

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ANDRÉ DA SILVA TORRES

O CONTATO ENTRE A PRÁTICA EDUCATIVA FREIREANA E O PROJETO EDUCATIVO DA 24ª BIENAL INTERNACIONAL DE ARTE DE SÃO PAULO

GUARULHOS
2020

O CONTATO ENTRE A PRÁTICA EDUCATIVA FREIREANA E O PROJETO EDUCATIVO DA 24ª BIENAL DE ARTE DE SÃO PAULO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Arte da Universidade Federal de São Paulo para a obtenção do título de Mestre.
Linha de Pesquisa: Arte, Circulações e Transferências.
Orientador:
Prof. Drº Jens Michael Baumgarten

Torres, André da Silva.

O CONTATO ENTRE A PRÁTICA EDUCATIVA FREIREANA E O PROJETO EDUCATIVO DA 24ª BIENAL DE ARTE DE SÃO PAULO / André da Silva Torres. Guarulhos, 2020.
1 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Arte da Universidade Federal de São Paulo para a obtenção do título de Mestre.
Universidade Federal de São Paulo Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,2020.
Linha de Pesquisa: Arte, Circulações e Transferências.
Orientação: Prof°.Dr° Jens Michael Baumgarten
1.24ª Bienal de São Paulo. 2.Projeto Educativo. 3. Paulo Freire.
I. Prof°.Dr° Jens Michael Baumgarten. II.
O CONTATO ENTRE A PRÁTICA EDUCATIVA FREIREANA E O PROJETO EDUCATIVO DA 24ª BIENAL DE ARTE DE SÃO PAULO.

ANDRÉ DA SILVA TORRES

O CONTATO ENTRE A PRÁTICA EDUCATIVA FREIREANA E O PROJETO EDUCATIVO DA 24ª BIENAL INTERNACIONAL DE ARTE DE SÃO PAULO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Arte da Universidade Federal de São Paulo para a obtenção do título de Mestre.
Linha de Pesquisa: Arte, Circulações e Transferências.
Orientador:
Prof. Drº Jens Michael Baumgarten

Aprovação: ____/____/_____

Profº. Drº. Jens Michael Baumgarten
Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Profª. Drª. Ana Gonçalves Magalhães
Instituição: Universidade de São Paulo

Profº. Drº. Vinicius Pontes Spricigo
Instituição: Universidade Federal de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por guiar o meu caminho.

Ao meu orientador Profº Drº Jens Michael Baumgarten pela sua confiança e pelo seu incentivo nessa jornada.

Ao Departamento de História da Arte da UNIFESP e todos os professores com os quais tive contato por meio das aulas e atividades da Pós-Graduação.

À minha mãe e meu pai por me compreenderem e me apoiarem sempre.

À minha esposa que esteve ao meu lado em todos os momentos.

Resumo

A proposta neste estudo é pesquisar sobre a relação entre o pensamento do filósofo da educação Paulo Freire e a proposta da 24ª Bienal de São Paulo para seu projeto educativo. O *Núcleo Educação* (setor educativo) da mostra almejou tratar a instigadora potencialidade da arte como mediadora de reflexão, desenvolvedora da criticidade, da autonomia, da emancipação humana e propulsora de mobilizações transformadoras. Para legitimar e construir uma proposta coerente com o objetivo, o setor educativo abordou a educação crítica freireana como uma das referências para o desenvolvimento de um projeto que dialogasse com a *práxis* libertadora e o desenvolvimento da criticidade mediada pela arte. Busca-se compreender nesta pesquisa se o projeto educativo da 24ª Bienal de São Paulo obteve resultados satisfatórios, de acordo a concepção problematizadora da educação segundo a teoria do conhecimento elaborada por Freire. Analisar-se-á se a prática educativa emancipatória da construção do conhecimento e da consciência política através da práxis humana como prática da liberdade, proposta pela educação freireana, foi eficientemente incorporada às propostas do projeto educativo. Considerando as circulações e transferências de conceitos e teorias, busca-se compreender se houve, de fato, a aproximação entre o pensamento de Freire e a proposta do projeto educativo de reflexão e transformação do pensamento crítico dos indivíduos através da arte, abarcando a problematização e interpretação do contexto político, econômico e social. A realidade que mediatiza o contato entre arte, artista, público e a instituição.

Abstract

The purpose of this study is to research the relationship between the thought of the education philosopher Paulo Freire and the proposal of the 24th Bienal de São Paulo for its educational project. The *Núcleo Educação* (educational sector) of the exhibition aimed to treat the instigating potential of art as a mediator of reflection, a developer of criticality, autonomy, human emancipation and a propeller of transformative mobilizations. In order to legitimize and build a proposal coherent with the objective, the educational sector approached Freire's critical education as one of the references for the development of a project that dialogued with liberating praxis and the development of criticality mediated by art. It is sought to understand in this research, if the educational project of the 24th Bienal de São Paulo obtained satisfactory results, according to the problematizing conception of education according to the theory of knowledge elaborated by Freire. It will be analyzed whether the emancipatory educational practice of building knowledge and political awareness through human praxis as a practice of freedom, proposed by Freire's education, was efficiently incorporated into the proposals of the educational project. Considering the circulations and transfers of concepts and theories, this research seeks to understand whether there was, in fact, an approximation between Freire's thought and the proposal of the educational project for reflection and transformation of the critical thinking of individuals through art, encompassing problematization and interpretation of the political, economic and social context. The reality that mediates the contact between art, artist, audience and the institution.

SUMÁRIO

Introdução.....16
1. A trajetória de Paulo Freire antes e depois da obra Pedagogia do Oprimido.....38
1.1. Círculo de Cultura.....50
1.2. Etapas do Método Paulo Freire: Investigação, tematização e problematização.....58
1.3. Ressonâncias do legado de Paulo Freire no Brasil atual.....77
2. Bienal da Antropofagia. O percurso da Arte-educação na Bienal Internacional de Arte de São Paulo e o Conceito curatorial da 24ª edição.....85
2.1. A Bienal da Antropofagia.....97
2.2. A estrutura organizacional da 24ª Bienal de São Paulo.....118
2.3. Representações Nacionais.....122
2.4. Roteiros, Roteiros, Roteiros, Roteiros, Roteiros, Roteiros, Roteiros.....124
2.5. Um e/entre Outro/s.....128
2.6. Núcleo Histórico.....138
2.7. Contaminações.....173
3. O projeto educativo da 24ª Bienal de Arte de São Paulo.....180
3.1. Ações objetivas do Núcleo Educação na Educação Pública.....186
3.2. Materiais de Apoio: Percursos Educativos Para Conhecer Arte.....189
3.3. Atendimento Presencial – Monitoria.....206
3.4. Da teoria freireana à aprendizagem mediada pela arte no projeto educativo da 24ª Bienal de Arte de São Paulo.....212
Considerações finais.....221
Referências Bibliográficas.....228
Anexos.....
Anexo 1. Manifesto Antropófago de Oswald de Andrade.....243
Anexo 2. Situações Existenciais que possibilitam a apreensão do conceito de cultura. Gravuras de Vicente de Abreu e comentários de Paulo Freire (1963).....244

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Francisco Brennand. *Paulo Freire, [da série] Paulo Freire,* 1963. Nanquim e guache, 24 x 33 cm. Fotógrafo: Celso Pereira Jr. Imagem disponível no anexo da dissertação de Sonia Couto Souza Feitosa. *Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação*. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4274>. Acesso em: 13/04/2019.....62
Figura 2 - Francisco Brennand. *Paulo Freire, [da série] Paulo Freire*, 1963. Nanquim e guache, 24 x 33 cm. Fotógrafo: Celso Pereira Jr. Imagem disponível no anexo da dissertação de Sonia Couto Souza Feitosa. *Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação*. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4274>. Acesso em: 13/04/2019.....63
Figura 3 - Francisco Brennand. *Paulo Freire, [da série] Paulo Freire,* 1963. Nanquim e guache, 24 x 33 cm. Fotógrafo: Celso Pereira Jr. Imagem disponível no anexo da dissertação de Sonia Couto Souza Feitosa. *Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação*. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4274>. Acesso em: 13/04/2019.....63
Figura 4 - Francisco Brennand. *Paulo Freire, [da série] Paulo Freire,* 1963. Nanquim e guache, 33 x 24 cm. Fotógrafo: Celso Pereira Jr. Imagem disponível no anexo da dissertação de Sonia Couto Souza Feitosa. *Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação*. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4274>. Acesso em: 13/04/2019.....64
Figura 5 - Francisco Brennand. Paulo Freire, [da série] Paulo Freire, 1963. Nanquim e guache, 24 x 33 cm. Fotógrafo: Celso Pereira Jr. Imagem disponível no anexo da dissertação de Sonia Couto Souza Feitosa. Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4274>. Acesso em: 13/04/2019.....64
Figura 6 - Francisco Brennand. Paulo Freire, [da série] Paulo Freire, 1963. Nanquim e guache, 24 x 33 cm. Fotógrafo: Celso Pereira Jr. Imagem disponível no anexo da dissertação de Sonia Couto Souza Feitosa. Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular

de Educação. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4274>. Acesso em: 13/04/2019.....65
Figura 7 - Francisco Brennand. *Paulo Freire, [da série] Paulo Freire*, 1963. Nanquim e guache, 24 x 33 cm. Fotógrafo: Celso Pereira Jr. Imagem disponível no anexo da dissertação de Sonia Couto Souza Feitosa. *Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação*. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4274>. Acesso em: 13/04/2019.....65
Figura 8 - Francisco Brennand. *Paulo Freire, [da série] Paulo Freire*, 1963. Nanquim e guache, 24 x 33 cm. Fotógrafo: Celso Pereira Jr. Imagem disponível no anexo da dissertação de Sonia Couto Souza Feitosa. *Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação*. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4274>. Acesso em: 13/04/2019.....66
Figura 9 - Francisco Brennand. *Paulo Freire, [da série] Paulo Freire*, 1963. Nanquim e guache, 24 x 33 cm. Fotógrafo: Celso Pereira Jr. Imagem disponível no anexo da dissertação de Sonia Couto Souza Feitosa. *Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação*. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4274>. Acesso em: 13/04/2019.....66
Figura 10 - Francisco Brennand. *Paulo Freire, [da série] Paulo Freire*, 1963. Nanquim e guache, 24 x 33 cm. Fotógrafo: Celso Pereira Jr. Imagem disponível no anexo da dissertação de Sonia Couto Souza Feitosa. *Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação*. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4274>. Acesso em: 13/04/2019.....67
Figura 11 - Manifestação contra os cortes na Educação em São Paulo na avenida Rebouças. Projeção de fotografia de retrato de Paulo Freire e da frase de sua autoria "A educação é prática de liberdade". Fotografia de Unna Torres. 30/05/2019.....82
Figura 12 - Manifestação contra os cortes na Educação em São Paulo na avenida Rebouças. Projeção de fotografia de retrato de Paulo Freire e da frase de sua autoria "A educação é prática de liberdade". Fotografia de Unna Torres. 30/05/2019.....82
Figura 13 - Manifestação contra os cortes na Educação em São Paulo. Avenida Rebouças. Detalhe: Projeção de fotografia de retrato de Paulo Freire e da frase de sua autoria "A educação é prática de liberdade". Fotografia de Unna Torres. 30/05/2019.....83

Figura 14 - Manifestação contra os cortes na Educação em São Paulo. Avenida Rebouças. Detalhe: Projeção de fotografia de retrato de Paulo Freire e da frase de sua autoria "A educação é prática de liberdade". Fotografia de Unna Torres. 30/05/2019.....83
Figura 15 - Planta da 24ª Bienal Internacional de Arte de São Paulo: Um e/entre outro/s. Divisão por andares e distribuição espacial das obras expostas baseados em planejamentos elaborados pela equipe de arquitetura da exposição: Paulo Mendes da Rocha, Martin Corullon e Joana Fernandes Elito. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/exposicoes/24bienal>. Acesso em: 10/03/2019.....120
Figura 16 - Planta da 24ª Bienal Internacional de Arte de São Paulo: Um e/entre outro/s. Divisão por andares e distribuição espacial das obras expostas baseados em planejamentos elaborados pela equipe de arquitetura da exposição: Paulo Mendes da Rocha, Martin Corullon e Joana Fernandes Elito. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/post/468>. Acesso em: 10/03/2019.....121
Figura 17 - Judy Pfaff, *Crown of Thorns.* 1998. Representação nacional dos EUA. Foto de Juan Guerra. Disponível em: <https://www.judypfaffstudio.com/coroa-de-espinhos-1998>. Acesso em:10/02/2019……...122
Figura 18 - Olafur Eliasson, *The Very Large Ice Floor*.1998. Representação nacional da Dinamarca. Foto de Juan Guerra. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/exposicoes/24bienal/fotos/4007>. Acesso em: 10/02/2019.....123
Figura 19 - Soo-Ja Kim, *Cities on the move–2727 kilometers Bottari truck* [Cidades em mudança–caminhão Bottari 2727 quilômetros], 1998, Caminhão de 2,5 toneladas empilhado com Bottaris. Representação nacional da Coréia. Foto Juan Guerra. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/exposicoes/24bienal/fotos/4006>. Acesso em: 10/02/2019.....126
Figura 20 - Gabriel Orozco, *LA DS*, 1993. Ao lado de *Antropologia da Face Gloriosa* de Arthur Omar. Ao fundo, parcialmente visível, a instalação de Honoré d'O, *Carousselle Eternelle* (Carrossel Eterno, 1998) e um trabalho de Roza El-Hassan, *Anasztázia* (Anastacia, 1998). Imagem gentilmente cedida pelo Arquivo Histórico Wanda Svevo. Fotografia de autor não identificado.....126
Figura 21 - Daniel Senise. *O beijo do elo perdido*, 1991. Acrílica e óleo sobre cretone. Dimensões: 139 x 203 cm. Coleção particular. Disponível em: <https://casavogue.globo.com/LazerCultura/Arte/noticia/2016/01/da-ditadura-selfie-40-anos-de-arte-brasileira.html>. Acesso em: 10/12/2019.....130

Figura 22 - Daniel Senise. *O beijo do elo perdido 2*, 1991. Acrílica e óleo sobre cretone. Coleção particular. Dimensões: 139 x 203 cm. Disponível em: <http://www.24bienal.org.br/bra/ebraoutseni01.htm>. Acesso em: 10/12/2019.....130
Figura 23 - Artur Barrio. Livro de carne, 1977-98 (carne). Dimensões variáveis. Disponível em: <http://www.24bienal.org.br/24bienal//bra/ebraoutbarr03a.htm>. Acesso em: 20/12/2019.....132
Figura 24 - Hélio Oiticica. *B 33 Bólide caixa 18 "Homenagem a Cara de Cavalo"*, 1965-1966. Madeira, fotografias, nylon, vidro, plástico e tinta. Dimensões: 15 7/10 × 12 × 27 in 40 × 30.5 × 68.5 cm. Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM). Rio de Janeiro. Disponível em: <https://legacy-ssl.icnetworks.org/extranet/enciclopedia/ho/index.cfm?fuseaction=Detalhe&pesquisa=simples&CD_Verbete=4297>. Acesso em: 10/12/2019.....135
Figura 25 - Antonio Manuel. *Fantasma*. 1994. Carvão, linha, lanterna e fotografia. Dimensões: 700 x 350 x 500 cm. Registro fotográfico de Juan Guerra. Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM). Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/exposicoes/24bienal/fotos/4003>. Acesso em: 10/12/2019.....135
Figura 26 - Theodore Géricault. *A jangada do Medusa,* primeiro esboço, 1818-19. Óleo sobre tela. Medidas: 37,5cm x 46cm coleção Musée du Louvre, Paris. Cortesia Réunion des Musées Nationaux. Foto Hervé Lewandowski. Disponível em<http://www.culture.fr/esl/Ressources/Moteur-Collections/Galerie-de-photos/Peinture-dessin sculpture/Chefs-d-oeuvres-des-musees-francais/Le-radeau-de-la-Meduse-premiere-esquisse>. Acesso em: 12/05/2019.....144
Figura 27 - Théodore Géricault, *A Jangada da Medusa*, 1818. Óleo sobre tela. Dimensões: 4,91m x 7,16m. Museu do Louvre. Paris. Disponível em:<http://warburg.chaa-unicamp.com.br/obras/view/10271>. Acesso em: 12/05/2019.....144
Figura 28 - Thomas Struth. *Musée du Louvre IV, Paris 1989*. Fotografia colorida, emoldurada. Dimensões:180 cm x 214 cm. Coleção ZKM Centro de Arte e Mídia Karlsruhe. Disponível em: <https://www.christies.com/img/LotImages/2020/CKS/2020_CKS_18363_0205_000(thomas_struth_louvre_iv_paris_1989).jpg>. Acesso em: 13/05/2019.....145
Figura 29 - Jeff Wall. *Dead Troops Talk (a vision after an ambush of a Red Army Patrol, near Moqor, Afghanistan, winter 1986)*, 1992. Transparência em caixa de luz. Dimensões: 228.92 cm x 416.88 cm. The Broad. Los Angeles. Disponível em: <https://www.thebroad.org/art/jeff-

wall/dead-troops-talk-vision-after-ambush-red-army-patrol-near-moqor-afghanistan-winter>. Acesso em: 13/06/2019.....145
Figura 30 - David Siqueiros em *O Nascimento do Fascismo*, 1936. *Piroxilina* sobre *masonita*. Dimensões: 75 x 60 cm. Disponível em: <https://histoireetsociete.wordpress.com/2018/01/05/la-naissance-du-fascisme-par-sequeiros/>. Acesso em: 13/06/2019.....146
Figura 31 - Asger Jorn. *A Jangada da Medusa*, 1950. Óleo no cartão duro. Dimensões: 47 x 60 cm, Coleção privada, Colônia. Disponível em: < http://www.notbored.org/Medusa.jpg>. Acesso em: 13/06/2019.....146
Figura 32 - Louise Bourgeois. *A Destruição do Pai*, 1974. Gesso, látex, madeira, tecido e luz vermelha. Dimensões: 93 5/8 x 142 5/8 x 97 7/8 pol. Cortesia Cheim & Read, Hauser & Wirth e Galerie Karsten Greve. Foto: Rafael Lobato. Disponível: <http://magazine.art21.org/wp-content/uploads/2010/06/destruction-of-the-father-0019-RL.jpg>. Acesso em: 20/12/2019.....149
Figura 33 - Theodor de Bry. *Cena de Canibalismo*, a partir de "Americae Tertia Pars", 1592. Gravura colorida. Service Historique de La Marine, Vincennes, França. Disponível em: <https://lume-re-demonstracao.ufrgs.br/imagens-para-pensar-o-outro/1-recursos.html>. Acesso em: 13/05/2019.....155
Figura 34 - Theodor de Bry. *Cena de canibalismo*, a partir de "Americae Tertia Pars", 1592. Gravura colorida. Service Historique de La Marine, Vincennes, França. Disponível em: <https://lume-re-demonstracao.ufrgs.br/imagens-para-pensar-o-outro/1-recursos.html>. Acesso em: 13/05/2019.....156
Figura 35 - Anônimo (escola portuguesa). *O inferno*. Primeira metade do século XVI. Óleo sobre madeira. Dimensões: 119x217,5cm. Coleção Museu Nacional de Arte Antiga, Lisboa. Disponível em: <http://www.museudearteantiga.pt/colecoes/pintura-portuguesa/o-inferno>. Acesso em: 13/05/2019.....157
Figura 36 - Albert Eckout. *Dança Tarairiu (Dança Tapuia)*, Século XVII. Óleo sobre tela. Dimensões: 168×294 cm. Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague. Disponível em: <https://utpictura18.univ-amu.fr/GenerateurNotice.php?numnotice=A6431>. Acesso em: 23/12/2019.....164
Figura 37 - Albert Eckhout, *Mameluca*, 1641. Óleo sobre tela, 267x160cm, coleção The National Museum of Denmark, Copenhague. Disponível em: <https://www.khanacademy.org/humanities/art-americas/new-spain/colonial-brazil/a/albert-eckhout-series-of-eight-figures>. Acesso em: 23/12/2019.....164

Figura 38 - Albert Eckhout, *ÍndiaTupi*, 1641. Óleo sobre tela, 265x157cm, coleção The National Museum of Denmark, Copenhague. Disponível em: <https://www.khanacademy.org/humanities/art-americas/new-spain/colonial-brazil/a/albert-eckhout-series-of-eight-figures>. Acesso em: 23/12/2019.....165
Figura 39 - Albert Eckhout, *Mulher africana*, 1641. Óleo sobre tela, 267x178cm, coleção The National Museum of Denmark, Copenhague. Disponível em: <https://www.khanacademy.org/humanities/art-americas/new-spain/colonial-brazil/a/albert-eckhout-series-of-eight-figures>. Acesso em: 23/12/2019.....165
Figura 40 - Albert Eckhout, *Índia Tarairiu*, 1641. Óleo sobre tela, 265x159cm, coleção The National Museum of Denmark, Copenhague. Disponível em: <https://www.khanacademy.org/humanities/art-americas/new-spain/colonial-brazil/a/albert-eckhout-series-of-eight-figures>. Acesso em: 23/12/2019.....166
Figura 41 - Tarsila do Amaral. *A Negra*, 1923. Óleo sobre tela. Dimensões:100 cm x 81,3 cm. Museu de Arte Moderna de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <https://acervo.mac.usp.br/acervo/index.php/Detail/objects/17156>. Acesso em: 23/12/2019.....171
Figura 42 - Tarsila do Amaral. *Manacá*, 1927. Óleo sobre tela. Dimensões: 76.00 cm x 63.50 cm. Coleção particular. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1626/manaca>. Acesso em: 23/12/2019.....171
Figura 43 - Tarsila do Amaral. *Abaporu,* 1928. Óleo sobre tela. 85 cm x 72 cm. Museu de Arte Latino-americana de Buenos Aires (MALBA). Buenos Aires. Disponível em: <http://www.malba.org.ar/online/?idartista=11>. Acesso em: 23/12/2019.....172
Figura 44 - Tunga. *TaCaPe,* 1986-1997. Ferro e Magnetos. Dimensões: 30 cm x 100 cm. Obra exposta ao lado de *Dança Tarairiu (Dança Tapuia)*, de Albert Eckout na XXIV Bienal de Arte de Sao Paulo. Brasil, Nucleo Historico, vista parcial. Registro fotográfico de Juan Guerra. Imagem cedida gentilmente pelo Acervo do Arquivo Histórico Wanda Svevo.....174
Figura 45 - Tunga. *TaCaPe*, 1986-1997. Ferro e Magnetos. Dimensões: 30 cm x 100 cm. Foto de Wilton Montenegro, 1986. Galeria Saramenha, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.tungaoficial.com.br/pt/trabalhos/tacape-3/>. Acesso em: 28/12/2019.....175
Figura 46 - Educativo e público no Nucleo Historico da 24ª Bienal de Sao Paulo. Arquivo Histórico Wanda Svevo / Fundação Bienal São Paulo. Autor Não Identificado. Imagem cedida gentilmente pelo Acervo do Arquivo Histórico Wanda Svevo……...209
Figura 47 - Educativo e público no Núcleo Histórico da 24ª Bienal de Sao Paulo com vista parcial para pinturas de Francis Bacon. Autor Desconhecido / Arquivo Wanda Svevo /

Fundação Bienal São Paulo. Autor Não Identificado. Imagem cedida gentilmente pelo Acervo do Arquivo Histórico Wanda Svevo.....210
Figura 48 - Público visitando o Núcleo Histórico da 24ª Bienal de São Paulo com vista parcial para as obras de Albert Eckhout e Séculos XVI-XVIII, 'Mameluca', 'Mulher Africana', 'Índia Tupi' e 'Índia Tarairiu'. Autor Não Identificado. Imagem cedida gentilmente pelo Acervo do Arquivo Histórico Wanda Svevo……210
Figura 49 - Sala Educação da 24ª Bienal de São Paulo. Autor Não Identificado. Imagem cedida gentilmente pelo Acervo do Arquivo Histórico Wanda Svevo……...211

Introdução

O projeto educativo da 24ª Bienal de São Paulo teve como uma de suas bases as ideias de Paulo Freire acerca do conceito de educação crítica. O vínculo se estabelece na proposta do projeto de fomentar no público o desenvolvimento da criticidade e da reflexão num processo transformador do sujeito em contato com arte. Através do diálogo com a teoria da práxis libertadora[1] voltada para a educação, proposta por Paulo Freire, o setor educativo, neste contexto, procura tecer o nexo arte- realidade sociopolítica em âmbito local e global mediado pela arte. O público, que se mantinha passivamente diante da obra, é convidado a participar ativamente através da interpretação e ressignificação dos trabalhos que compõe a mostra, interagindo numa relação coletiva de circulação de ideias e conceitos. Este estudo pretende contribuir para os campos da arte-educação e arte política ao buscar compreender se o setor educativo alcançou este objetivo através do projeto elaborado de acordo a concepção problematizadora e libertadora da educação, segundo Freire.

Entre as edições da Bienal, a 24ª edição foi escolhida para ser abordada nesta pesquisa por representar uma mudança importante nas experiências vividas na instituição e no trabalho do setor educativo ao proporcionar maior autonomia para a elaboração do seu projeto. Foi proposto pela curadoria da 24ª Bienal, em conjunto com a coordenadora Evelyn Ioschpe[2], a

[1] A *práxis* em Freire remete à ideia de um conjunto de práticas visando à transformação da realidade e à produção da história através da transformação do mundo. Freire apresenta reflexões que apontam para a importância de uma educação que parta das necessidades populares como prática de liberdade e de emancipação das pessoas e não de categorias abstratas.
"Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela." FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2018. p.42-43.
"Observamos a preponderância, nos sentidos de práxis propiciados por Freire, do caráter político, possibilitador do processo de conscientização dos homens e orientador de suas ações sobre o mundo real com vistas à sua transformação. (...) O que nos leva a crer que é sobre o tripé formado pela transformação de uma realidade injusta, pela transformação baseada na crítica dessa realidade e pelo seu conhecimento que Freire(...) elabora uma noção de práxis histórica e social." CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de e PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017. Disponível em: < https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2729>. Acesso em: 13/05/2019.

[2] A gestora cultural, socióloga e jornalista Evelyn Ioschpe foi uma profissional engajada no desenvolvimento da arte-educação no país. Esteve a frente da diretoria do *Museu de Arte do Rio Grande do Sul* (MARGS) entre abril de 1983 e março de 1987. Ioschpe assumiu em 1997 a *Diretoria de Arte-Educação da Fundação Bienal*, sendo responsável, no ano seguinte, pelo *Núcleo Educação Bienal-SESC* da 24ª Bienal de São Paulo. Em 2005, ela ingressou no Conselho de Administração da instituição. Foi também presidente e fundadora da *Fundação Iochpe* e do *Instituto Arte na Escola* até seu falecimento em 24/11/2019. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/post/7269>; <http://www.bienal.org.br/texto/2711>. Acesso em: 10/05/2019.

criação de uma *Diretoria de Educação* na Fundação Bienal de São Paulo[3] que estabeleceu parcerias entre a curadoria, o *Núcleo Educação*, a monitoria, o SESC[4], arte-educadores, escolas particulares e a rede pública de ensino de São Paulo. A *Diretoria de Educação* convidou arte-educadores brasileiros vinculados à *Rede Arte na Escola*[5] e educadores em museus ativos na cidade de São Paulo para elaborarem o projeto educativo coletivamente, assim como pensarem e discutirem estratégias de acessibilidade de um público mais amplo à arte e a inserção da monitoria e da instituição junto à rede pública de ensino da cidade. O *Núcleo Educação* foi, ao lado da exposição e dos livros-catálogos publicados[6], uma das bases da 24ª edição, sendo responsável pela organização de um programa de seminários, palestras e encontros com professores, de uma plataforma online para aprofundamento das visitas mediadas e de uma publicação voltada para a educação pública intitulada *A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo- Percurso Educativo para Conhecer Arte*[7].

---

[3] Entretanto, em termos práticos, foram necessários mais dez anos para um departamento de educação permanente (Educativo permanente) finalmente ser estabelecido, em 2009. MÖRSCH, Carmen e SEEFRANZ, Catrin. Out of the *cantinho* – Art Education at the 24th Bienal de São Paulo. In: LAFUENTE, Pablo; LAGNADO, Lisette; OLIVEIRA, Mirtes Marins de Oliveira. Cultural Anthropophagy: The 24th Bienal de São Paulo 1998. Exhibition Histories Volume 4 (Afterall Exhibition Histories). London: Afterall Books, 2015. p.190.

[4] O Serviço Social do Comércio (SESC) é uma instituição brasileira privada, mantida pelos empresários do comércio de bens, serviços e turismo, com atuação em todo o território nacional, voltada principalmente para o bem-estar social dos seus empregados e familiares, porém aberto à comunidade em geral. Sua área de atuação engloba Educação, Saúde, Lazer, Cultura e Assistência. No campo das artes plásticas, leva ao público exposições, cursos, palestras, oficinas e debates sobre os mais diversos artistas brasileiros. Foi criado em 1946, no dia 13 de setembro, pelo Decreto-Lei n° 9.853, em que o Presidente Eurico Gaspar Dutra autorizou a Confederação Nacional do Comércio a criar o Serviço Social do Comércio - SESC. No presente momento desta pesquisa, a existência do Sesc e do Senac em todo o país está ameaçada. Isso porque tramita na Câmara dos Deputados o projeto de lei nº 10.372/2018, que propõe retirar 25% dos recursos do Sistema S para destinar ao Fundo Nacional de Segurança Pública. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20120822112153/http://www.sesc.com.br/main.asp?ViewID=%7B8168325E-BE8D-4973-9280-57E680D0CB36%7D&u=u>; <https://www.sescpr.com.br/2018/07/projeto-de-lei-ameaca-acabar-com-o-sistema-s/>. Acesso em: 13/05/2019.

