formação artístico-cultural das crianças, na incorporação de um comportamento específico para percorrer os espaços expositivos de uma Bienal e na produção de sujeitos adequados aos nossos tempos. Importante salientar que as famílias desses alunos também estão postas no raio de abrangência da Bienal, pois provavelmente são incentivadas por seus filhos a participar, ampliando sucessivamente o número de visitantes “espontâneos” à mostra e os efeitos da arte (e da instituição Bienal) na vida das pessoas.

Para completar o sistema que cria, fomenta e qualifica a formação de professores, com cursos e palestras, além de distribuir materiais pedagógicos/educativos com uma determinada seleção de obras e encaminhamentos para que possíveis atividades sejam desenvolvidas a partir delas. Sugestões em aberto ou orientações prescritivas, tudo depende do quanto o professor que irá utilizar esse material está submetido ou não às verdades propaladas pelo evento.



ARQUIVOS EM ANÁLISE (3): INVESTIR

Essa seção é composta pelo seguinte percurso analítico: parto da responsabilização das empresas pelo social, elencando um apanhado de condições de possibilidade para que esse item tenha adquirido força na agenda empresarial a partir da década de 1990. Dentro desse espectro mostro a aproximação das empresas com a escola e com a educação, assim como situo essa aproximação no contexto propício que lhe deu condições de emergência – uma lógica de Estado neoliberal –, abordando os seguintes aspectos: a conformação de uma sociedade dita inclusiva, a democratização dos acessos, a parceria Estado-Empresa, a responsabilização de todos pela inclusão e pelo investimento no social, o empresariamento dos sujeitos e da sociedade, os investimentos em capital humano e, finalmente, a inserção da Fundação Bial nessa grade de inteligibilidade, analisando as bases sobre as quais se

assentam seus intentos de formar o sujeito (empresário de si) através dos projetos educativos, repercutindo em investimento na qualidade de vida da população.

Para desenvolver esse percurso, acrescentei a esse arquivo de análises duas publicações elaboradas pelo Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, intituladas: “O que as empresas podem fazer pela educação” (1999) e “Responsabilidade Social Empresarial para Micro e Pequenas Empresas” (2003). Inseri uma seleção de excertos¹¹³ desses materiais no *corpus*, devido às aproximações percebidas entre os discursos que circulam nos materiais da Bienal do Mercosul e essas publicações. Penso que essa aproximação favoreceu os tensionamentos realizados no decorrer desta parte final das análises.

Promover a educação como um investimento a ser empreendido por todos é uma das prerrogativas que fundamentam a linha de gestão apresentada pelo Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social. O Ethos foi criado em 1998, por um grupo de empresários e executivos da iniciativa privada, com o objetivo de servir como “um polo de organização de conhecimento, troca de experiências e desenvolvimento de ferramentas para auxiliar as empresas a analisar suas práticas de gestão e aprofundar seu compromisso com a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável¹¹⁴”. A missão desse Instituto é “mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerir seus negócios de forma socialmente responsável, tornando-as parceiras na construção de uma sociedade justa e sustentável” (ibid.).

A opção por articular essas publicações às análises do *corpus* não foi fortuita, pois, além do Instituto Ethos ter 617 empresas¹¹⁵ associadas em todo o Brasil, “de diferentes regiões, setores e portes¹¹⁶”, contabilizando um faturamento anual correspondente a cerca de 35% do PIB brasileiro e empregando “em torno de 2 milhões de pessoas” (ibid.), uma das empresas associadas está na base do meu objeto de pesquisa: a Gerdau (principal patrocinadora da Bienal do Mercosul e presidida por Jorge Gerdau Johannpeter). Isso me possibilita inferir que os princípios de gestão promovidos pelo Instituto são muito

¹¹³ Os excertos das publicações do Instituto Ethos não fazem parte do padrão de identificação que utilizei para nomear os materiais da Bienal do Mercosul. Essas duas publicações fazem parte da tabela de materiais (Anexo I), porém estão dispostas na parte final da estrutura apresentada.

¹¹⁴ Disponível em: <http://www3.ethos.org.br/conteudo/sobre-o-instituto/#.VKIJu14AA>. Consulta em: 3/12/14.

¹¹⁵ Dentre as empresas associadas, cito: BRASKEN, Faber Castell, Banco do Brasil, SESI, Correios, Infraero, Eletrobrás, Oi, Souza Cruz, RBS, Banco Bradesco, Banco HSBC, Banco Itaú, McDonalds, Nike, PepsiCo, NESTLÉ Brasil Ltda, P&G, Santander, SIEMENS, Toyota Brasil, Walmart, TAM Linha Aéreas, entre outras.

¹¹⁶ Dados divulgados no site do Instituto Ethos. Disponível em: <http://www3.ethos.org.br/conteudo/associados/#.VKILv14AA>. Consulta em: 07/12/14.

semelhantes (ou iguais) aos que sustentam as práticas institucionais da Fundação Bienal. Para iniciar a criação desse panorama de relações, selecionei os dois excertos abaixo:

Na última terça-feira, 13 de maio, o Conselho de Administração da Fundação Bienal do Mercosul elegeu o presidente da 7ª edição da Bienal do Mercosul. O economista Mauro Knijnik [...]. É a primeira vez que o economista participa da gestão de uma instituição cultural. [...] Possui representatividade em entidades comunitárias e foi presidente da Grão Social Cidadania Empresarial, **Coordenador do Instituto Ethos Empresas e Responsabilidade Social no RS** [...]. Para o conselheiro Jayme Sirotsky, a escolha do novo presidente foi acertada, pois Mauro Knijnik é reconhecido pela sua competência e visão social. **‘Ele vai dar continuidade a um processo de gestão que foi iniciado na Bienal anterior’** [...]

A **Fundação Bienal do Mercosul**, levando em conta a sua trajetória, **traçou suas metas** para a sétima edição **a partir dos seguintes princípios norteadores: foco na contribuição social, buscando reais benefícios para os seus públicos, parceiros e apoiadores; contínua aproximação com a criação artística contemporânea e seu discurso crítico; transparência na gestão e em todas as suas ações; prioridade de investimento em educação e a consolidação da Bienal como referência nos campos da arte, da educação e pesquisa nessas áreas.** [...]

Para Mauro Knijnik, **‘realizar a gestão da 7ª Bienal do Mercosul vai ser uma tarefa fácil, pois o modelo implantado durante a última gestão é eficaz. O grande desafio será manter o padrão de qualidade do projeto como um todo, intensificar as ações pedagógicas que vêm sendo realizadas com grande êxito e ampliar ainda mais a frequência de visitação das mostras, visando maior acesso à arte e à cultura em todos os níveis da população’.**¹¹⁷ (grifos meus)

Descrição: Site da Fundação Bienal do Mercosul / Reportagem: Bienal do Mercosul tem novo presidente

Em seu discurso de posse o Presidente da 10ª Bienal do Mercosul | Porto Alegre [José Antônio Fernandes Martins] afirmou que, com muita honra, assume o desafio de dignificar o legado da mostra de arte contemporânea que ao longo de quase duas décadas impulsiona Porto Alegre e o Rio Grande do Sul na cena internacional através da arte. **‘Para cumprir esse desafio queremos realizar uma mostra de alto nível que sensibilize e impressione a comunidade artística e seus profissionais e conquiste o público para o universo da arte, mas que, sobretudo, colabore para formar novas gerações através da sensibilidade artística e de seus projetos educativos’**, completou. Para o presidente, **a arte a cultura são ativos que devem ser constantemente fomentados na busca do desenvolvimento, pois o avanço da sociedade só acontece se vem acompanhado da melhoria do espírito humano.**¹¹⁸ (grifos meus)

Descrição: Site da Fundação Bienal do Mercosul / Reportagem: Fundação Bienal do Mercosul anuncia nova diretoria

Aqui o evento Bienal do Mercosul é descrito como um projeto que possui um modelo eficaz de gestão e que apresenta um padrão de qualidade a ser mantido. De acordo com as metas traçadas para a 7ª edição – em linha de continuidade com as anteriores –, o primeiro princípio norteador citado estabelece a primazia discursiva instituída: o foco na contribuição social. A partir daí, apenas a referência ao objetivo de buscar a contínua aproximação com a

¹¹⁷ Notícias: Bienal do Mercosul tem novo presidente. Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/site/noticias/714>. Consulta em: 12/11/14.

¹¹⁸ Notícias: Fundação Bienal do Mercosul anuncia nova diretoria. Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/site/noticias>. Consulta em: 12/11/14.

criação artística contemporânea e seu discurso crítico condiz com a pauta que seria crucial para subsidiar uma bienal de arte; os demais itens mostram foco estrito nas práticas de gestão, priorizando a busca de “reais” benefícios para os seus públicos, a transparência na gestão e a implicação com os investidores e, por fim, com destaque, a linha mestra de todo projeto empresarial que segue as diretrizes da Responsabilidade Social: a prioridade dos investimentos em educação. O grande objetivo é formar as novas gerações através do acesso à arte e cultura, em prol do desenvolvimento e avanço da sociedade, que, segundo consta, “só acontece se vem acompanhado da melhoria do espírito humano”. Para que o padrão de qualidade da Bienal seja mantido, a estratégia anunciada foi a intensificação das ações pedagógicas (realizadas até então com grande êxito) e o aumento das estatísticas das visitas, o que seria indicativo do alargamento dos resultados das iniciativas que visam democratização do acesso, denotando uma maior abrangência de todos os níveis da população.

Esse breve recorrido, elaborado com as enunciações presentes nos excertos citados, mostra a grande incidência dos discursos empresariais atuando na constituição da Bienal, o que por um lado é esperado, pois o evento vincula-se a uma Fundação, mas por outro dá a pensar sobre as concepções que embasam os lugares ocupados pela arte e pela educação nesse contexto. Em suma, vê-se a arte sendo pensada por empresários e, conseqüentemente, a educação sendo utilizada como via de intervenção de um programa de Responsabilidade Social. A partir daqui, a promoção de uma Bienal Pedagógica, simplesmente mobilizada pelo entendimento de que a educação é central para a Fundação, começa a ser tensionada sob outras condições de existência.

*** RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL (À SERVIÇO DE UMA LÓGICA NEOLIBERAL)

No Brasil, o movimento da Responsabilidade Social Empresarial (RSE) ganha força a partir dos anos 1990. Junto com ele, o mercado também vem evoluindo, com a exigência de ética e transparência nos negócios. (INSTITUTO ETHOS, 2003, p. 8)

Descrição: Publicação / Título: Responsabilidade Social Empresarial para Micro e Pequenas Empresas
--

O conceito da RSE está relacionado com a ética e a transparência na gestão dos negócios e deve refletir-se nas decisões cotidianas que podem causar impactos na sociedade, no meio ambiente e no futuro dos próprios negócios. (INSTITUTO ETHOS, 2003, p. 9)
--

Descrição: Publicação / Título: Responsabilidade Social Empresarial para Micro e Pequenas Empresas
--

‘Por muito tempo, as grandes marcas optaram por concentrar os recursos nos eventos

esportivos. Agora, cada vez mais, percebem que uma nova porta se abre para os investimentos, na medida em que o público se mostra atento às manifestações da arte e da cultura¹, afirma Rodrigo Vontobel, superintendente industrial da Vonpar S.A. (4B-11, 2002, p. 6, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Visibilidade e formação de valores

No contexto empresarial, ser responsável socialmente é um fator crucial de competitividade e de manutenção dos negócios nas redes de consumo. Se no passado, “o que identificava uma empresa competitiva era basicamente o preço de seus produtos” (INSTITUTO ETHOS, 2003, p. 6), hoje as empresas precisam “investir no permanente aperfeiçoamento de suas relações com todos os públicos dos quais dependem e com os quais se relacionam” (ibid.). Trata-se de um movimento estratégico de comprometimento das empresas com o entorno social no qual estão inseridas, visando atrair o consumidor e condicionar suas escolhas.

A relação que uma empresa tem com sua comunidade de entorno é um dos principais exemplos dos valores com os quais está comprometida. Respeito aos costumes e à cultura local, contribuição em projetos educacionais, em ONGs ou organizações comunitárias, destinação de verbas a instituições sociais e a divulgação de princípios que aproximam seu empreendimento das pessoas ao redor são algumas das ações que demonstram o valor que sua empresa dá à comunidade. (INSTITUTO ETHOS, 2003, p. 37)

Descrição: Publicação / Título: Responsabilidade Social Empresarial para Micro e Pequenas Empresas

Na Contemporaneidade, uma empresa que não anuncia (ou não assume) as ações que regem sua responsabilização pelo social tem pouca chance de obter adesão do mercado consumidor aos seus produtos, tendo em vista, por exemplo, o vigor que as redes sociais assumiram como potente canal de comunicação entre consumidores – principalmente os insatisfeitos – e a cobrança de consumidores engajados em causas sociais e ecológicas que se mobilizam politicamente, estabelecendo boicotes à determinadas marcas que não reinventam seus padrões de produção, que exploram determinado tipo de mão de obra ou que não estabelecem e tornam públicas as suas medidas que visam a sustentabilidade ambiental. Ao fim e ao cabo, a ênfase na responsabilidade social das empresas é basicamente uma estratégia de sobrevivência em um mercado competitivo, exigente e determinado por uma lógica econômica específica. Trata-se de uma lógica de Estado que, cada vez mais, opera a responsabilização, não só das empresas, mas dos próprios “indivíduos, transformando-os em sujeitos de mercado”, sendo assim, “o empresariamento da educação passa a ser uma

consequência ‘natural’ do processo” (HATTGE, 2007, p. 58). Delineia-se, assim, a tríade que pautará essa seção: Estado, empresa e educação.

Seguindo as aproximações sugeridas, poderíamos considerar a Responsabilidade Social Empresarial como uma questão de inclusão? Entendo que sim. Certamente, os incentivos governamentais como a dedução fiscal, favorecem tal “interesse” dos empresários pela sociedade, mas entendo que as regras e o alcance do jogo são bem mais complexos do que isso. Embora haja muita ambivalência em relação à questão da responsabilidade social, “o certo é que esta aparece em um momento em que o mercado, agora de dimensões globais, está cada vez mais competitivo e as empresas precisam de novos valores e de maiores graus de sofisticação que lhes permitam diferenciar-se para manter-se no jogo” (CEPEDA, 2008, p. 41). As empresas também estão postas no jogo cambiante da in/exclusão¹¹⁹, e também precisam manter-se em voga, com condições de jogo, aptas a competir e gerar impacto entre os seus consumidores. As empresas que não aderem às práticas de gestão inscritas em uma racionalidade neoliberal tem poucas chances de permanecer (incluídas) no jogo político e econômico da Contemporaneidade. Atentas a isso, a busca por parcerias com a comunidade ao redor da empresa, com escolas da região, associações de bairro, instituições governamentais ou não governamentais e, principalmente, a adesão à causas sociais de grande impacto, tem sido as estratégias mais visadas pelas empresas – por essas vias, a educação tem ocupado lugar privilegiado como foco de intervenção. Importante salientar que essas instituições têm buscado não só realizar o auxílio financeiro às causas sociais, mas também mobilizam-se em conjunto para propor soluções orientadas por seus próprios discursos, focando principalmente na busca de “qualidade” para o quesito educação. No excerto a seguir é possível observar como essas proposições são articuladas pelo Instituto Ethos:

O Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social e o CENPEC — Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária apresentam a publicação *O que as empresas podem fazer pela educação*, que oferece sugestões de **como as empresas podem somar esforços às escolas para melhorar a educação**.

No momento em que se desenha um novo pacto social, **o setor privado é desafiado a ter uma participação social mais efetiva no sentido de cooperar com o Estado em sua tarefa de oferecer educação de qualidade a todos** [...].

Esta publicação se dirige a empresários e empresárias que acreditam na possibilidade de construir um país mais justo. [...]

O futuro está aberto para que se criem novas soluções, fruto do trabalho dos próprios atores envolvidos na melhoria da qualidade da educação: empresa e escola. Essa parceria atesta o

¹¹⁹ Logo em seguida conceituarei a in/exclusão.

compromisso do setor empresarial de construir um mundo economicamente mais próspero e socialmente mais justo. (INSTITUTO ETHOS, 1999, p. 5, grifos meus)

Descrição: Publicação / Título: O que as empresas podem fazer pela educação

Dois ótimos exemplos dessa “soma de esforços”, cooperação com o Estado e estreitamento de vínculos e propagação de práticas empresariais na escola são o Programa Escola Campeã e o Movimento Todos Pela Educação – ambos analisados por Hattge (2007; 2014) em suas pesquisas de mestrado e doutorado, respectivamente. Cabe ressaltar que a culminância dessa aproximação foi produzida, na década de 1990, impulsionada pela assunção do compromisso mundial – assinado por diferentes países, dentre eles o Brasil – pela promoção e garantia de uma educação para todos. Para além de um compromisso governamental fundamentado por políticas inclusivas, a educação para todos foi estabelecida como um compromisso a ser assumido pelo todo social em suas diferentes dimensões. Frente a tal convocação, toda a sociedade “deve ser permeada por esse jogo econômico e o Estado tem por função essencial definir as regras econômicas do jogo e garantir que sejam efetivamente bem aplicadas. [...] cabe à regra do jogo imposta pelo Estado fazer com que ninguém seja excluído desse jogo” (FOUCAULT, 2008a, p. 277-8).

Nesse contexto, cada um foi convidado a imbuir-se da causa e fazer a sua parte, seja por adesão “espontânea”, seja por intervenção Estatal, como por exemplo, no caso das políticas de inclusão na escola e no mercado de trabalho que não deixam opção para os gestores desses espaços em relação a abertura dos seus portões para todos os alunos, no primeiro caso, ou para o preenchimento de um percentual de funcionários com deficiência, no segundo. Daí também advém o Programa e o Movimento problematizados por Hattge em suas pesquisas.

Em sua Dissertação de Mestrado, intitulada “Escola campeã: estratégias de governo e autorregulação”, Hattge (2007) analisou o Programa Escola Campeã. Trata-se de um programa de gestão educacional, criado pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com a Fundação Banco do Brasil, que tem como objetivo superar o fracasso escolar, a evasão, a repetência e o analfabetismo através de uma gestão escolar eficiente. Fundado em 1994, o Instituto Ayrton Senna “trabalha para desenvolver o potencial das novas gerações, ajudando estudantes a ter sucesso na escola e a ser cidadãos capazes de responder às exigências profissionais, econômicas, culturais e políticas do século 21¹²⁰”.

¹²⁰ Disponível em: http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem_somos/index.asp. Consulta em 2/12/14.

Nessa pesquisa, Hattge (2007) problematizou as estratégias de governamento articuladas no Programa e suas formas de operação sobre a escola e os sujeitos escolares. Segundo Hattge, há no contexto analisado determinadas práticas discursivas que foram naturalizadas, dentre elas a articulação de discursos educacionais com discursos empresariais (2007, p. 101), o que implicou, por exemplo, no uso do termo “superintendente” ao invés de supervisor escolar, ‘metas’, ao invés de objetivos” (ibid.); além disso, apontou a difusão de “uma cultura de competitividade explícita entre alunos, entre professores, entre escolas, e entre municípios, na busca pelo prêmio de ‘Escola Campeã” (ibid.).