[5] O Instituto *Arte na Escola* é uma associação civil sem fins lucrativos que, desde 1989, incentiva e fortalece o ensino de Artes no Brasil, qualificando a formação de professores da Educação Básica. O Instituto articula a Rede *Arte na Escola*, composta por 39 universidades parceiras e instituições de ensino de todo o território nacional. Desde sua fundação, a Rede *Arte na Escola* vem impactando o circuito de educação em Artes no país, através de ações de formação continuadas para professores da Educação Básica e licenciandos em artes. O Instituto opera também o Prêmio *Arte na Escola Cidadã* e desenvolve pesquisas, conteúdos e materiais educativos direcionados, que subsidiam a atuação do professor em sala de aula. Disponível em: <https://br.linkedin.com/company/instituto-arte-na-escola>. Acesso em:12/05/2019.

[6] FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s (exh. cat.), São Paulo: Fundação Bienal, 1998;
FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos (exh. cat.), São Paulo: Fundação Bienal, 1998;
FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: Representações Nacionais (exh. cat.), São Paulo: Fundação Bienal, 1998;
FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. (exh.cat.), São Paulo: Fundação Bienal, 1998.

[7] FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo. Núcleo Educação. Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte. São Paulo: Fundação Bienal, 1998.

O *Núcleo Educação* da 24ª Bienal de São Paulo propôs sua ação cultural e educativa com o objetivo de promover o acesso ao universo da produção artística, sobretudo à arte contemporânea, elaborando meios para que um público diversificado vivenciasse experiências significativas ao se relacionar com as obras e, consequentemente, expandindo seu conceito de arte[8]. Dentre esse público, os professores se tornaram prioridade da atenção do *Núcleo Educação*, pelo papel que exercem no desenvolvimento e difusão do conhecimento de arte. O projeto visava, de um lado, preparar professores e alunos da rede pública para visitar a Bienal de São Paulo e, de outro, tinha uma função mais abrangente, já que pretendia capacitar professores da rede pública para que eles pudessem propiciar aos estudantes experiências com arte contemporânea como um meio de formação de uma "consciência crítica". Nesta perspectiva, o Núcleo buscou fornecer aos docentes, principalmente os professores de artes das escolas públicas estaduais e municipais de São Paulo, o mesmo material utilizado pelo setor educativo nos cursos de formação de monitores e como orientação para ações da monitoria dentro do evento. Esta iniciativa intentava incorporar os conteúdos oferecidos pela Bienal nas propostas de ensino da rede escolar. O material poderia ser utilizado: como referência para os professores discutirem suas propostas de ensino em encontros, palestras e cursos realizados pelo *Núcleo Educação* com professores e especialistas de educação da rede escolar pública; em sala de aula, como orientação para atividades de arte, independentemente da possibilidade de visita dos alunos à exposição; como propostas de aula, preparando uma visita posterior à exposição com seus alunos; como referência para explorar a mostra com os estudantes, com ou sem a ajuda dos monitores; como forma de reflexão e aprofundamento cultural para professores e alunos, retomando a experiência da visita à Bienal a partir da realização das propostas[9].

Um conjunto de vinte reproduções de obras expostas na 24ª Bienal, articuladas a alguns dos conceitos e processos que o *Núcleo Educação* selecionou como fundamentos de sua atuação, compõe os percursos educativos propostos nos textos *Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte*, parte integrante da publicação *A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo- Percurso Educativo para Conhecer Arte*. Estes *Materiais de Apoio Educativo* trazem, em seu conjunto, exemplos de diversas possibilidades de leituras de obras de arte, propostas de atividades, textos de referência, dados

[8] Ibidem. p.1.
[9] Ibidem.

biográficos sobre os artistas estudados, glossário, sugestões de bibliografia para pesquisa e de desdobramentos da proposta[10].

Ao considerar a obra de arte um sistema intencional de sentidos variados (plásticos, poéticos, críticos, culturais, temporais, locais e universais), o *Núcleo Educação* compreende que na arte há enigmas intencionais, que são desafios para a experiência do primeiro olhar. De acordo os conceitos que fundamentam a ação educativa da Bienal, a experiência com a arte implica um processo de leitura e revelação, demanda parar, olhar, sentir e questionar, invoca uma atitude interrogativa e curiosa, que pode permitir ao indivíduo reconhecer-se como construtor de significados em sua relação com a obra de arte e com a realidade[11]. Segundo este entendimento, o indivíduo desenvolve sua consciência crítica de ser criador de significados diante da arte, da cultura e de sua vida e integra uma coletividade. Através da experiência junto à obra de arte é possível desenvolver um olhar ativo, uma consciência poética e uma percepção imaginativa unidos à criticidade[12].

Por intermédio dos percursos sugeridos nos *Materiais de Apoio*, buscou-se também apresentar o conceito de curadoria da 24ª Bienal. Através dos materiais, o projeto educativo procurou dialogar com a concepção de antropofagia como metáfora dos processos de construção de identidade cultural e a discussão sobre a consciência da cultura brasileira plural, sincrética, mas não isenta de conflitos, no processo de globalização. Ambos conceitos se complementam e integram o eixo curatorial de "antropofagia"[13] como estratégia cultural, proposta pelo curador-geral Paulo Herkenhoff e o curador-adjunto Adriano Pedrosa e elaborada a partir da noção de antropofagia, criada por Oswald de Andrade[14] (1890-1954): um programa poético através do qual intelectuais brasileiros

[10] Esses textos acompanham o conjunto de reproduções de obras expostas na Bienal, mas também podem ser utilizados tendo como referência as obras que ficaram disponíveis para visita no espaço virtual da exposição no site da XXIV Bienal (http://www.uol.com.br/bienal/24bienal). Parte deste conteúdo segue disponível no site <www.24bienal.org.br>. Acesso em: 10/10/2019.

[11] Ibdem. p.2.

[12] IOSCHPE, Evelyn. Projeto Núcleo Educação Bienal/SESC. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s op. cit., p.202-203.

[13] "A Antropofagia é o momento histórico de grande densidade no Modernismo brasileiro, mas admite também precedentes, paralelos e diálogos com a Europa e outras culturas. (...) Como prática simbólica, o 'canibalismo' compreende que somos formados a partir do outro, algo que está na base da Antropofagia como conceito dinâmico incidente em diversos campos de cultura, ontem e hoje. A Antropofagia é exercício de identidade". HERKENHOFF, Paulo. FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo. Núcleo Educação. Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte. op. cit., p.2.

[14] Oswald de Andrade (1890-1954) foi escritor e dramaturgo brasileiro. Fundou junto com Tarsila do Amaral o Movimento Antropófago. Oswald de Andrade foi um dos principais articuladores do movimento modernista e, ao lado da pintora Anita Malfatti, do escritor Mário de Andrade e de outros intelectuais, articulou a célebre Semana de Arte Moderna, espécie de marco divisório na história das artes brasileiras, realizada em São Paulo, em 1922. Era irônico e gozador, teve uma vida atribulada, além de ter sido idealizador dos principais manifestos modernistas, foi também militante político. Estreou como jornalista em 1909, no Diário Popular, com o artigo

canibalizariam referências culturais europeias com o objetivo de digeri-las e criar algo único e híbrido, além de incluir elementos locais, indígenas e afro-atlânticos. Oswald de Andrade desejava mais que simplesmente revolucionar forma e conteúdo da criação artística, em verdade almejava uma revolução que transformasse a vida social dos brasileiros, suas instituições e costumes. Defendia a valorização das origens brasileiras e do passado histórico-cultural, mas de forma crítica. O conceito curatorial norteador da mostra será analisado mais detidamente no segundo capítulo da pesquisa.

Professores e alunos, público e educadores mediadores da Bienal puderam experimentar, através dos *Materiais de Apoio*, roteiros (percursos temáticos) articulados ao

---

"Penando", uma reportagem da excursão do presidente Afonso Pena aos Estados do Paraná e Santa Catarina. Nesse mesmo ano, iniciou-se como crítico teatral. Em 1911, fundou a revista semanal "O Pirralho", que ele mesmo dirigiu, junto com Alcântara Machado e Juó Bananère e contava com o pintor Di Cavalcanti como um dos colaboradores. Em 1912, Oswald de Andrade fez sua primeira viagem à Europa, de onde voltou com as novidades de vanguarda como o "Manifesto Futurista" de Marinetti, e com a estudante francesa, Kamiá, mãe de seu primeiro filho nascido em 1914. De volta a São Paulo, alugou um apartamento na Rua Líbero Badaró, o local era frequentado por muitos intelectuais, entre eles: Monteiro Lobato, Guilherme de Almeida e Mário de Andrade. Em 1917 sua revista foi fechada. Nesse mesmo ano, em sua coluna no Jornal do Comércio defende Anita Malfatti das críticas de Monteiro Lobato. Em 1918, Oswald de Andrade formou-se em Direito pela Faculdade de São Paulo, mas nunca advogou. Iniciou uma amizade com Mário de Andrade, e juntos representaram as principais lideranças no processo de implantação e definição da literatura modernista no Brasil. A participação ativa na Semana de Arte Moderna de 22 é seguida de sua segunda viagem à Europa, já com sua companheira a pintora Tarsila do Amaral. Em Paris, na Sorbonne, realiza a conferência *O Esforço Intelectual do Brasil Contemporâneo.* Em 18 de março de 1924, Oswald de Andrade lançou um dos mais importantes manifestos do Modernismo o *Manifesto Pau-Brasil*, publicado no Correio da Manhã. Em 1925, em Paris, Oswald de Andrade lançou o livro de poemas *Pau-Brasil*, ilustrado por Tarsila, onde apresenta uma literatura extremamente vinculada à realidade brasileira, a partir de uma redescoberta do Brasil. Em 1926 casa-se com a pintora Tarsila do Amaral. Dois anos depois, radicalizando o movimento nativista, fundam – na literatura e na pintura – o "Movimento Antropofágico" no qual propõe que o Brasil devore a cultura estrangeira e crie uma cultura revolucionária própria. Em 1929, Oswald rompe com Mário de Andrade e separa-se de Tarsila do Amaral. Filia-se ao Partido Comunista, conhece a escritora e militante política Patrícia Galvão, a Pagu. Casam-se em 1931 e juntos fundam o jornal "O Homem do Povo", que pregava a luta operária e durou até 1945. Da união com Pagu nasce seu segundo filho. Em 1944, mais um casamento, desta vez com Maria Antonieta D'Aikmin, com quem teve duas filhas e permaneceu casado até o fim de sua vida, no dia 22 de outubro de 1954. Entre suas obras, se destacam os romances *Os Condenados; Estrela do Absinto; Escada Vermelha ; Memórias Sentimentais de João Miramar; Serafim Ponte Grande* . Foi no teatro que Oswald de Andrade estreou na literatura, em 1916, com as peças *Leur Âme e Mon Coeur Balance.* No teatro nacional lançou três textos dramáticos: *O Homem e o Cavalo, O Rei da Vela e A Morta.* SCHWARTZ, Jorge. Modernismo - São Paulo na Literatura. (palestra), Itaú Cultural, São Paulo, São Paulo, fevereiro de 2004. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FasbUML9LmM&feature=emb_logo>. Acesso em: 10/03/2018; JÁUREGUI, Carlos. Antropofagia. Dictionary of Latin American Cultural Studies. Robert McKee Irwin e Mónica Szurmuk (eds.). Gainesville: The University Press of Florida (2012): 22-28. Disponível em: <https://www.academia.edu/6998258/Antropofagia_Cultural_cannibalism>. Acesso em: 10/03/2018; <https://web.archive.org/web/20130730044632/http://www.brasil.gov.br/sobre/cultura/teatro/oswald-de-andrade-1890-1954>. Acesso em: 10/03/2018.

Sobre a obra de Oswald de Andrade: BOAVENTURA, Maria Eugenia. *A Vanguarda Antropofágica.* São Paulo: Ática, 1985; HELENA, Lúcia. *Totens e tabus da modernidade brasileira: símbolo e alegoria na obra de Oswald de Andrade.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1985; JUSTINO, Maria José. *O Banquete Canibal: A modernidade em Tarsila do Amaral 1886-1973* Curitiba: Editora UFPR, 2002; MORAIS JUNIOR, Luís Carlos de. O Olho do Ciclope e os Novos Antropófagos: Antropofagia Cinematótica na Literatura Brasileira. Rio de Janeiro: Quártica Editora, 2009. 2 ed. Rio de Janeiro: Litteris, 2012 (em comemoração aos 90 anos da Semana de Arte Moderna de 22); NETTO, Adriano Bitarães. *Antropofagia Oswaldiana: Um Receituário Estético e Científico*. São Paulo: Annablume, 2004; NUNES, Benedito. Oswald Canibal. São Paulo: Perspectiva, 1979.

conjunto de vinte reproduções de obras de arte expostas na mostra, relacionados por conceitos ligados a seus conteúdos formais, expressivos, culturais, sociais, históricos, materiais e poéticos. O conjunto de artistas e obras foi selecionado de modo a oferecer por meio dos materiais de apoio uma visão geral da concepção da 24ª Bienal, incorporando artistas que integraram os quatro segmentos da exposição: *Núcleo Histórico*; *Arte Brasileira Contemporânea*; *Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros*; *Representações Nacionais*[15].

A ação educativa da 24ª Bienal empenhou-se em criar condições para apoiar a formação de uma consciência transcultural, pautada no respeito pela diversidade cultural, fator crucial da identidade cultural plural do brasileiro. O desenvolvimento desta consciência permitiria uma mudança de atitude perante a arte, o mundo e suas inserções recíprocas, "no sentido de perceber-se imerso no universo de relações entre arte e cultura e ao mesmo tempo criador destas relações, que fundamentam nossa leitura/ visão de mundo e orientam nossas ações".[16] Desse modo, o *Núcleo Educação* procurou promover um aprofundamento crítico e reflexivo sobre a realidade através de experiências com a arte- sobretudo a arte contemporânea.

A referência tomada pelo *Núcleo Educação* para a proposta de leitura da obra de arte- parte integrante das atividades e percursos sugeridos na publicação *Materiais de Apoio*- foi elaborada pelo professor Luiz Guilherme Vergara[17], apoiada na fenomenologia, na teoria do conhecimento elaborada por Paulo Freire e na abordagem triangular da doutora Ana Mae Barbosa[18]. A fenomenologia existencial é uma corrente filosófica que considera o *ser-no-mundo* e entende o sujeito como resultado de relações intersubjetivas. É um conceito

[15] FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo. Núcleo Educação. Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte. op. cit., p.3.
[16] Ibidem. p.2.
[17] Luiz Guilherme de Barros Falcão Vergara é Professor Associado do Departamento de Arte da Universidade Federal Fluminense. É coordenador do Grupo de Pesquisa: Interfluxos Contemporâneos - Arte e Sociedade, explorando as práticas curatoriais, os processos artísticos, ambientais e pedagógicos da arte contemporânea. Foi curador e diretor do Museu de Arte Contemporânea de Niterói (MAC) entre 2005-2008 e 2013-2016, atuando antes na divisão de educação do museu entre 1996 e 2005. Integrou a equipe de consultoria e elaboração do material de apoio do *Projeto A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo*. Tem experiências na área de curadoria e educação como a coordenação do Núcleo Experimental de Educação e Arte do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro entre 2010 e 2013. Suas pesquisas são centradas nas intersecções entre a produção artística, a atuação do educador e as relações com o espaço expográfico dos museus de arte contemporânea e moderna, principalmente de artistas brasileiros. É um dos fundadores do Instituto MESA: Mediações Encontros Sociedade e Arte que busca novos entendimentos na interface entre arte e sociedade. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/convidados/luiz-guilherme-vergara>. Acesso em: 13/05/2019.
[18] FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo. Núcleo Educação. Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte. op. cit., p. 2

filosófico, proposto primeiramente por Edmund Gustav Albrecht Husserl[19], referente a uma concepção de mundo que se relaciona com o posicionamento que se tem diante da realidade. Trata-se da ciência que estuda fenômenos que emergem para uma consciência. Segundo esta concepção, "fenômeno é tudo aquilo que aparece para uma consciência e tudo que existe é, necessariamente, uma aparição para determinada consciência".[20] Todo conhecimento se dá a partir de como a consciência interpreta os fenômenos[21].

Esta corrente filosófica surgiu no início do século XX, na Alemanha, a partir do rompimento com a orientação positivista, quando Husserl apontou o psicologismo a qual se estava tomando a filosofia ao falar do ser humano de acordo um ponto de vista exclusivamente fisiológico e anatômico, na procura de se aproximar da ciência positivista[22]. Assim sendo, a fenomenologia trata de um *retorno às coisas mesmas*, a percepção da realidade a partir do olhar da admiração, da surpresa, do fascínio e da estranheza, como se fosse continuamente a primeira vez. Implica procurar experimentar olhar o mundo sem categorias pré-concebidas e voltar ao mundo antes do conhecimento construído, pondo em prática um posicionamento de redução fenomenológica para poder se admirar e perceber os fenômenos. Segundo esta perspectiva, o mundo só pode ser compreendido a partir da forma

---

[19] Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859– 1938) foi um matemático e filósofo alemão. Discípulo de Franz Brentano, suas pesquisas foram desenvolvidas no campo da fenomenologia. A experiência imediata por meio dos atos de consciência (vivências) é o objeto de análise de sua obra.
Disponível em: <http://www.motricidades.org/spqmh/biografias/edmund-husserl/>; <https://www.iep.utm.edu/husserl/>; <https://www.todamateria.com.br/fenomenologia/>; PINTO, Débora Cristina Morato. A filosofia da experiência na aurora do século 20. Revista Cult. 2010. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/a-filosofia-da-experiencia-na-aurora-do-seculo-20/>. Acesso em: 13/05/2019.
Sobre a Fenomenologia de Edmund Husserl: GOTO, T. A. Introdução à psicologia fenomenológica: a nova psicologia de Edmund Husserl. São Paulo: Paulus, 2008 (Coleção Temas de Psicologia); HUSSERL, E. A Ideia da fenomenologia. Trad. A. Morão. Lisboa: Edições 70, 2008; HUSSERL, E. Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica. Trad. M. Suzuki. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006. (Coleção Subjetividade Contemporânea); DARTIGUES, André. O que é fenomenologia. São Paulo: Ed. Moraes Ltda, 1992.

[20] LOURENÇO, Silmara Silveira; MENDONÇA, Viviane Melo de. A fenomenologia existencial em Paulo Freire: possíveis diálogos. Filosofia e Educação, Campinas, SP, v.10, n.3, p.530-547, set./dez.2018, p. 531. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8653268/19083>. Acesso em: 14/05/2019.

[21] Na filosofia, um fenômeno designa a forma como uma coisa aparece, ou manifesta-se, para o sujeito. Sendo assim, todo o conhecimento que tenha como ponto de partida os fenômenos das coisas podem ser compreendidos como fenomenológicos. SILVA, Paulo César Gondim da. A fenomenologia sob a rubrica do pensador alemão Edmundo Husserl. Meu Artigo. O Brasil Escola. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/filosofia/a-fenomenologia-husserl-uma-breve-leitura.htm>. Acesso em: 14/05/2019.

[22] Esse método foi desenvolvido inicialmente por Husserl e, desde então, tem muitos adeptos na Filosofia e em diversas áreas do conhecimento. A filosofia de Husserl exerceu profunda influência não só em filósofos como Heidegger e Max Scheler, Jean-Paul Sartre e Merleau-Ponty, Ortega y Gasset e outros, mas também em psicólogos como Binswanger e Buytendijk. Sob a influência das idéias de Husserl constitui-se a escola fenomenológica, cujo órgão de divulgação é o Anuário de Filosofia e Pesquisa Fenomenológica. Entre suas principais obras destacam-se: Pesquisas lógicas (1901), A filosofia como ciência rigorosa (1911); Ideias diretrizes para uma fenomenologia (1913).

como se manifesta, ou seja, como aparece para a consciência humana[23]. Não há um mundo em si e nem uma consciência em si. A consciência é responsável por dar sentido às coisas. O conhecimento do mundo requer como imprescindível "se abrir para a experiência para que os fenômenos se apresentem e sejam doadores de significados e sentidos para uma consciência".[24]

Como não existe verdade absoluta e universal e nem o real é acabado em si mesmo, nada é inerte e inalterável e tudo muda de maneira contínua a partir da vivência no mundo. Há, portanto, o fluxo da consciência de um fenômeno e esse fenômeno é aquilo que se revela para uma consciência em um dado momento[25]. De acordo esta concepção, a consciência é intencional, é sempre consciência de algo e é construída no mundo. Este conceito de *ser-no-mundo* é pautado no princípio de que é impossível falar em um *eu* individual, uma vez que os indivíduos, constantemente em contato com a realidade em que estão inseridos numa relação com o outro e com o mundo, desenvolvem o conhecimento intersubjetivamente. Dessa forma, o conhecimento é construído através da relação do sujeito com sujeito ou sujeito com objeto, requerendo-se e envolvendo-se mutuamente, portanto, é impossível existir um conhecimento neutro[26].

A consciência é dirigida e aberta para a realidade e os fenômenos que se apresentam, pois não existe objeto sem consciência e nem consciência sem objeto, não há um eu subjetivo separado do mundo. Compreende-se a consciência aberta ao mundo de acordo o conceito filosófico da intencionalidade da consciência husserliana que se constitui a partir da relação sujeito – objeto[27], segundo Silva:

> A intencionalidade da consciência husserliana se constitui a partir da relação sujeito – objeto. Isso nos revela que Husserl, mesmo reconhecendo o eu cartesiano como a

[23] Husserl afirma o protagonismo do sujeito perante o objeto, já que cabe à consciência atribuir sentido ao objeto.
[24] LOURENÇO, Silmara Silveira ; MENDONÇA, Viviane Melo de . A fenomenologia existencial em Paulo Freire: possíveis diálogos.op. cit., p.532.
[25] DARTIGUES, André. O que é fenomenologia. op. cit.,
[26] Conceitos fundamentais na fenomenologia existencial como engajamento, situação e liberdade são trabalhados posteriormente. LOURENÇO, Silmara Silveira ; MENDONÇA, Viviane Melo de . A fenomenologia existencial em Paulo Freire: possíveis diálogos. op. cit., p. 532.
Sobre conceitos fundamentais na fenomenologia existencial: BEAUVOIR, Simone de. Por uma moral da ambiguidade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005; DARTIGUES, André. O que é fenomenologia.op. cit.; SARTRE, Jean Paul. O existencialismo é um humanismo. In: Os pensadores – Sartre. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
[27] "Nesse sentido, se aproxima do materialismo, tendo em vista que, não é fechada em si mesma; é aberta ao mundo concreto. (...) Essa tendência existencial está presente no final dos escritos de Husserl, que passou por várias fases distintas. Alguns filósofos tratam a fenomenologia, posteriormente, nessa perspectiva como é o caso de Simone de Beauvoir e Jean-Paul Sartre." Conceitos fundamentais na fenomenologia existencial como engajamento, situação e liberdade são trabalhados posteriormente. LOURENÇO, Silmara Silveira; MENDONÇA, Viviane Melo de. A fenomenologia existencial em Paulo Freire: possíveis diálogos. op. cit., p. 533.

> primeira verdade apodítica, rejeita o modo como Descartes o concebeu, porque a consciência é sempre de algum objeto e os objetos só têm sentido para uma consciência. A intencionalidade representa esse direcionamento que a consciência tem em relação ao objeto. Para percebermos esta relação, devemos retornar às intuições originárias, isto é, ao modo como os fenômenos nos aparecem. Ora, os fenômenos possuem uma multiplicidade de aspectos; no entanto, aparecem na consciência como uma unidade idêntica a si mesma, pois a consciência tem a capacidade de ligar os aspectos ou estados vividos a outros por meio da síntese. Cada estado vivido tem uma duração e, conseqüentemente, apresenta-se como modos temporais, que são a origem da consciência temporal.[28]

Como a consciência não é individual, é sempre uma consciência *para* algo ou alguém; seja para o mundo ou objeto e do mesmo modo o objeto estará *para* uma consciência. Assim sendo, não há separação entre objeto e sujeito. Aquilo que aparece para uma consciência é real, sendo abstrato ou não. Tudo o que aparece é fenômeno construído pela história e pela cultura na relação dos sujeitos com o mundo e, portanto, possui um sentido e significado para uma consciência[29].

É possível identificar aspectos da fenomenologia existencial nos escritos de Paulo Freire. Em sua obra há referências ao existencialismo fenomenológico, sobretudo ao que se refere à atitude de entender o processo de ensino-aprendizagem pautado na dialogicidade e criticidade em relação equanimemente horizontal entre os sujeitos e com o mundo. "O diálogo é uma exigência existencial".[30] Ele afirma que "o diálogo é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado"[31], sendo assim, "jamais pode reduzir-se (o diálogo) a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes".[32] Freire é "comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência".[33]

---

[28] SILVA, Maria de Lourdes. A Intencionalidade da Consciência em Husserl. Argumentos. Revista de Filosofia. Ano 1, N°.1 -2009.p.1. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/18920/29641>. Acesso em: 13/05/2019.

[29] DARTIGUES, André. O que é fenomenologia. op. cit.; SARTRE, Jean Paul. O existencialismo é um humanismo. In: Os pensadores – Sartre. op. cit.,

[30] FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. op. cit, p.109.

[31] Ibidem.

[32] Ibidem.

[33] FIORI, Ernani Maria. Aprender a Dizer a Sua Palavra. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. op. cit, p.11.

"A defesa da vida, a emancipação dos dominados, era lugar progressista, intransigentemente assumido e que lhe custou prisão, degredo e proibição de retorno ao país. Vidas vividas com peso ético-político como a de Emmanuel Mounier, Fanon, Sartre, Merleau-Ponty, Simone Weil, Hannah Arendt, Agnes Heller e Edith Stein, estas últimas, mulheres da fenomenologia alemã, eram citadas por Freire junto a Marx, Lucáks, Kosik, Gramsci e Marcuse, suas fontes inspiradoras declaradas (FREIRE, 1997, p.10). Freire não os escolheria, com certeza, por suas teorias, mas porque a vida deles era coerente com seu pensar. Esses autores e essas autoras sempre estiveram na esteira do diálogo fenomenológico e, por isso, ameaçados pela interlocução com as grandes questões políticas do mundo". PASSOS, Luiz Augusto. Fenomenologia. In: STRECK, Danilo R. (Org.); REDIN, Euclides (Org); ZITKOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire. Autêntica; Edição: 3. 2016. p.187.

A educação libertadora, segundo a teoria do conhecimento freireana, é descodificante a partir do se "admirar" com o conhecimento, abarca o conceito de uma construção de conhecimento que se opõe a uma mera transmissão vertical de saberes, denominada por Freire como "educação bancária".

Como foi citado anteriormente, a própria fenomenologia surge ao denunciar o psicologismo e subjetivismo em que as ciências humanas estavam tomando no início do século XX. Freire argumenta a favor de um equilíbrio entre subjetividade e objetividade e se opõe à exclusão da subjetividade no conhecimento da realidade. A teoria do conhecimento elaborada por Freire compreende as relações humanas subjetivas como cruciais no processo de construção do mundo e da história, visto que não existe mundo sem seres humanos assim como seres humanos sem mundo tampouco. Ambos estão em constante integração[34].

> Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas. (...) Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica homens sem mundo.[35]

A Dialogicidade é um dos eixos principais de toda a teoria freireana, é a essência da educação como prática da liberdade, enraizada na existência, comprometida com a vida, que se historiciza no seu contexto. "O diálogo é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu."[36] Como afirma Freire, não existe palavra que não seja práxis (ação-reflexão), ou que não surja da práxis, a pronúncia da palavra é transformação do mundo, mostra a existência do ser humano que age e modifica a realidade. "esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito".[37] As dimensões da reflexão e ação estão presentes na dialogicidade.