Seguindo essa mesma linha de ação, que pretende desenvolver o potencial dos futuros cidadãos, desde 1999, o Instituto também desenvolve o Programa Educação pela Arte. Hattge não analisou esse programa, mas, tendo em vista a temática desta pesquisa, considero relevante citá-lo. O Educação pela Arte “propõe uma educação estética inovadora a partir da construção de um conhecimento sensível do ser humano e do mundo¹²¹”. Salienta-se que “a ideia não é formar artistas [...] nem tampouco usar atividades lúdicas ou artesanais para entreter ou ensinar pequenas habilidades” (ibid.).

Dançando, pintando, atuando ou cantando, crianças e jovens têm a oportunidade de se preparar para serem cidadãos do século 21, desenvolvendo suas competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas. Ao mesmo tempo em que renovam seu interesse em estudar e alcançar sucesso na escola, eles aprendem a fazer as melhores escolhas na vida pessoal e profissional (ibid.).

Em relação a esse programa, por ora, ressalto a aproximação e semelhança com o posicionamento assumido pela Fundação Bienal, em termos de Missão e Responsabilidade Social. Investir na formação do “futuro cidadão” parece ecoar como um mantra entre as instituições e empresas imbuídas do social e, nesse caso, a arte também representa um meio para que tal fim venha a ser atingido.

Já o Movimento Todos Pela Educação foi fundado em 2006 e se anuncia como um movimento da sociedade brasileira. “Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade¹²²”.

121 http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_educacaopelaarte.asp. Consulta em: 2/12/14.

122 Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>. Consulta em: 2/12/14.

Frente à grande adesão das empresas ao Movimento Todos Pela Educação, e de outras iniciativas com objetivos semelhantes, a lógica empresarial se colocou de forma incisiva no contexto escolar nas últimas décadas, amparada por determinações políticas e econômicas que imprimiram ao funcionamento da escola a celebração da competitividade, da aferição de níveis de desempenho e ranqueamento de resultados, e ainda, conforme Hattge (2014), da reconfiguração da aprendizagem em desempenho, gerando uma educação pautada em metas e medida pela performance de alunos e professores.

Hattge (2014, p. 158) sustenta “que a governamentalidade, operando através do Governo e do governmentamento, guarda com o processo de naturalização da escola e com a produção da verdade da “escola para todos”, uma relação de imanência”, sendo assim, não há como analisá-los com base em uma relação de causa e efeito, mas sim de implicação mútua. As condições de proveniência de movimentos como o Todos Pela Educação, mapeadas pela pesquisadora conjugam o “processo de governamentalização do Estado junto à instituição da escola estatal [...] à proliferação discursiva acerca da reforma educacional dentro de um contexto neoliberal” (HATTGE, 2014, p. 158). Frente a essas condições de possibilidade, Hattge considera que a emergência do Movimento se deu

[...] em um contexto político muito particular de questionamento de valores sociais e [colocou] em ação estratégias que vivenciamos cotidianamente na cena educacional e que produzem efeitos que impactam diretamente nas formas como experienciamos a educação escolarizada hoje. (HATTGE, 2014, p. 158).

Klaus (2011) afirma que, em meados da década de 1990, houve uma mudança de ênfase de uma concepção na administração educacional para a gestão educacional, sob a égide da diluição da fronteira entre consumo e investimento¹²³, fazendo do sujeito o seu próprio capital. Em suas palavras:

Nos dias de hoje, a Teoria do Capital Humano, o empreendedorismo, a inovação, a flexibilidade, a criatividade, todos ultrapassam o âmbito corporativo, contribuem com o delineamento dos traços de uma mentalidade econômica e vinculam os indivíduos a um complexo de deveres (López-Ruiz, 2007). Muitas doutrinas da administração valem-se hoje das discussões sobre a Teoria do Capital Humano, da noção de investimento e do empreendedorismo, de maneira que essas noções se tornaram modos de vida, valores sociais. Em um mundo em constante desequilíbrio, é preciso inovar e ser empresário de si mesmo. (KLAUS, 2011, p. 199)

¹²³ Falar em diluição de fronteiras não é o mesmo que afirmar que os termos tenham se tornado sinônimos. Schultz (1987) empenhou-se em pesquisar os limites entre consumo e investimento, mostrando que grande parte do que é considerado consumo, em termos de educação, deveria ser entendido como investimento em capital humano.

Esse conjunto de condições aponta que não apenas a escola foi transformada em um espaço a ser gerido de forma corporativa – de acordo com as melhores “práticas de gestão” –, mas também os próprios sujeitos e suas vidas. Nesse sentido, falar em formação do futuro cidadão já não corresponde apenas a um indivíduo que tomará conhecimento dos seus direitos e deveres em uma sociedade democrática, mas sim de um sujeito que deverá estar apto a ser empresário de si mesmo, apto a desenvolver todas as competências que lhe possibilitarão empreender sua própria vida.

Ao que parece, o fato destas empresas estarem sustentando uma iniciativa como a Bienal indica que aderem a um projeto com o qual se identificam e que, por uma afinidade com suas missões institucionais ou com a imagem que pretendem projetar, canaliza sua ‘vocação’ de empresa socialmente responsável ou ‘empresa cidadã’, como também são chamadas. (CEPEDA, 2008, p. 40)

Passemos agora ao contexto em análise nesta Tese. A Fundação Bienal do Mercosul é uma instituição de direito privado, gerida por empresários e que privilegia a ênfase em educação no evento que promove a cada dois anos, podendo ser lida na interface de três contextos interligados: o empresarial, o político e o educacional. Conforme consta no *site* da Fundação, a Responsabilidade Social implicada em seus processos é apresentada da seguinte forma:

Consolidada como o maior conjunto de eventos em arte latino-americana, a Bienal do Mercosul tem buscado, a cada edição, **ampliar o alcance de suas ações e as contribuições para a comunidade atendida.**

Diversos projetos desenvolvidos **oferecem oportunidades para a formação cultural e social de seus milhares de visitantes. A concepção do Programa Educativo enfatiza, além disso, a participação de professores, escolas e mediadores como parceiros efetivos com vistas à transformação social.**

Associando patrocinadores e colaboradores às melhores práticas de RESPONSABILIDADE SOCIAL, a Bienal do Mercosul reconhece, na educação e no acesso democrático às artes visuais, instrumentos concretos para o exercício da cidadania e a construção de uma sociedade mais justa e solidária¹²⁴. (grifos meus)

Descrição: Item Responsabilidade Social / Site da Fundação Bienal do Mercosul

Deste modo, nossa missão é disponibilizar projetos culturais e educacionais, adotando as melhores práticas de gestão, favorecendo o diálogo, promovendo o respeito à diversidade e a igualdade de oportunidades para todos. Por isso, nosso maior investimento é a ação educativa

¹²⁴ Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/site/fundacao-bienal/responsabilidade-social>. Consulta em: 2/12/14.

que desenvolvemos a cada Bienal e em sua continuidade. (7B-2, 2009, p. 3, grifos meus)

Descrição: Livro / Título: Micropolis Experimentais: traduções da arte para a educação / Por uma arte disponível – Mauro Knijnik e Beatriz Bier Johannpeter

Vários pontos podem ser destacados desses excertos em relação ao que venho argumentando, como por exemplo: a ênfase em ações que visam à comunidade, as iniciativas que colocam foco no contexto escolar, o favorecimento do exercício da cidadania e a igualdade de oportunidades. Mas, além disso, assinalo que a imagem construída pela Fundação tem uma dupla função, pois serve não só para prestar contas do seu envolvimento com o social e com os compromissos políticos assumidos, mas serve também como chamariz para o investimento social de outras empresas – interessadas em vincular sua marca a uma causa nobre e relevante – nesse caso, a um evento de arte que prima pelas ações educativas.

Quando uma empresa se faz presente em um grande evento cultural como a Bienal do Mercosul, a marca alcança maior visibilidade e, de outra parte, contribui para a formação de valores essenciais da sociedade. Para o empresário, a Bienal revela-se um painel expressivo do que há de mais importante no mundo das artes e **cumprir uma função educadora junto ao grande público. Ao investir na Bienal, a Vonpar se sente gratificada por oferecer um retorno à comunidade na qual está inserida.** (4B-11, 2002, p. 6, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Visibilidade e formação de valores

Agora, a parceria renova-se para a realização da 5ª Bienal do Mercosul. **Os objetivos são claros: marcar posição como um grupo empresarial sempre interessado em estreitar laços com a comunidade, atuando como promotor da evolução social. Vincular-se a um evento do porte da Bienal, que mantém no projeto permanente Ação Educativa uma porta aberta para o conhecimento, vem ao encontro de um dos pilares do investimento social da Ipiranga: a educação como lastro da cidadania.** Para Saraiva, é assim que o ‘indivíduo se insere na sociedade, se transforma e pode tornar-se mais participativo e produtivo’. (5B-6, 2005, p. 7, grifos meus)

Descrição: Revista 5ª Bienal Mercosul / Reportagem: Trajetórias Afinadas

Há que se considerar que a Fundação Bienal foi fundada em um período marcado pelo fortalecimento das políticas neoliberais, que operou de forma progressiva estratégias inclusivas, impulsionando o alargamento das ações empresariais que promovessem “o bem comum”. Interessante observar que tanto o Instituto Ayrton Senna quanto a Fundação Bienal do Mercosul foram fundados na mesma década, nos anos de 1994 e 1996, respectivamente¹²⁵. Outra aproximação existente é a relação de ambas instituições com o Movimento Todos Pela Educação. Jorge Gerdau Johannpeter (fundador da Fundação Bienal do Mercosul) é o atual presidente do Todos pela Educação, e Beatriz Bier Johannpeter (conselheira da Fundação

¹²⁵ Relembro que o Instituto Ethos também foi fundado na mesma década, mais especificamente no ano de 1998.

Bienal do Mercosul) faz parte do Conselho de Governança. Viviane Senna (presidente do Instituto Ayrton Senna), da mesma forma, faz parte do Conselho de Governança do Todos Pela Educação e também atua como coordenadora da Comissão Técnica do Movimento. Além disso, os três – Jorge Gerdau Johannpeter, Beatriz Johannpeter e Viviane Senna – são sócios-fundadores do Movimento Todos Pela Educação.

Considero que esses atravessamentos e consonâncias nos espaços em que os mesmos atuam tanto justificam a regularidade discursiva presente em tais instituições e programas de cunho social e educacional, quanto mostram que ambos “acabam caindo nas tramas de uma mesma racionalidade política, econômica e cultural, o que em termos foucaultiano, significa dizer, de uma mesma forma de vida” (LOCKMANN, 2013, p. 31). Uma forma de vida “que opera através do mercado, objetivando que todos possam, de uma forma ou de outra, participar ativamente do jogo econômico” (ibid., p. 45). Parafraseando Lockmann (2013), é possível afirmar que a Fundação responsável pelo evento que analiso está a serviço dessa lógica de mercado e suas ações visam dar condições de inclusão a todos em diferentes espaços sociais, com esse intuito governa suas condutas, atuando – em conjunto com outras instâncias sociais como a escola e outros programas a ela relacionados – na produção de sujeitos economicamente ativos e aptos a gerir suas próprias vidas.

Assim, trago à baila a constituição da inclusão como um imperativo de Estado. Mostrar que a inclusão ocupa o *status* de imperativo significa afirmar que a mesma tornou-se “uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais [fosse] visto como uma possibilidade” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 7-8). Isso mostra que a inclusão está inserida

[...] dentro da grade de inteligibilidade que promove, entre outras coisas, a ampla circulação das pessoas, os fluxos internos nos organismos de Estado, a diversidade, a diferenciação entre coisas comparáveis e visíveis, o borramento de fronteiras, o consumo, a produção cultural, a concorrência e a competição entre indivíduos, a autonomia, o empreendedorismo, a caridade, a solidariedade, etc. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 7-8)

Na primeira seção desta Tese – Fichário teórico-metodológico – fiz uma breve explanação sobre o entendimento de inclusão que perpassa os estudos que subsidiam essa pesquisa. Dentre eles destaco as pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq), do qual faço parte desde 2005. Alicerçado em uma perspectiva pós-estruturalista, esse grupo desenvolve pesquisas que partem da temática central da in/exclusão, desdobrando-a em diferentes tensionamentos políticos, sociais e

educacionais. Compartilhar do eixo conceituado como in/exclusão significa entender a inclusão e a exclusão, não como polos opostos ou como dois termos aproximados apenas por uma relação de causa e efeito, mas como duas faces de uma mesma moeda (LOPES; FABRIS, 2013). Inclusão e exclusão são tidas como um funcionamento conjunto, pois não há como vivenciar, por exemplo, uma situação de inclusão de forma definitiva. Estar incluído em determinado contexto não garante a mesma condição em outros tantos contextos nos quais transitamos. Todos nós vivemos “processos de in/exclusão e, para além desses, todos estão constantemente ameaçados por tal condição” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 10). Sendo assim,

In/exclusão seria uma forma de dar ênfase à complementaridade dos termos ou a sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 10)

Tal impossibilidade define-se com base na condição cambiante das situações de in/exclusão que experienciamos e pela variabilidade de trânsito que nos é imputada de acordo com os gradientes de inclusão que nos determinam em diferentes contextos sociais. “Diante de tal participação por gradientes de inclusão [...] qualquer sujeito, dentro de ‘seu nível de participação’ poderá a todo momento, estar incluído ou ser excluído de determinadas práticas, ações, espaços e políticas” (LOPES; LOCKMANN; HATTGE; KLAUS, 2010, p. 5-6). Esse conceito de in/exclusão também interessa a esta Tese, posto que meu objeto de pesquisa se movimenta sobre esses embates, ou melhor dizendo, sobre essas condições de vida da Contemporaneidade.

Dentre o farto leque de pesquisas já desenvolvidas pelo GEPI, nesta seção faço uso, principalmente, das produções de três pesquisadoras: Hattge (2007; 2014), Klaus (2011) e Lockmann (2013). Em seu conjunto, esses estudos traçam o contexto político e econômico que interessa a esse momento da escrita, tendo em vista o meu objetivo de relacioná-lo com a responsabilização pelo social assumida pela Bienal para articulá-lo, logo em seguida, às noções de cidadão e cidadania que circulam no evento. Passo a traçar esse contexto, seguindo a esteira das pesquisadoras citadas.

Enquanto no liberalismo o poder de governar era limitado no interior do próprio Estado, no neoliberalismo a liberdade de mercado será um princípio

organizador e regulador do Estado. No neoliberalismo, não teremos um Governo econômico, como sonhavam os fisiocratas, mas um governo de sociedade que constituirá numa política social ativa, intensa e intervencionista. (KLAUS, 2011, p. 42)

Esse intervencionismo social implicará uma renovação da unidade empresa como um agente econômico fundamental. (KLAUS, 2011, p. 70)

Vivemos, na Contemporaneidade, o auge de uma política social, ativa e intervencionista, o que não é o mesmo que afirmar que o neoliberalismo tenha superado o liberalismo e o tenha deixado para trás. “Pelo contrário, eles se articulam, se complementam, se reinventam” (KLAUS, 2011, p. 103), de acordo com duas vertentes: a lógica do progresso corresponde ao liberalismo (naturalidade, evolução e uma constante marcha para a frente) e a lógica do desenvolvimento corresponde ao neoliberalismo (“aumento da capacidade ou possibilidade de algo, crescimento”). Para o liberalismo, “interessa saber como numa sociedade política era possível recortar e arranjar um espaço livre que seria o do mercado” (ibid.). Para o neoliberalismo, “importa saber se pode regular o exercício global político tendo-se como base os princípios de uma economia de mercado que devem ser relacionados e projetados numa arte geral de governar” (KLAUS, 2011, p. 103-4).

Hattge (2014, p. 60) considera que o neoliberalismo “pode ser entendido como uma tática de governo em que o Estado passa a regular algumas instituições essenciais, investindo esforços na responsabilização dos indivíduos por suas escolhas e incentivando a competitividade entre sujeitos e instituições”. Tal definição do termo traz elementos fundamentais para a pesquisa que apresento, pois minhas análises estão situadas entre dois processos complementares: a responsabilização das empresas (e de uma Fundação de direito privado) pela intervenção bem sucedida no social (acesso à arte, formação cultural dos sujeitos, transformação dos cidadãos, etc) e a responsabilização dos próprios sujeitos postos nas tramas dessas ações, tendo em vista que o sucesso desses investimentos (em capitalização dos sujeitos) depende diretamente da sua capacidade de geri-los, transformando-os em capital humano.

De acordo com Lockmann (2013), essa lógica neoliberal¹²⁶ pode ser caracterizada da seguinte forma:

¹²⁶ Em seus estudos, Foucault analisa três versões do neoliberalismo: o francês, o alemão e o norte-americano. Nesta Tese, tal como Hattge, me ateei ao “neoliberalismo, [...] na sua forma norte-americana, usando como chave de análise a sua articulação com o Capital Humano” (HATTGE, 2014, p. 60).

- Os sujeitos precisam ser postos na lógica econômica como consumidores em potencial. Porém, salienta-se que essa sociedade é regida por mecanismos de concorrência, não cabendo descrevê-la como uma sociedade de consumidores. Lockmann (2013, p. 119) considera que “é a concorrência e não o consumo que está no centro dos mecanismos de regulação da sociedade neoliberal que vivemos”.
- O foco principal de investimentos, em todas as instâncias sociais, é o indivíduo. Posicionamento que também pode ser lido como investimento em capital humano.
- A concorrência e a competição são a base de funcionamento da sociedade, com a ressalva de que todos precisam adquirir condições de concorrência, mesmo que seja para galgar posições diferenciadas nos gradientes de inclusão. Essas condições estão diretamente relacionadas com a capacidade individual de empresariamento de si.
- O empreendedorismo é posto como fenômeno de massa, “como uma atitude que deve ser desenvolvida por todos os sujeitos contemporâneos” (LOCKMANN, 2013, p. 139).

Klaus (2011, p. 104) complementa tais características afirmando que, com a emergência do neoliberalismo, a lógica da troca foi substituída pela da concorrência e, tendo em vista que a concorrência não é algo natural, “precisa ser produzida constantemente”. Sendo assim, “na lógica neoliberal, a ênfase da política social não será a compensação das desigualdades sociais, mas a capitalização de todas as classes econômicas [...], ou seja, a todos deve ser garantido o acesso à concorrência” (ibid.). Essa condição de concorrência está associada à propagação da Teoria do Capital Humano, pois nessa sociedade neoliberal “a mobilidade de um indivíduo está diretamente relacionada a um empreendimento individual, um empreendimento de si mesmo com investimento e renda”; sendo assim, nos países desenvolvidos, “as políticas econômicas, sociais, culturais e educacionais [...] terão como foco a modificação do nível e da forma do investimento em capital humano” (KLAUS, 2011, p. 71) e, como dito anteriormente, constituirão “uma política social ativa, intensa e intervencionista”. (ibid., p. 42).

A emergência do neoliberalismo no Brasil pode ser descrita como um momento marcado pela proliferação das políticas sociais, e Lockmann (2013, p. 273) assinala que a proliferação dessas políticas ocorreu “numa relação de imanência com a emergência da

inclusão como um imperativo de Estado, como uma regra do próprio neoliberalismo”. Durante a Primeira República do Brasil,

[...] identificamos a emergência de uma racionalidade liberal de governar que se mantém presente até a constituição do neoliberalismo brasileiro. No decorrer desse longo período histórico, ou seja, de 1889 até a emergência do neoliberalismo, em torno de 1985/1990, essa racionalidade liberal, embora se mantenha presente, sofre crises sucessivas, embates e tensões políticas que possibilitam a consolidação de distintas formas de conduzir a população, ora mais liberais, como no decorrer da Primeira República no Brasil, ora mais intervencionistas, como as que marcam o rosto de uma ditadura populista a exemplo da evidenciada no Estado Novo. (LOCKMANN, 2013, p. 235)

Após esse período histórico marcado pelo liberalismo, a emergência do neoliberalismo no Brasil seu deu em um momento específico caracterizado pela redemocratização. Esse “período de transição de um governo ditatorial militar para um governo democrático constituiu-se como a porta de entrada para a racionalidade neoliberal em nosso país.” (LOCKMANN, 2013, p. 268). Após vinte anos de Ditadura Militar, quando se instala o primeiro Governo civil no Brasil, alguns princípios neoliberais começaram a se fazer presentes no país, progressivamente, ganhando força e abrangência.

A partir desse entendimento, talvez alguns questionamentos possam surgir, a saber: Como é possível falarmos em princípios neoliberais se estamos no auge da democracia brasileira, no período que proporcionou a ampla discussão e aprovação, em 1988, da nova Constituição, considerada a constituição mais liberal e democrática do Brasil? Como se pode falar em neoliberalismo, se estamos diante de um governo que apresenta o social como prioridade, levantando a bandeira do ‘Tudo pela Social’? (LOCKMANN, 2013, p. 271)

Afirmar que o neoliberalismo emerge no Brasil, em meio ao período de redemocratização, não é o mesmo que afirmar que a força de intervenção do Estado tenha sido diminuída ou limitada, também não é o mesmo que infringir a ascensão da democracia, instituindo algo como um Estado Mínimo. Lockmann (2013, p. 272) assinala que, “para a grande maioria dos estudiosos políticos, o neoliberalismo é uma teoria política segundo a qual visualizamos a ausência do Estado e a partir da qual se materializa aquilo que tem sido chamado Estado Mínimo”. Frente a esse posicionamento corrente, com o qual não concorda, Lockmann estabelece duas condições de leitura desse contexto político que embasa a sua Tese de Doutorado e que também me parece pertinente: em primeiro lugar, afirma que seu estudo “não vai entender o neoliberalismo como uma teoria econômica, ou seja, um corpo teórico

próprio constituído por princípios originais e coerentes” (ibid.). Ao invés disso, compreende “o neoliberalismo como um conjunto heterogêneo de proposições práticas”, constituindo muito mais, “uma forma de vida, do que uma teoria econômica” (ibid.). Em segundo lugar, considera que é preciso desconfiar dessa compreensão naturalizada de Estado Mínimo, ou da ausência do Estado, pois “o abrandamento da presença do Estado não significa o seu desaparecimento; ao contrário, significa a sua presença em cada prática institucionalizada ou não” (LOPES, 2009, p. 166). Seguindo a argumentação de Lockmann (2013, p. 272), “isso significa dizer que o Estado, no lugar de desaparecer, prolifera na sociedade, estabelecendo parcerias e se fazendo presente em diferentes instâncias sociais”.

Sendo assim, no neoliberalismo não cabe falarmos em Estado Mínimo, pois “[...] vivemos em um Estado governamentalizado, onde as ações, intervenções e práticas de governo se espalham pelo tecido social, circulando em diferentes pontos e instâncias da sociedade” (LOCKMANN, 2013, p. 272). Há, sim, uma potencialização da capacidade do Estado de gerir à distância – e de forma democrática – todos os fluxos e especificidades que perfazem o funcionamento orgânico e político da população.

Atualmente, existem poucos países que não se intitulam democráticos. Desde meados da década de 1970, a democracia estendeu-se a mais de 30 novos países, iniciando pela Europa Mediterrânea, com a derrubada dos regimes militares na Grécia, Espanha e Portugal, e seguindo, no início da década de 1980, pelas Américas do Sul e Central (Giddens, 2003). Dentre os 12 países que estabeleceram ou restabeleceram governos democráticos, encontram-se o Brasil e a Argentina. (KLAUS, 2011, p. 81)

Klaus (2011, p. 81) considera que “duvidar da democracia hoje é praticamente uma imoralidade”, afinal “as ideias de liberdade e diversidade avançam de forma nunca antes vista” e a “proliferação dos discursos sobre democracia, autonomia, diversidade, equidade, entre outros” repercute em todas as instâncias (ibid., p. 33). Em lugar de duvidar da conjugação entre democracia e neoliberalismo, Klaus detém seus estudos nas reconfigurações políticas e econômicas geradas por tais interlocuções. Segundo a pesquisadora, nesse ínterim, “a democracia política [passou] a ser participativa e midiática” (ibid.), produzindo a centralidade dos processos de gestão. Considera que as “as discussões sobre democratização são essenciais para a criação de sociedades e instituições flexíveis” (ibid., p. 213) – foco nas práticas de gestão, abrangendo Estado e indivíduos –, pois é exatamente a descentralização das funções do Estado que “permite a construção de processos sociais que promovem esquemas de desenvolvimento autogerido” e, nesse funcionamento, a responsabilidade recai

“sobre os gestores, sendo possível afirmar que, no presente, quase tudo passa a ser uma questão de gestão” (ibid.).

Nesse contexto, o que mobiliza o jogo no neoliberalismo é o mapeamento dos grupos com maiores problemas, para que sejam desencadeadas atividades compensatórias. O que está em jogo não é a promoção da igualdade entre a população, mas sim a garantia da equidade: “cada caso é um caso” (KLAUS, 2011, p. 171). Se a “[...] a uniformidade e a burocratização não permitem o jogo da livre concorrência neoliberal” (ibid., p. 177); as instituições responsáveis pela formação dos sujeitos precisam ser flexíveis, bem como produzir sujeitos flexíveis “capazes de concorrer em uma sociedade dinâmica” (ibid.), capazes de investir “cada vez mais no seu capital humano”. Para que essa grade de inteligibilidade produza os resultados esperados, “é preciso que a educação não seja vista como um gasto, mas como um investimento – e, mais do que isso, como um investimento fundamental; a educação é cada vez mais necessária e natural” (ibid.).

Na medida em que o capital humano passa a ser um dado fundamental no desenvolvimento da economia, ele deve ser medido, visibilizado e visto como um elemento central na qualidade da população. A partir dessa lógica, quanto mais o indivíduo faz investimentos em si mesmo, mais ele potencializa as suas habilidades e competências, mais ele intensifica e torna produtiva a sua vida. (KLAUS, 2011, p. 177)

Na finalização de sua Tese, Klaus (2011, p. 213) afirma que “nos dias de hoje, a Teoria do Capital Humano e o empreendedorismo se tornaram valores sociais”. Em suas palavras: “vivemos em um tempo de empresariamento da sociedade” (KLAUS, 2011, p. 213). Ou seja, tudo é movido pela lógica de mercado, impulsionado pela concorrência, competição, desempenho, performance e pelo empresariamento das nossas próprias vidas. Não se trata de uma questão de escolha, “todos devem fazer parte do jogo neoliberal [...] ninguém deve ser deixado de fora. Isso se dá porque o neoliberalismo necessita da circulação e da mobilidade dos indivíduos de forma que a sua máxima é a inclusão do maior número de pessoas nas malhas do poder” (LOPES; LOCKMANN; HATTGE; KLAUS, 2010, p. 24). A inclusão na Contemporaneidade “passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia” (LOPES, 2009, p. 129).

Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação presente de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana talvez se modifique em curto e médio prazo. A promessa da mudança de

status dentro de relações de consumo – uma promessa que chega até aqueles que vivem em condição de pobreza absoluta –, articulada ao desejo de mudança de condição de vida, é fonte que mantém o Estado na parceria com o mercado e que mantém a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo. (LOPES, 2009, p. 129)

Frente ao imperativo da inclusão, a educação é vista como um grande (e permanente) investimento, “e não como uma simples atividade de consumo” (KLAUS, 2011, p. 178) ou cumprimento de uma etapa da vida. Tal reconfiguração “possibilita inúmeras mudanças nos valores, nas formas de organização da vida diária (não mais apenas a partir da virtude da poupança), nos entendimentos de capital (capital material e capital humano)” (ibid.). O objetivo de todos os investimentos feitos em educação – mas também em saúde, assistência à infância, dentre outros – é aumentar “a qualidade da população e as satisfações em bem-estar das pessoas e [possibilitar] um retorno futuro em termos de maiores ganhos. Investir no capital humano não implica um simples gasto, mas uma aplicação, um investimento” (ibid.).

A partir dessa visão, a educação teria um papel fundamental na descoberta e no cultivo de talentos e na preparação dos indivíduos para viverem em uma economia dinâmica, dois elementos fundamentais na lógica do capitalismo flexível. A educação será um caminho para que o indivíduo aprenda a ser empresário de si mesmo e a ser um autogestor. (KLAUS, 2011, p. 175)

Não por acaso, a Fundação Bienal do Mercosul está posta nesse jogo que lhe imputa determinada lógica de funcionamento, pois é fundada, conforme afirmei anteriormente, exatamente no momento em que o neoliberalismo ganha força no Brasil. Considero, no mínimo, ingênuo pensarmos que a Bienal foi criada “apenas” com intenções artísticas, pois um evento que depende de um grande montante para acontecer não se sustentaria no momento político em que vivemos “apenas” para exhibir arte. Vejamos mais de perto. Tratava-se de um grupo de empresários, interessados pelo mecenato, sim, mas também comprometidos com a subsistência dos seus negócios – e grande parte deles com o Movimento Todos Pela Educação. Tratava-se de um momento propício para comprometer outros países (o Mercosul) com a viabilização dessa empreitada. Afinal, por que não, desde sempre uma Bienal de Porto Alegre? Pode-se dizer que foi uma estratégia política para, desde o início, colocar-se como um evento de grande magnitude e expressão. Em certa medida, deu certo. Mas por que pautar a educação, se isso não era algo corrente na estrutura das Bienais de outros países? A naturalização dos vínculos entre discursos empresariais e educacionais, apresentadas no

decorrer desta seção, responde a essa pergunta, pois mostra o esteio discursivo que fez da parceria Estado-empresa uma verdade potente e pouco questionada.

*** NO CENTRO DOS INVESTIMENTOS: OS SUJEITOS E A POPULAÇÃO

O que é que mudou no mundo, podemos nos perguntar [...]. O que é que tornou as noções de investimento no homem e de capital humano não apenas em noções aceitas na teoria econômica, mas, [...] em conceitos através dos quais as pessoas pensam sobre si mesmas? (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 211)

Nesta seção coloco foco em dois pontos fundamentais para a finalização dos três momentos de análise que desenvolvi nesta Tese: a noção de investimento e de qualidade de vida da população. Para desenvolvê-la, parto da dupla articulação entre empresariamento de si e empresariamento da sociedade, considerações já iniciadas na seção anterior, quando abordei a ênfase empresarial no quesito Responsabilidade Social, e realizei algumas considerações em relação ao investimento em Capital Humano. Para iniciar esse percurso analítico, abordo as recorrentes referências ao cidadão, presente no *corpus*, e proponho outra chave de leitura para esse termo, partindo dos atravessamentos políticos e econômicos que constituem a Bienal – priorizando o sujeito a ser capitalizado no decorrer das visitas ou nas ações educativas.

A Fundação [Bienal], se apresenta, [...] como uma instituição que concentra os esforços e as expectativas de empresas (e de empresários) com aspirações que apontam a impactar positivamente à região, no sentido de **desenvolver uma iniciativa que melhore a qualidade de vida da população**. Chama a atenção, porém, que uma Bienal de arte contemporânea seja vista como uma ação de responsabilidade social. **Embora seja indiscutível que um projeto com essas características traga benefícios para a comunidade, não é tão claro em que sentido ou mediante que mecanismos a arte ‘educa’ ou ‘fortalece o exercício da cidadania’**. (CEPEDA, 2008, p. 41, grifos meus)

Segundo Cepeda (2008, p. 42), a responsabilidade social surgiu “como uma tomada de consciência [por parte das empresas] da necessidade de um maior compromisso com a cidadania para ter uma projeção mais sustentável”, configurando um ‘olhar’ de longo prazo, um “novo interesse pelo envolvimento com a comunidade” como uma forma de melhorar a

capacidade de consumo dos sujeitos. A autora afirma que “investir numa comunidade é moldar as demandas, perfilar o consumidor e fazê-lo de acordo com os produtos e/ou serviços oferecidos” (ibid.), pois, ao mesmo tempo em que as empresas investem na educação da população, produzem consumidores adequados ao seu próprio perfil. Os excertos a seguir expressam esse posicionamento e trazem outros elementos para análise:

Os empresários estão conscientes de que o investimento em marketing cultural vai além do cumprimento de uma responsabilidade social. Na realidade, investir em cultura produz resultados diretos no incremento dos negócios. ‘Ao optar por uma marca, em detrimento de outra, o consumidor não leva em consideração só a qualidade do produto que lhe é oferecido, mas também a imagem, as atitudes e o relacionamento da empresa com a sociedade’. A observação é de José Galló, diretor-presidente das Lojas Renner S.A. – um dos patrocinadores da Bienal de Artes Visuais do Mercosul. (4B-10, 2002, p. 6, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Cultura incrementa os negócios

‘Nos colocamos como parceiros da Bienal por se tratar de um evento internacional que difunde a arte latino-americana contemporânea e **consolida nossa imagem de empresa comprometida com iniciativas de cunho cultural e social.** Além disso, o evento compreende uma aliança estratégica entre os países do sul do continente’, disse o presidente [da Petrobrás] José Eduardo Dutra. (4B-3, 2003, p. 6, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Prospectando cultura

O conceito de **empresa-cidadã** está presente no patrocínio dado pelo Grupo Ipiranga desde a primeira edição da Bienal do Mercosul. De acordo com o diretor de Marketing, Alfredo Tellechea, esta filosofia de atuação leva em conta que, para atingir o público-alvo, **não basta oferecer produtos e serviços competitivos no mercado, é preciso ‘trabalhar causas nobres’.** Neste sentido, o Grupo Ipiranga tem como norma o apoio às ações sociais, culturais e educativas. **Ele dá especial ênfase à Bienal que, na sua visão, é um evento que pode ser acessado por toda a população, independentemente do poder aquisitivo. [...] entende que a Bienal do Mercosul deve ter o apoio das empresas que pretendem contribuir para o fortalecimento da cidadania –** Reportagem: Marketing cultural constrói valor à marca (4B-1, 2002, p. 6, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Marketing cultural constrói valor à marca

De acordo com o que está posto, a forma como a empresa estabelece seus vínculos com a população é a base para que suas ações adquiram os impactos desejados frente ao binômio marca-consumidor. Investir em marketing cultural, cumprir a agenda de responsabilidade social, consolidar a imagem da empresa vinculando-a à ações culturais e trabalhar causas nobres são as condutas descritas nos excertos para que as empresas se coloquem de forma diferenciada no mercado. A fidelização do consumidor pela marca é uma parte do processo, a criação de um estilo de vida associado ao produto pode ser outro. Além disso, há ainda a estratégia de relacionar a empresa à causas sociais ou ambientais como forma de mostrar ao cliente que a marca está envolvida com o seu entorno. Mas não é só isso.

Para expor essa ressalva, redirecionarei a minha argumentação para outro ponto do contexto que analiso. Mostrei até aqui como a Bienal funciona como campo de investimento de empresas interessadas em respaldar suas ações voltadas ao social, concentrando o olhar nos impactos dessa iniciativa em relação à percepção dos consumidores. Agora, amplio esses efeitos abrangendo não só as empresas, mas, em uma dimensão mais ampla, a própria Bienal, como centro em direção ao qual as intenções dos empresários vertem. Afinal, o próprio evento Bienal do Mercosul é constituído como um meio de capitalizar os sujeitos e a população, colocando lado a lado o consumo e o investimento. Resta saber de que forma, com base em qual esteio discursivo, a Bienal é constituída como um campo profícuo ao investimento de empresas e do Estado.

Segundo Schultz,

Recursos naturais, capital físico e mão-de-obra bruta não são suficientes para o desenvolvimento de uma economia altamente produtiva. Uma ampla série de aptidões humanas é essencial para a alimentação da dinâmica do desenvolvimento. Sem elas, as perspectivas econômicas são desanimadoras. (SCHULTZ, 1987, p. 64)

Frente a esse contexto, na Contemporaneidade, a riqueza das nações veio a ser “predominantemente, a capacidade adquirida pelas pessoas – sua instrução, sua experiência, suas aptidões e sua saúde” (SCHULTZ, 1987, p. 168). Sendo assim, a futura produtividade da economia passa a ser determinada pela capacidade dos seres humanos, e Schultz é enfático ao afirmar que essa capacidade é passível de ser adquirida, seus aumentos são flexíveis e dependem de uma série de investimentos ao longo da vida.

Já nos primeiros textos de Schultz sobre o investimento no homem aparece uma proposição que depois se desenvolve e toma centralidade; proposição que implica, [...] uma profunda mudança conceitual com importantes implicações futuras muito além do campo estritamente acadêmico. Para Schultz, ‘muito daquilo a que damos o nome de consumo constitui investimento em capital humano’. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 211)

López-Ruiz (2009, p. 228) considera que o consumo passa a ser entendido como investimento, quando “a orientação que tomam os valores hoje parece ser mais claramente definida pela equação ‘consumo-capacitação-permanência social’, do que pela tradicional

equação que guiava o espírito do capitalismo antigamente e que rezava ‘poupança-educação-mobilidade social’. O autor afirma que os princípios que constituem os sujeitos na sociedade Contemporânea, “têm sido transformados e agora seguem uma lógica de investimento-crescimento” – como a de qualquer outra forma de capital dentro da sociedade capitalista (LÓPEZ-RUIZ, 2009, p. 229).

Ao priorizar a lógica de “investimento-crescimento”, a teoria do capital humano transforma o consumo em investimento e o consumidor em investidor. Seguindo essa forma de vida, sustenta-se que “as pessoas capitalizam-se consumindo” produtos que gerem fomento para o seu próprio capital individual de investimento (LÓPEZ-RUIZ, 2009, p. 226). Portanto, esse investidor deve fazer do seu capital humano a sua própria empresa e das suas escolhas de consumo, estratégias de autogestão.