A educação pautada na dialogicidade se dá numa relação de humildade, confiança, encontro e solidariedade. Exige uma relação horizontal entre os sujeitos e o mundo

[34] "A minha compreensão das relações entre subjetividade e objetividade, consciência e mundo, teoria e prática foi sempre dialética e não mecânica. [...] Numa perspectiva não objetivista mecanicista, nem subjetivista, mas dialética, mundo e consciência se dão, como disse Sartre, simultaneamente. A consciência do mundo engendra a consciência de mim e dos outros o mundo e com o mundo". FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. p.41.
[35] FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. op. cit., p. 50-51.
[36] Ibidem.
[37] Ibidem. p.109.

indissociavelmente, pois os seres humanos se educam juntos, em solidariedade e diálogo que produz a conscientização libertadora e transformadora da realidade. O pensamento dialético fortalece o pensamento crítico e é a base da educação problematizadora, pautada na relação dialógica e dialética entre educando e educador que, ao dialogarem, aprendem juntamente enquanto simultaneamente se politizam e problematizam a realidade. A proposta de educação problematizadora elaborada por Freire parte da ideia de libertação dos oprimidos da sua condição de "coisas", possibilita aos sujeitos libertarem-se das amarras da opressão ao enveredar na direção oposta da educação protagonizada pela elite. De acordo com este conceito "a libertação não consiste em uma doação ou em bondade das camadas dominantes, mas que ela pode se concretizar como resultado da construção da consciência".[38]

> E que é o diálogo? È uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser.[39]

Segundo a concepção de educação libertadora na teoria freireana todo ato educativo é um ato político, relacionado a um compromisso social de transformação e libertação. Através da dialogicidade surge a politicidade nos envolvidos no processo por meio da consciência crítica. Compreendendo a política como luta do bem comum, que visa o bem de todos e não apenas alguns privilegiados, os indivíduos se engajarão na busca de mudanças na realidade estabelecida. Sendo assim, não há neutralidade na educação dialógica como prática da liberdade, pois esta abarca uma ação pedagógica que também é política e libertadora. Considerando que a consciência se desenvolve dentro do contexto sociopolítico que o indivíduo integra, onde os interesses da elite dominante e da classe subjugada se confrontam, o ato pedagógico é também um ato político que jamais é neutro, uma vez que se desenvolve num contexto histórico, político e social. A educação que se diz neutra, na realidade, não é educação, é somente repetição e transmissão de conteúdo, sem ação reflexiva e criticidade.

É denominada por Freire "educação bancária" a política educacional que trata os educandos como meros depósitos de conteúdos preenchidos pelo professor que tudo sabe, sendo o aluno aquele que nada sabe e tudo absorve. A educação bancária se fundamenta na narração alienada e alienante, cujo objetivo principal é educar para a submissão. Impõe uma

38 SARTORI, Jerônimo. Educação Bancária/ Educação Problematizadora. In: STRECK, Danilo R. (Org.); REDIN, Euclides (Org); ZITKOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire. Autêntica; Edição: 3. 2016. p. 134.
39 FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 30 ed. 2007. p.115-116.

perspectiva fatalista baseada na crença de uma realidade inerte, impossível de ser mudada e no sujeito acabado, concluso, que deve se adequar à estrutura da sociedade que se fixa para ele como imutável. A educação bancária coíbe a curiosidade, impede que os educandos reflitam sobre a realidade e ajam para mudá-la, visto que, mantidos imersos na acriticidade, não se rebelam ou desafiam a estrutura de poder opressora. Segundo Freire:

> Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe aquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de "experiência feito" para ser de experiência narrada ou transmitida. Não é de estranhar, pois, que nesta visão bancária da educação os homens sejam vistos como seres de adaptação, do ajustamento. Quando mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.[40]

Uma política educacional empenhada na manutenção de uma consciência mágica ao invés do desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos é de fato massificadora e manipuladora, definitivamente não é educacional, pois é ausente de conscientização política e liberdade.

> A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstâncias. A consciência ingênua, se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar.
> A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se superior aos fatos, dominando-os de fora, nem se julga livre para entendê-los como melhor agradar. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo que leva ao cruzamento de braços à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem.[41]

Diferentemente da educação bancária, a educação problematizadora é embasada na humanização dos educadores e dos educandos. Dessa forma, é incumbência do educador problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, "sua ação, identificando-se, desde logo, com os educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber".[42] Consequentemente, o educador problematizador re-faz, continuamente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos que agora, através do diálogo, passam a ser investigadores críticos, com o educador e como ele. Freire afirma: "na medida em que o educador apresenta aos educandos

[40] Idem, Pedagogia do Oprimido. op. cit., p.83.
[41] Idem, Paulo. Educação como prática da liberdade. op.cit., p.113.
[42] Idem. Pedagogia do Oprimido. op. cit., p.86.

como objeto de sua ‘ad-miração’, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, ‘re-ad-mira’ a ‘ad-miração’ que antes fez, na ‘ad-miração’ que fazem os educandos”.[43]

A partir do ato dialético de problematizar, os sujeitos da relação dialógica comprometem-se com os temas abordados, desenvolvem a consciência reflexiva e politizada acerca das mazelas sociais, passam a compreender o funcionamento das estruturas da sociedade excludente e opressora, acontecendo assim a inserção crítica dos sujeitos na realidade. Essa relação de transformação e construção da consciência crítica acontece mediante as relações entre o sujeito e o mundo. “Desse modo, a educação problematizadora constitui-se no resultado da confrontação homem-mundo; mundo aqui entendido como a realidade concreta, a qual se desvela de forma objetiva para o educando”.[44] Assim sendo, para uma educação verdadeiramente libertadora, é crucial o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva autônoma que integra os indivíduos à realidade, os politiza através da dialogicidade, os impele a lutar contra as estruturas sociais alienantes e a agir para transformar o mundo.

Ao falar sobre a proposta de leitura da obra de arte adotada pelo Núcleo Educação como referência, Luiz Guilherme Vergara argumenta que a teoria do conhecimento, elaborada por Paulo Freire, é uma das bases do projeto do setor educativo e cita o conceito de “admirar” segundo Freire[45]:

> Queremos trabalhar o conceito de "ad-mirar' de Paulo Freire. (...) Este conceito aponta para a leitura e o aprendizado do mundo a partir de ‘momentos contínuos’. No caso da obra de arte contemporânea, isso implica partir do estranhamento para a identificação e construção de significados ligados às experiências das pessoas.[46]

O termo “admirar” tem raízes latinas, é formado pela preposição *ad* que indica direção, para, em direção a, e o verbo *mirari* que significa ver. Portanto, ad-mirar é dirigir o olhar para algo, olhar em direção a algum lugar. Freire, no entanto, não considera o termo no sentido de estar extasiado, encantado, perplexo ou apenas concentrado nos próprios pensamentos perante algo. Segundo a epistemologia freireana, ad-mirar é dirigir o olhar para

[43]Ibidem. p.97.
[44] SARTORI, Jerônimo. Educação Bancária/ Educação Problematizadora. In: STRECK, Danilo R. (Org.); REDIN, Euclides (Org); ZITKOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire. op. cit., p. 135.
[45]O conceito de “admirar” é visto também na fenomenologia husserliana, conforme foi visto na introdução desta pesquisa.
[46] VERGARA, Luiz Guilherme. Consciência Crítica. Bienal programa visitas monitoradas e cursos a professores. Projeto estimula interação com arte contemporânea. Entrevista concedida a Marta Avancini. Folha de São Paulo, São Paulo, 6 de abril. 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff06049807.htm>. Acesso em: 17/05/2019.

o objeto de conhecimento como um objeto em si mesmo, é objetivar o eu, separando-o do não-eu, distanciar-se do objeto, separando a subjetividade da objetividade[47]. Ao tomar distância do não-eu, é possível aproximar-se dele com grande vontade de saber, para entendê-lo intelectualmente, perceber suas características, revelá-lo, descobri-lo. De acordo com essa compreensão do termo, é impossível conhecer sem ad-miração do objeto a ser conhecido. Como o conhecimento não é imutável e estático, mas está em processo, sendo construído continuamente, o ato de conhecer implica ad-mirar além do objeto de conhecimento, a admiração que se teve anteriormente do mesmo objeto, ou seja, a percepção que se tinha sobre ele. Segundo Freire:

> "Ad-mirar" e "ad-mirado" não têm aqui a sua mesma significação usual. Admirar é objetivar um "não-eu". É uma operação que, caracterizando os seres humanos como tais, os distingue do outro animal. Está diretamente ligada à sua prática consciente e ao caráter de sua linguagem. Ad-mirar implica pôr-se em face do 'não-eu' curiosamente, para compreendê-lo. Por isto, não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido. Mas se o ato de conhecer é um processo – não há conhecimento acabado – ao buscar conhecer admiramos não apenas o objeto, mas também a nossa admiração anterior do mesmo objeto.[48]

Freire ressalta que em todo processo de conhecimento é fundamental que a construção do conhecimento parta da prática, logo, no processo epistemológico do admirar não deve ser diferente. Na concepção de educação libertadora, por exemplo, é imprescindível que exista uma relação dialética entre transmissão de conhecimentos e criação de conhecimentos, ou seja, é necessário conhecer, concomitantemente, tanto a prática como o conhecimento produzido. Segundo esta percepção, é preciso conhecer um dado conhecimento- o pensamento de Paulo Freire em sua totalidade, por exemplo- para poder produzir, a partir deste, um novo conhecimento, reinventá-lo. Para fundamentar e estabelecer um elo entre teoria e prática, Freire propõe pensar a prática para transformá-la, ele afirma que, "a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade".[49] De acordo com esta perspectiva, é primordial ad-mirar a prática para desenvolver um exercício da abstração e descobrir o vínculo dialético entre conceito e prática: "é a prática que dá fundamento ao conceito que emerge da prática como reconstrução racional dos dados conhecidos da realidade, e regressa à prática, penetra nela, conhecendo-a melhor para melhor

[47] ESCOBAR, Miguel. Ad-Mirar. In: STRECK, Danilo R. (Org.); REDIN, Euclides (Org); ZITKOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire. op. cit., p.24.
[48] FREIRE, Paulo. Ação Cultural Para a Liberdade. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra .1981. p. 43.
[49] Idem. Educação como prática da liberdade. op. cit., p. 67.

poder transformá-la[50]". Por essa razão, a relação dialógica é crucial para a construção do conhecimento, visto que é através do diálogo que os sujeitos se tornam agentes críticos de mudança social, ao se apropriarem como seus do processo de conhecimento que os permitirá reconhecer, compreender e questionar a realidade em que vivem.

Ao ad-mirar o conhecimento que se tem de um dado objeto de estudo, situado no contexto da prática, torna-se exequível analisar a percepção que se tem do mundo. Os sujeitos pensantes são sujeitos sociais, uma vez que "um sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto".[51] O sujeito pensante ao ad-mirar pode distanciar-se de sua percepção e conhecer a razão dela, por exemplo, a ideologia que esconde a realidade e anestesia a consciência. Será capaz de analisar criticamente a percepção anterior para desenvolver um conhecimento novo, uma percepção crítica e reflexiva da realidade.

Na epistemologia freireana, cada conceito proposto pelo filósofo propõe "ad-mirar" o mundo, "nosso estar sendo, nossa luta, nossa *amorosidade*; cada conceito dele é outra porta para entrar em sua proposta pedagógica, uma chave para pronunciar o mundo".[52] Segundo Freire, ad-mirar o mundo é tomar distância dele para melhor "ler", compreender como funcionam as estruturas que mantém as relações de opressão ao mesmo tempo em que, educando-se em comunhão, os sujeitos organizam-se para resistir ao regime opressor e excludente através da luta por "uma sociedade menos feia, uma sociedade em que seja possível amar e ser amado".[53] Cada conceito que integra a epistemologia freireana é uma perspectiva que atrai para *ad-mirar* o mundo, para distanciar-se dele e, curiosamente, descobrir como é mantida a cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham impedidas de expressarem-se, de criar e recriar, de decidir e participar do processo histórico da sociedade[54]. A epistemologia freireana é uma entrada para ad-mirar a prática, construindo o caminho epistemológico de pensar com os excluídos do mundo, leva os sujeitos a conscientizarem-se dialogicamente sobre a situação a qual estão submetidos os oprimidos e

[50] ESCOBAR, Miguel. Ad-Mirar. In: STRECK, Danilo R. (Org.); REDIN, Euclides (Org); ZITKOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire. op. cit., p.25.
[51] FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. p.66.
[52] ESCOBAR, Miguel. Ad-Mirar. In: STRECK, Danilo R. (Org.); REDIN, Euclides (Org); ZITKOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire. op. cit., p.25.
[53] FREIRE, Paulo. Pedagogia da Tolerância. Paz & Terra; Edição: 6. 2012. p.191.
[54] "Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir e de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isso que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser". FREIRE, Paulo. Ação Cultural para Liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p.49.

lutar para transformar a realidade[55]. Através da ação e reflexão (*práxis*), ambos constituídos pela palavra- que é a essência do diálogo- *pronunciar*[56] outro mundo justo, democrático e livre torna-se possível.

O projeto educativo elaborado pelo *Núcleo Educação* da 24ª Bienal de São Paulo assumiu propostas como a do educador Paulo Freire para um aprendizado existencial fundamentado no diálogo entre sujeitos inconclusos, cujo conhecimento está em processo de construção e, portanto, "sabem-se aprendizes"[57]. Um dos principais objetivos do projeto educativo foi contribuir para que o público, os educadores mediadores da mostra (chamados de monitores na época), os professores de escolas públicas e, consequentemente, seus alunos que compuseram, ou não, o público da Bienal, desenvolvessem a leitura crítica e contextualizada da imagem multicultural através da identificação e apreciação das imagens e a superação da situação limite que os impede de expressarem-se sobre elas.

Filosoficamente, Paulo Freire é um dos pensadores da educação que norteiam o trabalho de Ana Mae Barbosa. O contato com a teoria do conhecimento de Freire foi muito importante para que Barbosa desenvolvesse a *Abordagem Triangular*[58] como uma forma de ensinar por meio da arte, concepção sustentada sobre a contextualização da obra, sua apreciação e o fazer artístico. Este processo contempla o desenvolvimento sociocultural e a transformação social do indivíduo que, através desta experiência, poderá identificar,

---

[55] "Admirar com as e os esfarrapados do mundo é desvelar com elas e eles, nunca para eles, é desocultar a mentira, o engano e a perversão da ética capitalista: a exportação do homem pelo homem, a lei da oferta e da demanda, o anestesiar a consciência, o fim da história, a demonização dos lutadores e das lutadoras sociais". ESCOBAR, Miguel. Ad-Mirar. In: STRECK, Danilo R. (Org.); REDIN, Euclides (Org); ZITKOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire. op. cit., p.25-26.

[56] A práxis tem dois elementos: a ação e reflexão, ambos constituídos pela palavra, que é a essência do diálogo. A práxis só se constitui enquanto verdadeira a partir da coerência entre elas. Assim sendo, através do diálogo as pessoas conseguem transformar a realidade. Esta ação de transformação do mundo por meio da práxis e do diálogo, é denominada por Freire de pronúncia de mundo. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. op. cit.,

[57] De acordo os *Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte,* que foram elaborados pensando-se também na prática docente dos professores de arte nas escolas públicas, como foi citado anteriormente, os professores ao assumirem "propostas como a do educador Paulo Freire para um aprendizado existencial fundamentado no diálogo, coloca-se a necessidade de um contínuo "saber-se aprendiz"de seu ensinar. Esse saber revela-se na experiência de estranhamento do educador frente às diversas propostas de ensino de arte, encaminhando-o a descobrir como ensinar de um modo significativo, adequado a suas referências existenciais e às necessidades socioculturais contemporâneas". FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo. Núcleo Educação. Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte. São Paulo: Fundação Bienal, 1998. p.2-3.

[58] "Com base em seus estudos, Ana Mae Barbosa, no final da década de 80, por meio de reflexões sobre o contexto modernista e seguindo os ensinamentos de Paulo Freire (2010) de recusa à colonização hegemônica, sistematizou (...) um posicionamento teórico-metodológico, conhecido(...) como Abordagem Triangular". SILVA, Tharciana Goulart da e LAMPERT, Jociele. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. Revista Matéria-Prima. Vol. 5. 2017. p.90.

Sobre a Abordagem Triangular:

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). (2010) A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez.

apreciar e exprimir seus sentimentos, indagações, conjecturas e leituras sobre as imagens artísticas segundo sua consciência crítica. Barbosa sistematizou esse posicionamento teórico-metodológico propondo uma nova perspectiva do ensino da arte[59] além das imagens canonizadas da História da Arte, abarcando a iconografia presente na sociedade e no cotidiano do aluno, rompendo a questão de virgindade expressiva através de um trabalho pedagógico integrador, que se ancora em três pontos: Ler, Fazer e Contextualizar. Deste modo, a *Abordagem Triangular* sistematiza a interação entre o fazer artístico, a análise ou leitura de imagens e a contextualização imagética em benefício do desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do estudante. O contexto do educando é considerado crucial neste processo de ensino-aprendizagem, ampliando suas perspectivas sobre códigos históricos e sociais a partir de sua realidade.

Aluna de Freire, Barbosa desenvolveu a *Abordagem Triangular* baseando-se em conceitos da epistemologia freireana sobre o desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do indivíduo em uma dinâmica contextual sociocultural. Estes conceitos estão presentes no *Método Paulo Freire*, elaborado e colocado em prática no início dos anos 1960. Deve-se considerar que, de modo preciso, não é um método o de Paulo Freire, mas uma teoria do conhecimento, uma filosofia da educação[60]. As etapas que compõe o *Método Paulo Freire* serão analisadas mais detidamente no primeiro capítulo da pesquisa.

De acordo a referência para proposta de leitura da obra de arte adotada pelo *Núcleo Educação,* baseada na fenomenologia, na teoria do conhecimento elaborada por Freire e na *Abordagem Triangular* de Barbosa, o processo de aprendizado e leitura do mundo se manifesta, se adensa, em três momentos contínuos na experiência do indivíduo com a obra: o de estranhamento[61], reação primeira do olhar ao mirar o "não-eu", instigando a curiosidade e o desejo de compreensão; de "ad-miração", que retoma as revelações e as interrogações do primeiro olhar, explorando e interpretando os significados presentes na obra de arte e em seu contexto, possibilitando assimilações individuais e culturais mais densas; e o da resposta poética, que surge do perceber sua interação com os processos simbólicos de produção dos

[59] Idem. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 9. ed.2014. São Paulo: Perspectiva.
[60] Freire nunca afirmou ser ele o inventor de um "método", todavia, acabou denominado como tal.
[61] Segundo Ioschpe sobre o conceito de *ad-mirar* na proposta de leitura da obra de arte adotada pelo *Núcleo Educação:* "A arte contemporânea é difícil porque ela provoca estranhamento. A idéia é transformar o estranhamento em um meio de ampliação da percepção". Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff06049807.htm>. Acesso em: 10/08/2019.

discursos artísticos e de desejar participar de modo poético e/ou crítico na produção de situações comunicativas/artísticas[62].

A regulamentação da *Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino*[63], garantindo a presença da arte no currículo, e os textos dos *Parâmetros curriculares nacionais - Arte*[64] divulgados pelo Ministério da Educação, a partir do final de 1997, tornam mais presente a discussão das propostas de ensino de arte em todo o país ao afirmarem que o ensino de arte desenvolve a capacidade de percepção da realidade cotidiana e a observação crítica da cultura. As propostas contemporâneas de ensino de arte abarcam, além do processo criativo do fazer e do experimentar, conhecimentos e práticas provenientes do fruir/apreciar, do criticar, da estética e da História da Arte. Estes elementos integram a orientação introduzida no Brasil pela *Abordagem Triangular* desenvolvida por Ana Mae Barbosa, no final da década de 1980[65].

O *Núcleo Educação*, para alcançar o objetivo de possibilitar a acessibilidade de um público mais amplo à cultura artística contemporânea, buscou construir variadas articulações entre práticas, conceitos artísticos, métodos, procedimentos e atividades educativas. O material de ação educativa e cultural produzido pelo *Núcleo Educação* para o trabalho educativo da 24ª Bienal é um modelo a ser estudado e seguido, tanto no campo do ensino de arte, da política pública combinada à ação educativa e, também, como proposta de integração entre mídias educativas, impressa e disponibilidade de acesso via internet[66].

A obra *Pedagogia do Oprimido*[67] de Paulo Freire é uma das principais referências para o desenvolvimento da pesquisa, sobretudo o primeiro capítulo, onde serão analisadas as 3 etapas que compõe o *Metodo Paulo Freire.* Também são referências sobre seu pensamento e contribuições importantes para o desenvolvimento do primeiro capítulo, os conceitos presentes nos livros *Ação cultural para a liberdade*[68] e *Educação como prática da liberdade*[69]

---

[62] FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo. Núcleo Educação. Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte. São Paulo: Fundação Bienal, 1998. p.2.

[63] A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**,** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10/07/2019.

[64] Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* foram elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental subordinada ao Ministério da Educação e do Desporto em 1997. A função dos PCN é de ser um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais. O texto na íntegra está disponível em*:* <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 10/07/2019.

[65] FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo. Núcleo Educação. Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte. op. cit., p.3.

[66] BANDEIRA, Denise. Materiais Didáticos. Curitiba, PR: IESDE, 2009. p.45. Disponível em: <file:///F:/Downloads/Materiais_didaticos.pdf>. Acesso em: 10/06/2019.

[67] FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. op. cit.,

[68] Idem. Ação Cultural Para a Liberdade. op. cit.,

[69] Idem. Educação como prática da liberdade. op. cit.,

de Freire e a tese de doutorado de Silvana Donadio Vilela Lemos, sob orientação de Ana Maria Saul, *A Atualidade do Pensamento de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos no Século XXI*[70]. A tese de doutorado de Paulo Roberto Padilha, sob orientação de Moacir Gadotti, *Currículo Intertranscultural. Por uma Escola Curiosa, Prazerosa e Aprendente*[71], contribui significativamente para a compreensão sobre o conceito de *círculo de cultura* que se contrapõe à noção de organização e metodologia de acordo o modelo tradicional de educação. A tese de doutorado de Sonia Couto Souza Feitosa, sob orientação também de Moacir Gadotti, contribui muito para a análise e compreensão do *Método Paulo Freire.* Ainda neste capítulo da pesquisa será realizada uma breve analise da trajetória de Freire, seu percurso marcado pela história política recente do Brasil desde as primeiras experiências de alfabetização em Angicos, o golpe militar de 1964 que o forçou ao exílio durante a ditadura, seu retorno após a Lei da Anistia, sua atuação no país redemocratizado e seu legado no Brasil desta década. Este capítulo, junto ao que já foi abordado na introdução, busca elucidar aspectos da teoria do conhecimento elaborada por Paulo Freire. Ajudará também a entender a importância dele para os debates sobre educação e cultura brasileira nos anos 1990 e para a elaboração do projeto educativo da 24ª Bienal de São Paulo. Como foi visto na introdução desta pesquisa, o *Núcleo Educação* da 24ª edição da mostra enxergou a relevância da teoria do conhecimento deste filósofo da educação no período.

Para compreender a magnitude e a importância da 24ª Bienal de São Paulo e seu ambicioso *Núcleo Educação*, no segundo capítulo serão apresentadas brevemente algumas das mais relevantes propostas educativas de edições anteriores da mostra que, de certo modo, criaram o ambiente propício para a 24ª edição colocar em prática seu projeto educativo. Na sequência, serão abordados o eixo curatorial que norteou esta exposição, considerada a melhor Bienal já realizada, e seu esquema organizacional. Como referencial teórico para o desenvolvimento do segundo capítulo, buscou-se analisar os livros-catálogos que levam os mesmos nomes dos quatro segmentos que integraram a mostra: *XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos*[72], *XXIV Bienal de São Paulo:*

[70] LEMOS, Silvana Donadio Vilela. A Atualidade do Pensamento de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos no Século XXI. Tese (doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontífice Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10233>. Acesso em: 10/01/2018.

[71] PADILHA, Paulo Roberto. Currículo Intertranscultural. Por uma Escola Curiosa, Prazerosa e Aprendente. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, p.158. 2003. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/123456789/59/5/FPF_PTPF_17_0030.pdf>. Acesso em: 10/02/2018.

[72] FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos. op. cit.,

Representações Nacionais[73], *XXIV Bienal de São Paulo: Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros*[74] e *XXIV Bienal de São Paulo: arte contemporânea* brasileira*: um e/entre outro/s*[75]. Para compreender o vínculo entre o exercício curatorial e o conceito norteador de antropofagia, contribui significativamente para esta parte da pesquisa a dissertação de mestrado de Helena Pereira de Queiroz, sob orientação de Helouise Lima Costa, *Antropofagia ou Multiculturalismo? Oswald de Andrade na 24ª Bienal de São Paulo*[76]. Outras contribuições importantes para o segundo capítulo são os textos *As tarefas do curador*[77] de Lisette Lagnado, *Bienal 1998: princípios e processos*[78] de Paulo Herkenhoff, *Dez anos depois: um debate com Paulo Herkenhoff*[79] de Maria Helena Carvalhaes e *O Curador Carioca*[80] de Paulo Herkenhoff e Adriano Pedrosa. Estes textos publicados em 2008 trazem, além de análises interessantes, outros olhares sobre a 24ª Bienal de São Paulo 10 anos depois[81].

Serão analisados também cada um dos quatro segmentos que integraram a estrutura organizacional da 24ª Bienal. A análise dos quatro segmentos permitirá compreender se o pensamento de Paulo Freire foi uma referência para a curadoria, se houve diálogo entre os curadores e o setor educativo para o desenvolvimento do conceito curatorial norteador da mostra ou se o projeto educativo foi elaborado depois, sendo assim, como nas edições anteriores, submetido somente à função de tornar o conceito curatorial já estabelecido cognoscível para o público. A partir da abordagem dos quatro segmentos, buscou-se também identificar aquele que melhor abarcasse o conceito organizador da mostra para o desenvolvimento do trabalho curatorial e que representasse um maior vínculo com a

[73] FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: Representações Nacionais op. cit.,
[74] FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. op. cit.,
[75] FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s op. cit.,
[76] QUEIROZ, Helena Pereira de. Antropofagia ou Multiculturalismo? Oswald de Andrade na 24ª Bienal de São Paulo. Dissertação (mestrado em Teoria e Crítica de Arte) - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-16072012-102400/pt-br.php>. Acesso em: 08/01/2018.
[77] LAGNADO, Lisette. As Tarefas do Curador. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. Ano 1, v.1 (1. sem. 2008). – São Paulo: Fasm, 2008. Semestral. Artes Visuais – Periódicos. I. Faculdade Santa Marcelina. p.8-19.
[78] HERKENHOFF, PAULO. Bienal 1998: Princípios e Processos. .MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op.cit., p. 20-36.
[79] CARVALHARES, Maria Helena. Dez anos depois: um debate com Paulo Herkenhoff . MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op.cit., p.37-41.
[80] HERKENHOFF, Paulo; PEDROSA, Adriano. O Curador Carioca. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op.cit., p.42-51.
[81] Os textos foram publicados na Revista Marcelina volume 1, do mestrado em artes visuais da Faculdade Santa Marcelina. Esta edição trouxe um compilado de textos denominado *Dossiê Antropofágico* sobre a experiência curatorial como campo prático da crítica de Herkenhoff e Pedrosa na 24ª Bienal de São Paulo.

concepção de antropofagia, segundo Oswald de Andrade. Chegou-se à conclusão que algumas salas do *Núcleo Histórico* se aproximaram mais diretamente do *Manifesto Antropófago*[82] e do conceito de antropofagia, norteador da mostra. A sala *Albert Eckhout e séculos XVI- XVIII* sob curadoria de Ana Maria Belluzzo[83] e Jean-François Chougnet[84] e consultoria de María Concepción García Sáiz[85] se destaca por trazer referências artísticas e teóricas que buscaram contextualizar a linguagem do manifesto predominantemente metafórico e fonte teórica principal do movimento antropofágico brasileiro, ao mesmo tempo que apresenta um trajeto de análise da produção europeia de imagens alegóricas dos continentes.

Entre o grande número de salas, obras, curadorias e artistas que integraram a 24ª Bienal de São Paulo, um recorte se fez necessário para o desenvolvimento da pesquisa. Os segmentos serão apresentados de acordo um panorama geral e algumas obras serão destacadas para discutir a estrutura organizacional em relação ao conceito curatorial geral norteador da exposição. Compõe este recorte obras, salas e propostas curatorias que corroboram a identificação no *Núcleo Histórico* de algumas salas que melhor incorporaram o conceito curatorial organizador da mostra e estabeleceram o fio de Ariadne entre a proposta da curadoria e o *Manifesto Antropófago*. Em vista disso, contribuíram como referência nesta

---

[82] ANDRADE, Oswald de. *Manifesto Antropófago*. Originalmente publicado em *Revista de Antropofagia*, nº 1, ano 1, maio de 1928, São Paulo.
O *Manifesto Antropófago*, escrito por Oswald de Andrade (1890 - 1954), é publicado em maio de 1928, no primeiro número da recém-fundada *Revista de Antropofagia*, veículo de difusão do movimento antropofágico brasileiro. Em linguagem metafórica cheia de aforismos poéticos repletos de humor, o Manifesto torna-se o cerne teórico desse movimento que pretende repensar a questão da dependência cultural no Brasil. O fac-símile da publicação de 1928 do *Manifesto Antropófago* está anexo no final da pesquisa.

[83] Ana Maria Belluzzo é Professora Titular de História da Arte da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo e colabora atualmente como professora colaboradora no Curso de Pós-Graduação da mesma universidade. Atua como crítica, pesquisadora e curadora independente. Foi curadora, junto com Jean-François Chougnet, da sala *Albert Eckhout e séculos XVI- XVIII* no *Núcleo Histórico* da 24ª edição da Bienal Internacional de São Paulo em 1998.É membro: da Associação Brasileira de Críticos de Arte; do Comitê Brasileiro de História da Arte; do comitê de pesquisa do International Center for the Arts of the Americas do Museum of Fine Arts, Houston; do Conselho de Orientação Artística da Pinacoteca do Estado de São Paulo; coordena o comitê brasileiro do projeto "Documents of 20th Century of Latin American and Latino Art", junto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Disponível em: < http://www.fau.usp.br/docentes/ana-maria-de-morais-belluzzo/>. Acesso em: 10/02/2018.