Os investimentos no homem podem ser de muitos tipos. Em princípio, são considerados investimentos humanos todos aqueles que visam a aumentar os serviços produtivos com que os seres humanos contribuem quando trabalham, assim como a aumentar as satisfações que estes obterão no futuro como consequência, por exemplo, de uma melhor educação ou de uma melhor saúde. Existem, portanto, muitas formas de investir no homem. A instrução escolar e o treinamento no trabalho, por seu efeito direto no desenvolvimento de novas capacidades, talvez sejam as principais ou as mais facilmente reconhecíveis. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 203)

Essa proliferação discursiva que ensina a viver de determinadas formas, baseadas principalmente no empresariamento de cada um em relação à própria vida, difunde-se no funcionamento interno das empresas (em relação aos gestores e funcionários) e também extrapola esses contextos, ramificando-se pela sociedade, através de iniciativas que visam, principalmente, a educação. A Bienal opera dessa forma, pois possui esses dois modos de funcionamento em sua estrutura de gestão, ocorrendo internamente (na Fundação) e externamente, através das ações educativas e da angariação de empresas interessadas em vincular suas medidas sociais ao evento. Nas recorrências enunciativas que dizem desses investimentos, uma das causas mais “nobres” a merecer atenção da Fundação e da sua rede de investidores é o cidadão e o fortalecimento da cidadania.

O ano de 2007 representou um importante passo no processo evolutivo da Bienal do Mercosul e atendimento aos **valores e metas da Fundação: ter a arte como instrumento para a cidadania, promover a igualdade de oportunidades, a liberdade de expressão e o respeito à diversidade, desenvolver competências, trabalhar com honestidade, ética e transparência, ter a qualidade em todos os processos e realizar um projeto pedagógico consistente.** A consciência dos nossos valores e metas nos incentiva a buscar novos desafios, estimulando o diálogo entre as propostas artísticas contemporâneas e o cidadão. (6B-8, 2009, p. 7, grifos meus)

Descrição: Livro / Título: Educação para a arte. Arte para a educação / Mensagem do Conselho de Administração da Fundação Bienal do Mercosul

Para a Fundação Bienal do Mercosul a arte é um instrumento para o exercício da cidadania e a educação é a via de acesso para a compreensão da arte. É através da educação para a arte que, acreditamos, o cidadão será capaz de enxergar o mundo de uma forma mais reflexiva e atuante nas questões políticas, culturais, ambientais e sociológicas. **O resultado disso será um indivíduo mais atuante e consciente de seu papel social.** (7B-2, 2009, p. 3, grifos meus)

Descrição: Livro / Título: Micropolis Experimentais: traduções da arte para a educação / Por uma arte disponível – Mauro Knijnik e Beatriz Bier Johannpeter

O material pedagógico aqui apresentado foi concebido pela curadora pedagógica e artista Marina De Caro e é resultado da dedicação e empenho de uma equipe que trabalha **para oferecer ferramentas para o exercício da cidadania. É isto que arte representa para nós.** (7B-2, 2009, p. 3, grifos meus)

Descrição: Livro / Título: Micropolis Experimentais: traduções da arte para a educação / Por uma arte disponível – Mauro Knijnik e Beatriz Bier Johannpeter

Os benefícios para Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil e América do Sul são inúmeros. Desde o estímulo à consciência sensível e crítica no trato da questão cultural até a intensa movimentação turística-econômica. **Como um evento exitoso desde o início a próxima edição da Bienal do Mercosul deve ser fruto de um mutirão dos múltiplos segmentos que têm responsabilidade pela promoção da cidadania** – Renato Malcon – Presidente da FBAVM (4B-1, 2002, p. 2, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Editorial – Renato Malcon (Presidente da Fundação Bienal do Mercosul)

Esse conjunto de excertos exalta a arte como um instrumento para a cidadania (ou como ferramenta para o exercício da cidadania), mas não explicita o que se entende por isso, ou de que forma esse uso da arte seria posto em prática. Mapeando outras passagens, é possível compreender que tal intento está vinculado à promoção da igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade, o desenvolvimento de competências e o foco na qualidade, ética e transparência. Percebo, nessas associações, a formação de um misto de discursos que perfazem uma junção de políticas inclusivas e questões empresariais, denotando, talvez, o quanto tais modalidades de investimento nos sujeitos se aproximam e têm finalidades em comum. As políticas determinam como diferentes instâncias sociais devem funcionar a partir do ideal de incluir a todos (em todos os espaços e circunstâncias), sem distinção e com oportunidades compatíveis; já o discurso empresarial, em certa medida, promove a responsabilização dos empresários pela manutenção dos fluxos da população: incluindo funcionários (dentro das determinações legais), promovendo oportunidades de formação e qualificação dentro da empresa, oferecendo bolsas de estudos em universidades,

medindo e premiando desempenhos superiores, incentivando a competição e propagando esses princípios para o entorno da empresa – acompanhando e interferindo no funcionamento de escolas, mantendo programas que geram formação e emprego para “jovens aprendizes”, participando de campanhas que visam redução da violência ou outras causas sociais e também investindo em cultura. Trata-se de uma atuação em parceria com o Estado, que tem como um de seus principais focos o cálculo do risco de tudo que foge aos fluxos instituídos.

Um exemplo potente para pensarmos essas relações é o discurso¹²⁷ proferido pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva no lançamento do Vale-Cultura. Na ocasião, o presidente ressaltou a relevância desse tipo de investimento social que privilegia o acesso à cultura, tendo em vista que “o pobre não tem para onde ir, não tem opções culturais para preencher o seu tempo ocioso e acaba indo beber no bar da periferia e dessa forma, contribuindo com a violência e com outras tantas práticas não benéficas para a vida em sociedade”.

Esse destaque do presidente é apenas um exemplo que retrata o quanto esse benefício [o Vale-Cultura] funciona como mais um instrumento, entre tantos outros, de gerenciamento do risco social. A própria cultura se torna uma estratégia da seguridade, pois ir para o cinema ou para o teatro, significa preencher o tempo das pessoas com atividades benéficas e evitar que permaneçam na rua, no bar etc. (LOCKMANN, 2010, p. 10-1)

Para que essas estratégias de controle se dissolvam e seus efeitos sejam tomados como algo benéfico para a sociedade, naturalizam-se discursos e produz-se verdades que passam a reger, principalmente, determinados contextos pontuais para a manutenção da ordem, como por exemplo, escolas, empresas e iniciativas consideradas relevantes para a sociedade, tal como o evento que investigo. Cepeda (2008, p. 115) considera que “[...] os idealizadores da Bienal têm pautado vários elementos que o resto da população acaba naturalizando como positivos: educação para a arte, cultura para todos, criação de cidadania, etc”. Pouco se questiona sobre como essas relações se estabelecem ou porque foram constituídas de determinadas formas e não de outras. Exatamente por ser tomada como uma iniciativa artística, cultural e educacional, bem-vinda e boa *a priori* torna-se algo “desde sempre aí” e discursivamente, cristalizado. Essa naturalização também é estendida ao que é enfatizado como “uma sociedade melhor”, uma sociedade que pode ser transformada pela arte, ou mais precisamente, pela Bienal. Um exemplo dos efeitos desse processo de naturalização dos discursos que constituem a Bienal é a Dissertação de Mestrado realizada por Silva (2009),

¹²⁷ O discurso do presidente está disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=BJGN0X68dsI>. Consulta em: 10/12/14.

intitulada “O empresariamento da cidade: Porto Alegre e o caso da Bienal do Mercosul”. Nesta pesquisa, o autor não tensiona a circulação de determinados termos no evento, tomando-os como parte implícita do complexo denominado Bienal do Mercosul. Seu foco de estudo centrou-se no empresariamento urbano e nas políticas urbanas locais de gestão cultural e turística e, ao final, celebrou a parceria público-privada e a promoção da cidade de Porto Alegre no cenário internacional. Não critico suas opções teóricas e metodológicas, apenas cito sua pesquisa para mostrar como se institui um determinado estado de coisas sobre o evento em questão, no qual o imobilismo e a homogeneidade discursiva prevalecem.

Os próximos quatro excertos mostram a produção de verdades sobre a sociedade em vias de ser transformada pela arte exposta na Bienal:

Acreditamos que assim estaremos contribuindo para um efetivo engrandecimento da sociedade, para uma visão mais justa e igualitária da visibilidade aos bens culturais e à memória e, finalmente, para um maior avanço no processo de colaborar para que essa instituição – que é de todos – possa caminhar a passos largos para um futuro que nos orgulha. (5B-12, 2005, p. 11, grifos meus)

Descrição: Livro / Título: Uma história concisa da Bienal do Mercosul / Mensagem do Presidente da Fundação Bienal do Mercosul – Elvaristo Teixeira do Amaral

Ele [patrocinador] identifica na 5ª Bienal e no projeto permanente Ação Educativa uma oportunidade especial de promover o desenvolvimento da consciência crítica de cada espectador. **‘Adquirindo uma visão diferenciada da arte e do mundo que as cerca, as pessoas certamente estarão melhor preparadas para a busca do bem comum, contribuindo para a construção de uma sociedade melhor’.** (5B-5, 2005, s/p, grifos meus)

Descrição: Revista 5ª Bienal Mercosul / Reportagem: Vínculos e comprometimento

Associando patrocinadores e colaboradores às melhores práticas de RESPONSABILIDADE SOCIAL, a Bienal do Mercosul reconhece, na educação e no acesso democrático às artes visuais, instrumentos concretos para o exercício da cidadania e a construção de uma sociedade mais justa e solidária.¹²⁸ (grifos meus)

Descrição: Site da Fundação Bienal do Mercosul

As ações direcionadas às escolas, com o objetivo de gerar um efeito multiplicador entre alunos e professores, contribuíram para o desenvolvimento de um olhar crítico, propiciando que estes estudantes tornem-se mais criativos, questionadores e conscientes de seu papel na sociedade. (5B-8, 2005, p. 2, grifos meus)

Descrição: Revista 5ª Bienal Mercosul / Editorial: Bienal desperta para o olhar

Nesse contexto, vê-se arte e educação, ou melhor, Estado e empresa atuando em conjunto a serviço da produção de um determinado tipo de sociedade e de um determinado

¹²⁸ Responsabilidade Social da Fundação Bienal do Mercosul. Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/site/fundacao-bienal/responsabilidade-social>. Consulta em: 10/08/14.

tipo de sujeito: o cidadão. Tal intenção suscita questionamentos em relação ao significado atribuído à palavra cidadão, tendo em vista a lógica neoliberal a partir da qual a Fundação emerge. O entendimento de cidadão como aquele que é ciente dos seus deveres, que reivindica o cumprimento dos seus direitos, é atuante politicamente na busca do bem comum, que luta por uma sociedade mais justa e democrática, que é descrito como crítico, autônomo e consciente, ao que me parece, não condiz com o sujeito que a Contemporaneidade fomenta – empresário de si, incumbido do seu próprio desempenho e ascensão, empenhado em potencializar suas competências, aprimorar suas condições de competição e concorrência em prol da sua própria carreira. Com essa ressalva, não pretendo sustentar que haja uma divisão marcada entre as duas possibilidades citadas, penso que são discursos sobre o ser cidadão que estão em articulação nos dias de hoje – talvez com ênfases variadas –, de acordo com o contexto em que circulam. Porém, considero relevante tensionar a forma como o evento em análise se apropria de determinados termos – e aí podemos incluir educação e pedagogia – tomando-os como naturalizados nas suas áreas de prevalência e inserindo-os de forma tranquila em seu contexto discursivo. Não reivindico a legitimidade das áreas sobre os seus termos próprios, mas considero que é preciso olhar com mais cuidado os “empréstimos” que servem para embasar um posicionamento “politicamente correto” e que, se forem tensionados, não se sustentam pela falta de, por exemplo, densidade e coerência teórica nas apropriações discursivas feitas. Sugiro, desse modo, que o termo cidadão seja lido, nesse contexto, a partir de uma chave de leitura que tem como eixo o empresariamento dos sujeitos e da sociedade. Infiro que o que está em jogo é a produção do sujeito empreendedor de si e, assim sendo, as “condições essenciais para o exercício da cidadania e para vencer no mundo do trabalho” não partem exatamente do comprometimento com a vida coletiva, mas sim da “autonomia individual, a capacidade de inovação, renovação, criação e participação” (KLAUS, 2011, p. 90). Os excertos falam de um sujeito que poderá impactar na sociedade, mas muito mais no âmbito da sua própria carreira ou como resultado dos seus investimentos visando também esse fim, do que por um posicionamento político que visa à garantia de uma cidadania plena, da qual nos fala Carvalho (2014), com direitos civis, políticos e sociais instituídos. Não que esse entendimento de cidadania deixe de existir na Contemporaneidade, mas há que se perceber que as ênfases são outras.

Existe hoje alguma dúvida de que o investimento no homem aumenta seu valor? Acaso não são positivos os incrementos do investimento em educação, em capacitação, em saúde feitos pelo Estado ou pelos particulares? Não são fundamentais para o crescimento da economia? Quem

poria em dúvida hoje o valor da riqueza humana e a bondade de todo investimento que tenda a incrementá-la? (LÓPEZ-RUIZ, 2009, p. 189)

Em sua pesquisa de mestrado, intitulada “De arte e de empresários (ou de como entra a lógica empresarial na produção cultural) – um estudo antropológico sobre a 6ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul”, Cepeda (2008) entrevistou funcionários da Fundação Bienal, o curador geral e o curador pedagógico da 6ª edição do evento, para analisar as interfaces e relações entre arte e mercado na atualidade. Em relação às entrevistas, assinala que:

[...] várias citações extraídas de depoimentos de executivos da Fundação Bienal do Mercosul, aludem à ‘vocação’ de empresas ‘cidadãs’ que teriam as firmas parceiras do evento. De fato, a Bienal do Mercosul se coloca como uma ação que canalizaria esta vocação, já que é uma iniciativa destinada a melhorar a qualidade de vida da população e a fortalecer a cidadania através da sua atuação pedagógica. (CEPEDA, 2008, p. 148)

Ao final de sua Dissertação, deixa em aberto questionamentos extremamente articulados às minhas análises, pois considera que frente à promessa do grupo empresarial responsável pela Bienal, de geração de benefícios sociais para a comunidade, permanece a dúvida de quais seriam esses benefícios e de que forma impactariam na produção do sujeito anunciado como cidadão. E ainda, por que na Bienal “são associados tão automaticamente arte e educação, arte e cidadania, arte e bem-estar?” (ibid., p. 154-5).

As três Bienais do Mercosul promoveram uma efetiva integração entre a arte, a cidadania e os seus habitantes. O público reconheceu a importância de um evento deste tipo, que extrapola os limites dos espaços de exposição e abarca todo o território urbano. (4B-1, 2002, p. 1, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem de capa: Vitrine da arte latino-americana

Para aprimorar as contribuições da Bienal em âmbito local e global, buscamos ampliar os investimentos na área de educação e consolidar a Bienal como modelo nas áreas de arte, educação e pesquisa. **Queremos oferecer ferramentas para que o cidadão se sinta capaz de enxergar o mundo de uma forma mais reflexiva e atuante** nas questões políticas, culturais, ambientais, sociológicas e, **enfim, promover a qualidade de vida e a igualdade de oportunidades.** (6B-4, 2008, s/p, grifos meus)

Descrição: Material Pedagógico 2008 - Projeto conexão bienal

Diversos projetos desenvolvidos oferecem oportunidades para a formação cultural e social de seus milhares de visitantes. A concepção do Programa Educativo enfatiza, além disso, a participação de professores, escolas e mediadores como parceiros efetivos **com vistas à transformação social.**¹²⁹ (grifos meus)

Descrição: Site da Fundação Bienal do Mercosul

¹²⁹ Responsabilidade Social da Fundação Bienal do Mercosul. Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/site/fundacao-bienal/responsabilidade-social>. Consulta em: 10/08/14.

[...] é a primeira vez que uma bienal de arte internacional tenta transcender a sua própria vocação expositiva para transformar-se em **um instrumento radicalmente dedicado à transformação cultural**. (6B-8, 2009, p. 13, grifos meus)

Descrição: Livro / Título: Educação para a arte. Arte para a educação

A Bienal do Mercosul sustenta que não é apenas mais uma Bienal de arte, mas uma mostra que parte dessa condição primeira que a define para constituir-se como um evento de arte que tem “como missão a ênfase nas ações educativas¹³⁰”. Conforme a Fundação, o Programa Educativo faz da Bienal um instrumento dedicado à transformação cultural da população, cumprindo de forma honrosa o quesito institucional denominado Responsabilidade Social. O acesso democrático às artes propiciado pela Bienal e possibilitado pelo educativo, promete promover a formação cultural e social dos visitantes com vistas à transformação social. Seguindo essa linha, a democratização do acesso e o processo de formação oferecido aos visitantes viriam a constituir instrumentos para o exercício da cidadania. Novamente aparece o intento de fazer da Bienal – e da sua responsabilização pela educação da população – um meio para a construção de uma sociedade descrita como mais justa e solidária. Esse posicionamento prima por iniciativas que repercutam na formação dos cidadãos, através da proposição de ações que colocam a Fundação Bienal como mais um dos “empreendimentos de formação permanente, abertos, que transcendem a escola como instância formadora” (GALLO, 2008, p. 88), postos a serviço do Estado e da lógica de vida Contemporânea que prima pela disseminação da educação em todas as dimensões da sociedade.

Questiono a forma como tais promessas são vinculadas a resultados precisos, mensuráveis e de impacto social observável, tendo em vista a frugalidade das ações desenvolvidas e a falta de continuidade entre uma edição e outra. Estaria a Bienal operando, de dois em dois anos, a transformação social e cultural que outras instâncias (de funcionamento permanente) não alcançam com tamanha amplitude e eficiência? Afinal, que tipo de cidadão a Bienal pretende formar? Nesse ponto, proponho uma outra forma de olhar para essas recorrências enunciativas e recomponho a última pergunta da seguinte forma: Afinal, de que forma a Bienal pretende capitalizar os sujeitos, fornecendo aos mesmos condições de gerir suas próprias vidas? Explico. Frente às análises realizadas até aqui, considero que a centralidade das ações desenvolvidas pela Bienal está no investimento. A seguir, apresento uma compilação de excertos que mostram de que forma o investimento é

¹³⁰ Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/site/fundacao-bienal/quem-somos>. Consulta em: 10/08/14.

articulado a todas as dimensões de abrangência da Bienal do Mercosul. Alguns desses excertos já apareceram no decorrer das seções, como parte da argumentação desenvolvida. Mesmo assim, considero que a sua retomada, agora dentro de uma trama discursiva específica, se faz necessária, pois mostra o tramado das recorrências que subsidiarão o decorrer das análises.

[...] é no campo da democratização do conhecimento da arte e da promoção da cidadania que a Bienal do Mercosul cumpre o seu mais relevante papel. Um investimento desse porte, resultado de uma bem sucedida parceira do setor provado com os governos federal e estadual, perderia o sentido se não fosse para suprir a necessidade real da arte na vida das pessoas. O desenvolvimento da capacidade de percepção, da crítica e do sendo estético da realidade são fatores absolutamente indispensáveis, sem os quais nenhum progresso humano é possível. (5B-4, 2005, s/p, grifos meus)

Descrição: Revista 5ª Bienal Mercosul / Reportagem: Democratização do conhecimento

Não existe desenvolvimento econômico com desigualdade social. Num país com o nosso, cada um de nós deve ser responsável uns pelos outros. Entendemos que o acesso à cultura é um direito básico de cidadania, e que ampliar a capacidade de reflexão dos cidadãos pode auxiliar na diminuição das desigualdades. É dessa forma que nos sentimos responsáveis pela comunidade e é esta a principal contribuição da Fundação Bienal do Mercosul: realizar um amplo investimento também na área de educação. (6B-4, 2008, s/p, grifos meus)

Descrição: Material Pedagógico 2008 - Projeto conexão bienal

‘[...] A obra-de-arte já está criada – eis o desafio do marketing cultural. Trabalhar com produto artístico exige muita sensibilidade, pois a arte é a mais pura e genuína expressão da cidadania de um povo’. [...]

‘Os números mostram que, além de poderoso instrumento de fixação da imagem institucional e visibilidade da marca, o investimento em cultura propicia resultados concretos na qualidade de vida das pessoas e na área de vendas das empresas investidoras’. (4B-13, 2003, p. 7, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Arte é a mais pura expressão da cidadania

[...] é no campo da democratização do conhecimento da arte e da promoção da cidadania que a Bienal do Mercosul cumpre o seu mais relevante papel. Um investimento desse porte, resultado de uma bem sucedida parceira do setor privado com os governos federal e estadual, perderia o sentido se não fosse para suprir a necessidade real da arte na vida das pessoas. (5B- 4, 2005, s/p, grifos meus)

Descrição: Revista 5ª Bienal Mercosul / Editorial: Democratização do conhecimento

‘O investimento, tanto em recursos financeiros, quanto em termos de proposta, precisa ser potencializado em um país pobre como o nosso. Já estamos planejando uma agenda de seminários, ciclo de palestras, oficinas e publicações’. (5B- 4, 2005, s/p, grifos meus)

Descrição: Revista 5ª Bienal Mercosul / Reportagem: Wrana Panizzi: “Vamos potencializar o projeto”

Vincular-se a um evento do porte da Bienal, que mantém no projeto permanente Ação Educativa uma porta aberta para o conhecimento, vem ao encontro de um dos pilares do investimento social da Ipiranga: a educação como lastro da cidadania. (5B-6, 2005, p. 7, grifos meus)

Descrição: Revista 5ª Bienal Mercosul / Reportagem: Trajetórias afinadas

O dirigente invoca esse compromisso com o fomento à educação para explicar o investimento da empresa na Bienal: ‘Queremos apoiar o processo de enriquecimento cultural de cada indivíduo. E a Bienal abre uma porta importante para que isso efetivamente aconteça’, lembra. (5B-7, 2005, p. 7, grifos meus)

Descrição: Revista 5ª Bienal Mercosul / Reportagem: Sede de cultura

‘A única forma, num país como o nosso, de capitalizar o investimento de uma Bienal é com um processo educativo permanente, isto é, aquele que, depois de interrompida a mostra, o evento continua seu trabalho de difundir a história da arte e os problemas da arte contemporânea’. (5B-8, 2005, p. 5, grifos meus)

Descrição: Revista 5ª Bienal Mercosul / Reportagem: Público e arte contemporânea mais próximos

‘[...] Não há dúvida de que depois de quatro bienais, essas crianças descobrem que existe um outro mundo da criação da arte. **Investir nesse projeto é investir na construção de um ser humano diferenciado**’. (4B-9, 2003, p. 6, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Sem conceito estético, nada se constrói de grandioso

‘Por muito tempo, as grandes marcas optaram por concentrar os recursos nos eventos esportivos. **Agora, cada vez mais, percebem que uma nova porta se abre para os investimentos, na medida em que o público se mostra atento às manifestações da arte e da cultura**’, afirma Rodrigo Vontobel, superintendente industrial da Vonpar S.A. (4B-11, 2002, p. 6, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Visibilidade e formação de valores

Deste modo, nossa missão é disponibilizar projetos culturais e educacionais, adotando as melhores práticas de gestão, favorecendo o diálogo, promovendo o respeito à diversidade e a igualdade de oportunidades para todos. **Por isso, nosso maior investimento é a ação educativa que desenvolvemos a cada Bienal e em sua continuidade.** (7B-2, 2009, p. 3, grifos meus)

Descrição: Livro / Título: Micropolis Experimentais: traduções da arte para a educação

[...] **prioridade de investimento em educação** e consolidação da Bienal como referência nos campos da arte, da educação e pesquisa nessas áreas¹³¹. (grifos meus)

Descrição: Site Fundação Bienal

A iniciativa foi vista como uma possibilidade efetiva de realizar um projeto de grandes dimensões. Liderados na época por Jorge Gerdau Johannpeter, **os empresários viam na realização da Bienal uma possibilidade concreta de investimentos na área cultural e artística, através da responsabilidade social.** O caráter público do projeto da Bienal e seu papel em uma sociedade democrática também teve grande aceitação por parte das lideranças artísticas e políticas do sul do país¹³². (grifos meus)

Descrição: Site Fundação Bienal

‘Acho que é isso que a Bienal proporciona para todos nós, [...] para os empresários, para os curadores e, especialmente, para os artistas. Se não houvesse a Bienal, talvez alguns de nós não tivéssemos essa relação direta com a arte. [...] **Nós passamos a investir em arte**’. (5B-12, 2005, p. 35, grifos meus)

Descrição: Livro / Título: Uma história concisa da Bienal do Mercosul

¹³¹ Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/site/fundacao-bienal/quem-somos>. Consulta em: 4/06/13.

¹³² Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/site/fundacao-bienal/historico>. Consulta em: 4/06/13.

‘O investimento em cultura traz inquestionáveis vantagens às marcas das empresas. Gera credibilidade e reconhecimento por parte do público’. (4B-1, 2002, p. 5, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Cultura de apoio à cultura

‘É um caminho da consolidação de um projeto com o qual todos sonhamos e que alcança patamar histórico. O desenvolvimento não se revela apenas pela visão material. É necessário investir em cultura’. (4B-11, 2002, p. 5, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Mostras inéditas na IV Bienal

Para o empresário, a Bienal revela-se um painel expressivo do que há de mais importante no mundo das artes e cumpre uma função educadora junto ao grande público. **Ao investir na Bienal, a Vonpar se sente gratificada por oferecer um retorno à comunidade na qual está inserida.** (4B-11, 2002, p. 6, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Visibilidade e formação de valores

Os empresários estão conscientes de que o investimento em marketing cultural vai além do cumprimento de uma responsabilidade social. Na realidade, investir em cultura produz resultados diretos no incremento dos negócios. (4B-1-, 2002, p. 6, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Cultura incrementa os negócios

As empresas brasileiras estão descobrindo que para somar prestígio, reconhecimento, simpatia do público e proximidade com a comunidade, além de oferecer excelência em produtos e serviços, **é preciso investir nas áreas cultural e social.** [...] **“Para investirmos em atividades culturais, a qualidade é pré-requisito primordial.** Apostamos em projetos definidos pelo resgate de valores artísticos e em ações que garantam a maior abrangência de público possível”, disse a diretora regional da empresa. (4B-6, 2003, p. 6, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Vivo é parceira da Bienal do Mercosul

‘A cultura gera cidadania e o retorno do investimento é sempre compensador, superando, muitas vezes, a própria resposta à exposição da logomarca’, comenta Dutra. (4B-3, 2003, p. 6, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Prospectando cultura

‘Se quisermos um país próspero e socialmente justo, um continente americano integrado e um mundo mais fraterno e evoluído, temos que investir na formação e na difusão dos bens culturais’, disse o Presidente da Fundação Bienal, Renato Malcon. (4B-4, 2003, p. 1, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem de capa: Uma Bienal para a história

[...] **a 6ª Bienal se constitui num enorme investimento, cujos desdobramentos serão percebidos não só no momento, mas também no futuro. A inclusão social promovida pelo projeto, possibilitando a universalização do acesso aos conteúdos das propostas artísticas, tem proporções muito relevantes.** Tamanho esforço somente foi realizado devido ao aporte garantido por nossos patrocinadores e apoiadores, dentro de seus respectivos programas de sustentabilidade e responsabilidade social. (6B-9, 2007, p. 11-2, grifos meus)

Descrição: Livro / Título: Conversas / Mensagem de Justo Werlang - Presidente da 6ª Bienal do Mercosul

Com essa sequência de excertos, coloco no centro das análises a noção de investimento e, junto a ele, o capital humano e a ênfase em educação, pois seguindo Schultz, entendo que “muitas pessoas estão investindo, fortemente, em si mesmas, como ativos

humanos; [...] estes investimentos humanos estão constituindo uma penetrante influência sobre o crescimento econômico; e [...] o investimento básico no capital humano é a educação” (SCHULTZ, 1967, p. 10). Sendo assim, parto da proposição de que,

[...] as pessoas valorizam as suas capacidades, quer como produtores, quer como consumidores, pelo auto-investimento, e de que a instrução é o maior investimento no capital humano. Esta conceituação implica que a maioria das habilitações econômicas, das pessoas, não vem do berço, ou da fase em que as crianças iniciam a sua instrução. Estas habilitações adquiridas exercem marcada influência. São de modo a alterar, radicalmente, os padrões correntes da acumulação de poupanças e da formação de capitais que se esteja operando (SCHULTZ, 1967, p. 13)

Seguindo esse entendimento, sempre que a instrução elevar as futuras rendas dos sujeitos, tem-se um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas em um espaço de ensino. “Existem numerosos investimentos no capital humano e as cifras tornam-se elevadas” (SCHULTZ, 1967, p. 25). Considero que a Bienal do Mercosul pode ser entendida como um desses espaços que agrega valor aos sujeitos. “O valor econômico da educação depende, predominantemente, da procura e da oferta da instrução, considerada como um investimento” (SCHULTZ, 1967, p. 13). Ao propiciar às pessoas o contato com a arte e promover situações educativas, o evento se coloca como um contexto potente para imprimir valor econômico ao que produz em termos de educação. Mesmo não podendo caracterizar a Bienal como um contexto escolar, sustento que seus projetos educativos, com algumas ressalvas, podem ser considerados produtores de instrução e passíveis de análise em termos econômicos. O valor da instrução “é vocacional; desenvolve habilidades; eleva as rendas e representa um investimento humano”, que deve ser considerado numa estrutura de análise econômica (SCHULTZ, 1967, p. 22).

A instrução aumenta a capacidade de adaptação das pessoas, face às flutuações das oportunidades de emprego, associadas ao crescimento econômico. [...] O crescimento econômico, sob modernas condições, acarreta amplas modificações no mercado de trabalho. A instrução, nessa conjuntura, é valiosa, por constituir um estímulo à flexibilidade na realização desses reajustamentos ocupacionais. (SCHULTZ, 1967, p. 56-7)

O volume de capital humano adquirido, nessas condições, “consiste em aptidões e informações que têm valor econômico” (SCHULTZ, 1987, p. 38). López-Ruiz afirma que o investimento em capital humano “não se restringe a apenas um sujeito ou a uma entidade”, pois, de acordo com os teóricos do capital humano, diversos podem ser os investidores no homem: “a sociedade em seu conjunto através da educação pública ou de programas de saúde

geridos pelo Estado; [...] as empresas, [...] e, por último, a própria pessoa, o próprio homem investe em si mesmo, sendo talvez o principal investidor nesse tipo de capital” (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 205). Sim. Penso que a Bienal faz parte desses possíveis “investidores no homem” (ibid.).

Infiro que a Fundação Bienal investe em capital humano, ao proporcionar condições para que os sujeitos capitalizem-se. Seguindo esse entendimento, a instituição estaria sendo condizente (e corroborando) com a necessidade que permeia os tempos atuais, de que o empreendedorismo não seja apenas atributo de alguns, mas de toda a população. “Essa, talvez, seja a característica mais marcante do espírito do capitalismo hoje: o empreendedorismo precisa ser um fenômeno de massas” (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 261). Nessa economia do conhecimento, cada um deve se tornar investidor, escolhendo “onde investir suas capacidades e talentos” (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 230) e, da mesma forma, cada um deve optar por frequentar lugares que propiciem aquisição de conhecimento, como por exemplo, museus, teatros, espaços culturais ou bienais de arte.

Esquemáticamente, é possível compor um campo de relações regido pelo empresariamento dos sujeitos e da sociedade, da seguinte forma: em relação à sociedade, o empresariamento engendra todo o funcionamento político e econômico das suas diferentes áreas, como saúde, educação, segurança e assistência social. Com grande parte dos serviços privatizados, os organismos internacionais e supranacionais determinando a adesão e o cumprimento de acordos e metas, com diferentes técnicas de aferição da educação por avaliações de larga escala, a aprendizagem sendo transformada em desempenho e o discurso empresarial regendo as diferentes instâncias da sociedade, vê-se o Estado assumindo a forma de um grande sistema de gestão.

Ou, em outros termos, nas palavras de Foucault (2004, p. 136, 152-155), passamos da matriz analítica “sociedade mercantil”, “sociedade do consumo”, “sociedade do espetáculo”, para a matriz analítica sociedade da empresa: ‘Não mais uma sociedade de supermercado – uma sociedade da empresa (...) [U]ma sociedade indexada não sobre a mercadoria e sobre a uniformidade da mercadoria, mas sobre a multiplicidade e a diferenciação das empresas’. (LÓPEZ-RUIZ, 2009, p. 226)

Para que esse amplo empresariamento seja possível, todos – na condição de empresários – devem procurar pelos melhores investimentos que possam fazer com o seu capital humano (ibid.) e devem estar em plenas condições de competição, e não mais esperar do Estado a provisão de boas oportunidades de trabalho, uma carreira longa e estável em uma

mesma empresa ou a garantia de uma aposentadoria boa e tranquila. Vivemos o ápice da responsabilização dos sujeitos e essa característica encaminha para a segunda vertente do empresariamento.

Com os holofotes direcionados aos sujeitos, o empresariamento ganha força com a ênfase no capital humano como algo a ser adquirido por cada um, como algo que poderá diferenciá-los nas acirradas disputas do mercado e como algo a ser fomentado por investimentos permanentes. Trata-se de sujeitos submetidos a “um estilo de vida com outros valores que [orientam] aos indivíduos a se pensarem como um empreendimento – isto é, a sua atividade, o seu trabalho, a sua carreira e ainda, a sua própria vida”.

Trata-se de uma concepção da vida e um estilo de vida que os tornam únicos responsáveis por todo o que com eles acontece, únicos responsáveis de si próprios, ou seja, nos termos dessas doutrinas: do seu “capital”. Responsáveis pela manutenção e acréscimo desse capital através dos “investimentos” apropriados que devem ser feitos, e únicos responsáveis também – embora nunca dito nas retóricas da administração – pelos seus fracassos. (LÓPEZ-RUIZ, 2009, p. 227)

Frente ao empresariamento dos sujeitos e da sociedade, a qualidade – ponto alto dos discursos empresariais – ganha lugar de destaque, atuando como objetivo e/ou resultado dos investimentos apontados. Pois,

‘Os números mostram que, além de poderoso instrumento de fixação da imagem institucional e visibilidade da marca, **o investimento em cultura propicia resultados concretos na qualidade de vida das pessoas e na área de vendas das empresas investidoras**’. (4B-13, 2003, p. 7, grifos meus)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Arte é a mais pura expressão da cidadania

Schultz assinala que “a importância econômica da melhoria da qualidade da população e a contribuição do capital humano” estão vinculadas “à produtividade e ao bem-estar das pessoas” (1987, p. 32). O autor explica que os atributos da qualidade adquirida pela população são valiosos e podem ser aumentados por investimentos apropriados em capital humano. A abordagem de Schultz, em relação à qualidade da população, trata-a

[...] como um recurso escasso, o que implica que ela tem um valor econômico e que sua aquisição acarreta um custo. A chave da análise do comportamento humano que determina o tipo e o volume da qualidade adquirida com o passar do tempo é a relação entre os retornos da qualidade adicional e o custo de sua aquisição. Quando os retornos excedem o custo, a qualidade da população aumenta. Isto significa que um aumento no suprimento de qualquer componente da qualidade é uma resposta a uma demanda dele. Nesta abordagem de oferta e procura em relação ao investimento em qualidade da população, todos os componentes da

qualidade são tratados como recursos duráveis, escassos, valiosos durante certo tempo. (SCHULTZ, 1987, p. 25)

Além disso, ao discorrer sobre a qualidade da população, Schultz propõe a equiparação entre os atributos de qualidade e as aptidões humanas para que seja possível distinguir entre duas classes básicas de aptidões: as inatas e as adquiridas. O autor considera que nascemos com um conjunto de genes que determinam uma ampla variedade de aptidões inatas, e que nas grandes populações “as distribuições destas aptidões inatas costumam ser similares de um país para o outro. Dando-se seguimento a esta presunção, infere-se que as diferenças de qualidade da população entre tais países são consequência das diferenças em aptidões adquiridas” (SCHULTZ, 1987, p. 36). Frente a tal posicionamento, sustenta que todos os investimentos feitos em capital humano, desde a infância, no meio familiar ou escolar, poderão fazer diferença na qualidade de uma população. Destaca que qualquer elemento considerado de qualidade que um ser humano vier a adquirir a partir do nascimento acarretará uma medida de custo. “Sempre que vale a pena incorrer neste custo, há um incentivo em investir no componente da qualidade” (ibid.). Por exemplo:

A assistência prestada às crianças pelos pais, principalmente pelas mães, é uma fonte variável de qualidade. O mesmo acontece com a experiência no lar e no trabalho, o ensino escolar e assistência à saúde. A experiência obtida pelas crianças com sua participação nas atividades da família, e com o trabalho na vida posterior, é importante fonte de aptidões úteis. A modernização econômica tem apreciável efeito positivo na produção de novas oportunidades e novos incentivos para a aquisição de capital humano adicional. A aprendizagem e a experiência são importantes. [...] Também de alta importância são as melhorias na área da saúde. As oportunidades e os incentivos para o investimento em cada uma destas formas de capital humano são interdependentes. Para compreendermos o investimento real em capital humano adquirido, é necessário ter sempre em mente as interações entre os vários processos que contribuem para a qualidade da população. (SCHULTZ, 1987, p. 36-7)

Um dos principais processos que contribuem para desenvolvimento dessa qualidade concentra-se na área da educação, pois, nas palavras de Schultz, a “educação responde por grande parte da melhoria na qualidade da população” (SCHULTZ, 1987, p. 28). Frente a isso, os investimentos dispendidos em ensino escolar ou em outras práticas educativas não podem ser considerados puro consumo, eles são, em grande parte, “investimentos em importante forma de capital humano” (SCHULTZ, 1987, p. 35). Os investimentos públicos e privados com a educação podem ser vistos como meio “para a aquisição de um cabedal produtivo,

incorporado aos seres humanos e que proporciona futuros serviços. Estes serviços consistem em futuras rendas, futura capacidade de auto-emprego e atividade familiar e futuras satisfações de consumo” (SCHULTZ, 1987, p. 47).