[84] Jean-François Chougnet é curador e gestor cultural ligado a grandes mostras e a instituições de relevo como o Centro Pompidou, em Paris. Foi um dos consultores do ministro da Cultura francês Jack Lang durante os anos 80. Foi curador, junto com Ana Maria Belluzzo, da sala *Albert Eckhout e séculos XVI- XVIII* no *Núcleo Histórico* da 24ª edição da Bienal Internacional de São Paulo. É o diretor artístico do FUSO (festival com programação contínua de videoarte nacional e internacional, em Lisboa). Tem dedicado a sua carreira às políticas culturais. Foi Diretor Geral do Villette em Paris de 2001 a 2006. Em 2005 foi comissário-geral do Ano do Brasil na França. Dirigiu a Fundação Berardo, em Lisboa, de 2007 a 2011. Em 2011, Jean-François Chougnet tornou-se CEO da Marseille-Provence Capital da Cultura Europeia 2013. Desde 2014 é presidente do Musée des Civilisations de l'Europe et de la Méditerranée em Marselha, França. Disponível em: <https://fusovideoarte.com/2018wp/profile/jean-francois-chougnet/>. Acesso em: 10/02/2018.

[85] María Concepción García Sáiz é escritora e historiadora da arte. Sua principal área de atuação é história da América e história da arte latino-americana. Foi consultora de curadoria da sala *Albert Eckhout e séculos XVI-XVIII* no *Núcleo Histórico* da 24ª edição da Bienal Internacional de São Paulo. Disponível em: < https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=994350 >. Acesso em:10/03/2018.

parte do segundo capítulo da pesquisa, os textos *A síndrome de Saturno ou a Lei do Pai: Máquinas Canibais da Modernidade*[86], de Régis Michel; *Trans-posições*[87], de Belluzzo; *Tupi or not tupi, that is the question*[88], de Chougnet; e *A Audácia de Tarsila*[89], de Sônia Salzstein.

Entre as obras que constituem o recorte, se destacam *Índia Tapuia* ou *Índia Tarairiú* (1641) de Albert Eckhout e o *Abaporu* (1928) de Tarsila do Amaral. Dois fatos devem ser ressaltados para justificar o destaque das duas obras: *Índia Tapuia* ou *Índia Tarairiú* foi exposta na sala *Albert Eckhout e Séculos XVI- XVIII*, uma das salas mais próximas diretamente do *Manifesto Antropófago* e do conceito curatorial norteador da Bienal; o *Abaporu* é uma das obras mais importantes do movimento modernista brasileiro e intrinsecamente relacionada ao Movimento Antropofágico, tendo sido, inclusive, reproduzida no *Manifesto Antropófago,* na publicação original da Revista Antropofágica nº1 de maio de 1928. Esta obra permite observar como Tarsila aprendeu a devorar os estilos modernos da pintura europeia, como o cubismo, para digeri-los e, de maneira antropofágica, produzir algo singular. Ademais, ambas as telas foram reproduzidas e abordadas juntas em uma sequência didática que faz parte dos percursos educativos propostos nos textos *Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte*, parte integrante da publicação *A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo- Percurso Educativo para Conhecer Arte*.

No terceiro capítulo, a sequência didática citada será analisada. É intitulada "Eckhout e o canibalismo, Tarsila e a Antropofagia". A justificativa para a escolha da sequência didática se dá pelo diálogo com as duas obras do *Núcleo Histórico*, expostas em salas mais próximas do *Manifesto Antropófago* de Oswald de Andrade e relevantes no debate sobre o conceito curatorial de Antropofagia. Buscar-se-á compreender a organização da proposta nos percursos educativos, uma vez que seguem a mesma estrutura. Será analisada também a proposta educativa da 24ª Bienal de São Paulo em contexto mais amplo para compreender se houve, de fato, a aproximação entre a teoria do conhecimento de Paulo Freire e o projeto educativo conforme foi afirmado pelo *Núcleo Educação*. Compõe o referencial teórico dessa parte da pesquisa *A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo*, publicação desenvolvida pelo *Núcleo Educação* da 24ª Bienal, e *Projeto Núcleo Educação Bienal/SESC*, de Evelyn Ioschpe. O texto de Ioschpe fornece informações relevantes para a análise do projeto educativo da 24ª Bienal, isto posto, contribui significativamente para o terceiro capítulo do estudo. Outra

[86] MICHEL, Régis. A síndrome de Saturno ou a Lei do Pai: Máquinas Canibais da Modernidade. In: XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos. op. cit., p.120-133.
[87] BELLUZZO, Ana Maria. Trans-posições. Ibidem. p.68-75.
[88] CHOUGNET, Jean-François. Tupi or ot tupi, that is the question. Ibidem. p.86-93.
[89] SALZSTEIN, Sônia. A Audácia de Tarsila. Ibidem. p.356-363.

referência importante para esta parte da pesquisa é o texto *Out of the cantinho – Art Education at the 24th Bienal de São Paulo*[90]de Carmen Mörsch e Catrin Seefranz, parte integrante da publicação *Cultural Anthropophagy: The 24th Bienal de São Paulo 1998*[91] dos editores Lisette Lagnado e Pablo Lafuente. Neste texto, Mörsch e Seefranz debruçam-se mais detidamente sobre as iniciativas educacionais da 24º Bienal de São Paulo e, portanto, contribuem significativamente para o objetivo da pesquisa.

Entre as edições da Bienal, a 24ª edição foi escolhida para ser abordada neste estudo por representar uma mudança importante nas experiências vividas na instituição e no trabalho do setor educativo ao proporcionar maior autonomia para o desenvolvimento do seu projeto. Como foi possível constatar nos textos de Ioschpe e Mörsch e Seefranz, o setor educativo abordou a educação crítica freireana como uma das referências, um dos alicerces para a elaboração de um projeto educativo que dialogasse com a teoria da práxis libertadora, voltada para a educação e desenvolvimento da criticidade, neste contexto mediada pela arte. Diferentemente do que foi apresentado por Iochpe e esmiuçado por Mörsch e Seefranz, busca-se compreender na terceira parte da pesquisa se esta relação obteve resultados satisfatórios conforme a concepção de educação crítica, reflexiva e libertadora segundo Paulo Freire.

Capítulo 1: A trajetória de Paulo Freire antes e depois da obra Pedagogia do Oprimido

A história política recente do Brasil perpassa a trajetória de Paulo Freire, profundamente marcada pelo regime de exceção instaurado pela ditadura militar, o período de exílio e pelo processo de redemocratização do Brasil. Antes do golpe de 1964, durante o exílio forçado e após seu retorno ao país, Freire desempenhou um papel significativo no debate sobre o potencial libertador da educação.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 no Recife, no contexto político da República Velha. Filho de Edeltrudes Neves Freire e Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar do estado de Pernambuco. Freire teve uma irmã, chamada Stela, e

[90] MÖRSCH, Carmen e SEEFRANZ, Catrin. Out of the *cantinho* – Art Education at the 24th Bienal de São Paulo. In: LAFUENTE, Pablo; LAGNADO, Lisette; OLIVEIRA, Mirtes Marins de Oliveira. Cultural Anthropophagy: The 24th Bienal de São Paulo 1998. Exhibition Histories Volume 4 (Afterall Exhibition Histories). London: Afterall Books, 2015. p.188-205.

[91] LAFUENTE, Pablo; LAGNADO, Lisette; OLIVEIRA, Mirtes Marins de Oliveira. Cultural Anthropophagy: The 24th Bienal de São Paulo 1998. Exhibition Histories Volume 4 (Afterall Exhibition Histories). London: Afterall Books, 2015.

dois irmãos, Armando e Temístocles. Apesar de sua família fazer parte da classe média, ele experênciou na infância a situação de pobreza e a fome durante a depressão de 1929. Esta vivência foi relevante para o desenvolvimento do seu método de alfabetização, pois esta experiência o inquietaria e despertaria nele a preocupação com a população em situação de miséria e pobreza. Freire ingressou na Universidade do Recife em 1943, cursou a Faculdade de Direito, enquanto também realizou estudos de filosofia da linguagem na mesma universidade. Ao invés de exercer a profissão de advogado - nunca exercida por ele- preferiu a docência, exercendo a profissão de professor de língua portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, onde havia estudado na adolescência. Casou-se com a colega de profissão Elza Maia Costa de Oliveira em 1944, permanceram juntos até a morte dela em 1986, casando-se novamente com sua então orientanda do programa de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Ana Maria Araújo, em 1988. Foi no SESI que ele tomou contato com a educação de adultos. Freire inicia seu trabalho com os analfabetos pobres a partir de 1946, quando foi indicado ao cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no Estado de Pernambuco. Freire foi diretor do SESI de Recife no período de 1947 a 1954, e superintendente do mesmo, de 1954 a 1957. Concomitantemente a sua carreira no SESI, Freire assumiu diversos cargos públicos. Em 1956, foi nomeado membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife e em 1961, diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da capital pernambucana. Seu primeiro contato com a educação superior foi lecionando filosofia da educação na Escola de Serviço Social da Universidade do Recife. Em 1959, doutorou-se em filosofia e história da educação, com a tese *Educação e Atualidade Brasileira*, sendo nomeado nesse mesmo ano professor efetivo de história e filosofia da educação da Escola de Belas Artes. Entre o final da década de 1950 e o início da década de 1960, ele também foi um dos fundadores e colaborador do *Movimento de Cultura Popular* (MCP) do Recife, com os chamados círculos de cultura. Na época, exercia o cargo de diretor da Divisão de Pesquisa e responsável pela coordenação do Projeto de Educação de Adultos no MCP. Em 1961, quando estava a frente da direção do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife, Freire junto com sua equipe iniciam a elaboração das primeiras experiências de alfabetização popular que constituiriam o *Método Paulo Freire* ainda no mesmo ano. Ele colocou em prática seu método de pedagogia crítica, em suas primeiras experiências de alfabetização realizadas anteriormente em Recife e depois em Angicos, no Rio Grande do Norte, entre dezembro de 1962 e o começo de 1963. Em 1963

foi nomeado pelo governador de Pernambuco, Miguel Arraes[92], um dos conselheiros pioneiros do Conselho Estadual de Educação. Inicialmente, ele desenvolveu o método para a alfabetização de adultos ainda quando estava à frente da direção do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife, sendo colocado em prática com sucesso em Angicos, onde foram alfabetizados 300 cortadores de cana durante 45 dias em 40 horas de duração. O governo do então presidente da república João Goulart reconhece a eficácia do *Método Paulo Freire* de alfabetização. Por causa da repercussão positiva desta experiência, Freire foi convidado pelo então ministro da educação Paulo de Tarso para comandar a campanha de alfabetização de adultos[93]. O ministério da educação intentava estabelecer "Centros de Cultura" em todo o território nacional, baseando-se numa experiência piloto de alfabetização de todos os analfabetos de Brasília. Sendo assim, calculava-se que, até 1965, em razão da campanha, cinco milhões de adultos críticos, reflexivos, autônomos e conscientizados de sua atuação social estariam aptos a votar, formando um eleitorado capaz de romper com a supremacia dos setores conservadores. O Plano Nacional de Alfabetização foi estabelecido a partir da Portaria Ministerial n°. 195, de 08.07.63 em 1963, permitindo então que a experiência do *Método Paulo Freire* fosse realizada na implantação do plano a partir de Brasília, alcançando às cidades-satélites do Gama, Sobradinho, Candangolândia, Núcleo Bandeirante, Setor de Limpeza Pública, entre outros, até 31 de março de 1964[94].

[92] Miguel Arraes foi advogado, economista e político. Filiado ao Partido Social Trabalhista (PST), aliado do ex-presidente João Goulart, exercia seu primeiro mandato como governador de Pernambuco, quando, no dia 1º de abril de 1964, foi deposto pelo Exército brasileiro. Antes do golpe, sua gestão foi marcada pelo apoio à população mais pobre e enfrentamento aos abusos trabalhistas de usineiros na região. Preso e enviado à detenção na ilha de Fernando de Noronha, cerca de um ano e meio depois, teve acatado um pedido de *habeas corpus* no Supremo Tribunal Federal (STF). Daí partiu para o exílio.
Rejeitado na França e tendo tido uma tentativa frustrada de ida ao Chile – que também viveria um golpe de Estado em 1973 – Miguel Arraes foi recebido na Argélia, no norte da África, em 1965. Ali permaneceu por 14 anos. Durante o período de exílio, continuou sendo vítima dos abusos da ditadura no Brasil. Teve a casa invadida por civis armados à procura de seus documentos pessoais e, mesmo em outro continente, foi condenado à revelia, pela Justiça brasileira pelo crime de "subversão", em março de 1967. A pena prevista era de 23 anos de prisão.
Voltou ao Brasil em 1979, beneficiado pela anistia política. Em 1982, elegeu-se deputado federal pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Em 1986, ainda filiado ao PMDB, Miguel Arraes foi eleito pela segunda vez governador de Pernambuco. Em 1990 fundou o Partido Socialista Brasileiro (PSB), pelo qual conseguiu, por mais uma vez, ser eleito deputado federal. Foi governador pela terceira ocasião em 1994, ao derrotar o segundo colocado no pleito com uma diferença de mais de 300 mil votos. Em 1998, perdeu as eleições e não conseguiu se reeleger. Em 2002, foi eleito mais uma vez deputado federal.
Morreu aos 88 anos, em 2005, no exercício de seu último mandato político. Três anos depois, em 2008, sua viúva Magdalena Arraes criou o Instituto Miguel Arraes com o objetivo de preservar a memória do ex-governador. Disponível em: < http://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/miguel-arraes/>. Acesso em: 13/05/2019; <https://www.camara.leg.br/deputados/65511/biografia>. Acesso em: 13/05/2019.

[93] Havia, no Brasil, 16.000.000 de analfabetos, a partir da faixa etária dos 14 anos. LEMOS, Silvana Donadio Vilela. A Atualidade do Pensamento de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos no Século XXI. Tese (doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontífice Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2010. p.51

[94] A população analfabeta era convidada a participar da campanha de alfabetização pelos serviços de alto falantes instalados em veículos que percorriam as cidades-satélites. Mensagens como: "Povo analfabeto é

Participaram deste processo estudantes universitários que auxiliaram na investigação do universo vocabular da comunidade - etapa primeira do *Método Paulo Freire* cuja abordagem é esmiuçada mais detidamente no percorrer deste primeiro capítulo. Esta experiência contou com o apoio financeiro dos governos reformistas do Nordeste, do Governo Federal e do programa *Alliance for Progress*[95] - um projeto político executado pelo governo dos Estados Unidos durante a presidência de John Fitzgerald Kennedy, cujo objetivo era integrar os países das Américas nos aspectos político, econômico, social e cultural frente à União Soviética. Cabe ressaltar que Freire não recebeu dinheiro do programa, seu ordenado era pago pela Universidade do Recife[96]. Apesar de muitas críticas por aceitar o subsídio financeiro oriundo do governo dos Estados Unidos, Freire não sofreu interferência no conteúdo de seu trabalho, tendo total autonomia político-pedagógica e podendo indicar responsáveis pela experiência no Rio Grande do Norte.

Uma greve de trabalhadores de uma obra que não aceitaram trabalhar enquanto não tivessem seus direitos trabalhistas respeitados, como descanso semanal remunerado e uma jornada de trabalho que respeitasse a jornada estabelecida pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), foi o estopim para a acusação de comunismo contra o projeto de alfabetização freireano. Empresários e fazendeiros, primeiramente do Rio Grande do Norte, não aceitaram a reivindicação dos trabalhadores, agora alfabetizados e cientes de seus direitos. Outro fator fez com que a elite econômica enxergasse Freire como uma ameaça: como na época, somente tinha direito de votar quem fosse alfabetizado e o Plano Nacional de Alfabetização poderia alfabetizar entre cinco e seis milhões de brasileiros, o êxito do plano significaria até seis milhões de novos eleitores fora das classes dominantes. Consequentemente, alguns meses depois, em 31 de março de 1964 é deflagrado o golpe militar que extinguiu o Plano Nacional de Alfabetização e criminalizou o método freireano. Três meses antes do golpe o programa *Alliance for Progress* descobriu a conotação política do programa Paulo Freire e o suspendeu imediatamente.

> Quando eu estava no exílio, na Inglaterra, em 1969, achei um livro chamado "A Aliança que Perdeu seu Caminho" ("The Aliance which Lost its Way"). Era de autoria de dois jornalistas do "The New York Times", que tinham trabalhado no Recife e em Natal. Lá pelas tantas, eles estudavam o programa do Paulo Freire em

---

povo escravo. Matricule-se no Círculo de Cultura mais próximo e aprenda a ler e escrever!" eram transmitidas pelo equipamento de som. (...) O contexto do sistema educacional daquela época dificultava a ação da campanha-piloto em Brasília para a construção de uma "ação cultural para a liberdade". Ibdem. p.51.

[95] Aliança para o Progresso. Disponível em: https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historia-america/alianca-para-progresso-anticomunismo.htm. Acesso em: 13/05/2019

[96] Em 1965, passou a integrar o novo sistema de educação do país com o nome de Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

> Natal, no Nordeste, e diziam: "Para nós, Paulo Freire foi eminentemente subversivo, ou melhor, revolucionário, na medida em que seu programa estimulava o pensamento crítico, trabalhava contra as tradições autoritárias dos donos do mundo, dos donos da vida. Aliança para o Progresso descobriu essa conotação política do programa Paulo Freire, suspendeu sua ajuda três meses antes do golpe a Goulart".[97]

Paulo Freire desenvolveu suas ideias e começou suas experiências práticas no mesmo ambiente político-cultural iniciado na revolução de 1930 e terminado com o golpe militar de 1964. Neste período, outros intelectuais de grande importância para a história recente do país se formaram intelectualmente, como o antropólogo Darcy Ribeiro e o economista Celso Furtado[98]. A revolução de 1930 marca a retirada da oligarquia cafeeira e o fim da primeira república brasileira, o golpe militar de 1964 marca uma resposta através da força às situações conflitantes criadas por disputas de interesses entre grandes grupos da sociedade. Durante as três décadas entre os dois eventos houve uma mobilização nunca vista até então dos setores populares, com o apoio engajado da maioria dos intelectuais brasileiros[99].

---

[97] Paulo Freire participa de uma entrevista em que responde algumas perguntas ao jornal Folha de São Paulo durante um diálogo com a jornalista e escritora Marilene Felinto e a professora acadêmica Monica Rodrigues Costa acerca do desenvolvimento do Método Paulo Freire, sua implementação em Angicos e sua relação com o programa *Alliance for Progress*. FREIRE, Paulo. O Mobral nasceu para negar o meu método e meu discurso. Folha de São Paulo: 29 de maio.1994. Entrevista concedida a Marilene Felinto e Mônica Rodrigues Costa. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/29/mais!/13.html>. Acesso em: 07/06/2019.

[98] Celso Monteiro Furtado (Pombal, 26 de julho de 1920 — Rio de Janeiro, 20 de novembro de 2004) foi bacharel em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1944) e doutor em Economia (1948) pela Universidade de Paris (Sorbonne). Realizou estudos de pós-graduação na Universidade de Cambridge, Inglaterra (1957), sendo Fellow do King`s College. Participou da Força Expedicionária Brasileira durante a Segunda Guerra Mundial. Após a participação na Força Expedicionária, atua como técnico de administração do governo brasileiro, entre 1944 e 45, tornando-se depois economista da Fundação Getúlio Vargas entre 1948 e 49.

Nesse mesmo ano torna-se diretor da Divisão de Desenvolvimento da CEPAL, onde permanecerá até 1957, colaborando com o famoso economista argentino Raul Prebisch na concepção de um enfoque estruturalista da realidade socioeconômica da América Latina, visão que dominaria os trabalhos elaborados pela mesma comissão.

No ano seguinte, ocupa o cargo de diretor do BNDE (Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico) onde permanecerá por um ano, para logo depois ser convidado pelo presidente Juscelino Kubitschek para elaborar o Plano de Desenvolvimento do Nordeste, que daria origem à SUDENE, órgão pelo qual foi responsável durante cinco anos (1959-64).

Em 1962, o recém-criado Ministério do Planejamento tem Furtado como seu primeiro titular, mas, com o advento do Regime Militar, seus direitos políticos são cassados por meio do AI-1, passando então a dedicar-se à pesquisa e ao ensino. Com a redemocratização, volta a ocupar cargos estatais e continua colaborando com trabalhos e pesquisas, sendo que a 7 de agosto de 1997 ascende à cadeira 11 da Academia Brasileira de Letras e em 2003 torna-se membro da Academia Brasileira de Ciências. Disponível em: <http://www.centrocelsofurtado.org.br/geral.php?ID_S=64>. Acesso em: 10/05/2019; <http://www.sudene.gov.br/quem-foi-celso-furtado>. Acesso em: 10/05/2019.

[99] Grupos da Igreja Católica desempenharam um papel importante nesse processo, uma inspiração que já marcara Freire desde a infância, influenciado pela mãe. O educador não se ateve a uma única corrente de pensamento, dialogou intelectualmente com várias fontes, inclusive o marxismo. Através de uma relação forte entre teoria e prática, Freire estrutura pedagogicamente os valores fundamentados numa convicção profunda na capacidade de o ser humano se educar para ser atuante na construção de um mundo melhor e mais justo. Anos mais tarde, a Teologia da Libertação, ao se "aproximar" do Materialismo Histórico e dialético, apresentaria pontos de convergência com alguns aspectos do pensamento de Paulo Freire.

"O importante é que jamais consegui conceber que minha fé pudesse servir contra os interesses do povo. Jamais pude admitir que pudesse conciliar a fé com uma posição reacionária(...)"Minhas reuniões com Marx nunca me

Com o lançamento previsto para 13 de maio de 1964, o Programa Nacional de Alfabetização foi extinto em 14 de abril, treze dias depois do golpe militar. O novo regime fez acusações ao trabalho de Freire e sua equipe; apontaram o material didático produzido como contrário aos interesses da nação e acusaram seus autores de querer implantar o comunismo no país. Freire passou a sofrer ataques de simpatizantes do golpe no Parlamento[100] e na imprensa. Como o futuro era incerto e perigoso diante de tais acusações, o exílio tornou-se a opção mais sensata.

O ambiente político tenso que culminou na deposição do presidente democraticamente eleito e na intauração de uma ditadura militar que se estendeu até 1985 já se instalara meses antes do golpe. No início de 1964, o presidente João Goulart anunciava que realizaria as Reformas de Base[101] com massivo apoio popular, entretanto, os setores da sociedade ligados

---

sugeriram que parasse de ter reuniões com Cristo". FREIRE, Paulo. O Mobral nasceu para negar o meu método e meu discurso. Folha de São Paulo: 29 de maio.1994. Entrevista concedida a Marilene Felinto e Mônica Rodrigues Costa. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/29/mais!/13.html>. Acesso em 07/06/2019.

O educador não se negava a discutir de forma crítica os abusos do regime comunista, indagado sobre sua opinião a respeito do fim do comunismo no Leste Europeu, Freire respondeu que se tratava de uma queda necessária não do socialismo, mas de sua "moldura autoritária, reacionária, discricionária, stalinista. "Entre o socialismo e o capitalismo, a diferença fundamental é que o capitalismo tem uma moldura democrático-burguesa. O que presta no capitalismo, no meu entender, não é ele. Para mim, ele é uma malvadez em si mesma. Se se pensa na excelência do capitalismo no Brasil, eu me pergunto: que excelência é esta que produz 33 milhões de famintos? O que o capitalismo tem de bom é apenas a moldura democrática. Um dos maiores erros históricos das esquerdas que se fanatizaram foi antagonizar socialismo e democracia. (...) O capitalismo já não pode dizer que a culpa de seus males é do comunismo. Ele tem que assumir a sua responsabilidade". FREIRE, Paulo. O Mobral nasceu para negar o meu método e meu discurso. Folha de São Paulo: 29 de maio.1994. Entrevista concedida a Marilene Felinto e Mônica Rodrigues Costa. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/29/mais!/13.html>. Acesso em 07/06/2019.

[100] Na Câmara dos Deputados, políticos conservadores se revezavam na condenação permanente de seu método de alfabetização. Em 18 de abril, o deputado Emival Caiado, do partido conservador União Democrática Nacional (UDN), denunciou Mauro Borges, então governador de Goiás e aliado do ex-presidente Jango, de implantar o comunismo no Estado: "O método comunizante do sr. Paulo Freire teve entusiástica acolhida do Governo goiano. O sr. Mauro Borges deu total e completa cobertura a órgãos estudantis dominados por comunistas". Caiado concluiu, aos brados: "Não creio que em nenhum outro Estado o comunismo tenha se infiltrado tanto!". Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/10/22/cultura/1571754417_189523.html>. Acesso em: 05/04/2019.

[101] As reformas de base, ou reformas estruturais, propostas por Goulart e sua equipe pretendiam reduzir as desigualdades sociais brasileiras: Reforma agrária - Consistia em promover a democratização da terra, paralelamente à promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, estendendo ao campo os principais direitos dos trabalhadores urbanos. Nessa área, havia um decreto que previa a desapropriação das áreas rurais inexploradas ou exploradas contrariamente à função social da propriedade, situadas às margens dos eixos rodoviários e ferroviários federais e as terras beneficiadas ou recuperadas por investimentos da União em obras de irrigação, drenagem e açudagem. No entanto, a implementação da reforma agrária exigia mudança constitucional, já que o governo pretendia que as indenizações aos proprietários fossem pagas com títulos da dívida pública, enquanto que a Constituição previa indenização paga previamente e em dinheiro; Reforma educacional: visava a valorização do magistério e do ensino público em todos os níveis, o combate o analfabetismo com a multiplicação nacional das pioneiras experiências do Método Paulo Freire. O governo também se propunha a realizar uma reforma universitária, com abolição da cátedra vitalícia; Reforma fiscal - Tinha como objetivo promover a justiça fiscal e aumentar a capacidade de arrecadação do Estado. Além disso, pretendia-se limitar a remessa de lucros para o exterior, sobretudo por parte das empresas multinacionais, o que foi feito através do decreto nº 53451/64; Reforma eleitoral: consistia basicamente na extensão do direito de voto aos analfabetos e

ao pensamento conservador se opuseram ao governo, considerado por eles uma abertura para a instalação do comunismo no Brasil. Os golpistas perceberam uma importante disposição entre a classe média para apoiar a derrubada do presidente. O Golpe de 1964 foi realizado por uma coligação de forças e interesses, composta pelo grande empresariado brasileiro, por latifundiários – proprietários de grandes parcelas de terras, por empresas estrangeiras instaladas no Brasil - principalmente o setor automobilístico, e setores das Forças Armadas, unidos ideologicamente pela rejeição da política pré-1964[102]. A Igreja Católica contribuiu para disseminar o medo do governo de Jango entre a população e arrastou multidões às ruas em manifestações que também serviram de justificativa para o golpe[103]. A situação da politica interna no Brasil criava todas as condições, entretanto, o apoio do governo dos Estados Unidos talvez tenha sido crucial para que ocorresse de fato a ruptura democrática. A diplomacia estadounidense, comandada pelo embaixador dos EUA no Brasil, Lincoln Gordon, praticamente coordenou a conspiração entre empresários e militares, dando garantia de apoio material e militar[104]. Em 31 de março de 1964 as tropas golpistas se deslocaram de Minas Gerais rumo ao Rio de Janeiro. No mesmo dia, teve início a *Operação Brother Sam*[105], da Marinha dos EUA, em apoio ao golpe, porém, a operação não foi necessária, pois a situação militar se resolveu internamente. Houve alguma resistência no meio sindical e no movimento estudantil, contudo, essa resistência foi desorganizada e desestimulada pela própria atitude de Goulart que, por saber da ameaça de intervenção estadunidense no país, teria optado por não

---

aos militares de baixa patente. Previa-se também a legalização do Partido Comunista Brasileiro; Reforma urbana, entendida como conjunto de medidas do Estado, "visando à justa utilização do solo urbano, à ordenação e ao equipamento das aglomerações urbanas e ao fornecimento de habitação condigna a todas as famílias". O projeto foi elaborado principalmente por urbanistas ligados ao IAB; Reforma bancária: com o objetivo de ampliar o acesso ao crédito pelos produtores. Disponível em: <http://www.institutojoaogoulart.org.br/conteudo.php?id=68>. Acesso em: 15/10/2019.

[102] A maioria da oficialidade acabou aderindo, diante da passividade da liderança militar legalista, ou seja, aquela que era contra um golpe de força contra o presidente eleito. CASTRO, Celso. O golpe de 1964 e a instauraçao do regime militar. Departamento de Documentação Histórica da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>. Acesso em: 15/09/2019.

[103] CODATO, Adriano Nervo e OLIVEIRA, Marcus Roberto de. A marcha, o terço e o livro: catolicismo conservador e ação política na conjuntura do golpe de 1964. Rev. Bras. Hist. [online]. 2004, vol.24, n.47, pp.271-302. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-01882004000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 13/05/2019.