Em outros termos, a teoria do capital humano consegue flexibilizar, primeiro e explicitamente, o conceito de capital e torná-lo assim num conceito muito mais abrangente: as diversas formas do capital devem ser pensadas como múltiplas e heterogêneas, podendo ser classificadas em capital humano e não-humano. Em segundo lugar, ela consegue flexibilizar também os conceitos de consumo e investimento, deixando-os com limites difusos que sempre podem ser (re)fixados *a posteriori* segundo as necessidades do sistema econômico, segundo as necessidades do mercado. (LÓPEZ-RUIZ, 2009, p. 227)

Ser flexível, consumir, investir, adequar-se ao mercado e assumir uma perspectiva de vida aceita como uma verdade naturalizada, tudo isso em um percurso de poucas décadas. Fomos conduzidos a celebrar essa lógica de vida e a desejá-la.

Olhe ao seu redor! Cada vez mais você irá ver indivíduos que não só se consideram livres, mas que, em certa medida, devido justamente a essa liberdade de que desfrutariam espontaneamente, consideram natural a ideia de que estão por sua própria conta, isto é, de que são, senão os únicos, os principais responsáveis pelo que sucede às suas vidas, para o melhor e para o pior. [...]

Além disso, você irá ver indivíduos que, para praticamente tudo em suas vidas, fazem cálculos racionais da relação custo/benefício que suas ações - entendidas como investimentos - implicam, em termos de benefícios e de retorno na forma de fluxos de renda. Em decorrência, você irá ver que as relações de sociabilidade entre esses indivíduos são cada vez mais pautadas pela concorrência, pela competição, de modo a que o outro seja visto virtualmente como um obstáculo a ser batido.

Você vai ver indivíduos empreendedores, cujos imperativos são acumular capital humano, consumir e endividar-se permanentemente como forma de investimento, competir, saber investir - sobretudo em si mesmo -, mostrar-se atraente como investimento (fazer marketing pessoal), sob a ameaça recorrente de serem descartados, marginalizados, excluídos. (COSTA, 2010, s/p)

Neste ponto da análise, retomo o arquivo anterior, denominado educar, pois nesta seção dois pontos fundamentais podem ser articulados ao que venho mostrando: a ênfase em educação e governo. Todo esse processo de potencialização da qualidade de vida da população só é possível com o respaldo efetivo de um amplo investimento em educação, posto em operação por meio do uso de mecanismos que visam a condução das condutas dos sujeitos. Esse ímpeto é tão potente que a educação se espalhou pela sociedade, responsabilizando diferentes instâncias pela capitalização da população, inclusive o próprio

sujeito (aprendente por toda a vida). Os dois pontos citados constituem a base operativa da Bienal, tal como é possível identificar nos excertos que seguem:

A iniciativa é vista como uma possibilidade efetiva de realização de um projeto de grandes dimensões, que só se tornaria possível graças ao forte apoio de determinados seguimentos do empresariado, liderados na época por Jorge Gerdau Johannpeter, que **viam na realização da Bienal uma possibilidade concreta de investimentos na área cultural e artística, segundo uma perspectiva de “responsabilidade social.”** José Luiz do Amaral lembrou que ‘...investir em uma bienal, associar o nome de uma empresa, de uma instituição, de um Estado à realização de uma Bienal Internacional de Artes Visuais significa investir na criação de um poderoso mecanismo gerador de relações sociais que não se esgotam na esfera da arte, mas atingem os **mais diversos setores da organização social**’. (5B- 12, 2005, p. 38, grifos meus)

Descrição: Livro / Título: Uma história concisa da Bienal do Mercosul

Desde a realização da primeira Bienal do Mercosul, em 1997, **a Fundação Bienal do Mercosul investe na democratização do acesso à arte contemporânea, com ações como a gratuidade de acesso às exposições, a formação de mediadores para atendimento ao público visitante, a disponibilização de transporte gratuito para escolas da rede pública em visita à Bienal, oficinas de arte e a ampliação de rede de parcerias com a comunidade escolar da Grande Porto Alegre**¹³³. (grifos meus)

Descrição: Site Fundação Bienal do Mercosul

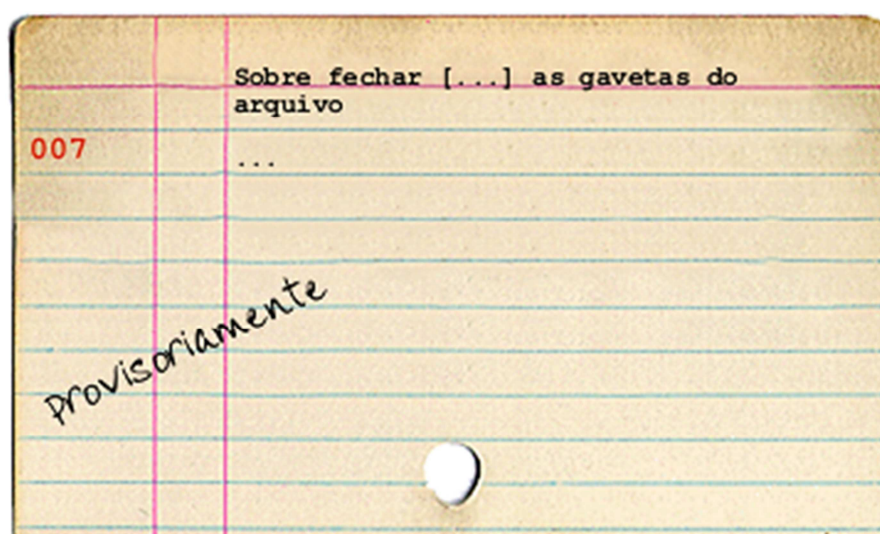
Nesse ponto das análises, a ênfase em educação e no governo dos sujeitos mostra, de forma mais enfática, suas associações com os discursos empresariais presentes no *corpus*. Os discursos educacionais são postos a serviço dos discursos empresariais, promovendo a arte como algo acessível e compreensível a todos, subsidiando a formação de novos públicos, aproximando as escolas das práticas desenvolvidas no evento, conformando proposições educativas veiculadas nos materiais pedagógicos e operando o governo dos sujeitos. De acordo com os excertos mapeados, esses discursos constituem a arte como um aporte lucrativo de investimento; fazem da Bienal um campo profícuo para debitar o comprometimento social de empresas; promovem a educação como meio principal de incidência sobre a população; constituem a Bienal como um evento empresarial que visa atender a demanda de empresários e (através de suas metas, missões e objetivos) a população; fazem da democratização da arte um foco de investimento e operam o governo dos sujeitos, conduzindo-os à assumir o empreendedorismo como lógica de vida. Sendo assim, a Bienal ocupa um lugar estratégico para o fomento da qualidade de vida da população, pois apresenta o substrato que propicia o investimento em capital humano (as produções artísticas), é um evento reconhecido e já esperado pelos visitantes, possui respaldo

¹³³ Disponível em: <http://www.fundacaobienal.art.br/site/educativo>. Consulta em: 4/06/13.

empresarial e atende às suas demandas, centralizando, como poucos, iniciativas educacionais que podem impactar no governo dos sujeitos (empresários de si).

Assim finalizo o percurso analítico no qual objetivei defender a Tese apresentada na seção inicial, atendendo ao seu encadeamento em três partes. Para compô-lo, mostrei como a Bienal promove a democratização do acesso à arte e as tramas discursivas que afirmam a centralidade da educação no evento – centralidade posteriormente questionada na última seção de análises. Associado a isso, analisei como os investimentos educacionais realizados pela Bienal operam o governo dos sujeitos. Nesse momento, a intenção de capitalização dos sujeitos já estava em circulação no *corpus*, porém deixei-os em dispersão para privilegiá-los apenas na última seção, cuja centralidade foi posta no investimento. Para desenvolver essa parte final das análises, operei duas incursões diferentes (e complementares) nos materiais: na primeira, abordei as imbricações da Bienal com a consolidação da responsabilidade social empresarial. Nesse momento, associei ao *corpus* um conjunto de excertos retirados de duas publicações do Instituto Ethos, instituição que centraliza boa parte das determinações que regem a responsabilidade social das empresas no país. Na segunda e última incursão realizada, analisei os discursos empresariais que produzem a Bienal do Mercosul como um campo profícuo aos investimentos advindos da parceria Estado-empresa, com vistas à promoção do empresariamento dos sujeitos e da sociedade. Tal empresariamento, baseado em um conjunto de estratégias que visam conduzir os sujeitos a investir em seu próprio capital humano, produz investimentos na qualidade de vida da população. Frente a esse processo analítico, mostrei como a Bienal do Mercosul ocupa um lugar estratégico para o fomento da qualidade de vida da população ao eleger a educação como um investimento estratégico e como alvo um número crescente de sujeitos que se pretende capitalizar em termos artístico-culturais, com base no investimento em capital humano. Ao promover a democratização do acesso à arte, fazendo o sujeito experimentar a sensação de liberdade para fazer as suas escolhas, alimentando as relações de oferta e consumo da lógica neoliberal, que compensam os investimentos do Estado e do evento em sua educação e ao colocar a educação em um curso de normalidade, assume o lugar de mais um espaço institucional que educa e que mantém o fluxo politicamente instituído. Ao ser respaldada pela parceria Estado-Empresa

prioriza iniciativas educacionais que podem impactar na capitalização e no governo dos sujeitos (empresários de si).

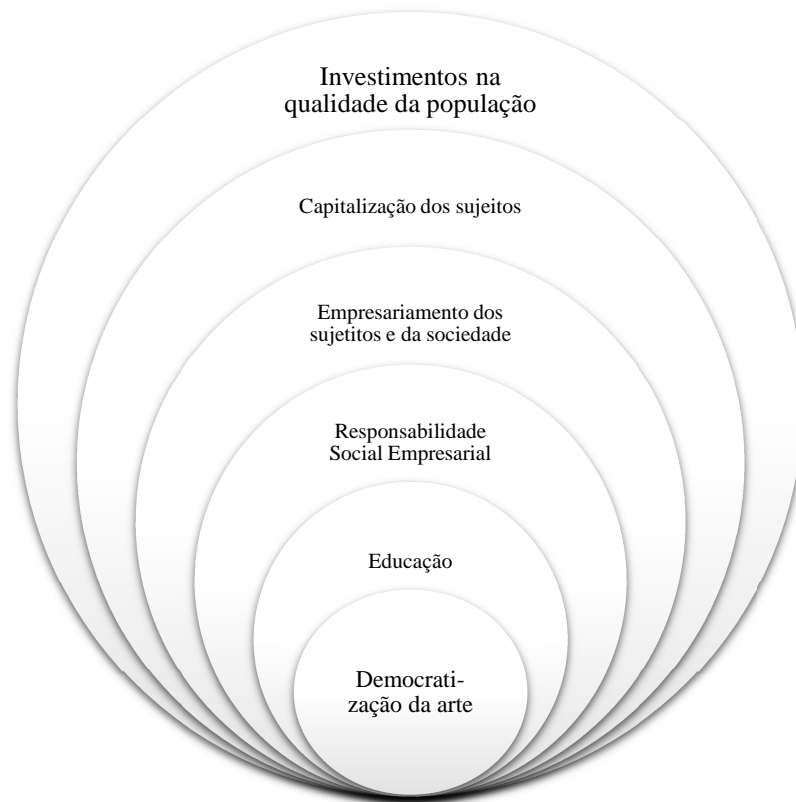


SOBRE FECHAR (PROVISORIAMENTE) AS GAVETAS DO ARQUIVO

Perguntas no princípio
e no final do estudo.

Estudar: caminhar
de pergunta
em pergunta
em direção às próprias
perguntas
sabendo que
as perguntas
são infinitas
inapropriáveis
de todos e
de ninguém
de qualquer um
com um caderno
aberto
e um lápis na mão
em meio
a uma mesa
cheia de livros
abertos
na noite
e na chuva
entre as palavras
e seus silêncios.
(LARROSA, 2003, p. 101)

Perguntas no princípio e no final do estudo. O título desta seção anuncia um fechamento provisório – um hiato até o próximo início – e é dessa forma que descrevo esse momento da pesquisa. Livros e cadernos abertos, palavras ressoando, silêncios e perguntas prolongadas. Um “logo ali” me aguarda, e a pesquisa seguirá suas fluências. Por ora, realizo os encaminhamentos necessários para a Tese que finda. O que apresento é uma retomada esquemática dos percursos analíticos que conduziram a pesquisa até esse momento.



O gráfico acima, mostra como os arquivos de análise da pesquisa estão inter-relacionados de forma a sustentar a Tese que subsidia esta pesquisa. De início, mostrei como a Bienal do Mercosul está assentada sobre o princípio da democratização do acesso à arte, promovendo a educação como meio de realização desse movimento de abertura do evento a todos. Situei também o contexto político e econômico a partir do qual a Bienal emerge – momento propício para um evento com suas características – regido pelo fortalecimento de uma lógica de vida neoliberal;

- Ampliei as análises sobre o quesito educação, primeiramente remetendo a problematização para a história para mostrar como a condução das condutas está posta no processo de constituição da própria educação. Partindo de *flashes* históricos e das conexões conceituais desenvolvidas, analisei os excertos do *corpus* que

abordam o governo dos sujeitos com base nos investimentos em formação educacional realizados a cada edição da Bienal do Mercosul;

- Ao articular a democratização da arte com o projeto educativo da Bienal (e a suposta centralidade da educação no evento), abri outra relação nos arquivos de análise. Mostrei como a democratização e a educação fazem parte de um conjunto que atende a uma mesma finalidade: a responsabilidade social empresarial.
- Partindo da responsabilização das empresas por questões de cunho social, esbocei um conjunto de acontecimentos que mobilizaram tal envolvimento, ocorrido com base na conformação de uma sociedade dita inclusiva. Sociedade que prima pela democratização dos acessos, pela criação de oportunidades para todos e pela difusão da educação em diferentes espaços, visando à capitalização dos sujeitos.
- Mostrei que as iniciativas educacionais fomentadas pelas medidas de Responsabilidade Social visam a formação de sujeitos aptos a competir e empreender suas próprias vidas. Por estar inserida nessa grade de inteligibilidade, a Fundação Bienal apresenta a educação como um dos seus maiores investimentos, assim como a intenção de formar o cidadão através da arte, pois, ao fim e ao cabo, a responsabilidade social empresarial é um investimento na sociedade.
- Por fim, dou continuidade à centralidade do verbo investir, como grande mobilizador da própria Bienal do Mercosul. Mostro como o a noção de investimento toma corpo no evento alinhado ao duplo funcionamento que pode ser descrito como: empresariamento dos sujeitos e empresariamento da sociedade. Analiso como as ações educativas oferecidas pela Bienal podem ser lidas como formas de investimento nos sujeitos, descritos no *corpus* como cidadãos. Frente a isso, tensiono o uso do termo cidadão, sugerindo outras atribuições de significados que o vinculam muito mais ao sujeito empresário de si – mobilizado por investimentos em capital humano – do que ao cidadão incumbido dos seus direitos e deveres, dentro do que se entende por uma cidadania plena.
- Todo o funcionamento apresentado abrange a democratização do acesso à arte, ações que visam educar a população pela aproximação com arte, a operatividade das empresas visando o cumprimento da sua (necessária) responsabilização pelo social, os investimentos realizados em capital humano (fortalecidos pela parceria Estado-empresa) e a difusão do empresariamento e da rede de investimentos nos sujeitos

que tal intento suscita. A culminância desses investimentos são os esperados efeitos na população, os quais, seguindo a esteira de Schultz (1967; 1987), denominei de qualidade. Sustento que o investimento em capital humano, principalmente através da educação e o empresariamento dos sujeitos e da sociedade, convergem em investimentos na qualidade da população, e saliento que essa é a lógica a partir da qual a Bienal do Mercosul funciona.

- Infiro que os investimentos na qualidade da população resultam em um conjunto de atributos de autogestão e autogoverno adquiridos por cada sujeito e por todos, pois, como sugere López-Ruiz, o ‘Você S.A.’ não pode ser apenas você. Precisa-se de inúmeros vocês, indivíduos *individuais* [...] que assumam um compromisso profundo com eles mesmos, com os investimentos feitos em si, com seu capital humano, com sua ‘empresa’ (2007, p. 262). Todo o espectro de investimentos que a Bienal gera e faz reverberar pode impactar na produção de inúmeros empreendedores, “eles próprios capitalistas do seu capital humano” (ibid.), o que implicará em resultados tanto individuais quanto de conjunto, que via de regra, poderão gerar um capital humano diferenciado.

Assim concluo a retomada dos arquivos analíticos que subsidiam a Tese em questão. Neste momento da escrita, passo a expor algumas considerações sobre o contexto pesquisado, desenvolvidas com base no tensionamento de alguns pontos das análises.

Desde a sua primeira edição, a Bienal do Mercosul configura-se como um campo de lutas, uma arena política que, de certa forma, cresceu e eclodiu na 9ª Bienal – ironicamente, o clima foi favorável. Neste momento específico, infiro que a instituição percebeu a dimensão que a educação havia adquirido no evento e a força das intervenções micropolíticas desencadeadas por pessoas responsáveis pelo educativo e também por grande parte dos mediadores. Frente a isso, a educação “transbordou”, escapou do alcance institucional e armou-se em um embate político “contra” a Fundação, questionando seus princípios e a conformação de uma lógica artístico-empresarial que já dura dezoito anos. Sendo assim, tomar a educação nesse contexto, como algo dado e tranquilo, pode ser um posicionamento ingênuo ou um tanto quanto equivocado.

Considero que na Bienal a arte está sendo tomada como um meio e não como um fim em si mesma. Vejo a arte posta como um meio (ou instrumento), a serviço de empresas e do Estado, visando principalmente, incidir sobre os sujeitos para produzi-los de determinadas formas – em consonância com outros aparatos destinados à mesma finalidade, como a escola. No decorrer da Tese, mostrei que, na Contemporaneidade, a educação está posta a serviço da lógica neoliberal e, seguindo essa mesma grade de inteligibilidade, a Bienal também assumiu para si o compromisso de educar e conduzir as condutas dos sujeitos, corroborando com o alargamento dos discursos escolares e empresariais em uma sociedade que pretende educar e capitalizar os sujeitos em todas as suas instâncias, inclusive nos espaços destinados à arte.

Frente a tal conjuntura, considero justo e necessário que os mediadores reivindiquem melhores condições de trabalho e reconhecimento pela função exercida, como ocorreu na 9ª Bienal. Mas é fundamental também que eles coloquem sob suspeita o que são ensinados a entender por educação e de que forma são produzidos como educadores em um evento de arte. Seguindo a mesma linha, é imprescindível que os professores questionem o tipo de educação e de formação que lhes é oferecido nesse evento, afinal, as ações são realizadas com dinheiro público (mesmo que sejam apresentadas como um grande oferecimento da Fundação Bienal). Reivindicar, junto à Fundação, que a “Bienal Pedagógica” seja construída em conjunto com professores, artistas e demais interessados, talvez seja uma forma extremamente potente de pautar a arte e a educação no evento. Educação e arte não formam uma junção “naturalmente boa” e passível de celebração, sendo assim, todas as formas de tensionamentos, interlocuções e atravessamentos são bem-vindas, afinal, há uma forte potência política entre esses dois campos, que pode reverberar no social, imprimindo diferentes marcas nos sujeitos que participam da Bienal. Usar a arte como instrumento para formatar empresários de si não me parece ser a função que gostaríamos que a arte adquirisse nesse evento.

Se a Bienal é da cidade e o chamado diz que devemos nos apropriar dela como algo que também nos pertence, talvez seja o momento de cobrarmos – professores e artistas envolvidos com educação – essa condição de participação. Afinal de contas, como nos provoca Foucault, o que estamos ajudando a fazer de nós mesmos?

Ressalto! Não estou afirmando que haja algo oculto, escondido atrás das ações que a Fundação Bienal executa e alardeia. Retomo: não há nada escondido, está tudo na superfície, basta que coloquemos foco nas coisas que nos são dadas como tranquilas e tensionemos suas verdades. Tensionar os discursos, colocar por terra as metanarrativas que nos imobilizam em

um campo fictício de certezas absolutas, procurando por brechas que façam a arte respirar: esse posicionamento nos daria mobilidade e abriria possibilidades de pensarmos diferentemente do instituído. Não se trata de desvelar o que está por trás da Fundação Bienal, mas de desnaturalizar o que está posto como verdade e olhar com estranhamento o que nos é dado como definitivo. Pois,

Todos nós, aqui, concordamos que a arte e a educação têm algo a dizer. Todos nós, assim parece ser, gostamos da ideia de uma bienal pedagógica. Até aqui, tudo bem, mas o que precisamos para que isso aconteça? Quais os passos a seguir, e como saberemos se atingimos ou não o objetivo desejado? (6B-8, 2009, p. 104)

Descrição: Livro / Título: Educação para a arte. Arte para a educação

O encontro com a arte pelos espaços da Bienal revela surpresas, questionamento e perplexidade. Qualquer que seja o sentimento, excita, diverte, alegra, assusta, convida ao diálogo. (4B-4, 2003, p. 4)

Descrição: Revista 4ª Bienal Mercosul / Reportagem: Imagens que perguntam

O Projeto Pedagógico da 6ª Bienal do Mercosul se apresenta como um conjunto de ferramentas criado para qualificar a experiência do visitante às diversas mostras, [...] pensando o público não mais como mero espectador, mas como potência criadora. (6B-3, 2007, s/p)

Descrição: Material pedagógico da 6ª Bienal do Mercosul / Projeto pedagógico para o professor

O posicionamento de Pérez-Barreiro, curador da 6ª Bienal, ao afirmar que “todos nós, aqui, concordamos que a arte e a educação têm algo a dizer” é muito potente para marcar a finalização desta Tese. Para além do que está predeterminado e prescrito, também percebo na Bienal possibilidades de abertura para o inesperado, para a experiência e para ressignificações em relação aos impactos da arte nos sujeitos. Brechas, rupturas e linhas tênues que escapam da formatação imposta pela macroestrutura que compõem a Bienal. Por essas linhas, seguirei daqui pra frente. Por ora, fecho as gavetas do arquivo e lanço uma provocação ao leitor que me acompanhou até aqui, incomodado como eu, com o estado de coisas descrito nesta pesquisa:

Considero que talvez nos falte desobediência. Desobedecer ao que está posto sobre educação e os seus efeitos sobre os sujeitos em um evento de arte. Talvez nos falte desobedecer a essa invenção e inventar outras possibilidades a partir dela, contra ela, sobre ela ou apesar dela. Desobedecer a linguagem e criar brechas. Estar na linguagem pode significar “existir, andar, ocupar, descobrir, nomear, duvidar, errar, desejar, desandar, escapar, viver” (SKLIAR, 2014, p. 18). Há potência nos deslocamentos e incertezas da linguagem e não na

imobilidade. “Se a linguagem não desobedecesse e se não fosse desobedecida não haveria filosofia, nem arte, nem amor, nem silêncio, nem mundo, nem nada” (ibid., p. 17). Para dar a ver a força das aproximações entre arte e educação, talvez seja preciso desconstruir discursos cristalizados e olhar as brechas. Talvez nos falte exercitar uma atitude hipercrítica. Talvez nos falte desobedecer a linguagem.

POSFÁCIO

008

(ou sobre onde as linhas vibram)

"Atenção: percepção
requer envolvimento"

POSFÁCIO (OU SOBRE ONDE AS LINHAS VIBRAM)

Iniciei essa Tese mobilizada pela potência do encontro entre arte e educação. Neste ponto, que marca o fim desta pesquisa, anuncio que, para além da estrutura política e econômica apresentada nas análises, há também na Bienal outros movimentos que possibilitam a constituição de uma educação para/com arte que se dá nas fissuras do padrão educativo/pedagógico institucionalizado. Aí está a potência. Essas linhas permanecem em aberto, e estou a postos para voltar a olhar as brechas através das quais sempre as vi em vibração. Mas, por ora, finalizo a escrita desta Tese, com uma pequena história sobre o olhar, ou melhor, sobre aprender a olhar. Minha intenção? Começar a esboçar as linhas que comporão os próximos enredos (da vida) desta pesquisadora.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – ‘Me ajuda a olhar!’. (GALEANO, 2010, p. 15)

Diego pede ajuda para olhar algo que está diante dos seus olhos, mas que, por algum motivo, não condiz com suas possibilidades de compreensão. Diego poderia estar diante de uma obra de arte e talvez seu pedido fosse o mesmo. A reação do menino frente ao mar provoca a pensar em como a educação poderia fomentar esse olhar propiciando a ampliação do seu aparato de leitura e de fruição daquilo que provoca a sua sensibilidade. Diego nos fala “da emoção estética e da necessidade de aprender “a olhar” como elemento central para a fruição da arte. Desnaturaliza o ‘acesso ao belo’, problematizando a possibilidade de o sujeito usufruir dele sem a mediação de processos que eduquem seu olhar” (KNIJNIK; WANDERER, 2004, p. 21). Diante do que lhe escapa, Diego pede ajuda.

O menino está impactado pela beleza do mar, antes desconhecido, mas ‘sabe’ que pode haver mais a usufruir, para além deste impacto, para além desta primeira impressão causada pelo mar. É exatamente neste fulcro que se criam as possibilidades de que sejam produzidas reflexões sobre os processos educativos, [...] e suas vinculações com a esfera do cultural, do social e do político. (KNIJNIK; WANDERER, 2004, p. 21)

O que parece estar em jogo, agora, são os significados atribuídos à educação nesse campo de relações. Nesse âmbito, não se trata de instrumentalizar o olhar em um sentido restritivo de ensino e de aprendizagem, mas sim desfazer esse vínculo, ressignificando a educação para/com arte, pois

[...] se aprende, apesar do ensino. Ou não se aprende, apesar do ensino. Aprende-se pelos encontros, ao ser mobilizado problematicamente por signos que mobilizam sensivelmente e fazem pensar. Em outras palavras, não aprendemos *porque* somos conduzidos; podemos até aprender quando somos conduzidos, mas não é a condução que nos faz aprender, mas os encontros que eventualmente podem ocorrer no processo. Ou não. (CARVALHO; GALLO, 2010, p. 298)

Parto para outros movimentos.

Volto a olhar o “grande transatlântico”.

[...]

“Afim de contas, o que se queria com aquele imenso transatlântico [chamado Bienal do Mercosul] – imponente, sedutor e sazonal?” (GONÇALVES, 2013, p. 72-3).

[...]

ATENÇÃO: PERCEPÇÃO REQUER ENVOLVIMENTO¹³⁴

A arte está onde ela “aparentemente” não está (GONÇALVES, 2013). E a educação?

[...]

Tensiono a educação para pensá-la de outros modos. E a arte?

[...]

¹³⁴ Referência à obra de Antoni Muntadas, *Atenção / Atencion / Atención*, 2002, serigrafia (tiragem 5/22), 66,5x102cm.

“Em suma, *uma outra* educação é possível, *muitas outras* educações são possíveis, para além da condução da pastoral educativa da modernidade ocidental” (CARVALHO; GALLO, 2010, p. 300).

[...]

“Todos nós, aqui, concordamos que a arte e a educação têm algo a dizer. [...] Até aqui, tudo bem, mas o que precisamos para que isso aconteça?” (PÉREZ-BARREIRO, 2009, p. 104).

[...]

Volto o olhar para a Casa M – uma das brechas que, em algum momento, compuseram meu itinerário de pesquisa – “um espaço de educação [arte, vida], criação e convívio, deslocado dos espaços expositivos e alargado no tempo” (GONÇALVES, 2013, p. 84). Algo ficou.

[...]

“A Casa M fechou suas portas no dia 17 de dezembro de 2011, após abençoar o matrimônio de um educador com uma mediadora. Estêvão e Michele. Eles seguem juntos. Hoje, têm uma filha: Cecília – que um dia usará a jaqueta que foi de minha Zoé, onde, nas costas, está escrito em vermelho: “Fica Casa M”.

Quem diria que um câmbio curatorial numa bienal de artes visuais realizada no extremo sul do Brasil pudesse gerar tamanha rede de afetos? Mas exposições se destinam a isso mesmo, não? Para que tenhamos experiências de vida memoráveis.

O resto é arte” (GONÇALVES, 2013, p. 85).

[...]

“Cansados, [incomodados, provocados a encontrar brechas e linhas que vibrem] deixemos de esperar Godot¹³⁵” (CARVALHO; GALLO, 2010, p. 300).

[...]

Sigo. A partir de agora, outros caminhos e encontros...

“Rostos inusitados e a possibilidade de fazer o pensamento pensar. O que antes parecia calado agora [voa] desvairado por entre os corpos que gritavam por novos encontros e misturas. E os

¹³⁵ Referência à obra de Samuel Beckett intitulada “Esperando Godot”.

movimentos produziam suas velocidades. E a pluralização [...], dos conceitos, dos tempos e espaços habitavam os novos corpos, ainda que timidamente” (MUNHOZ, 2009, p. 75).

[...]

Diego e o mar me acompanham...

[...]

“Os olhos fitados da criança parecem reluzir frente à obra. No mais puro silêncio permanece por longo tempo. O pai sussurra suavemente ao seu ouvido. Com folha branca e lápis, desenha algo da obra vista. A cena sublime se contrasta ao peso do museu. O calmo e o eterno” (MUNHOZ, 2009, p. 82).

[...]

O resto é arte...

[...]

E eis que chega a hora do depois.

[...]

Que venham os próximos movimentos.

[...]

Lá onde as linhas vibram...

REFERÊNCIAS

AMARAL, Aracy. (Org). Arte e o meio artístico: entre feijoada e o x-burger. São Paulo: Nobel, 1983.

AMARAL, Aracy. Bienais ou da impossibilidade de reter o tempo. REVISTA USP, São Paulo, n.52, dezembro/fevereiro 2001-2002. p. 16-25.

BARBALHO, Alexandre. Política cultural – Coleção política e gestão culturais. Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. Salvador: P55 Edições, 2013.

BARBALHO, Alexandre. Políticas culturais no Brasil: identidade e diversidade sem diferença. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas; BARBALHO, Alexandre. Políticas culturais no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2007.

BARROS, Stella Teixeira de. Males de nascença. REVISTA USP, São Paulo, n.52, dezembro/fevereiro 2001-2002. p. 64-71.

BONOMI, Maria. Bienal sempre. REVISTA USP, São Paulo, n.52, dezembro/fevereiro 2001-2002. p. 26-37.

BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. São Paulo em perspectiva, 15(2) 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8580.pdf>. Consulta em: 2/07/14.

BRASIL. Plano Nacional de Cultura – Diretrizes Gerais 2 ed. Ministério da Cultura. Brasília, 2008. Disponível em: www.cultura.gov.br/pnc. Consulta em: 14/05/14.

CALABRE, Lia. Políticas Culturais no Brasil: balanço e perspectivas. III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador, 2007. Disponível em: http://www.gestaodeconcurso.com.br/site/cache/edd7a988-3142-446c-b65c-84f2a2c44c19/POLITICAS_CULTURAIS_NO_BRASIL_BALANCO_E_PERSPECTIVAS.pdf. Consulta em: 2/07/14.

CAMNITZER, Luis. Introdução. In: PEREZ-BARREIRO, Gabriel; CAMNITZER, Luis (Orgs.). Educação para a arte / Arte para a educação. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

CANDIOTTO, Cesar. Governo e direção de consciência em Foucault. Natureza Humana 10(2): 89-114, jul.-dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v10n2/v10n2a04.pdf>. Consulta em: 09/06/14.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções para pensar e agir de outros modos na educação. Educação Temática Digital. Campinas, v.12, n.1, p.280-302, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2310/pdf_45. Consulta em: 8/05/14.

CARVALHO, Cristina Amélia Pereira de. O estado e a participação conquistada no campo das políticas públicas para a cultura no Brasil. In. CALABRE, Lia. Políticas Culturais: reflexões e ações. São Paulo: Itaú Cultural; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 18ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

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

CASTRO, Edgardo. Introdução a Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CEPEDA, Fernanda Paz Fontecilla. De arte e de empresários (ou de como entra a lógica empresarial na produção cultural) – um estudo antropológico sobre a 6ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008.

COMENIUS. Didática Magna. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. Educação & Realidade. Porto Alegre: UFRGS, v.34, n. 2, p.171-186, mai/ago, 2009.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. A cultura do empreendedorismo na educação. IHU On-Line. Instituto Humanitas Unisinos, 2010. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/36413-a-cultura-do-empreendedorismo-na-educacao-entrevista-especial-com-sylvio-gadelha-da-costa>

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.

DE CARO, Marina (Org). Micropólis Experimentais: traduções da arte para a educação. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

ELDAHAB, Mai Abu. On How to Fall With Grace - or Fall Flat on Your Face. In: Notes for an Art School, 2010. Disponível em: <http://manifesta.org/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/NotesForAnArtSchool.pdf>. Consulta em 23/05/14.

FABBRINI, Ricardo Nascimento. Para uma história da Bienal de São Paulo: da arte moderna à contemporânea. REVISTA USP, São Paulo, n.52, dezembro/fevereiro 2001-2002. p. 46-55.

FAVARETTO, Celso F. Deslocamentos: entre a arte e a vida. Revista ARS. Vol. 9, nº 18. São Paulo, 2011. p. 94-109.

FERRONY, Maria Cristina. As potências da arte contemporânea e a Educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2009.

FIDELIS, Gaudêncio. Uma história concisa da bienal do mercosul. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Trabalhar com Foucault - Arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Resumo dos cursos do Collège de France (1970 – 1982). Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade: o uso dos prazeres. Tradução por Mariz Thereza da Costa Albuquerque. 10 ed. São Paulo: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b.

FOUCAULT, Michel. Segurança, território e população. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. Nascimento da biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos IV: estratégia. Poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Porto Alegre: LP&M, 2010.

GALLO, Silvio. Deleuze & a educação. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Silvio; ASPIS, Renata Lima. Biopolítica-vírus e educação-governamentalidade e escapar e... Revista de Estudos Universitários, Sorocaba, SP, v. 37, n. 2, p. 167-179, dez. 2011.
Disponível em:

<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=reu&page=article&op=view&path%5B%5D=651&path%5B%5D=634>. Consulta em: 03/08/14.

GAUTHIER, Clermont. O século XVIII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. O que é pedagogia. 4. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GONÇALVES, Mônica Hoff. Curadoria pedagógica, metodologias artísticas, formação e permanência: a virada educativa da Bienal do Mercosul In: HELGUERA, Pablo. GONÇALVES, Mônica Hoff (Orgs.). Pedagogia no campo expandido. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

GONÇALVES, Mônica Hoff. Mediação (da arte) e curadoria (educativa) na Bienal do Mercosul, ou a arte onde ela “aparentemente” não está. Revista Trama Interdisciplinar. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie - v. 4 - n. 1, 2013. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5543/4194>. Consulta em: 12/03/14.

GUEDES, Betina S. A invenção do pedagógico na 6ª Bienal do Mercosul. 23º Seminário Nacional de Arte e Educação. FUNDARTE/ Montenegro, 2012.

HATTGE, Morgana Domênica. Escola Campeã: estratégias de governo e autorregulação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

HATTGE, Morgana Domênica. Empresariamento da educação e autonomia escolar: estratégias de governo na escola inclusiva. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HATTGE, Morgana Domênica. Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2014.

HELGUERA, Pablo. Transpedagogia. In: HELGUERA, Pablo. GONÇALVES, Mônica Hoff (Orgs.). Pedagogia no campo expandido. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

HELGUERA, Pablo; GONÇALVES, Mônica Hoff (Orgs.). Pedagogia no campo expandido. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

HOUAISS, Antônio. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KAPROW, Allan. A educação do não-artista – parte I (1971). Revista Concinnitas. Ano 4 – n.4. Março, 2003. Disponível em: <http://concinnitas.kinghost.net/index.cfm?edicao=4>. Consulta em: 05/06/14.

KLAUS, Viviane. Escola, modernidade e Contemporaneidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KLAUS, Viviane. Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

KNAAK, Bianca. Bienais do Mercosul: utopias e protagonismos em Porto Alegre. XXVI Colóquio do comitê brasileiro de história da arte (CBHA). São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.cbha.art.br/coloquios/2006/pdf/27_XXVICBHA_Bianca%20Knaak.pdf. Consulta em: 17/08/14.

KNAAK, Bianca. As Bienais de Artes Visuais do Mercosul: utopias & protagonismos em Porto Alegre (1997-2003). Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008.

KNIJNIK; Gelsa; WANDERER, Fernanda. Educação matemática e fruição da arte: uma análise da cultura dos azulejos portugueses em suas viagens nos tempos coloniais. Horizontes, Bragança Paulista, v. 22, n. 1, p. 17-28, jan./jun. 2004. Disponível em: [http://webp.usf.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_05/uploadAddress/horizontes-4\[6282\].pdf](http://webp.usf.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_05/uploadAddress/horizontes-4[6282].pdf). Consulta em: 6/05/14.

KNOLL, Victor. Bienal de São Paulo: 50 anos. REVISTA USP, São Paulo, n.52, dezembro/fevereiro 2001-2002. p. 6-9.

L'APICCIRELLA, Nadime. Democracia no Brasil. Revista Eletrônica de Ciências - Número 24 - Fevereiro / Março de 2004. Disponível em: http://www.cdcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art_24/demobr.html. Consulta em: 20/11/14.

LARROSA, Jorge. Estudar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

LÁZÁR, Eszter. Educational turn. Disponível em: <http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn/>. Consulta em: 21/07/2014.