[104] VANINI, Felipe. ROSSI, Mariana. Kennedy sugeriu intervir militarmente no Brasil para tirar Jango do poder. El País Brasil, ed. 6 de janeiro de 2014. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2014/01/06/politica/1389030526_116992.html>. Acesso em: 15/09/2019; CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY (CIA). Plans of Revolutionary Plotters em Minas Gerais (Planos de conspiradores revolucionários em Minas Gerais). Telegrama da *Intelligence Information Cable*, 30 de março de 1964. Documento disponível em: <https://nsarchive2.gwu.edu//NSAEBB/NSAEBB118/bz04.pdf>. Acesso em: 10/09/2019.

[105] KORNBLUH, Peter (editor). Brazil marks 40th anniversary of military coup [electronic resource] : declassified documents shed light on U.S. role. The National Security Archive. Disponível em: <https://nsarchive2.gwu.edu//NSAEBB/NSAEBB118/index.htm#2>. Acesso em: 20/08/2019.

resistir e partiu para o exílio em Montevidéu[106]. Para se institucionalizar, o regime obteve apoio de setores ancorados no Congresso Nacional e de juristas conservadores[107], sendo formalizado na madrugada do dia 2 de abril, no Congresso Nacional[108].

Após o Golpe Civil- Militar de 1964, o regime autoritário passou a perseguir artistas e intelectuais brasileiros[109] que propusessem, através de suas obras, diálogos, análises ou

[106] Goulart foi do Rio de Janeiro, local estratégico para a resistência, para Brasília e, dali, para o Rio Grande do Sul. Após rápida passagem por Porto Alegre, onde encontrou seu cunhado Leonel Brizola, o ex-governador do Rio Grande do Sul e então deputado federal pelo PTB da Guanabara, João Goulart decidiu partir para o exílio, chegando a Montevidéu no dia 4 de abril de 1964. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/Exilio/Exilio_no_Uruguai> Acesso em: 13/05/2019.
Jango e Leonel Brizola chegaram a discutir se era possível resistir a partir do RS, mas o presidente desistiu desta opção. Como muitos outros, Jango achava que seria um "golpe passageiro", e em breve, novas eleições seriam convocadas. Instituto Vladimir Herzog. Origens do Golpe. Memórias da Ditadura. Disponível em: < http://memoriasdaditadura.org.br/origens-do-golpe >. Acesso em: 13/05/2019.

[107] TOLEDO de, Caio Navarro. 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. Rev. Bras. Hist. vol.24 no.47. São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100002>. Acesso em: 13/05/2019.

[108] O regime foi oficializado mas sem amparo legal na Constituição, uma vez que o cargo foi declarado vago enquanto o presidente ainda estava no território nacional, sem renúncia ou impeachment. O presidente da Câmara, deputado Ranieri Mazilli, foi empossado como presidente interino. Os políticos golpistas tentaram assumir o controle do movimento, entretanto os militares não estariam dispostos a devolver o poder aos civis. Rapidamente o general Costa e Silva (autonomeado ministro da Guerra), o almirante Rademaker, e o brigadeiro Correia de Melo formaram uma junta de governo que empossaria o general Humberto de Alencar Castelo Branco como primeiro presidente do regime.
Sobre o Golpe Civil-Militar de 1964 e a Ditadura Militar 1964-1985: SCHWARZ, Roberto. Cultura e politica: 1964-1969. Paz e Terra. 2001*;* MATOS, Marcelo Badaró. O governo João Goulart: novos rumos da produção historiográfica. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, n.º 55. 2008. ps. 245-263. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882008000100012>. Acesso em: 10/09/2019; CASTRO, Celso. O golpe de 1964 e a instauraçao do regime militar. Departamento de Documentação Histórica da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>. Acesso em: 15/09/2019; SCOCUGLIA, Afonso Celso. Goulart e o Golpe de 1964: por uma nova historiografia. UNICAMP. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Afonso_Celso_Scocuglia_artigo.pdf>. Acesso em: 15/09/2019; Instituto Vladimir Herzog. Origens do Golpe. Memórias da Ditadura. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/origens-do-golpe>. Acesso em: 13/05/2019.

[109] "Acho que as novas gerações não têm ideia do que foi o AI-5. Vimos teatros e exposições serem fechadas, filmes censurados, cineastas presos, artistas, militantes e estudantes serem presos e torturados. Foi realmente um ano de chumbo. Tudo isso tinha um reflexo muito grande no trabalho da gente, como artista e como humano. Criou-se uma revolta e um inconformismo muito grande". MANUEL, Antonio. Entrevista. 50 anos do AI-5: artistas censurados contam como a repressão influenciou suas obras. BBC News Brasil no Rio de Janeiro 12 dezembro 2018.Entrevista concedida a Júlia Dias Carneiro. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-46546686>. Acesso em: 10/052019.
Entre muitos artistas e intelectuais reprimidos ou censurados durante a ditadura, pode-se destacar Glauber Rocha, diretor do cinema brasileiro e um dos grandes nomes do movimento conhecido como Cinema Novo; o jornalista e escritor Antônio Carlos Callado autor de *Quarup* (1967), *Bar Don Juan*(1971), *Reflexos do baile* (1976), *Sempreviva* (1981), que apresentam um retrato do Brasil durante a ditadura militar; o cineasta Joaquim Pedro de Andrade que dirigiu *Macunaíma* (1969), inspirado na obra de Mário de Andrade, e *Os Inconfidentes* (1972), inspirado na Inconfidência Mineira de 1789, dois filmes críticos à ditadura; Mário Carneiro famoso fotógrafo do Cinema Novo; o jornalista e escritor Carlos Heitor Cony; o diretor de teatro e jornalista Flávio Rangel; O escritor e compositor Paulo Coelho; Os cantores e compositores Milton Nascimento, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque e Geraldo Vandré. Instituto Vladimir Herzog. Memórias da Ditadura. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/origens-do-golpe >. Acesso em: 13/05/2019.

interpretações sobre a realidade de opressão, censura, abusos e supressão dos direitos civis institucionalizadas pelo governo.

A realidade política e social brasileira não era cognoscível para a ampla maioria da população submetida ao controle da Ditadura que mantinha sob seu domínio o uso midiático como ferramenta de manipulação, alienação e vinculação de seus comunicados e slogans dirigidos às massas[110]. Nesse contexto, o golpe de 1964 perseguiu também muitos educadores

[110] A imprensa foi se posicionando ao lado dos grupos e movimentos que seu opunham ao governo constitucional, vindo a se constituir no principal portador da mensagem contra a permanência de Goulart no poder.
Poucos jornais ficaram ao lado de Goulart, destacando-se entre eles a *Última Hora*, jornal que tinha grande penetração no meio sindical e estudantil, e o *Diário Carioca*. *O Semanário*, um dos órgãos mais representativos na veiculação de idéias e propostas comprometidas com a defesa dos interesses nacionais brasileiros, também apoiou o governo Goulart e denunciou, com alguma antecedência, a preparação do golpe militar. O jornal *Novos Rumos*, órgão semi-oficial do Partido Comunista Brasileiro, manteve igualmente posição favorável às medidas implementadas pelo governo e às reivindicações dos suboficiais militares e dos sindicatos.
O Comício das Reformas, ocorrido no dia 13 de março de 1964, e o levante dos marinheiros, no dia 25 de março, levaram o *Jornal do Brasil*, o *Diário de Notícias*, o *Correio da Manhã*, e outros jornais a intensificar a campanha contra Goulart. O editorial de primeira página do *Jornal do Brasil*, da edição de 29/03/1964, lido nos quartéis, conclamava o Exército a manter a legalidade e o estado de direito e colocava o presidente da República na ilegalidade. Os editoriais do *Correio da Manhã* dos dias 31 de março ("Basta") e 1º de abril ("Fora") tiveram grande repercussão junto à população, uma vez que este jornal carioca era visto como um jornal menos envolvido no clima de crescente radicalização.
Após a derrubada de Goulart, foi implantada a censura aos meios de comunicação e teve início a perseguição a lideranças políticas, sindicais e intelectuais. Alguns jornais, como o próprio *Correio da Manhã*, começaram imediatamente a se distanciar dos novos detentores do poder e a denunciar as arbitrariedades cometidas pelos militares. ABREU, Alzira Alves de. Na presidência da República > A imprensa e seu papel na queda de João Goulart. Fundação Getúlio Vargas. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/A_imprensa_e_seu_papel_na_queda_de_Goulart>. Acesso em: 13/05/2019.
A TV foi a arma utilizada pelo governo militar para alcançar a integração nacional, e ela se valeu desse poder para se desenvolver. Aliada estratégica, a Rede Globo desempenharia um papel fundamental na consolidação do regime no Brasil. Entre 1965 e 1982, o grupo de Roberto Marinho passou de detentor de uma única concessão de televisão, no Rio de Janeiro, à condição de quarta maior rede de TV do mundo. Isso foi possível com a ajuda do governo militar, que fez vista grossa à entrada de capital estrangeiro na empresa, o que era proibido por lei. O acordo com o grupo Time Life possibilitou uma ajuda financeira importante para a criação do modelo Globo de programação e a definição da estética televisiva do país. INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. Memórias da Ditadura. O Papel da TV Globo e o Modelo Globo de Televisão. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/eventos-marcantes-na-tv/o-papel-da-tv-globo-e-o-modelo-globo-de-televisao/>. Acesso em: 13/05/1985.
Durante o período militar, alguns jornais, como O Estado de S. Paulo, ainda tentaram conservar sua autonomia, mas o governo passou a utilizar a figura do censor para monitorar a redação desses jornais, tentando manter o máximo controle possível sobre as informações veiculadas. A censura aos meios de comunicação impressos tradicionais levou um grupo de profissionais a investir em outro filão, que passou a ser chamado de imprensa alternativa ou nanica e se tomou o principal meio de denúncia das barbaridades cometidas pelos militares. O idealizador e precursor da chamada imprensa alternativa foi o humorista Millôr Fernandes, que, em maio de 1964, produziu a revista Pif-Paf. A revista congregava um grande número de artistas, cuja obra no geral criticava os valores da sociedade burguesa e os excessos (perseguições políticas, desaparecimentos e relatos de tortura) do recém-instalado regime militar. A publicação não durou muito.
Entre os veículos alternativos que circularam no período militar, três merecem destaque: os semanários Opinião, Movimento e O Pasquim, de circulação mensal. Disponível em: < https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/censura-o-regime-militar-e-a-liberdade-de-expressao.htm>. Acesso em: 13/05/2019.

cujo pensamento e ação eram comumente considerados subversivos pelo regime. Entre eles, a Ditadura atingiu imediatamente três grandes educadores brasileiros: Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira[111] e Paulo Freire. O regime ditatorial proibiu a continuidade das experiências de alfabetização de adultos de Freire, na época coordenador do recém-criado Programa Nacional de Alfabetização[112], em virtude do método freireano de educação popular se embasar na perspectiva do potencial emancipador do conhecimento que libertaria a capacidade criativa e política dos educandos e abriria o caminho para a luta contra as desigualdades econômicas e culturais. O regime recém-instaurado o considerou subversivo.

Quando o golpe ocorreu Freire estava em Brasília com a família, ele conseguiu enviar a mãe, os dois filhos e as duas filhas para Recife, permanecendo junto com a esposa, Elza, na casa do amigo e então deputado federal Luiz Bronzeado. Sua esposa foi à Recife antes dele e não foi presa, entretanto, Freire era procurado e permaneceu durante um mês em Brasília até apresentar-se à polícia de Recife, não sendo preso imediatamente até passar por uma entrevista agendada pela polícia. Rapidamente o Exército decretou sua prisão, buscando-o em sua residência. Foi preso pela Ditadura Militar como subversivo por 75 dias numa cela de 1,70 m por 60 cm no quartel do Exército em Olinda. O educador não chegou a ser torturado, foi interrogado ainda no começo do golpe quando a violência e a tortura não estavam

[111] Além de Antropólogo e educador, Darcy Ribeiro foi militante pela educação laica, pública e gratuita. Exerceu o cargo de ministro da educação e cultura do governo João Goulart entre 1962 e 1963 e também foi chefe da casa civil de 1963 até o golpe de 1964, quando teve seus direitos políticos cassados pelo AI-1 instituído pelo regime ditatorial. Exilou-se em Montevidéu com Jango após o golpe, entretanto, em 1966, foi confinado no Uruguai a pedido da ditadura brasileira. Quando retornou ao Rio de Janeiro em 1968, foi preso pelo regime sob a acusação de "infringir a Lei de Segurança Nacional", permanecendo encarcerado por nove meses. No ano seguinte exilou-se na Venezuela e depois no Chile, onde exerceu o cargo de assessor do governo do então presidente socialista, Salvador Allende, foi convidado a participar de reformas universitárias no Chile, Peru, Venezuela, México e Uruguai. Frente ao ministério da educação durante o governo de Goulart, Darcy Ribeiro criou os CIEPs (Centros Integrados de Ensino Público) e participou da criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), cujo objetivo era promover pesquisas e diagnósticos sobre a realidade educacional brasileira e seus problemas locais, regionais e nacionais para fundamentar as reformas.
Anísio Teixeira foi secretário de educação do Estado da Bahia e do Rio de Janeiro, coordenador da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior) e diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), que hoje leva seu nome. Participou no movimento da "Escola Nova", desenvolvendo propostas para resolver os problemas educacionais brasileiros, tais como a Escola Parque da Bahia e o próprio CBPE. Foi destituído de todos os seus cargos e teve seus direitos políticos cassados pelo Ato Institucional no 1 (AI-1). Em março de 1971 foi encontrado morto no fosso de um elevador em circunstâncias consideradas obscuras. Há suspeitas de que tenha sido vítima das forças de repressão do governo Médici. *Memórias da ditadura*, disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/antes-do-golpe/>. Acesso em 10/11/2019.
Sobre o Golpe e perseguição aos líderes da educação brasileira durante o regime militar. BOMENY, Helena Maria Bousquet. Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado. Editora UFMG, 2001. p. 39.

[112] No lugar dos programas desenvolvidos por Freire, porém, a ditadura impôs a Reforma Universitária (Lei 5.440/68) e o sistema Mobral, substituindo o método freireano por técnicas tradicionais de alfabetização. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2501:catid=28&Itemid=23>. Acesso em 10/10/2019.

institucionalizadas pelo regime. Depois desse período preso, ele foi enviado para o Rio de Janeiro para continuidade do interrogatório. Percebendo que sua vida corria risco, Freire pediu asilo político na embaixada da Bolívia, onde passou um mês, quando o governo brasileiro lhe deu a liberação para sair do país. Seu exílio na Bolívia foi breve. Exilou-se no Chile ainda em 1964 onde, naquele momento, encontrou um clima sociopolítico favorável ao desenvolvimento de suas teses. Desenvolveu, durante cinco anos, trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA), Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã e para a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação. Durante o exílio no Chile, em 1967, seu primeiro livro *Educação como Prática da Liberdade* foi publicado no Brasil - esta publicação é baseada na sua tese *Educação e Atualidade Brasileira*. No ano seguinte, em 1968, Freire escreveu a sua principal obra, *Pedagogia do oprimido*[113]. Devido ao fato de sua obra *Educação como Prática da Liberdade*[114] ter sido bem recebida pela comunidade acadêmica, o educador recebe o convite para ser professor visitante da Universidade Harvard, em 1969. Seu livro *Pedagogia do Oprimido*, cuja redação havia sido concluída no ano anterior, seria traduzido para mais de 40 línguas a partir de sua primeira publicação em 1970, sendo publicado no Brasil apenas em 1974, durante o processo de abertura política do governo do presidente general Ernesto Beckmann Geisel. Depois de um ano nos Estados Unidos, mudou-se em 1970 para Genebra, na Suíça, onde trabalhou como consultor educacional do Conselho Mundial de Igrejas (CMI). Freire fez viagens a mais de 30 países pelo CMI e organizou planos e propostas político-educacionais de alfabetização para a redução da desigualdade social e para a garantia de direitos em países africanos no contexto pós-colonial, especificamente em alguns países de colonização portuguesa: Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Moçambique. Entre 1976 e 1977, período em que atuou no projeto de alfabetização popular promovido em Guiné-Bissau após a sua independência, Freire escreveu *Cartas à Guiné-*

[113] *Pedagogia do Oprimido* propõe uma revisão da relação entre educadores e educandos. O diálogo é crucial para a constituição do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Freire, "o diálogo é uma exigência existencial". Embasado nesse pressuposto, ele reconhece que a educação dialógica leva uma educação libertadora às massas, sem excluir a própria massa do processo educativo. Segundo Freire: "Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?" Nessa perspectiva, o educador deve atuar reconhecendo o papel ativo das massas. Freire afirma que a finalidade desse processo é propiciar uma libertação: a emancipação das massas de oprimidos por meio da educação problematizadora e libertadora. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. op. cit., 109-111.

[114] Escrito no Chile durante o exílio, *Educação como prática da liberdade* é uma autocrítica da própria atuação de Freire e uma proposta de educação que visa a acabar com a exclusão. Ele aponta a relação intrínseca entre educação, conscientização e inclusão**.** FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. op. cit.,

Bissau[115]. Esta obra é composta por um conjunto de cartas trocadas entre o educador e a Comissão Coordenadora dos trabalhos de alfabetização em Bissau, é o registro do primeiro ano de trabalho dele na construção de um modelo de alfabetização de adultos no país, então recém-independente.

A Lei da Anistia de 1979 permitiu o retorno de Freire ao Brasil. Em 1980 o educador retorna ao país após 16 anos de exílio, integrando-se à vida universitária. Começou a lecionar no Curso de Pós-Graduação em Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) no mesmo ano e, no ano seguinte, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)[116] Em 1980 filiou-se ao recém-criado Partido dos Trabalhadores (PT) na cidade de São Paulo. Em 1988 o PT vence as eleições municipais em São Paulo e a então prefeita, e hoje deputada federal, Luiza Erundina de Sousa nomeia Freire como secretário de Educação do município, cargo exercido de 1989 até 1991. Sem dúvida o programa público de auxílio a salas comunitárias de Educação de Jovens e Adultos, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), é considerado uma das mais relevantes contribuições para a secretaria municipal de Educação. Com o objetivo de propagar as ideias do pensador, salvaguardar seus arquivos e desenvolver atividades relacionadas à educação e ao seu legado, em 1991 o Instituto Paulo Freire é fundado na cidade de São Paulo[117]. Em 1996 é publicada a última obra de Freire em vida, *Pedagogia da*

[115] Este livro tem um objetivo mais reflexivo de apontar a potência, a paixão e a criação daquele povo recém-independente e a aproximação da realidade social africana com a brasileira da época. FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

[116] Na PUC/SP Paulo Freire deu aulas de 1980 a 1997, até às vésperas de sua morte. Na UNICAMP trabalhou durante dez anos e saiu no início de 1991, em função de sua readmissão na Universidade Federal de Pernambuco como anistiado e respectiva aposentadoria imediata, que aconteceria obrigatoriamente, ao completar 70 anos de idade.

[117] O Instituto Paulo Freire (IPF) surgiu a partir de uma ideia do próprio Paulo Freire no dia 12 de abril de 1991. Ele desejava reunir pessoas e instituições que, movidas pelos mesmos sonhos de uma educação humanizadora e transformadora, pudessem aprofundar suas reflexões, melhorar suas práticas e se fortalecer na luta pela construção de "um outro mundo possível". Por sua importância nacional e internacional, Paulo Freire foi declarado patrono da educação brasileira em 2012. Desde a criação do IPF, Paulo Freire acompanhou todos os momentos dessa história: apresentou nomes, participou da definição do Estatuto e da linha básica de atuação do instituto e, após sua fundação oficial, em setembro de 1992, tomou parte nas principais decisões e sempre ofereceu suas valiosas e esclarecedoras reflexões sobre os projetos desenvolvidos. Em 6 de março de 2009, o Ministério da Justiça do Brasil concedeu ao IPF o título de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), consolidando a sua possibilidade institucional de trabalhar com programas e projetos sociais, culturais, ambientais e educacionais, por meio de parcerias com diferentes instituições governamentais. Atualmente, considerando-se Cátedras, Institutos Paulo Freire pelo mundo e o Conselho Internacional de Assessores, o IPF constitui-se numa rede internacional que possui membros distribuídos em mais de 90 países em todos os continentes, com o objetivo principal de dar continuidade e reinventar o legado de Paulo Freire.
A missão do IPF é "educar para transformar", dando continuidade e reinventando o legado freiriano na promoção de uma educação emancipadora, combatendo todas as formas de injustiça, de discriminação, de violência, de preconceito, de exclusão e de degradação das comunidades de vida, com vistas à transformação social e ao fortalecimento da democracia participativa, da ética e da garantia de direitos. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire/>. Acesso em: 13/05/2019.

autonomia[118], nela, o autor tem um objetivo muito claro de apresentar um conjunto de conhecimentos e práticas indispensáveis a qualquer educador. Apresenta propostas de práticas pedagógicas necessárias à educação como forma de construir a autonomia dos educandos, valorizando e respeitando sua cultura e seu acervo de conhecimentos empíricos junto à sua individualidade.

Freire faleceu em 2 de maio de 1997 em decorrência de um ataque cardíaco devido a complicações em uma operação de desobstrução de artérias. Em 2005, a deputada Luiza Erundina criou um projeto de lei para reconhecê-lo como Patrono da Educação Brasileira, sendo somente sancionado em 2012, por meio da Lei 12.612/12, pela então presidente Dilma Rousseff - fato que causou descontentamento entre setores conservadores da sociedade. No mesmo ano o educador foi declarado Patrono da Educação Brasileira pelo Congresso Nacional. Em vida e postumamente, Freire foi condecorado com 48 títulos honoríficos, é considerado o brasileiro mais laureado com títulos de doutor honoris causa no mundo, tendo sido homenageado por mais de 35 universidade internacionais[119]. No Brasil e internacionalmente, cerca de 350 escolas e instituições, como bibliotecas e universidades, levam o seu nome como forma de homenagem[120].

1.1. Círculo de Cultura

[118] O título do primeiro capítulo resume grande parte da defesa de Freire no reconhecimento da alteridade e do respeito à individualidade do educando: "Não há docência sem discência". Um desses elementos básicos é o reconhecimento da relevante relação entre teoria e prática que deve ser primordial e indissolúvel. Freire afirma que "a reflexão crítica sobre a prática torna-se uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá, e a prática, ativismo". FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p. 22.

[119] Freire foi homenageado em 2020 no enredo da escola de samba Águia de Ouro intitulado "O Poder do Saber - Se saber é poder? Quem sabe faz a hora, não espera acontecer", campeã do Carnaval paulistano pela primeira vez. Uma das alegorias mais destacadas do desfile apresentou uma frase famosa do educador "não se pode falar de educação sem amor" e levou as arquibancadas a cantar e repetir muitas vezes "Viva Paulo Freire", numa afronta direta às políticas de governantes ultraconservadores que tentam banir o educador da história do Brasil.

[120] Entre a vasta bibliografia disponível sobre a obra de Paulo Freire, as obras abaixo trazem um panorama sobre a vida e a produção intelectual do autor: FREIRE, Ana Maria Araujo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006; GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1989; Idem (org.). Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996; GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. As Lições de Paulo Freire: filosofia, educação e política. Barueri, SP. Editora Manole, 2012; HADDAD, Sérgio. O Educador: Um Perfil de Paulo Freire. São Paulo, SP. Editora Todavia, 2019.

Círculo de Cultura é um conceito que substitui a noção de turma de alunos ou a de sala de aula. Foi amplamente aplicado a partir de práticas de alfabetização de adultos no exercício pedagógico de Freire, primeiramente na região nordestina. O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi fundamental para essa experiência de alfabetização. Suas primeiras experiências com o Círculo de Cultura, no entanto, remontam a um período anterior à sua participação no MCP, durante a sua experiência como Diretor do SESI de Recife no período de 1947 a 1954, e Superintendente do mesmo, de 1954 a 1957:

> A minha prática no SESI, pelo contato com os trabalhadores, com grupos de trabalhadores no que então chamávamos Núcleos de Serviço Social (...) Quando eu começo a trabalhar nos círculos de pais com a escola, aí então eu tenho um aprendizado enorme com o povo e esse diálogo com o povo foi o elemento mais fundamental na minha formação.[121]

Segundo Padilha[122], a partir da passagem de Freire pelo SESI e também pela docência de cerca de 10 anos junto à Universidade do Recife e com a sua participação como coordenador do Movimento de Cultura Popular (MCP)[123], fundado em 1960 pelo prefeito eleito da cidade do Recife, Miguel Arrais, nascia o Método Paulo Freire e os chamados Círculos de Cultura[124]. A fala de Freire no trecho abaixo corrobora a afirmação de Padilha sobre o surgimento dos Círculos de Cultura:

> (...) Dentro do MCP, então, aprofundei e sistematizei, em parte, algumas das perguntas que vinha me fazendo no SESI. Me lembro, por exemplo, que agora já

[121]FREIRE, Paulo. In: BEISIEGEL, Celso de Rui. Política e Educação Popular. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 3 ed. São Paulo: Ática, 1992. p.36.

[122] PADILHA, Paulo Roberto. Currículo Intertranscultural. Por uma Escola Curiosa, Prazerosa e Aprendente. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, p.158. 2003. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/123456789/59/5/FPF_PTPF_17_0030.pdf>. Acesso em: 13/06/2019.

[123] O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi criado no dia 13 de maio de 1960, como uma instituição sem fins lucrativos, durante a primeira gestão de Miguel Arraes na Prefeitura do Recife. Sua sede funcionava no Sítio da Trindade, antigo Arraial do Bom Jesus, localizado no bairro recifense de Casa Amarela. O MCP recebeu diversas influências, principalmente de obras e autores franceses. Seu nome foi herdado do movimento francês *Peuple et Culture* (Povo e Cultura). Administrativamente, era divido em três departamentos: o de Formação da Cultura (DFC); o de Documentação e Informação (DDI) e o de Difusão da Cultura (DFC). Dos três, o Departamento de Formação e Cultura foi, durante a existência do MCP, o mais atuante, cabendo-lhe de acordo com o Estatuto (art. 15): 1- interpretar, desenvolver e sistematizar a cultura popular; 2 - criar e difundir novos métodos e técnicas de educação popular; 3 – formar pessoal habilitado a transmitir a cultura ao povo. Era composto por dez divisões: Pesquisa, dirigido por Paulo Freire; Ensino; Artes Plásticas e Artesanato, cujo diretor era Abelardo da Hora; Música, Dança e Canto; Cinema; Rádio, Televisão e Imprensa; Teatro; Cultura Brasileira; Bem Estar Coletivo; Saúde; Esportes, que funcionavam através de programas e projetos especiais. GASPAR, Lúcia. *Movimento de Cultura Popular*. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em: 13/05/2019.

[124] PADILHA, Paulo Roberto. Currículo Intertranscultural. Por uma Escola Curiosa, Prazerosa e Aprendente. op. cit., p.158.

> dentro do MCP coordenava um projeto que se chamava "Círculos de Cultura" e "Centros de Cultura". (...) O círculo de cultura era uma experiência em que você trabalhava com duas, três ou até vinte pessoas, não importava. Aí eu havia aprendido muito com a experiência do SESI. Os projetos dos círculos de cultura do MCP não tinham uma programação feita a priori. A programação vinha de uma consulta aos grupos, quer dizer: os temas a serem debatidos nos círculos de cultura, era o grupo que estabelecia. Cabia a nós, como educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha. Mas podíamos acrescentar à temática proposta este ou aquele outro tema que, na Pedagogia do oprimido, chamei de "temas de dobradiça" – assuntos que se inseriam como fundamentais no corpo inteiro da temática, para melhor esclarecer ou iluminar a temática sugerida pelo grupo popular. Porque acontece o seguinte: é que, indiscutivelmente, há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber. Uma das tarefas do chamado intelectual que a gente pode ser, uma delas é exatamente ver que, entre o tema "A" proposto pelo grupo e o tema "B" haveria um tema "A-B". Precisaríamos de algo que nos possibilitasse a passagem da fronteira entre o "A" e o "B". E isso é um dos trabalhos do intelectual, do educador comprometido. É ele ver como é possível viabilizar a compreensão mais crítica da temática proposta pelo povo. Isso era o círculo de cultura.[125]

As atividades iniciais do MCP[126] eram orientadas, fundamentalmente, para conscientizar as massas através da educação de base na perspectiva de contribuir para que as pessoas assumissem sua dignidade como seres humanos e se percebessem detentores de sua história e de sua cultura, promovendo o olhar crítico sobre a realidade. Era formado por estudantes universitários, artistas e intelectuais e tinha como objetivo realizar uma ação comunitária de educação popular, a partir de uma variedade de perspectivas, com ênfase na cultura popular, além de formar uma consciência política e social nos trabalhadores, preparando-os para uma efetiva participação na vida política do País[127].

---

[125] FREIRE, Paulo e BETTO, Frei. Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985. p. 14-15.

[126] Como uma das propostas básicas do MCP era a educação de adultos, em setembro de 1961, foram criadas escolas de rádio que visavam suprir esse segmento educacional bastante carente. Em 1962, professores e intelectuais organizaram uma cartilha intitulada *Livro de leitura para adultos ou Cartilha do MCP* para a alfabetização de adultos. Os programas radiofônicos eram transmitidos pelas rádios Clube de Pernambuco e Continental. As aulas eram ministradas à noite e os alunos adultos compartilhavam o mesmo espaço das escolas diurnas para crianças e adolescentes, mas foi necessária a abertura de novas unidades, além da aquisição de mais aparelhos de rádio. O processo de elaboração e transmissão era coordenado por um grupo central, com o auxílio de monitores, orientações do *Guia do alfabetizado* e o apoio de universitários. Devido à proximidade das eleições para o Governo de Pernambuco, em 1962, o Movimento enfrentou muita pressão política. Os jornais publicaram diversas matérias e artigos fazendo críticas a sua atuação. Para respondê-las, os dirigentes do MCP divulgaram uma extensa nota, intitulada *Do Movimento de Cultura Popular ao povo*, onde fazem um relatório de todas as suas atividades e rechaçam as acusações. Apesar de enfrentar pressões e críticas de oposicionistas do governo Miguel Arraes, o MCP teve um grande desenvolvimento. GASPAR, Lúcia. *Movimento de Cultura Popular*. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em: 13/05/2019.

[127] SILVA, Maria Betânia e. *Refletindo sobre o movimento de cultura popular*: espaço para a arte? Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-06/trabalhos/8.htm>. Acesso em: 13/02/2019.

A partir da experiência no MCP em Recife[128], constituiu-se a primeira série de Círculos de Cultura em zonas populares, formada em associações beneficentes, clubes de futebol, sociedades de amigos de bairro e igrejas, em que os educadores ficavam responsáveis pela preparação do terreno para a criação do círculo. Ou seja, visitavam as comunidades e anunciavam os objetivos do trabalho pedagógico que se pretendia realizar. Divulgavam em todos os espaços comunitários possíveis a notícia da possível realização dos cursos de alfabetização. Logo após a divulgação da novidade, rapidamente dois ou três círculos eram criados. Em seguida, era realizado um levantamento temático entre os participantes da experiência, que era estudado por toda a equipe de coordenação e de educadores, com o objetivo de tratar dos temas que organizariam o programa a ser discutido com os participantes do círculo. Também era discutido e organizado pela equipe a utilização de recursos de ensino, como por exemplo, projetor de slides, gravador e fotografias ou o que pudesse ser colocado à disposição do processo dialógico de aprendizagem. Estas estratégias e procedimentos compõe as etapas do *Método Paulo Freire* que serão analisadas a seguir, ainda neste primeiro capítulo[129].

Os trabalhos realizados nos círculos propunham uma práxis pedagógica comprometida com a emancipação dos sujeitos, que possibilitasse a tomada de consciência dos participantes através do diálogo e o desvelamento da realidade com suas interligações, culturais, sociais e político-econômicas. No livro *Educação como prática da liberdade* Freire explica de forma

[128] No final de 1962, já contava com quase 20.000 alunos divididos em mais de seiscentas turmas, distribuídos entre duzentas escolas isoladas e grupos escolares; uma rede de escolas radiofônicas; um centro de artes plásticas e artesanato, com cursos de cerâmica, tapeçaria, tecelagem, cestaria, gravura e escultura; mais de 450 professores e 174 monitores de ensino fundamental, supletivo e educação artística; uma escola para motoristas-mecânicos; cinco praças de cultura, com bibliotecas, cinema, teatro, música, tele-clube, orientação pedagógica, recreação e educação física; o Centro de Cultura Dona Olegarina, no Poço da Panela, que, em parceria com a Paróquia de Casa Forte**,** oferecia cursos de corte e costura, alfabetização e educação de base; círculos de cultura; uma galeria de arte (a Galeria de Arte do Recife); um conjunto teatral, que já havia encenado, entre outras, diversas peças, como *A derradeira ceia*, de Luiz Marinho e *A volta do Camaleão Alface*, de Maria Clara Machado. Participaram do MCP intelectuais e artistas conhecidos como Francisco Brennand, Ariano Suassuna, Hermilo Borba Filho, Abelardo da Hora, José Cláudio, Aloísio Falcão e Luiz Mendonça. O movimento também contou com o apoio de instituições políticas de esquerda como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Partido Comunista Brasileiro (PCB), entre outras. GASPAR, Lúcia. *Movimento de Cultura Popular*. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em: 13/05/2019.
Por causa do clima político existente na época, o MCP alcançou repercussão nacional, servindo de modelo para movimentos semelhantes criados em outros estados do Brasil.
O Movimento de Cultura Popular do Recife foi extinto com o golpe militar, em março de 1964. Dois tanques de guerra foram estacionados no gramado da sua sede, no Sítio da Trindade. Toda a documentação do Movimento foi queimada, obras de artes destruídas e os profissionais envolvidos foram perseguidos e afastados dos seus cargos. SILVA, Maria Betânia e. Refletindo sobre o movimento de cultura popular: espaço para a arte? Revista Digital Art& - Ano IV - Número 06 - Outubro de 2006. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-06/trabalhos/8.htm>. Acesso em: 13/02/2019.

[129] FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. op. cit., p. 138-166.

mais elucidativa sobre o Círculo de Cultura como alternativa à organização e ao processo de ensino das escolas tradicionais:

> Em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar do professor, com tradições fortemente "doadoras", o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos "pontos" e de programas alienados, programação compacta, "reduzida" e "codificada" em unidades de aprendizado.[130]

Tanto a proposta da participação popular nos Círculos de Cultura quanto as ideias de Freire sobre educação crítica, reflexiva e libertadora, representavam um perigo para o *status quo* da classe dominante que jamais aceitaria que o povo fosse incluído no processo de reconstrução da cultura. Naquele contexto dos anos 1960, observa-se nas elites econômica e política, reacionárias e enraizadas no poder, esta postura excludente e hegemônica. No Brasil contemporâneo Freire ainda é considerado uma ameaça pelos setores conservadores da sociedade, por ousar buscar construir um mundo mais justo e democrático.

Para melhor compreensão dos Círculos de Cultura de acordo a proposta freireana, torna-se necessário compreender também sua visão de cultura. Trata-se de um conceito antropológico de cultura[131] em que ele distingue dois mundos: o da natureza e o da cultura, e sua concepção de ser humano pressupõe o "papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens".[132] O trecho abaixo elucida a perspectiva de Freire sobre o conceito de cultura:

> A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A Cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições "doadas". A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.[133]

Percebe-se que o conceito de cultura utilizado por Freire pressupõe uma dimensão crítica dos integrantes do Círculo de Cultura, e também, igualmente, de todos os indivíduos na

[130] Idem. Educação como prática da liberdade. op. cit., p.103.
[131] PADILHA, Paulo Roberto. Currículo Intertranscultural. Por uma Escola Curiosa, Prazerosa e Aprendente. op. cit., p. 161.
[132] FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. op. cit., p.108-109.
[133] Ibidem. p.109.

sociedade, no sentido de que possuem todo o potencial para superar a consciência ingênua e alcançar a consciência crítica mediada pelo processo educacional[134]. O Círculo de Cultura, de acordo o conceito de educação libertadora, substituiria o conceito de escola tradicional, uma vez que "a educação não se dá apenas no espaço formal de uma unidade escolar, (...) dentro de uma estrutura geralmente rígida que, via de regra, tende mais a conservar e reproduzir uma determinada cultura dominante ao invés de reconhecer, sem subordinar, as várias culturas".[135]

No Círculo de Cultura, todos que estão inseridos nesse processo educativo se organizam sentados formando a figura geométrica do círculo. Os integrantes, na maioria trabalhadores populares, se reúnem acompanhados por uma equipe de trabalho que auxilia a discussão de um tema da cultura, da sociedade, relacionado às vivências e ao interesse dos participantes. No círculo, todos se olham e se veem, não há um professor mas um animador das discussões que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos se ensinam e aprendem reciprocamente[136]. A organização em círculo permite a circulação dos sujeitos, dos seus saberes, vivências e sentimentos. O animador coordena um grupo que ele mesmo não dirige. Em todo momento, promove um trabalho, orienta uma equipe cuja maior qualidade pedagógica é o constante incentivo ao diálogo. "Os Círculos de Cultura são precisamente isso: centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo".[137] Como afirma Padilha:

> No Círculo de Cultura, o processo educacional se amplia de tal forma que, pelo diálogo, há um crescendo criativo de novas descobertas, individuais e coletivas, que não educa o sujeito apenas para determinado saber ou fazer. Neste círculo se prepara para a vida crítica em sociedade e para a redescoberta do próprio ser humano como tal e como ser social, que vive em permanente contato com os seus próprios limites e com as suas potencialidades no encontro e no confronto com o outro. Que com aquele disputa poder mas que, ao mesmo tempo, reconhecendo-se diferente, ao se relacionar se reconhece melhor no outro e, com a ajuda dele, enxerga melhor a si mesmo e pode, por conseguinte, intervir critica e radicalmente no contexto, no mundo em que vive. Desta forma, podemos concluir a preferência de Freire pelo termo Círculo de Cultura e, não, pelo possível "Círculo de Educação", de acordo com o que nos provocamos a refletir. A cultura é mais ampla, transcende e supera a compreensão do que seja a própria educação, mas com ela se relaciona permanente, sem nunca dela dissociar-se, a não ser por uma atuação político-pedagógica,

[134] PADILHA, Paulo Roberto. Currículo Intertranscultural. Por uma Escola Curiosa, Prazerosa e Aprendente. op. cit., p. 162.
[135] Ibidem.
[136] "O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de 'professor' e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, a de coordenar, jamais influir ou impor". FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. op. cit., p.11
[137] Idem. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, C. (Org.). A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980. p.28.

> diríamos mais, ideologicamente situada, que vise a separar e dicotomizar cultura e educação.[138]

É assim denominado Círculo de Cultura porque engloba mais que o aprendizado individual da leitura e escrita, abarca a leitura do mundo segundo modos próprios, coletivos, solidários, igualitários, de pensar e de agir na realidade. Como afirma Freire, "ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".[139] Ainda que seja possível o indivíduo aprender algo sozinho, as pessoas, como seres humanos, "educam-se umas as outras e mutuamente se ensinam e aprendem, através de um diálogo mediatizado por mundos de vivência e de cultura entre seres humanos, grupos e comunidades diferentes, mas nunca desiguais".[140]

Todos os envolvidos no Círculo de Cultura aprendem coletivamente por fases e a cada nova palavra uma outra maneira de fazer cultura. Este quefazer coletivo transforma as mulheres e homens em sujeitos de sua própria história dotados de autonomia de palavras e ideias, seres que estão sendo no mundo e com o mundo.

Freire pressupõe que somente através de uma pedagogia centrada na relação igualitária de participações livres e autônomas seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos, reflexivos, conscientes e dispostos a três eixos de transformações: a de si-mesmo como uma pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; a das estruturas da vida social[141]. Como afirma Brandão ao analisar os princípios do Círculo de Cultura segundo o pensamento freireano:

> Alfabetizar-se, educar-se (e nunca: "ser alfabetizado", "ser educado") significa algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. Significa aprender a ler crítica e criativamente "o seu próprio mundo". Significa aprender, a partir de um processo dialógico em que importa mais o próprio acontecer partilhado e participativo do processo do que os conteúdos com que se trabalha, a tomar consciência de si-mesmo (quem de fato e de verdade sou eu? Qual o valor de ser-quem-sou?); tomar consciência do outro (quem são os outros com quem convivo e partilho a vida? Em que situações e posições nós nos relacionamos? e o eu isto significa?); e tomar consciência do mundo (o que é o mundo em que vivo? Como ele foi e segue sendo socialmente construído para haver-se tornado assim como é agora? O que nós podemos e devemos fazer para transformá-lo).[142]

---

[138] PADILHA, Paulo Roberto. Currículo Intertranscultural. Por uma Escola Curiosa, Prazerosa e Aprendente. op. cit., p. 162.
[139] FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Op. cit., p.95
[140] BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: STRECK, Danilo R. (Org.); REDIN, Euclides (Org); ZITKOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire. op. cit., p.70.
[141] Ibidem.
[142] Ibidem.p.70-71.

O conceito de Círculo de Cultura, segundo Freire, integra uma proposta pedagógica democrática e libertadora de aprendizagem integral, que exige um posicionamento ante os problemas vivenciados na realidade dos sujeitos envolvidos no processo. Segundo essa perspectiva, o Círculo de Cultura reconhece a importância dos diferentes saberes e vivências de cada pessoa, suas experiências individuais e sociais, pois cada pessoa é "uma fonte original e única de uma forma própria de saber, e qualquer que seja a qualidade deste saber, ele possui um valor em si por representar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha na vida social".[143] Por conseguinte, como afirma Brandão, o Círculo de Cultura promove o reconhecimento do valor das culturas locais, da oralidade e da horizontalidade relacional entre educador-educando, visto que "cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma ou de várias comunidades sociais". A pluralidade de experiências e saberes que integram cada cultura "só se explica de seu interior para fora e os seus componentes 'vividos-e-pensados' devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social".[144]

A dimensão da concepção das relações humanas, segundo Freire, é plural, transcendente, crítica, consequente e temporal, diferentemente dos contatos entre o animal-mundo, que se caracterizam por serem acríticos, singulares, inconseqüentes e imanentes[145]. Sendo assim, o homem, ao contrário dos outros animais, partindo do seu contato com o mundo, é capaz de criar e recriar cultura, "construir o seu mundo, dominar a realidade, humanizá-la e se humanizar ao fazê-lo".[146] As pessoas são constantemente desafiadas a criar, recriar e decidir no mundo em que vivem e, no relacionamento delas com o mundo e com os outros indivíduos. "E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas".[147]

O Círculo de Cultura, ao buscar soluções para problemas do mundo do trabalho e da vida, debate e tematiza conhecimentos sistematizados e questões referentes à prática social para o exercício da cidadania. Sob esse ponto de vista, procura desenvolver o processo de aprendizagem através do diálogo sobre questões centrais do cotidiano como cultura, trabalho, direitos sociais, opressão, cidadania, valores éticos, alimentação, liberdade, saúde,

[143] Ibidem.p.70
[144] Ibidem.
[145] PADILHA, Paulo Roberto. Currículo Intertranscultural. Por uma Escola Curiosa, Prazerosa e Aprendente. op. cit., p. 163.
[146] Ibidem.
[147] FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. op. cit., p.43.

organização das pessoas, felicidade, política, economia, religiosidade, entre outros temas sobre os quais o trabalho pedagógico dialógico será realizado para se chegar à tomada de consciência do real entre os sujeitos. Para Freire, a cultura e a tomada de consciência não se separam, pois aquela se realiza exatamente no processo desta, "esta conscientização muitas vezes significa o começo da busca de uma posição de luta".[148]

1.2. Etapas do Método Paulo Freire: Investigação, tematização e problematização

O Método Paulo Freire é muito mais um método de aprender que uma metodologia de ensino. Trata-se de uma teoria do conhecimento pautada no respeito pelo educando, na conquista da autonomia e na dialogicidade. Esta teoria rompe radicalmente com a educação elitista e compromete-se verdadeiramente com o desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica de homens e mulheres para a superação da opressão e desigualdades sociais e a formação de uma sociedade realmente democrática e justa. O método freireano parte do estudo da realidade (fala do educando) e da organização dos dados (fala do educador). Desse estudo e organização surgem os temas geradores extraídos da problematização da realidade dos educandos, do contexto onde eles vivem. Como foi abordado na introdução da pesquisa e no primeiro capítulo, ao se falar sobre os Círculos de Cultura, a metodologia freireana é dialógica e pressupõe que cada integrante da ação pedagógica tem em si próprio conhecimentos, saberes e vivências dos quais deve-se partir para o desenvolvimento do processo de aprendizagem relacionado com a experiência vivida.

Como foi visto anteriormente, para Freire é crucial conhecer o aluno enquanto pessoa inserida num contexto social. A partir dessa realidade do educando e do seu saber popular deverá sair o "conteúdo" a ser trabalhado através de um relacionamento horizontal entre educador-educando. Seguindo o conceito freireano de Círculo de Cultura, o professor, contrariando a visão tradicionalista que atribui a ele o papel privilegiado de detentor do saber, coordena o grupo, é denominado "animador de debates" e tem o papel de coordenar o debate e problematizar as discussões para que opiniões e relatos surjam[149]. A relação de autoridade é eliminada, uma vez que essa prática inviabiliza o trabalho de criticidade e conscientização que

[148] Ibidem. p.9
[149] FEITOSA, Sonia Couto Souza. Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação. Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação. São Paulo - São Paulo, 1999. p.45.

deve ser realizado numa relação de respeito, solidariedade e amizade entre os sujeitos do ato do conhecimento. Segundo Freire, o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação, de ressignificação de significados. Como afirma Feitosa, "o Método Paulo Freire tem como fio condutor a alfabetização visando à libertação. Essa libertação não se dá somente no campo cognitivo mas acontece essencialmente nos campos social e político".[150]

O método propõe um trabalho pedagógico com "temas geradores" e "palavras geradoras", extraídas da linguagem corrente dos grupos locais que participam da experiência e com ênfase na relação dialógica com as diferentes vivências dos estudantes, professores, familiares e membros da comunidade. A proposta consiste em trazer o processo de aprendizagem da leitura e da escrita para o contexto em que o educando está inserido, seu universo mais pessoal, tendo como objetivo a apropriação crítica da realidade e das suas condições de vida.

A epistemologia freireana é fortemente comprometida com um projeto social em prol da construção da emancipação dos sujeitos sociais. Considerando que o ser humano e o conhecimento estão em formação, sempre inacabados e em processo, constantemente sendo re-criados, a educação consiste em uma prática de uma determinada teoria do conhecimento. Por sua vez, o conhecimento não é inalterável e perpétuo, é uma prática histórica, dinâmica e contraditória do ser humano. Logo, teoria e prática são inseparáveis e se necessitam. Nas próprias palavras de Freire:

> A concepção e a prática "bancárias", "imobilistas", "fixistas", terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres inacabados, inconclusos *em* e *com* uma realidade de que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.
> Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo.*[151]

De acordo o pensamento freireano, é impossível separar o ato de conhecer o conhecimento que existe da criação de um novo conhecimento. Todo novo conhecimento se funda naquele anterior, seja para confirmá-lo através de novos elementos, seja para examiná-

[150] Ibidem. p.43.
[151] FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. op. cit., p.101-102.

lo minuciosamente, alterá-lo parcialmente, ou para contestá-lo, de acordo novas perspectivas[152].

Nos livros *Pedagogia do Oprimido* e *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*[153], Freire argumenta sobre os princípios teóricos que estruturam a educação libertadora, afirma que é impossível a prática educativa e a teoria a ela correspondente (práxis) serem neutras. Uma das premissas do *Método Paulo Freire* é que não existe educação neutra. Como afirma Feitosa:

> O que existe de mais atual e inovador no Método Paulo Freire é a indissociação da construção dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita do processo de politização. O alfabetizando é desafiado a refletir sobre seu papel na sociedade enquanto aprende a escrever a palavra sociedade; é desafiado a repensar a sua história enquanto aprende a decodificar o valor sonoro de cada sílaba que compõe a palavra história. Essa reflexão tem por objetivo promover a superação da consciência ingênua - também conhecida como consciência mágica - para a consciência crítica. Na experiência de Angicos, assim como em outros lugares onde foi adotado o método, as salas de aula transformaram-se em fóruns de debate, denominados "Círculos de Cultura". Neles, os alfabetizandos aprendiam a ler as letras e o mundo e a escrever a palavra e também a sua própria história.[154]

A educação é construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade e abre o caminho para a ação humana sobre essa realidade[155]. Portanto, há a possibilidade de agir de duas formas: ação determinada pela crença fatalista da causalidade, sendo assim, isenta de análise, já que se apresenta estática, imutável, determinada, sendo uma educação que, na verdade, permite apenas o conformismo e a adaptação; e a outra forma de ação que é movida pela certeza de que a causalidade é passível à análise e, dessa forma, pode ser relativizada e mudada. Essa é a educação libertadora, baseada no diálogo e na unidade entre teoria e prática[156]. Em *Pedagogia do Oprimido* e *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos* Freire esclarece a completude indissociável do processo do contexto teórico, a serviço da análise crítica e reflexiva do contexto concreto, a partir, sempre, das vivências e na realidade em que o indivíduo se insere:

> Por isto mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática – teoria. Da mesma forma, não há "contexto teórico" verdadeiro a

[152] LEMOS, Silvana Donadio Vilela. A Atualidade do Pensamento de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos no Século XXI. op. cit., p.52.
[153] FREIRE, Paulo Ação Cultural para a liberdade e outros escritos. op.cit.,.
[154] FEITOSA, Sonia Couto Souza. Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação. Op. cit., p.44-45.
[155] FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* op. cit., p.95-101.
[156] LEMOS, Silvana Donadio Vilela. A Atualidade do Pensamento de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos no Século XXI. op. cit., p.52.

> não ser em unidade dialética com o "contexto concreto". Neste concreto, onde os fatos se dão, nos encontramos envolvidos pelo real, "molhados" dele, mas não necessariamente percebendo a razão de ser dos mesmos fatos, de forma crítica. No "contexto teórico", tomando "distância" do concreto, buscamos a razão de ser dos fatos. Em outras palavras, procuramos superar a mera opinião que deles temos e que a tomada de consciência dos mesmos nos proporciona, por um conhecimento cabal, cada vez mais científico em torno deles. No"contexto concreto" somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no "contexto teórico" assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no contexto concreto para voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto.[157]

De acordo com essa perspectiva, a primeira exigência prática que a concepção crítica da educação exige dos educandos é a investigação da palavra ou do tema gerador[158]. A Educação libertadora engloba a existência de dois contextos dialeticamente relacionados: O contexto teórico, pautado no diálogo entre educadores e educandos, como sujeitos que buscam conhecer mais por meio da análise das situações existenciais na dialogicidade; e o segundo contexto, o concreto, a realidade social em que os alunos se encontram[159]. O propósito é problematizar a temática que compreende a análise e a leitura crítica da realidade para superar o conhecimento puramente sensível dos fatos, busca-se então a superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica.

A constatação da indissociabilidade entre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e o processo de politização revela a relevância da educação problematizadora como um ato de conhecimento que permite aos indivíduos se conhecerem a si mesmos e também às mazelas sociais, os desafia a refletir sobre seu papel na sociedade. Como afirma Lemos:

> A relevância da educação como um ato de conhecimento reside em os seres humanos se conheçam a si mesmos e também os problemas sociais que os afligem, engajando-os no todo social.
> Quando vencido ou quase vencido o primeiro processo, os adultos compreendem a necessidade e a possibilidade de se apropriar da leitura e da escrita. Estão se alfabetizando, politicamente.[160]

Enquanto o grupo de participantes do círculo de cultura dialoga sobre questões relacionadas à realidade, também respondem questões que surgem durante o debate, ou são provocadas pelo coordenador do grupo, com o objetivo de aprofundar suas leituras do mundo e fomentar a reflexão crítica (Por quê acontece tal coisa? A favor de quê? Para quê? Por quê? Para quem? Contra quem? Por quem? Como?). O debate possibilita uma re-leitura da

[157] FREIRE, Paulo Ação Cultural para a liberdade e outros escritos. op. cit., p.158.
[158] LEMOS, Silvana Donadio Vilela. A Atualidade do Pensamento de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos no Século XXI. op. cit., p.53.
[159] Ibidem.
[160] Ibidem.

realidade, promove a ampliação da visão de mundo dos envolvidos para melhor refletirem e intervirem nele com o objetivo de transformar a sociedade[161].“Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens”.[162] Sobre a A dialogicidade na epistemologia freireana, Feitosa afirma que:

> A dialogicidade, para Paulo Freire, está ancorada no tripé educador-educando-objeto do conhecimento. A indissociabilidade entre essas três “categorias gnosiológicas” é um princípio presente no Método a partir da busca do conteúdo programático. O diálogo entre elas começa antes da situação pedagógica propriamente dita. A pesquisa do universo vocabular, das condições de vida dos educandos é um instrumento que aproxima educador-educando-objeto do conhecimento numa relação de justaposição, entendendo-se essa justaposição como atitude democrática, conscientizadora, libertadora, daí dialógica O diálogo entre natureza e cultura, está presente no Método Paulo Freire a partir da idéia de homens e mulheres enquanto produtores de cultura.[163]

Como foi visto na introdução e no decorrer deste primeiro capítulo da pesquisa, para Freire o conceito de cultura é simultaneamente gnosiológico e antropológico. O diálogo entre natureza e cultura, está presente no *Método Paulo Freire* a partir da concepção de homens e mulheres enquanto produtores de cultura. É interessante observar que ele, para introduzir o conceito de cultura, organizou dez situações existenciais “codificadas” para levar os educandos à sua respectiva “decodificação”. O artista plástico Francisco Brennand[164], conterrâneo de Freire, pintou essas situações no final de 1963 para o Programa Nacional de Alfabetização. Como afirma Feitosa, “a utilização dessas situações existenciais, já naquela

[161] FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. op. cit., p.119-166.
[162] Ibidem. p.112.
[163] FEITOSA, Sonia Couto Souza. Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação. Op. cit., p.46.
[164] Francisco de Paula Coimbra de Almeida Brennand (1927-2019) foi ceramista, escultor, desenhista, pintor, tapeceiro, ilustrador, gravador.,natural do Recife, capital do Estado de Pernambuco. Inicia sua formação em 1942, aprendendo a modelar com Abelardo da Hora (1924). Posteriormente, recebe orientação em pintura de Álvaro Amorim (19-?) e Murilo Lagreca (1899 - 1985). No fim dos anos 1940, pinta principalmente naturezas-mortas, realizadas com grande simplificação formal. Em 1949, viaja para a França, incentivado por Cicero Dias (1907 - 2003). Freqüenta cursos com André Lhote (1885 - 1962) e Fernand Léger (1881 - 1955) em Paris, em 1951. Conhece obras de Pablo Picasso (1881 - 1973) e Joán Miró (1893 - 1983) e descobre na cerâmica seu principal meio de expressão. Entre 1958 a 1999, realiza diversos painéis e murais cerâmicos em várias cidades do Brasil e dos Estados Unidos. Em novembro de 1971, o artista começou a reconstruir a velha Cerâmica São João da Várzea, fundada pelo seu pai em 1917. Esse conjunto, encontrado em ruínas, deu início a um colossal projeto de esculturas cerâmicas que deveriam povoar os espaços internos e externos do ambiente. Em 1993, é realizada grande retrospectiva de sua produção na Staatliche Kunsthalle, em Berlim. É publicado o livro *Brennand*, pela editora Métron, com texto de Olívio Tavares de Araújo, em 1997. Em 1998, é realizada a retrospectiva Brennand: Esculturas 1974-1998, na Pinacoteca do Estado - Pesp, em São Paulo. Desde os anos 1990, são lançados vários vídeos sobre sua obra, entre eles, *Francisco Brennand: Oficina de Mitos*, pela Rede Sesc/Senac de Televisão, em 2000. BRENNAND, Francisco. Francisco Brennand: cerâmicas e pinturas. Texto de Casimiro Xavier de Mendonça. São Paulo: Galeria Montesanti Roesler, 1989; BRENNAND, Francisco. Testamento I: o oráculo contrariado. Edições Bagaço. Recife. 2005.

época, proporcionavam uma perfeita integração entre educação e arte, proposta que atualmente é referendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais".[165] Abaixo segue as figuras dos desenhos originais remanescentes, a maior parte das ilustrações, assim como o material e os recursos utilizados no Programa Nacional de Alfabetização foram destruídos pelo regime militar.



Figura 1 - Francisco Brennand. *Paulo Freire, [da série] Paulo Freire*, 1963. Nanquim e guache, 24 x 33 cm. Fotógrafo: Celso Pereira Jr. Imagem disponível no anexo da dissertação de Sonia Couto Souza Feitosa. *Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação*. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4274>. Acesso em: 13/04/2019.

[165] Ibidem.p.47.



Figura 2 - Francisco Brennand. *Paulo Freire, [da série] Paulo Freire*, 1963. Nanquim e guache, 24 x 33 cm. Fotógrafo: Celso Pereira Jr. Imagem disponível no anexo da dissertação de Sonia Couto Souza Feitosa. *Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação*. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4274>. Acesso em: 13/04/2019.



Figura 3 - Francisco Brennand. *Paulo Freire, [da série] Paulo Freire*, 1963. Nanquim e guache, 24 x 33 cm. Fotógrafo: Celso Pereira Jr. Imagem disponível no anexo da dissertação de Sonia Couto Souza Feitosa. *Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação*. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4274>. Acesso em: 13/04/2019.



Figura 4 - Francisco Brennand. *Paulo Freire, [da série] Paulo Freire*, 1963. Nanquim e guache, 33 x 24 cm. Fotógrafo: Celso Pereira Jr. Imagem disponível no anexo da dissertação de Sonia Couto Souza Feitosa. *Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação*. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4274>. Acesso em: 13/04/2019.



Figura 5 - Francisco Brennand. Paulo Freire, [da série] Paulo Freire, 1963. Nanquim e guache, 24 x 33 cm. Fotógrafo: Celso Pereira Jr. Imagem disponível no anexo da dissertação de Sonia Couto Souza Feitosa. Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4274>. Acesso em: 13/04/2019



Figura 6 - Francisco Brennand. Paulo Freire, [da série] Paulo Freire, 1963. Nanquim e guache, 24 x 33 cm. Fotógrafo: Celso Pereira Jr. Imagem disponível no anexo da dissertação de Sonia Couto Souza Feitosa. Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4274>. Acesso em: 13/04/2019.