LIMA, Deborah Rebello. O conselho nacional de políticas culturais como ponto de germinação do sistema nacional de cultura. IV Seminário internacional políticas culturais. Setor de políticas culturais. Fundação Casa de Rui Barbosa. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2013/11/Deborah-Rebello-Lima.pdf>. Consulta em: 12/01/14.

LOCKMANN, Kamila. A proliferação das Políticas de Assistência Social na Educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

LOCKMANN, Kamila. As políticas de assistência social: estratégias biopolíticas da governamentalidade contemporânea. In: ANPED SUL 2010 – Formação, ética e políticas: Qual pesquisa? Qual educação? 2010, Londrina. Anais do VIII Encontro de pesquisa em educação da região sul. – ANPED SUL. Londrina: Ed. UEL, 2010.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. Educação & Realidade, Porto Alegre: UFRGS, v.34, n.2, p. 153-159, mai/ago, 2009.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli. Inclusão & educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. Inclusão e Biopolítica. Cadernos IHU Ideias, Unisinos, a. 8, n. 144, 2010.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo. Capital humano e empreendedorismo com valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. _O consumo como investimento: a teoria do capital humano e o capital humano como *ethos*. Mediações, Londrina, v. 14, n.2, p. 217-230, Jul/Dez. 2009.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. Educar es gobernar. In: SALCEDO, Ruth Amanda Cortes; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia (orgs.) Governamentalid y educaci3n: discusiones contemporâneas. Bogotá: IDEP, 2011.

MARSHALL, T. H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. A maquinaria escolar na produç3o de subjetividades para uma sociedade inclusiva. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2011.

MESQUITA, Ivo. Bienais bienais bienais bienais bienais bienais bienais. REVISTA USP, São Paulo, n.52, dezembro/fevereiro, 2001-2002. p. 72-77.

MORAES, Marcos José Santos de. Residência artística: ambientes de formação, criaç3o e difus3o. Tese (Doutorado em Arquitetura). Programa de Pós-Graduação em Arquitetura. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.

MOTTA, Gabriela Kremer. Entre olhares e leituras: uma abordagem da Bienal do Mercosul 1997-2003, Dissertaç3o (Mestrado em Artes Visuais). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.

MOTTA, Gabriela Kremer. Entre olhares e leituras: uma abordagem da bienal do Mercosul. Porto Alegre: Zouk, 2007.

MUNHOZ, Angélica Vier. Coreogeografias. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

NASCIMENTO, Alberto Freire. Política cultural no Brasil: do estado ao mercado. III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2007/AlbertoFreire.pdf>. Consulta em: 12/03/14.

NARODOWSKI, Mariano. Comenius & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NUNES, Juana. Desafios para a construção de uma política de cultura para a educação In: VASCONCELOS, Ana; GRUMAN, Marcelo (Orgs.). Políticas para as artes: prática e reflexão – Rio de Janeiro: FUNARTE, 2012. Disponível em: http://www.funarte.gov.br/wp-content/uploads/2013/04/politicaspaaartes_completo_web-2.pdf. Consulta em: 12/05/14.

NUSSBAUMER, Gisele Marchiori. Políticas para as artes e a cultura. VIII ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/B%C3%AA%20Guedes/Downloads/41240.pdf>. Consulta em: 29/07/14.

OITICICA, Hélio. Hélio Oiticica: museu é mundo. César Oiticica Filho (Org.). Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011.

OLIVEIRA, Rita Alves. Bienal de São Paulo: impacto na cultura brasileira. Revista São Paulo em Perspectiva, 15(3), 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n3/a04v15n3.pdf>. Consulta em: 12/04/13.

PALHARES, Thaisa. A ordem é democratizar. Revista Número. n° 5. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/rede/numero/rev-numero5/cincotaisa>. Consulta em: 14/05/14.

PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. Público para a arte/Arte para o público. In: PÉREZ-BARREIRO, Gabriel; CAMNITZER, Luis (orgs.). Educação para a arte/Arte para a educação. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.34, n.2, p.73-96, mai/ago 2009.

RODRIGUES, José. Qual cidadania, qual democracia, qual educação? Revista trabalho, educação e saúde, v. 4 n. 2, p. 417-430, 2006.

SCHULTZ, Theodore W. O valor econômico da educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SCHULTZ, Theodore W. Investindo no povo: o segredo econômico da qualidade da população. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

SEIXAS, Rogério Luis da Rocha. A questão do governo: qual a relação entre éthos crítico e éthos parrhesiástico no último Foucault? Tese (Doutorado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2012.

SILVA, Luiz Inácio Lula. Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na abertura da 4ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Presidência da República. Secretaria de Imprensa e Divulgação. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/sala-de-imprensa/discursos-artigos-entrevistas-e-outras-comunicacoes/presidente-da-republica-federativa-do-brasil/119045871763-discurso-do-presidente-da-republica-luiz-inacio>. Consulta em: 7/01/14.

SILVA, Luis Gustavo. O Empresariamento da cidade: porto alegre e o caso da bienal do mercosul. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional). Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

SKLIAR, Carlos. Desobedecer a linguagem: educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TRAVERSINI, Clarice Salette; BELLO, Samuel Edmundo López. O Numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. Educação & Realidade. Porto Alegre: UFRGS, v.34, n.2, p. 135-152, mai/ago, 2009.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. Teoria & Educação, v. 6, p. 68- 96, 1992.

VASCONCELOS, Ana; GRUMAN, Marcelo (Orgs.). Políticas para as artes: prática e reflexão – Rio de Janeiro: FUNARTE, 2012. Disponível em: http://www.funarte.gov.br/wp-content/uploads/2013/04/politicaparaasartes_completo_web-2.pdf. Consulta em: 12/05/14.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago Nº 23, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>. Consulta em: 06/07/14.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a educação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna [versão eletrônica]. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D. & POLENZ, Tamara (org.). Pedagogia em conexão. Canoas: Editora da ULBRA, 2004b.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.) *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, out, 2007. p. 947-963.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão como dominação do outro pelo mesmo. VII Colóquio Internacional Michel Foucault, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIDOKLE, Anton. Da exposição para a escola: apontamentos do Unitednationsplaza. In: PEREZ-BARREIRO, Gabriel; CAMNITZER, Luis (Orgs.). *Educação para a arte / Arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

ANEXOS

ANEXO I

CATALOGAÇÃO	BIENAL	ANO	TIPO DE MATERIAL	TÍTULO
1B-1	1ª Bienal	1997	Projeto Pedagógico	Proposta do Projeto Pedagógico desenvolvido para a 1ª Bienal. Documento arquivado no NDP da Fundação Bienal.
1B-2	1ª Bienal	1997	Catálogo	Catálogo da I Bienal de Artes Visuais do Mercosul, Porto Alegre: FBAVM – Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 1997.
2B-1	2ª Bienal	1999	Catálogo	Catálogo da II Bienal de Artes Visuais do Mercosul, Porto Alegre: FBAVM– Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 1999.
2B-2	2ª Bienal		Catálogo	BIENAL MERCOSUL: Picasso Cubismo e América Latina. II Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Porto Alegre: FBAVM, 1999.
3B-1	3ª Bienal	2001	Material pedagógico para professores Envelope contendo lâminas, tamanho A4, com reproduções de algumas obras da Bienal e uma lâmina com uma breve apresentação do projeto pedagógico da 3ª Bienal.	MATERIAL PEDAGÓGICO – III BIENAL (2001) - AÇÃO EDUCATIVA
4B-1	4ª Bienal	2002	Revista Bienal Mercosul	Revista Bienal Mercosul - Quarta Bienal de Artes Visuais do Mercosul - Revista nº 1 – Maio de 2002
4B-2	4ª Bienal	2003	Revista Bienal Mercosul	Revista Bienal Mercosul - Quarta Bienal de Artes Visuais do Mercosul - Revista nº 6 – Junho de 2003
4B-3	4ª Bienal	2003	Revista Bienal Mercosul	Revista Bienal Mercosul - Quarta Bienal de

				Artes Visuais do Mercosul - Revista n° 9 – Novembro de 2003
4B-4	4ª Bienal	2003	Revista Bienal Mercosul	Revista Bienal Mercosul - Quarta Bienal de Artes Visuais do Mercosul - Revista n° 10 – Dezembro de 2003
4B-5	4ª Bienal	2003	Revista Bienal Mercosul	PROJETO AÇÃO EDUCATIVA – RELATÓRIO FINAL -4ª BIENAL DO MERCOSUL - DEZEMBRO/2003
4B-6	4ª Bienal	2003	Revista Bienal Mercosul	Revista Bienal Mercosul - Quarta Bienal de Artes Visuais do Mercosul - Revista n° 07 – Agosto de 2003
4B-7	4ª Bienal	2003	Revista Bienal Mercosul	Revista Bienal Mercosul - Quarta Bienal de Artes Visuais do Mercosul - Revista n° 08 – Outubro de 2003
4B-8	4ª Bienal	2003	Revista Bienal Mercosul	Projeto Ação Educativa – Relatório Final, 2003
4B-9	4ª Bienal	2003	Revista Bienal Mercosul	Revista Bienal Mercosul - Quarta Bienal de Artes Visuais do Mercosul - Revista n° 5 – Abril de 2003
4B-10	4ª Bienal	2002	Revista Bienal Mercosul	Revista Bienal Mercosul - Quarta Bienal de Artes Visuais do Mercosul - Revista n° 3 – Novembro de 2002
4B-11	4ª Bienal	2002	Revista Bienal Mercosul	Revista Bienal Mercosul - Quarta Bienal de Artes Visuais do Mercosul - Revista n° 2 – Novembro de 2002
4B-12	4ª Bienal	2003	Material pedagógico para professores. Envelope contendo um caderno teórico e lâminas, tamanho A4, com reproduções de algumas obras da Bienal.	MARTINS, Maria Celeste; PICOSQUE, Gisa. Inventário dos achados: o olhar do professor-escavador de sentidos, 4ª Bienal do Mercosul, Ação Educativa, 2003.
4B-13	4ª Bienal	2003	Revista Bienal Mercosul	Revista Bienal Mercosul - Quarta Bienal de Artes Visuais do Mercosul - Revista n° 4 – Fevereiro de 2003
5B-1	5ª Bienal	2005	Material pedagógico para professores Pasta contendo lâminas, tamanho A4, com reproduções de algumas obras da Bienal. No verso das lâminas: breve biografia no artista, contexto da obra e uma sugestão de atividade.	Material do professor. Ação educativa 5ª Bienal do Mercosul. 2005.

5B-2	5ª Bienal	2006	Relatório – Ação Educativa	Relatório Final - Janeiro/2006 - Ação Educativa Quinta Bienal de Artes Visuais do Mercosul
5B-3	5ª Bienal	2005	Revista Bienal Mercosul	Revistas Quinta Bienal de Artes Visuais do Mercosul - Revista nº 1 – Abril de 2005
5B-4	5ª Bienal	2005	Revista Bienal Mercosul	Revistas Quinta Bienal de Artes Visuais do Mercosul - Revista nº 2 – Junho de 2005
5B-5	5ª Bienal	2005	Revista Bienal Mercosul	Revistas Quinta Bienal de Artes Visuais do Mercosul - Revista nº 3 – Agosto de 2005
5B-6	5ª Bienal	2005	Revista Bienal Mercosul	Revistas Quinta Bienal de Artes Visuais do Mercosul - Revista nº 4 – Setembro de 2005
5B-7	5ª Bienal	2005	Revista Bienal Mercosul	Revistas Quinta Bienal de Artes Visuais do Mercosul - Revista nº 5 – Outubro de 2005
5B-8	5ª Bienal	2005	Revista Bienal Mercosul	Revistas Quinta Bienal de Artes Visuais do Mercosul - Revista nº 7 – Dezembro de 2005
5B-9	5ª Bienal	2005	Folder	Folder: Ação Educativa – Quinta Bienal do Mercosul
5B-10	5ª Bienal	2005	Livro Publicação composta por textos sobre arte contemporânea, especificamente, abrangendo articulações pertinentes à curadoria da 5ª Bienal.	DUARTE, Paulo Sérgio (Org). Rosa-dos-ventos: posições e direções na arte contemporânea. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2005
5B-11	5ª Bienal	2005	Revista Bienal Mercosul	Revistas Quinta Bienal de Artes Visuais do Mercosul - Revista nº 6 – Novembro de 2005
5B-12	5ª Bienal	2005	Livro	FIDELIS, Gaudêncio. Uma história concisa da bienal do Mercosul. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2005.
6B-1	6ª Bienal	2007	Catálogo	Fundação Bienal do Mercosul Guia da 6ª. Bienal do Mercosul / Fundação Bienal do Mercosul; tradução de Gabriela Petit ... [et al.]. – Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2007. 136 p.: il; 21 cm. – (6ª Bienal do Mercosul)
6B-2	6ª Bienal	2007	Folder	Folder: Projeto Pedagógico - 6ª Bienal do Mercosul - 1º de setembro a 18 de novembro de 2007
6B-3	6ª Bienal	2007	Envelope contendo lâminas, tamanho A4, com reproduções das obras. No verso da lâmina:	Projeto pedagógico para o professor. Material pedagógico da 6ª Bienal do Mercosul. 2007.

			uma breve descrição da obra e exercícios.	
6B-4	6ª Bienal	2008	Material pedagógico para professores. Caderno elaborado com base em obras que estão disponíveis na internet para visualização e pesquisa. Material composto por propostas de atividades e 11 lâminas, no formato de cartão postal, com reproduções de algumas das obras selecionadas para compor o material.	Material Pedagógico 2008. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2008. PROJETO CONEXÃO BIENAL (material pedagógico permanente)
6B-5	6ª Bienal	2007	Projeto Curatorial	PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. Projeto Curatorial - 6ª Bienal do Mercosul - "6ª Bienal do Mercosul: A Terceira Margem do Rio"
6B-6	6ª Bienal	2007	Relatório disponível no site da Fundação Bienal do Mercosul	Relatório de responsabilidade social - 6ª Bienal do Mercosul
6B-7	6ª Bienal		Site	Site da 6ª Bienal http://bienalmercosul.org.br/
6B-8	6ª Bienal	2009	Livro Coletânea composta por 11 seções que sintetiza os três temas abordados em um Seminário realizado nessa edição da Bienal, são eles: Arte para a educação/Educação para a arte; Público para a arte; e Educação comunitária.	PÉREZ-BARREIRO, Gabriel; CAMNITZER, Luis (Orgs.). Educação para a arte. Arte para a educação. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.
6B-9	6ª Bienal	2007	Livro	PEREZ-BARREIRO, Gabriel; CESARCO, Alejandro (Orgs.). Conversas. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2007.
6B-10	6ª Bienal	2007	Relatório	BIENAL. Relatório final do projeto pedagógico - 6ª Bienal do Mercosul. Caderno I: Apresentação das ações. Porto Alegre: FBAVM, 2007.
7B-1		2009	Material pedagógico para professores Publicação elaborada em forma de livro com as páginas	FICHAS PRÁTICAS 7ª Bienal do Mercosul – Grito e Escuta

			picotadas na margem esquerda para que fossem destacadas pelos professores.	
7B-2	7ª Bienal	2009	Livro Publicação composta por textos que transitam de maneira transversal à curadoria pedagógica da 7ª Bienal. Divide-se em 3 partes: Programa de residências – artistas em disponibilidade; Mesa de encontros – artistas em disponibilidade; e Projeto de intercâmbio e residência para artistas.	DE CARO, Marina (Org). Micropolis Experimentais: traduções da arte para a educação. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.
7B-3	7ª Bienal		Projeto Curatorial disponível no site da Fundação Bienal do Mercosul	Projeto Curatorial - 7ª Bienal do Mercosul: Grito e Escuta NOORTHOORN, Victoria; YÁÑEZ, Camilo (curadores gerais) Disponível em: http://www.fundacaobienal.art.br/novo/index.php?option=com_content&task=view&id=1394&Itemid=1490 .
7B-4	7ª Bienal	2009	Relatório	Relatório de Responsabilidade Social – Ações e Contribuições 2008 2009
8B-1	8ª Bienal	2011	Catálogo geral das exposições	8ª Bienal do Mercosul: ensaios de geopoética: catálogo / coordenação Alexandre Dias Ramos. Curador Geral José Roca; colaboração de Alexia Tala, Aracy Amaral, Cauê Alves, Fernanda Albuquerque, Pablo Helguera, Paola Santoscoy. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.
8B-2	8ª Bienal	2011	Livro Coletânea composta por 18 textos, subdivididos em cinco sessões, a saber: Transpedagogia; arte como prática social; arte e interpretação; arte como conhecimento do mundo; notas sobre uma bienal: a 8ª Bienal do Mercosul em perspectiva.	Pedagogia no campo expandido HELGUERA, Pablo. GONÇALVES, Mônica (Orgs.). Pedagogia no campo expandido. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.
8B-3	8ª Bienal	2011	Material Pedagógico – Caderno para pré-escola	HELGUERA, Pablo. GONÇALVES, Mônica (Orgs.). Material pedagógico 8ª Bienal do Mercosul – Caderno para pré-escola. Porto

				Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.
8B-4	8ª Bienal	2011	Texto curatorial	Texto Curatorial – Ensaio de Geopoética
8B-5	8ª Bienal	2011	Relatório	Relatório de Responsabilidade Social 2010/2011 - 8ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul
9B-1	9ª Bienal	2013	Proposta curatorial	Proposta curatorial Promessas: Declaração da Curadoria
9B-2	9ª Bienal	2013	Material educativo	MANUAL PARA CURIOSOS CHONG CUY, Sofía Hernández; GONÇALVES, Mônica (Orgs.). Manual para curiosos: 9ª Bienal do Mercosul Porto Alegre. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2013.
9B-3	9ª Bienal	2013	Catálogo	PROENÇA, Luiza; DEMEUSE, Sarah; CHONG CUY, Sofía Hernández; Se o clima for favorável: 9ª Bienal do Mercosul Porto Alegre. 1ª ed. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2013.
9B-4	9ª Bienal	2013	Sinopse do Projeto Marés	Sinopse do Projeto Marés BERTAGNA, Letícia; LANER, Luciano; SILVEIRA, Rafael. 2013
9B-5	9ª Bienal	2013	Relatório	Relatório Projeto Marés BERTAGNA, Letícia; LANER, Luciano; SILVEIRA, Rafael. 2013
9B-6	9ª Bienal	2013	Blog – Projeto Marés	Blog – Projeto Marés http://maresbienalmercosul.wordpress.com/
9B-7	9ª Bienal	2013	Livro	Publicação – A Nuvem CHONG CUY, Sofía Hernández; GONÇALVES, Mônica (Orgs.). A Nuvem: uma antologia para professores, mediadores e aficionados da 9ª Bienal do Mercosul Porto Alegre. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2013.
9B-8	9ª Bienal	2014	Relatório	Relatório de Responsabilidade Social - 9ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul 2012 2013
INSTITUTO ETHOS	ETHOS	1999	Publicação	O que as empresas podem fazer pela educação
INSTITUTO ETHOS	ETHOS	2003	Publicação	Responsabilidade Social Empresarial para Micro e Pequenas Empresas