Figura 7 - Francisco Brennand. *Paulo Freire, [da série] Paulo Freire*, 1963. Nanquim e guache, 24 x 33 cm. Fotógrafo: Celso Pereira Jr. Imagem disponível no anexo da dissertação de Sonia Couto Souza Feitosa. *Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação*. Disponível em: < http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4274>. Acesso em: 13/04/2019.



Figura 8 - Francisco Brennand. *Paulo Freire, [da série] Paulo Freire*, 1963. Nanquim e guache, 24 x 33 cm. Fotógrafo: Celso Pereira Jr. Imagem disponível no anexo da dissertação de Sonia Couto Souza Feitosa. *Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação*. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4274>. Acesso em: 13/04/2019.



Figura 9 - Francisco Brennand. *Paulo Freire, [da série] Paulo Freire*, 1963. Nanquim e guache, 24 x 33 cm. Fotógrafo: Celso Pereira Jr. Imagem disponível no anexo da dissertação de Sonia Couto Souza Feitosa. *Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação*. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4274>. Acesso em: 13/04/2019.

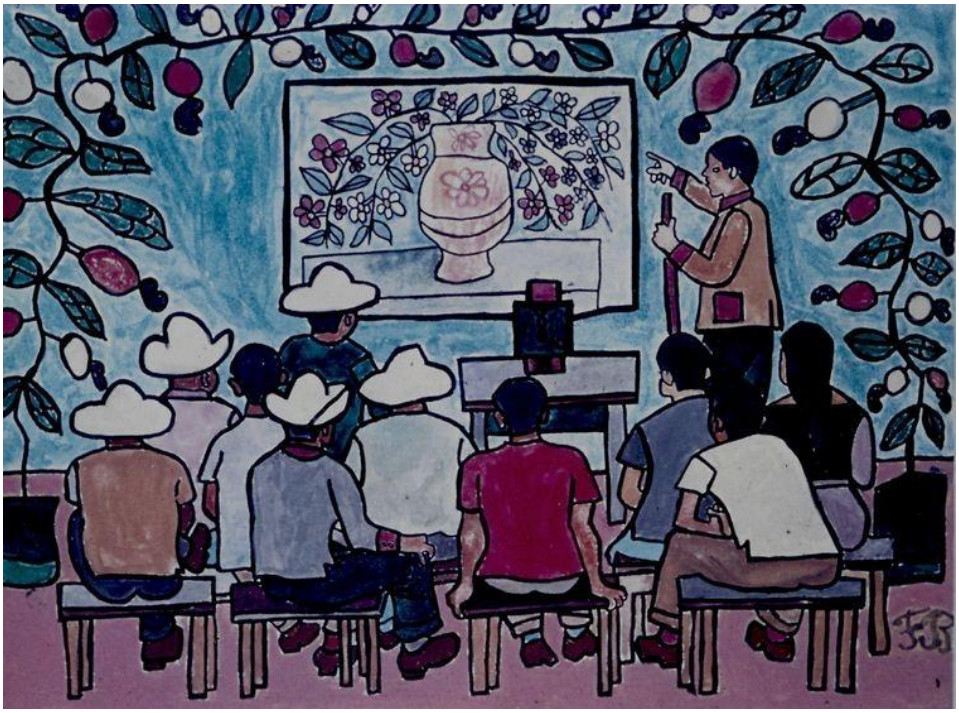


Figura 10 - Francisco Brennand. *Paulo Freire, [da série] Paulo Freire*, 1963. Nanquim e guache, 24 x 33 cm. Fotógrafo: Celso Pereira Jr. Imagem disponível no anexo da dissertação de Sonia Couto Souza Feitosa. *Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação*. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4274>. Acesso em: 13/04/2019.

Trata-se de uma série de obras que recuperam o modo tradicional de representação regional na forma de xilogravura. Nas palavras do próprio Brennand: "Você vê sempre o traço preto marcante para ser vista a distância. [...], a imagem está marcada. Sempre elementos anedóticos [...] com figuras vegetais, até um desenho que eu diria, com traço inocente[...]".[166] Como a maior parte das gravuras foram destruídas, Freire solicitou ao artista Vicente de

[166] Quando Paulo Freire apresentou a Ariano Suassuna um método de alfabetização que acabara de inventar, Suassuna procurou o amigo Brennand para ilustrar as imagens que auxiliassem na aplicação do novo método, que seria conhecido posteriormente como Método Paulo Freire. Ariano Suassuna e Francisco Brennand falam sobre Paulo Freire. Disponível em: <https://www.facebook.com/ProfessorPauloFreire/videos/1345991118788599/?v=1345991118788599>. Trechos do vídeo Homenagem a Ariano Suassuna, da UnBTV disponível em: <https://youtu.be/klrD8B4dIlA> e do documentário Paulo Freire, 2003 disponível em: <http://bit.ly/PauloFreire2003>. Acesso em: 10/03/2019.

Abreu[167] que as refizesse. No anexo da pesquisa estão as gravuras juntamente com o texto produzido por Freire em 1963.

> Por nos terem tomado os originais do pintor Francisco Brennand, que expressavam as situações existenciais para a discussão do conceito de cultura, solicitamos a Vicente de Abreu, outro pintor brasileiro, hoje também no exílio, que as refizesse. Seus quadros não são uma cópia de Brennand, ainda que haja necessariamente repetido a temática.[168]

As gravuras representando cenas do cotidiano da vida dos educandos apresentavam um recorte da realidade a partir do contexto existencial, segundo Feitosa:

> Essas gravuras representando cenas da vida dos alfabetizandos, apresentavam, por serem um recorte da realidade, o cenário natural para que os debates, partindo deste contexto existencial, não fosse apenas um blá, blá, blá (expressão usada diversas vezes por Freire) sobre o vazio, mas que fosse uma rica exposição de idéias sobre o seu mundo e sobre a sua ação nesse mundo capaz de transformá-lo com seu trabalho. Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade. Portanto, o diálogo entre natureza e cultura, entre o homem e a cultura e entre o homem e a natureza se constituía em uma prática comum na alfabetização de jovens e adultos proposta por Freire.[169]

O método freireano promove o debate sobre o homem, a natureza e a cultura, entre o homem e o trabalho, enfim entre o homem e a realidade. É uma metodologia dialógica que prepara o indivíduo "para viver o seu tempo, com as contradições e os conflitos existentes, e conscientiza-o da necessidade de intervir nesse tempo presente para a construção e efetivação

---

[167] Vicente Rosa Abreu (1926 -1987) foi pintor, aquarelista, desenhista, ilustrador e cenógrafo.Estuda pintura entre 1948 e 1956, com Alberto da Veiga Guignard, Franz Weissmann, Sansão Castelo Branco e Misael Pedrosa, no Instituto de Belas Artes de Belo Horizonte (atual Escola Guignard). Estuda em São Paulo, em 1952, com Renina Katz, no ateliê de litografia do Masp. Interessa-se pelo barroco mineiro, estagiando em Ouro Preto, Sabará, Congonhas e São João del Rey. A seguir inicia pesquisa sobre o abstracionismo, sendo um dos primeiros a introduzir o movimento no Estado de Minas Gerais. Viaja à Bahia, a Pernambuco e ao Maranhão, por cidades que o inspiram a pintar paisagens do Nordeste, mas a figura humana é o tema de que mais se ocupa. Entre 1955 e 1957, viaja ao Rio de Janeiro e cria cenários para o balé de Klauss Vianna e para a coreógrafa soviética Nina Wershnina. Leciona desenho, expressão gráfica e composição na Escola Guignard, entre 1957 e 1959. Realiza em 1962 uma ilustração para o livreto de Aldo Sagaz sobre a reforma agrária, fato que provoca sua prisão e a de Aldo. Faz ilustrações para o Diário de Minas, O Diário, Correio do Dia, além de ilustrações para poesia de Carlos Drummond de Andrade e Augusto Frederico Schmith no Estado de Minas. Por volta de 1966, devido a perseguições políticas, vai morar no Chile, onde se torna diretor de arte da Editora Quimantú. Lá projeta graficamente a revista Hechos Mundiales com circulação em vários países da América Latina, México e Espanha. Em 1967 realiza as gravuras que compõe o apêndice do livro *Educação como Prática de Liberdade*, de Paulo Freire.Viaja ao Peru, permanece durante sete anos, retornando ao Brasil em 1978. Troca os óleos pela aquarela, e é reconhecido pela crítica como um aquarelista criativo e inovador. Disponível em: <https://www.escritoriodearte.com/artista/vicente-rosa-abreu>. Acesso em: 15/010/2019.

[168] FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. op. cit., p.123.

[169] FEITOSA, Sonia Couto Souza. Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação. Op. cit., p.47.

de um futuro melhor".[170] O método é organizado em 3 momentos: a *Investigação Temática,* uma pesquisa sociológica de investigação do universo vocabular e estudo dos modos de vida na localidade (estudo da realidade); a *Tematização,* que compreende a seleção dos temas geradores e das palavras geradoras para "tematizar", ou seja, transformar o observado em temas, para que se possa estudar pormenorizadamente seus elementos; a *Problematização,* que implica na busca da superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica. Esta abordagem metodológica promove a leitura do mundo como meio de análise crítica do contexto vivido com o objetivo de alcançar a transformação da realidade[171]. Estas três etapas não se sobrepõem umas às outras, são igualmente relevantes no processo. No primeiro momento, na *Investigação Temática,* acontece a investigação conjunta entre o educador e os educandos das palavras e temas mais significativos da vida dos integrantes da comunidade em relação com sua visão da realidade, do mundo, do lugar onde vivem e seu universo vocabular. "No processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas. Por suas vinculações com outros. Por seu envolvimento histórico-cultural".[172]

A horizontalidade relacional entre os membros deve ficar clara desde o início por tratar-se de um processo democrático de aprendizagem cuja equidade entre os agentes, educador e educando, se estabelece através da dialogicidade, da amizade e do respeito (o educador aprende enquanto ensina e o educando ensina enquanto aprende). Estabelece-se uma relação dialógica de aproximação, que é a base da teoria da educação e da ação libertadora segundo Freire. Dela derivará a confiança necessária para o desenvolvimento do projeto.

> É que, neste encontro, os investigadores necessitam obter que um número significativo de pessoas aceite uma conversa informal com eles, em que lhe falarão dos objetivos de sua presença na área. Na qual dirão o porquê, o como e o para quê da investigação que pretendem realizar e que não podem fazê-lo se não se estabelece uma relação de simpatia e confiança mútuas.[173]

Através da observação do cotidiano da comunidade e do diálogo com os membros participantes dos círculos de cultura, a equipe de investigadores, composta por educadores e educandos, selecionam as palavras mais utilizadas e que tenham significado na realidade do grupo, são as denominadas palavras geradoras que serão associadas às imagens que as remetem durante as atividades no círculo de cultura. Os investigadores registram em seus

[170] Ibidem. p.48.
[171] FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. op. cit., p.119-166.
[172] Ibidem. p.139.
[173] Ibidem. p.143-144.

cadernos de anotações suas observações e impressões, inclusive as coisas mais aparentemente pouco importantes. “A maneira de conversar dos homens; a sua forma de ver. O seu comportamento no culto religioso, no trabalho,[...], sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento”.[174] Como afirma Freire:

> É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.
> O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*.
> Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.[175]

Os integrantes da equipe, a partir das entrevistas, diálogos informais e suas observações compreensivas, devem elaborar um relatório, cujo conteúdo é discutido em seminário realizado no local de trabalho pelos investigadores- profissionais e auxiliares da investigação, representantes da comunidade.

> Na medida em que, um a um, vão todos expondo como perceberam e sentiram este ou aquele momento que mais os impressionou, (...) cada exposição particular, (...) vai re-presentificando-lhes a realidade recém-presentificada à sua consciência intencionada a ela. Neste momento, “re-admiram” sua admiração anterior no relato da “ad-miração” dos demais (...) Quanto mais cindem o todo e o re-totalizam na re-admiração que fazem de sua ad-miração, mais vão aproximando-se dos núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da área.[176]

Esse material oferece à equipe de educadores uma vasta relação das palavras de uso corrente na localidade. Permite que, a partir do universo vocabular local sejam extraídas as palavras geradoras. Todavia, o estudo da realidade não é apenas coleta de dados, seu objetivo principal é compreender como o educando sente sua própria realidade, promovendo a superação da simples constatação dos fatos através da contínua investigação dessa realidade[177]. A imersão no mundo do educando, na vida da comunidade, permitirá ao

[174] Ibidem.p.146.
[175] Ibidem. p.121.
[176] Ibidem. p.147.
[177] FEITOSA, Sonia Couto Souza. Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação. Op. cit., p.50.

educador definir seu ponto de partida que irá traduzir-se no tema gerador geral[178]. Relacionado à ideia de interdisciplinaridade, a expressão "tema gerador geral" tem como princípio metodológico a promoção de uma aprendizagem global, interdisciplinar e não fragmentada. "Nesse contexto, está subjacente a noção holística, de promover a integração do conhecimento e a transformação social".[179] A partir do tema gerador geral é realizado o recorte para as diversas áreas do conhecimento, ou para as palavras geradoras que deverão estar intrinsecamente relacionadas a ele por causa da relação social que os sustenta.

No momento da *Tematização*, na seleção dos temas geradores e palavras geradoras, é realizada a codificação e decodificação desses temas buscando o seu significado social, ou seja, a consciência da realidade. Por intermédio do tema gerador geral pode-se exceder o limite de conhecimento que os educandos têm de sua própria realidade. Rompendo as barreiras do que Freire denomina "situações –limite", os educandos passam a melhor compreender o mundo buscando intervir nele criticamente. Do tema gerador geral deverão surgir as palavras geradoras. Cada palavra geradora deverá ter a sua ilustração, que por sua vez suscitará novos debates, novas discussões. Essa ilustração (desenho ou fotografia), tem como objetivo a "codificação", que consiste na representação de um aspecto da realidade, de uma situação existencial dos educandos.

> Na medida em que as codificações (pintadas ou fotografadas e, em certos casos, preferencialmente fotografadas) são o *objeto* que, mediatizando os sujeitos descodificadores, se dá à sua análise crítica, sua preparação deve obedecer a certos princípios que são apenas os que norteiam a confecção das puras ajudas visuais.[180]

Nessa etapa o educador media a discussão no círculo de cultura ao trazer representações imagéticas, táteis ou auditivas, sendo na maioria das vezes utilizada a fotografia como melhor opção para a análise e decodificação dos significados sociais implícitos ou explícitos na representação de uma determinada situação existencial relativa ao trabalho, saúde, alimentação, opressão, organização de pessoas a favor de uma causa, religião e cultura observada no contexto social do grupo; expandindo a discussão, consequentemente, para temas mais complexos e diretamente relacionados, como felicidade, cidadania, liberdade, valores éticos e morais, economia, política e direitos sociais. Permeia este processo de decodificação a relação entre as representações imagéticas, percebida e discutida pelo grupo, enriquecendo o processo dialógico de aprendizagem.

---

[178] Ibidem.
[179] Ibidem.
[180] FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. op. cit., p.150.

> Ao oferecerem possibilidade plurais de análises, no processo de sua descodificação, as codificações, na organização de seus elementos constituintes, devem ser uma espécie de "leque temático". Desta forma, na medida em que sobre elas os sujeitos descodificadores incidam sua reflexão crítica, irão "abrindo-se" na direção de outros temas.[181]

A conscientização[182] dos integrantes do círculo de cultura sobre a situação de opressão e controle ao qual estão submetidos pelas elites dominadoras e perpetuadoras da desigualdade social, emerge através do diálogo sobre as representações imagéticas a serem decodificadas, nas quais eles se identificam e reconhecem sua realidade. Neste momento começa a problematização de forma crítica e consciente da realidade que até então fora aceita de forma fatalista, ou precariamente analisada. "Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando- o, 'descodificando - o' criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência".[183]

O momento da *Problematização* das situações cotidianas, que fazem parte da realidade da comunidade, promove o diálogo sobre os problemas ali presentes em relação com outras regiões, estados e no âmbito nacional. Após a etapa de investigação (estudo da realidade), acontece a seleção de palavras geradoras que devem se relacionar intrinsecamente com o contexto cultural, social e político da comunidade e seu próprio universo temático. Como afirma Freire: "Uma primeira condição a ser cumprida é que, necessariamente, devem representar situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca, o que as faz reconhecíveis por eles, possibilitando, desta forma, que nelas se reconheçam".[184] As palavras selecionadas também devem abrigar o engajamento numa dada realidade social, cultural, política, etc. Devem ser selecionadas de maneira que sua sequência abarque todos os fonemas da língua, para que através de seu estudo todas as dificuldades fonéticas sejam trabalhadas[185]. "Essa seleção precisa ser conjunta, sendo responsabilidade do educador a escolha criteriosa e gradual das dificuldades fonéticas, dado que o método é silábico. Os educandos deverão registrar numa ficha ou no próprio caderno os fonemas trabalhados durante as aulas para que possam construir novas palavras em casa, já que outras foram criadas pelos participantes no

[181] Ibidem. p.151-152
[182] "Paulo Freire não inventou o homem; apenas pensa e pratica um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de re- descobrir- se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando – "método de conscientização". FIORI, Ernani Maria. Aprender a Dizer a Sua Palavra. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. op. cit., p. 20.
[183] Ibidem.
[184] FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. op. cit., p.150.
[185] FEITOSA, Sonia Couto Souza. Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação. Op. cit., p.51.

círculo de cultura. Os alunos devem compará-las, descobrindo similaridades e/ou distinções entre elas. Ao construir novas palavras, acontecem conjuntamente a leitura e escrita. As palavras passam a ser construídas de acordo a separação silábica e associação às famílias silábicas neste processo chamado silabação, permitindo assim, consequentemente, a formação de novas palavras mediante o conhecimento silábico construído gradativamente através da utilização de palavras inicialmente simples até as mais complexas. Para facilitar o processo, cabe ao educador mostrar aos educandos a articulação oral dos valores das vogais nos fonemas para descomplexificar o reconhecimento sonoro das vogais[186]. Lemos traz em sua tese *A Atualidade do Pensamento de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos no Século XXI* um elucidativo exemplo:

> As atividades de alfabetização exigem, por sua vez, a pesquisa do "universo vocabular mínimo" dos sujeitos que participam do processo. A partir de questões sobre o dia-a-dia de cada um, no projeto piloto de Brasília, foram selecionadas 14 palavras que continham os fonemas e as sílabas adequadas à sequência de aprendizagem, na seguinte ordem: tijolo, voto, farinha, máquina, chão, barraco, açougue, negócio, Sobradinho, passagem, pobreza, Planalto, eixo, Brasília.
> A decodificação da palavra escrita, que vem em seguida à codificação, segue alguns passos. Por exemplo, a palavra TIJOLO, usada como a primeira palavra em Brasília, nos anos 60, e escolhida por ser uma cidade em construção, para facilitar o entendimento dos participantes.
> 1°) Apresenta-se a palavra geradora "tijolo" inserida na representação de uma situação concreta: homens que trabalham numa construção; 2°) Escreve-se a palavra: TIJOLO; 3°) Escreve-se a mesma palavra com as sílabas separadas: TI – JO –LO; 4°) Apresenta-se a "família fonêmica" da primeira sílaba: TA – TE – TI – TO –TU; 5°) Apresenta-se a "família fonêmica" da segunda sílaba: JA – JE – JI – JO – JU; 6°) Apresenta-se a "família fonêmica" da terceira sílaba: LA – LE –LI – LO- LU; 7°) Apresentam-se as "famílias fonêmicas" da palavra que está sendo decodificada: TA – TE – TI – TO – TU, JA - JE - JI - JO - JU, LA – LE – LI – LO – LU.
> Este conjunto das "famílias fonêmicas" da palavra geradora foi denominado de "ficha de descoberta", pois ele propicia ao aluno juntar as sílabas e formar novas combinações fonêmicas, que podem formar novas palavras da língua portuguesa. 8°) Apresentam-se as vogais: A – E – I – O – U.
> No momento em que o aluno consegue articular as sílabas e formar novas palavras, o mesmo está alfabetizado, mas exigindo uma continuidade, a pós-alfabetização.[187]

No livro *Educação como Prática da Liberdade* Freire propõe a execução prática do Método em cinco fases:

1ª Fase: *levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará*. Trata-se de um importante momento de pesquisa das vivências, da visão de mundo e da linguagem- falares típicos- da comunidade. A relação entre educador e educando que se

[186] Ibidem.
[187] LEMOS, Silvana Donadio Vilela. A Atualidade do Pensamento de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos no Século XXI. op. cit., p.53-54.

estabelece desde o primeiro contato deve ser equânime, amigável e respeitosa, como foi explicitado anteriormente.

2ª Fase: *escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado*. A escolha deverá ser realizada respeitando os seguintes critérios: a) da riqueza fonêmica; b) das dificuldades fonéticas, numa seqüência gradativa dessas dificuldades; c) do teor pragmático da palavra, ou seja, na pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade[188]. As palavras devem se relacionar intrinsecamente com o contexto cultural, social e político da comunidade e seu próprio universo temático.

3ª Fase: *criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar*. As situações devem ser desafiadoras, codificadas e ricas de elementos que serão descodificados pelo grupo com a mediação do educador. "Na medida em que representam situações existenciais, as codificações devem ser simples na sua complexidade e oferecer possibilidades plurais de análises na sua descodificação [...]".[189] Devem ser situações locais que abram o debate para a análise crítica e reflexiva dos problemas regionais e nacionais.

4ª Fase: *Elaboração de fichas-roteiro que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho.* As fichas elaboradas servirão como elementos de estudo, dados, informações relevantes para o desenvolvimento do trabalho, contudo sem uma prescrição rígida a ser seguida[190].

5ª Fase: *Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.* As fichas poderão ser confeccionadas na forma de slides, stripp-filmes (fotograma), desenhos, fotografias ou cartazes.

A proposta de utilização dessa metodologia na alfabetização de jovens e adultos foi inovadora, revolucionária e progressista. As técnicas de alfabetização, utilizadas até então, eram em maior parte organizadas segundo adaptações das cartilhas, com conteúdo infantilizante[191]. Como afirma Lemos:

> A concepção de alfabetização de Paulo Freire, o 'Método', além de obedecer às normas metodológicas e linguísticas, desafia os que participam a se apropriarem do código escrito e a se politizarem, construindo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo.[192]

[188] FEITOSA, Sonia Couto Souza. Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação. Op. cit., p.52.
[189] FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. op. cit., p. 151.
[190] FEITOSA, Sonia Couto Souza. Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação. Op. cit., p.52.
[191] Ibidem.
[192] LEMOS, Silvana Donadio Vilela. A Atualidade do Pensamento de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos no Século XXI. op. cit., p.53-54.

O método freireano proporciona aos educandos integrantes do círculo de cultura a superação das suas limitações através do desenvolvimento da criticidade e da conscientização. Tem como objetivo não apenas alfabetizar ou dotar os envolvidos de habilidades de decodificação de imagens, códigos ou signos linguísticos; seu objetivo principal é proporcionar a reflexão sobre as mazelas sociais causadoras e causadas pela desigualdade, a manipulação e o esmagamento dos mais pobres pelas hábeis mãos da elite econômica. Ao testemunhar a própria história, a consciência ingênua desperta criticamente para identificar-se como sujeito e agente capaz de realizar mudanças na realidade. As consciências do mundo e de si florescem juntas, "uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Evidencia- se a intrínseca correlação entre conquistar- se, fazer- se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê- lo mais humano".[193] O *Método Paulo Freire* não se restringe a um procedimento de ensino, é um método de conscientização e de aprendizagem num processo de historicização em que o sujeito aprende a efetivar e exercer a liberdade. Tem como objetivo abrir e ampliar a consciência para a prática da liberdade. Trata-se de um processo de humanização, um esforço de superação das contradições para despertar nos menos favorecidos a consciência de classe e fomentar a organização mobilizadora de transformação da realidade. Para tanto, relaciona a reflexão e a ação concomitantemente diante das adversidades e das situações limite, sempre a favor da liberdade, igualdade e justiça. Paulo Freire se autodenomina um "humanista" ao defender esta busca de "ser mais", a humanização que foi negada aos oprimidos e a inserção deles na realidade, como protagonistas de suas histórias, agentes da mudança norteados pela práxis (reflexão-ação). O método de Paulo Freire é um método de cultura popular que conscientiza e politiza. Não é puramente político partidário, todavia não se contrapõe à relação entre educação e política, percebe e estabelece as diferenças entre elas, mas em conjunto do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca a liberdade. Freire afirma que "se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda".[194] Ele acredita na educação como prática de liberdade. "A educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, [...]

[193]FIORI, Ernani Maria. Aprender a Dizer a Sua Palavra. IN: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. op. cit., p. 20.
[194] FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p.67.

contradições que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, tornam insuportável a acomodação".[195]

1.3. Ressonâncias do legado de Paulo Freire no Brasil atual

Fatos ocorridos no Brasil durante a última década marcaram o processo democrático do país de forma indelével. As manifestações, passeatas e protestos contrários às decisões arbitrárias do governo, ocorridas em 2013, iniciaram como repúdio ao aumento das tarifas de transporte público em vários estados e cidades brasileiras. A truculência e a repressão policial contra os manifestantes foram a resposta dada pelo governo às reivindicações, principalmente nas grandes capitais do país, sendo o estopim da revolta popular. Surge uma participação maior da população que decide, devido à notoriedade dos protestos, mostrar também sua indignação diante dos torpes casos de corrupção na política brasileira. Atos eram recorrentes nas maiores cidades do país contra os casos de corrupção que envolviam membros de vários partidos políticos: desvios de enormes quantidades de dinheiro público em empresas e bancos estatais, como a Petrobrás e a Caixa Econômica Federal; e a compra de votos de deputados e senadores no Congresso e no Senado através de pagamento de propina em acordos escusos entre siglas partidárias em nome da governabilidade. As manifestações espalharam-se e multiplicaram-se rapidamente, organizadas principalmente nas redes sociais via internet, na maioria das vezes sendo divulgados os locais de manifestação poucas horas antes, como forma de burlar a organização das tropas da polícia militar e a coibição das manifestações

Entre o grande número de participantes que integram os movimentos e grupos como Passe-Livre, Fórum de Lutas, Revolta do Busão, coletivo Anonymous, Black Block[196], entre outros, organizados em sua maioria por intermédio das redes sociais via internet, percebe-se a preponderância de grupos estudantis universitários e secundaristas. As manifestações ocorreram alegando serem apartidárias, todavia, grupos progressistas e conservadores, em sua maioria influenciados por partidos políticos, se infiltraram nas manifestações trazendo outras pautas relacionadas aos interesses de seus correligionários. A mídia brasileira, principalmente

[195] FIORI, Ernani Maria. Aprender a Dizer a Sua Palavra. In*:* FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. op. cit., p. 29

[196] Sobre o movimento de ação global: LUDD, Ned (org.). Urgência das Ruas - Black Block, Reclaim the Streets e os Dias de Ação Global. São Paulo, Conrad, 2002.

o conglomerado midiático Globo, contribuiu para canalizar a insatisfação popular contra o Partido dos Trabalhadores, focando seu poder de fogo anti governo Dilma Vana Rousseff e poupando muitos políticos de outros partidos acusados de corrupção.

Mais tarde, no final de 2015, alguns destes grupos se mostrariam importantes organizações de apoio ou resistência contra a abertura do processo que culminaria no impedimento do mandato da presidente do Brasil, Dilma Rousseff, em 2016, e os fatos decorrentes do golpe[197]: a ascensão à presidência de Michel Temer, seu então vice-presidente[198]; a prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 7 de abril de 2018, favorito à eleição presidencial no mesmo ano; e a eleição do ultraconservador Jair Bolsonaro para a presidência do Brasil[199]. Entre estes movimentos cabe ressaltar como mais significativos pró-impeachment os grupos conservadores neoliberais Movimento Brasil Livre e o Movimento Vem Pra Rua e contrário ao impeachment a congregação de movimentos estudantis, sociais, sindicais e partidos políticos progressistas, dentre eles a Frente Brasil Popular.

O acesso democrático à cultura e à educação verdadeiramente libertadora no Brasil ainda é um desafio e a manipulação tendenciosa das informações por parte da mídia contribui negativamente para este cenário. O indivíduo crítico e autônomo, capaz de transformar a sociedade, idealizado por Paulo Freire, ainda está em construção, mas sob constante ameaça. Grupos mais conservadores se mostram e ganham notoriedade pela representação crescente no Senado Federal e na Câmara dos Deputados. Muitos destes políticos são eleitos fazendo uso de repasses ilegais e recursos financeiros não contabilizados, oriundos de seus apoiadores:

---

[197] Em vazamento de uma conversa telefônica entre o então ministro do planejamento senador Romero Jucá (PMDB) e o ex-presidente da Transpetro Sérgio Machado, gravada pela operação da polícia federal brasileira intitulada Lava-Jato, Jucá afirma que os militares garantiriam a transição política após a derrubada da presidente eleita Dilma Rousseff (PT):
"Conversei ontem com alguns ministros do Supremo. Os caras dizem 'ó, só tem condições de [inaudível] sem ela [Dilma]. Enquanto ela estiver ali, a imprensa, os caras querem tirar ela, essa porra não vai parar nunca'. Entendeu? Então...estou conversando com os generais, comandantes militares. Está tudo tranquilo, os caras dizem que vão garantir. Estão monitorando o MST, não sei o quê, para não perturbar".
Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/05/1774018-em-dialogos-gravados-juca-fala-em-pacto-para-deter-avanco-da-lava-jato.shtml> . Acesso em: 12/05/2019.

[198]O ex-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia, membro do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) foi considerado *persona non grata* em vários países que não o reconheciam como presidente legitimo durante sua gestão devido a sua participação na articulação política que derrubou a presidente democraticamente eleita e as acusações de corrupção contra ele. Internacionalmente em muitos países sua imagem é associada à corrupção, a realidade de falta de democracia no Brasil e a profunda crise moral entre a classe política do país.

[199] A operação Lava Jato atuou como um grupo político articulado entre membros do Ministério Público e o judiciário e usou o Judiciário para fins políticos através de um conluio entre procuradores e o então juiz Sérgio Moro que atuava para influenciar o jogo político-partidário e manipular a opinião pública. Tais ações influenciaram na prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e na eleição do atual presidente Jair Bolsonaro. Disponível em: <https://theintercept.com/2020/01/20/linha-do-tempo-vaza-jato/>. Acesso em: 12/05/2019.

grandes latifundiários, empresários, banqueiros, representantes religiosos evangélicos neopentecostais e apoiadores do regime militar. Os indivíduos críticos capazes de reivindicarem condições mais humanitárias e organizarem-se para lutar pelos seus direitos são vistos pelos grupos conservadores e reacionários como ameaças ao *status quo* da elite econômica do Brasil.

Nesse contexto as ideias de Freire são odiadas por setores conservadores e reacionários por motivos evidentes. Grupos conservadores da política brasileira têm defendido a proibição da educação crítica e emancipatória do método freireano nas escolas públicas através da proposta de lei *Escola Sem Partido*[200], sob a justificativa de que há abusos na docência por parte dos professores que defenderiam um posicionamento de "esquerda" nos ambientes escolares ao praticarem doutrinação ideológica. Tais grupos apresentam objeção a qualquer pensamento progressista na educação, acusam uma infiltração das "esquerdas" nas universidades, nas escolas e no Ministério da Educação (MEC) cujo objetivo seria propor uma perspectiva anti-hierárquica na sociedade. O ultraconservador presidente brasileiro Jair Bolsonaro, por exemplo, repete *ad nauseam* críticas e ofensas ao legado de Freire. Disse em uma de suas muitas bravatas que usaria "um lança-chamas" para expulsar do MEC as ideias do educador, que expurgaria a filosofia freireana das escolas. Entretanto, o pensamento de Freire somente teve uma aceitação intensa nas redes públicas de ensino em dois momentos distintos: quando foi associado ao projeto desenvolvimentista e as reformas de base do então presidente João Goulart, deposto pelo golpe de 1964, e na gestão da então prefeita de São Paulo, e hoje deputada federal, Luiza Erundina, que nomeou Paulo Freire como secretário municipal da educação. Nas discussões sobre a formulação dos currículos, entre 2018 e 2019, tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Infantil e Fundamental quanto a BNCC do Ensino Médio[201] não mencionam Freire.

Estabelecer uma relação entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social deles como indivíduos, ou discutir em sala de aula as implicações políticas e ideológicas do descaso dos dominantes pelas áreas pobres das cidades, bastaria para classificar o docente, cujas práticas são inclusivas, como subversivo[202].

---

[200] Sobre o projeto de lei Escola Sem Partido: <http://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em: 12/05/2019.

[201] Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 12/05/2019.

[202] "Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada

> A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais poder se dar "virgem" do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas "intrigas" não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem a formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado.[203]

Os critérios alienantes previstos no projeto de lei *Escola Sem Partido* fazem parte de uma visão de educação excludente que privilegia uma elite e condena os demais à ignorância profunda através da inacessibilidade à cultura letrada e à proibição do desenvolvimento intelectual. Vai, portanto, na contramão de políticas educacionais de estado adotadas internacionalmente, sem paralelo em países com democracias sólidas e políticas de bem-estar social.

Grupos ultraconservadores e alguns moderados identificaram-se de prontidão com as pautas econômicas de Paulo Guedes e, ou, com as pautas antidemocráticas, misóginas, machistas, racistas e homofóbicas defendidas pelo então deputado federal e candidato à presidência Jair Bolsonaro. Após sua vitória, o projeto de lei Escola Sem Partido, discutido e apresentado ainda no governo do ex-presidente Michel Temer, mesmo não tendo sido aprovado, tem norteado o *modus operandi* dos ex-ministros da educação da gestão bolsonarista Ricardo Vélez Rodríguez e Abraham Weintraub. A aversão das elites e grupos reacionários a Paulo Freire se dá pelo fato do pensador se contrapor a "educação bancária" e os engodos para a manipulação e divisão dos oprimidos através das práticas domesticadoras e alienantes estabelecidas pelas elites dominantes. O pensamento de Freire acerca do conceito de educação popular engloba a compreensão dos mecanismos de funcionamento da estrutura excludente da sociedade. Envolve a elucidação da condição de manipulação, pelas hábeis mãos dos que estão no poder, a qual os oprimidos estão submetidos. Seu compromisso inalienável com os oprimidos abarca o desenvolvimento neles -e com eles- do claro entendimento e conhecimento da realidade, estimula a insubordinação necessária contra a estrutura de exploração imposta pela elite excludente.

---

que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos". FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. Editora Paz e Terra. 1996. p. 15.

[203] Ibidem. p.19

A educação libertadora proposta por Freire é perigosa para os reacionários no poder pois viabiliza o desenvolvimento nas massas da habilidade e autonomia de refletirem, dialogarem, decidirem, organizarem-se e oporem-se contra o sistema elitista excludente, lutarem por uma sociedade mais humana e democrática onde haja respeito e dignidade para todos. Tais grupos reacionários perseguem além de professores, estudantes, jornalistas, artistas, intelectuais e pensadores progressistas. Não poucas vezes grupos evangélicos e organizações que se autodenominam "liberais na economia e conservadores nos costumes", como o Movimento Brasil Livre, manifestam ojeriza à arte contemporânea, como foi o caso de pedidos de censura contra a performance *La Bête*[204] do artista francês Wagner Schwartz, inspirada na série de esculturas *Bichos* de Lygia Clark e realizada na *35º Mostra Panorama da Arte Brasileira* no Museu de Arte Moderna (MAM) de São Paulo em 2017, ou os protestos nas redes sociais que culminaram no cancelamento da exposição *Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira* no Santander Cultural, em Porto Alegre no mesmo ano, sob as mais estapafúrdias acusações de apologia à pedofilia, zoofilia, pornografia, blasfêmia e vilipêndio a objeto de culto judaico-cristão.

Políticos conservadores, como o presidente da república, seus correligionários e apoiadores são a favor da excludente educação "bancária", portanto doutrinadora, dado que, ao não ser dialógica, não fomenta a reflexão, a criticidade e a indagação no educandos durante o processo de aprendizagem, negando-lhes o protagonismo e o papel de agentes no processo, tornando-os apenas repositórios de conteúdos que os moldam aos interesses das elites dominantes, adequando-os à realidade opressora e impedindo-os de tornarem-se autônomos e críticos. Não surpreende que grupos conservadores assumam as posturas supracitadas afinal, como afirma Freire, “Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.[205]

O projeto educativo da 24ª Bienal Internacional de São Paulo, ocorrida em 1998, ano seguinte à morte de Freire, buscou a exequibilidade da relação entre sua proposta educativa e a educação crítica através de práticas de desenvolvimento cultural que considerassem as vivências e experiências do público. Como foi abordado na introdução da pesquisa, a teoria

[204] Mais informações disponíveis em: <https://www.publico.pt/2017/10/01/culturaipsilon/noticia/um-nu-uma-performance-uma-crianca-o-brasil-das-redes-sociais-em-polvorosa-1787295>; <http://www.infoartsp.com.br/noticias/entenda-a-polemica-da-performance-de-wagner-schwartz-no-mam/>; <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html>; <https://www.huffpostbrasil.com/alexandre-a-loch/as-verdades-que-o-homem-nu-do-mam-nos-trouxe_a_23229147/>.

[205] FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. op. cit., p.89.

do conhecimento elaborada por Paulo Freire foi uma das referências tomada pelo *Núcleo Educação* para a proposta de leitura da obra de arte. Cabe ressaltar que no contexto da década de 1990, Freire era mundialmente reconhecido desde os anos 1960 como um dos filósofos mais relevantes nas discussões mundiais sobre educação e cultura. Naquele período, como foi citado anteriormente, ele acabara de exercer o cargo de secretário de educação do município de São Paulo, fora professor na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) até 1991, quando foi fundado o *Instituto Paulo Freire* em São Paulo, e lecionava no Curso de Pós-Graduação em Currículo da Pontifícia Universidade Católica da mesma cidade (PUC/SP). Durante a década de 1990, ele deu palestras em universidades pelo país, sendo um acadêmico muito acessível.

O *Núcleo Educação* da 24ª Bienal de São Paulo reconheceu a importância de Freire, percebeu a abordagem crítica e reflexiva sobre a sociedade em suas ideias, observou que a teoria do conhecimento elaborada por ele poderia embasar perspectivas progressistas para o desenvolvimento de projetos educativos em instituições culturais e museus que incorporassem conceitos contidos no *Círculo de Cultura* e na metodologia freireana.

Para compreender a magnitude e a relevância da 24º Bienal e seu ambicioso projeto educativo, no começo do segundo capítulo da pesquisa serão analisados alguns fatos importantes e propostas educativas de edições anteriores da mostra. Esta análise permitirá observar que "o campo em que a 24ª Bienal [...] conseguiu implementar seu ambicioso programa de educação artística já estava semeado".[206] O projeto educativo da 24ª edição da Bienal será abordado novamente no terceiro capítulo, onde será analisado mais detidamente se a epistemologia freireana esteve presente efetivamente na proposta educativa da mostra ou se apenas alguns elementos da teoria do conhecimento elaborada por Freire foram incorporados.

[206] MÖRSCH, Carmen e SEEFRANZ, Catrin. Out of the *cantinho* – Art Education at the 24th Bienal de São Paulo. In: LAFUENTE, Pablo; LAGNADO, Lisette; OLIVEIRA, Mirtes Marins de Oliveira. Cultural Anthropophagy: The 24th Bienal de São Paulo 1998. op. cit., p.194.



Figura 11 - Manifestação contra os cortes na Educação em São Paulo na avenida Rebouças. Projeção de fotografia de retrato de Paulo Freire e da frase de sua autoria "A educação é prática da liberdade". Fotografia de Unna Torres. 30/05/2019.



Figura 12 - Manifestação contra os cortes na Educação em São Paulo na avenida Rebouças. Projeção de fotografia de retrato de Paulo Freire e da frase de sua autoria "A educação é prática da liberdade". Fotografia de Unna Torres. 30/05/2019.



Figura 13 - Manifestação contra os cortes na Educação em São Paulo. Avenida Rebouças. Detalhe: Projeção de fotografia de retrato de Paulo Freire e da frase de sua autoria "A educação é prática da liberdade". Fotografia de Unna Torres. 30/05/2019.



Figura 14 - Manifestação contra os cortes na Educação em São Paulo. Avenida Rebouças. Detalhe: Projeção de fotografia de retrato de Paulo Freire e da frase de sua autoria "A educação é prática da liberdade". Fotografia de Unna Torres. 30/05/2019.

Capítulo 2: Bienal da Antropofagia. O percurso da Arte-educação na Bienal Internacional de Arte de São Paulo e o Conceito curatorial da 24ª edição.

Pode-se afirmar que a Bienal de São Paulo é um dos mais importantes eventos artísticos do Brasil, a maior exposição do hemisfério sul e um dos três principais eventos do circuito artístico internacional, junto à Bienal de Veneza e Documenta de Kassel. As 33 edições da mostra, no decorrer de 69 anos de existência, se destacam por motivos e objetivos variados. Todavia, desde sua primeira edição ocorrida em 1951 - devido o empenho do empresário e mecenas Francisco Matarazzo Sobrinho[207] e de sua esposa Yolanda Penteado[208] - são objetivos essenciais da Bienal "relacionar a arte moderna do Brasil com a arte internacional, propiciar ao público o contato com os diversos movimentos artísticos do século XX e projetar a cidade de São Paulo como centro artístico mundial".[209]

Cabe ressaltar que a Bienal exerce um papel pedagógico importante de tornar a arte contemporânea mais próxima e compreensível para os visitantes, cumprindo, de certo modo, uma função pedagógica desde o início. A partir da primeira edição, foram oferecidas visitas guiadas por estudantes de arte que deveriam instruir os visitantes que desejavam ser educados "da maneira correta de ver".[210] Durante suas primeiras décadas, a Bienal parece ter servido como uma academia temporária intensiva e de alta qualidade para os contratados como

[207] Francisco Matarazzo Sobrinho (1892 - 1977), mais conhecido como Ciccillo Matarazzo, foi um industrial, mecenas e político ítalo-brasileiro. Foi também diretor de empresas de diversos ramos em São Paulo e incentivador das artes plásticas. Fundou, em 1948 o Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), inaugurado no dia 8 de março de 1949, e em 1951 a Bienal Internacional de Arte de São Paulo, entidade que presidiu até a sua morte. Foi também um dos fundadores do Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) e dos estúdios da Companhia Cinematográfica Vera Cruz. Sobre Francisco Matarazzo Sobrinho : <https://alias.estadao.com.br/noticias/geral,a-incrivel-fundamental-e-transformadora-fundacao-bienal-de-sao-paulo,70001651039>. Acesso em: 12/052019.

[208] Yolanda de Ataliba Nogueira Penteado (1903 – 1983) foi uma *socialite* pertencente a uma das famílias mais tradicionais da burguesia brasileira, rica proprietária de terras . Foi casada com Ciccílo Matarazzo e colecionadora e incentivadora das artes no Brasil. Teve importante papel no estabelecimento do Museu de Arte Moderna de São Paulo e das Bienais junto ao marido, Ciccíllo. Doou sua coleção particular e recursos ao Museu de Arte Contemporânea da USP e colaborou com Assis Chateaubriand no Museu de Arte de São Paulo e na implantação dos Museus Regionais de Olinda, Campina Grande e Feira de Santana. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/post/565>; <https://alias.estadao.com.br/noticias/geral,a-incrivel-fundamental-e-transformadora-fundacao-bienal-de-sao-paulo,70001651039>. Acesso em: 11/06/2019.
Yolanda Penteado e Ciccillo Matarazzo organizaram a primeira Bienal de São Paulo, em 8 de outubro de 1951, com 1800 obras de 21 países participantes. Disponível em:<http://www.bienal.org.br/exposicoes/2bienal>. Acesso em: 09/10/2019.

[209] Conforme o texto do catálogo da 1ª Bienal: MACHADO, Lourival Gomes. Introdução. In: I Bienal do Museu de Arte Moderna de São Paulo, São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo. 1951. p.14-15.

[210] MÖRSCH, Carmen e SEEFRANZ, Catrin. Out of the *cantinho* – Art Education at the 24th Bienal de São Paulo. In: LAFUENTE, Pablo; LAGNADO, Lisette; OLIVEIRA, Mirtes Marins de Oliveira. Cultural Anthropophagy: The 24th Bienal de São Paulo 1998. op. cit., p.191.

educadores de arte[211]. O programa de educação artística concentrava-se no formato de turnê clássica e alinhava-se em sua abordagem ao aparato de exibição e suas narrativas até a década de 1980. Entretanto, alguns desvios individuais deste modelo aconteceram, como roteiros realizados na década de 1960, por exemplo, "o sistema era completamente diferente do atual, focado inteiramente na história da arte".[212] Vale destacar que em 1962 surge a *Fundação Bienal de São Paulo*, a instituição responsável pela promoção e organização da Bienal Internacional de Arte de São Paulo desde a 7ª edição, em 1963, quando passa a assumir as funções até então sob responsabilidade do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM). Fica a cargo da Fundação, além de promover a mostra, também elaborar o planejamento e a prática de iniciativas artísticas, sociais e educativas[213]. A instituição abriga ainda o *Arquivo Histórico Wanda Svevo* cujo acervo é referência na América Latina: reune documentos relacionados a artistas, arquitetos, curadores, críticos e historiadores da arte; também integram o arquivo dossiês de temas sobre arte moderna e contemporânea em geral, instituições culturais, galerias, entre outros, além de uma biblioteca[214].

A Bienal de São Paulo não passou ilesa pela ruptura democrática imposta pelo Golpe

---

[211] Os participantes em formação frequentemente participavam como voluntários, mas às vezes eram pagos; a historiadora de arte Cristina Freire relembra as condições de um ano do programa de treinamento para o qual havia uma bolsa disponível em "30xbienal, década de 80", 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AkXvNBncozc >. Acesso em: 12/05/2019.

[212] MESQUITA, Ivo. 30xbienal (Ações educativas) Seminário Arte em Tempo: Década de 1970', 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sv_lEgHThZE>. Acesso em: 10/04/2019.

Ivo Mesquita é curador independente. Foi Diretor Artístico da Pinacoteca do Estado (2012-2015) e curador-chefe do mesmo museu de 2002 a 2012. Foi Curador-chefe da 28ª Bienal de São Paulo (2008). Foi Diretor Artístico do Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM 2001-2002; Diretor Artístico da Fundação Bienal de São Paulo de 1999 a 2000. Das muitas exposições que idealizou e desenvolveu como curador, destacam-se: *F[r]icciones*, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madri 2000 e *Cartographies*, Winnipeg Art Gallery, Canadá 1993. Desde 1996 e por mais de uma década, foi professor visitante no Centro de Estudo de Curadoria do Bard College, Nova Iorque, EUA, o primeiro programa de mestrado para formação de curadores de arte contemporânea nesse país.

Mesquita foi um dos organizadores da *Conferência Anual do CIMAM 2005: Museums: Intersections in a Global Scene"*, que aconteceu nos dias 21 e 22 de novembro de 2005, na Pinacoteca do Estado.Também organizou em 1991 o Simpósio *Arte e Identidade na América Latina* e em 1994 o seminario *Multiculturalismo e a Visualidade Contemporânea* no Memorial da América Latina, São Paulo.

Ivo Mesquita, nas 16ª & 17ª Bienais de São Paulo, em 1981 e 1983, respectivamente, foi responsável pela documentação e catalogação dessas mostras. Com Stella Teixeira de Barros foi curador da mostra *Expressionismo no Brasil: Heranças e Afinidades* na 18ª Bienal de São Paulo. Com Sônia Salzstein-Goldberg foi curador da mostra especial *Imaginários Singulares* da 19ª Bienal de São Paulo em 1987. Foi um dos curadores do segmento *Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros* da 24ª Bienal de São Paulo em 1998. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/convidados/ivo-mesquita>. Acesso em: 10/07/2019.

[213] "As ações da Fundação Bienal de São Paulo se estendem para além da cidade e do país. No ano seguinte a cada Bienal, recortes da exposição viajam por diferentes cidades dentro e fora do Brasil por meio de parcerias estabelecidas com museus, instituições culturais e órgãos públicos e privados em diferentes regiões, sob um programa de itinerâncias. É também da Fundação Bienal de São Paulo a tarefa de idealizar e produzir as representações brasileiras nas Bienais de Veneza de arte e arquitetura, em uma organização tripla entre a instituição, o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Cultura Latina. Desde 1995, a missão de escolher os curadores das mostras no evento é concedida pelo governo brasileiro à instituição, reconhecimento de sua grande importância histórica e papel proeminente na agenda cultural contemporânea". Disponível em: <http://www.bienal.org.br/fundacao>. Acesso em: 10/07/2019.

[214] Disponível em: <http://www.bienal.org.br/arquivo>. Acesso em: 10/07/2019.

de 1964. A oitava Bienal, em 1965, começa a sofrer pressão política do poder público logo no começo do regime militar. Durante a cerimônia de premiação, Maria Bonomi e Sérgio Camargo[215] entregam ao então presidente da república, Humberto de Alencar Castello Branco[216], uma moção em favor da revogação das prisões preventivas de Mário Schenberg, Fernando Henrique Cardoso, Florestan Fernandes e João Cruz Costa[217]. A nona edição, em 1967, conhecida como a "Bienal da arte pop", foi inaugurada sob censura, duas obras foram retiradas pela polícia federal antes da abertura sob a acusação de "ferir" as autoridades e a constituição brasileira: a pintura *O Presente* da carioca Cybèle Varela, por ser considerada antinacionalista, e a série de Quissak Jr., *Meditação sobre a Bandeira Nacional*, que infringia as leis da época que proibiam o uso livre do símbolo nacional. A obra *Presente* foi destruída e Varela quase foi presa pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS). A sala de exposição da representação dos Estados Unidos (que apresentou o recorte de arte pop trazendo ao evento obras de Jasper Johns, Andy Warhol, Roy Lichtenstein, Robert Rauschenberg) teve várias obras danificadas e foi pichada alguns dias após a abertura[218].

Uma das edições mais emblemáticas da Bienal de São Paulo, por encarnar o contexto histórico conturbado do país durante o regime militar, foi a 10ª Bienal de São Paulo, em 1969. Alguns meses após o lançamento do Ato Institucional nº 5 (AI-5)[219], decretado no ano anterior

---

[215] A artista plástica, curadora, figurinista, cenógrafa e professora ítalo-brasileira, Maria Anna Olga Luisa Bonomi, e o escultor, considerado um dos mais originais artistas brasileiros ligados à vertente construtiva, Sérgio Camargo expressaram uma postura política inquietante na cerimônia de inauguração da VIII Bienal ao entregar para o então presidente do Brasil, Castello Branco, uma solicitação, assinada por diversos intelectuais, de revogação das prisões preventivas de Mário Schemberg, Fernando Henrique Cardoso, Florestan Fernandes e Cruz Costa. Como membro da Assessoria de Artes Plásticas da Pré-Bienal, em 1968, Bonomi participa, de maneira direta, das decisões da Fundação Bienal de São Paulo. No ano seguinte, todavia, desgastada pelos desentendimentos com a organização da referida Bienal e desiludida com os rumos políticos do país, conforme carta à Ciccillo Matarazzo datada de 8 de agosto de 1969, Bonomi, além de desvincular-se da assessoria da Bienal, ainda recusa convite para expor em sala especial na X Bienal Internacional de São Paulo, aderindo assim ao boicote promovido pelos artistas brasileiros. AMARANTE, Leonor. As Bienais de São Paulo / 1951 a 1987. São Paulo: Projeto, 1989, p.137.

[216] Humberto de Alencar Castello Branco foi militar e 26º Presidente do Brasil, o primeiro do período da Ditadura Militar, tendo sido um dos articuladores do Golpe Militar de 1964. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/castello-branco>. Acesso em: 08/08/2019.

[217] O cerco aos professores da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP começou anos antes da aposentadoria compulsória, durante o governo de Castello Branco. Um promotor militar pediu a prisão preventiva de quatro docentes e um aluno da FFCL, acusados de "propaganda marxista e subversão". Os professores eram Fernando Henrique Cardoso, Florestan Fernandes, o físico e crítico de arte Mario Schenberg (1914-90) e o filósofo João Cruz Costa (1904-78). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/po1806201119.htm >. Sobre a oitava edição da Bienal de São Paulo: <http://www.bienal.org.br/exposicoes/8bienal>. Acesso em 10/10/2019.

[218] Disponível em: < http://www.bienal.org.br/exposicoes/9bienal >. Acesso em: 09/10/2019.

[219] São denominados Atos Institucionais as normas elaboradas no período de 1964 a 1969, durante o regime militar. Foram editadas pelos Comandantes-em-Chefe do Exército, da Marinha e da Aeronáutica ou pelo Presidente da República, com o respaldo do Conselho de Segurança Nacional. Esses atos não estão mais em vigor. No total foram promulgados 17 Atos Institucionais, sendo os AI-1 ao AI-5 correspondentes à institucionalização do regime militar e sua radicalização. A fim de implantar a ditadura militar e realizar as mudanças que a Constituição de 1946 não permitiam, os AI-1 e AI-2 modificaram as regras para as futuras eleições e concederam às Forças Armadas a prerrogativa de suspender direitos políticos e cassar mandatos

pelo regime ditatorial, oitenta por cento dos artistas convidados e alguns países recusaram-se a participar da Bienal como forma de protesto contra a ditadura. A 10ª edição recebeu a alcunha de "Bienal do Boicote". Concomitantemente à realização da Bienal de São Paulo, na França cerca de 321 artistas assinaram o manifesto "Não à Bienal", *Non à la Biennale*, no Museu de Arte Moderna de Paris em repúdio ao regime militar brasileiro e à censura imposta pelo governo ditatorial.

> Foi iniciada uma campanha internacional para boicotar a X Bienal que chegou aos Estados Unidos, França, México, Holanda, Suécia e Argentina, conseguindo o apoio e a simpatia de muitos artistas consagrados para a causa. Talvez pela primeira vez um grande grupo de artistas plásticos tenha conseguido se organizar a ponto de colocar o governo militar na defensiva. (...) O momento parecia pendular entre inovação e reação. Era inevitável que, em meio a essa realidade, a ideia de "decadência" rondasse os pavilhões e os meios da Bienal: "A X Bienal foi uma paródia de outras, mas triste e insignificante. A crise, porém, não é só da Bienal de São Paulo. A de Veneza passou agora por uma reforma para ver se sobrevive", diria Mário Pedrosa, alargando os horizontes e o contexto da crise que atingia a arte.[220]

Somente a partir das 16ª e 17ª Bienais, em 1981 e 1983, respectivamente, sob a curadoria geral do crítico e ex-diretor do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) Walter Zanini, foi possível resgatar o prestígio do evento, abalado na década anterior. O surgimento da figura de um curador-geral da mostra mudaria

---

legislativos, além de demitir servidores públicos acusados de improbidade administrativa. Esses atos também deram plenos poderes ao Poder Executivo quanto à execução dos decretos e normas editadas, impedindo ações judiciais a respeito deles. Em seguida, o AI-3 estabeleceu eleições indiretas para os governadores dos estados da União, visando dificultar a chegada de candidatos da oposição ao poder. O AI-4 também foi muito significativo, pois convocou o Congresso Nacional para votar a Constituição de 1967, que institucionalizou a ditadura no Brasil.

Com o início do governo de Costa e Silva e o aumento da repressão, orquestrada pela linha-dura, os movimentos de oposição cresceram e entraram em evidência grupos de guerrilha urbana como o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8) e a Ação Libertadora Nacional (ALN). A fim de perseguir e punir esses grupos, foi editado o AI-5, que suspendeu o direito ao *habeas corpus* para determinados crimes e permitiu ao Presidente da República decretar: estado de sítio; praticar intervenção federal nos estados sem limites constitucionais; a suspensão de direitos políticos e restrição ao exercício de qualquer direito público ou privado; cassação de mandatos eletivos; recesso do Congresso Nacional, das Assembléias Legislativas e das Câmaras de Vereadores; excluia da apreciação judicial atos praticados de acordo com suas normas e Atos Complementares decorrentes. A partir desse momento, o Brasil passou a viver o período de maior repressão na Ditadura Militar Brasileira conhecido como "os anos de chumbo", que se estenderam do final do governo Costa e Silva e durou por todo o governo de Emílio Médici. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/atos-institucionais>; <https://www.infoescola.com/ditadura-militar/atos-institucionais/>; <http://memoriasdaditadura.org.br/linha-do-tempo/ >. Acesso em: 13/05/2019.

O Instituto Tomie Ohtake, localizado na cidade de São Paulo, promoveu a exposição *AI-5 50 ANOS: AINDA NÃO TERMINOU DE ACABAR* em 2018- ano em que o Ato Institucional No. 5 completou 50 anos. A mostra reuniu mais de 80 artistas e autores e mais de 150 obras e documentos. A exposição foi concebida de modo a reavivar a memória durante a crise vigente, resultando em uma pesquisa abrangente, com contribuição de mais de uma dezena de pesquisadores e críticos que colaboraram a convite do curador Paulo Miyada. A mostra propôs um percurso que passa por diversos estágios de restrição dos direitos democráticos e destaca múltiplas atitudes de contestação, e reflexão. Disponível em: <https://www.institutotomieohtake.org.br/exposicoes/interna/ai-5-50-anos-a-ainda-napo-terminou-de-acabar>. Acesso em: 13/05/2019.

[220] ALAMBERT, Francisco e CANHÊTE, Polyana. As Bienais de São Paulo da era do Museu à era dos curadores (1951-2001). São Paulo: Boitempo Editorial, 2004, p.124.

completamente os rumos da mostra. Zanini foi o primeiro a assumir o posto em uma edição que aboliu espaços separados por países e marcou o fim do boicote à Bienal e a abertura política no país[221].

Como foi visto neste capítulo, apesar da censura, articulações dissidentes se manifestaram em várias edições da Bienal durante o regime militar Neste período, a educação artística para os visitantes em idade escolar tornou-se parte do programa educacional da Bienal devido à iniciativa de Antonio Santoro Júnior, um aficionado da mostra que depois se tornou professor de arte, tendo trabalhado na instituição de 1969 a 1979[222]. O programa organizado por ele para as escolas nas proximidades do Parque Ibirapuera pode ser considerado um dos predecessores do programa de visitas escolares em larga escala da 24ª Bienal (a frequência dos estudantes aumentou ao longo dos anos, de 20.000 em 1975 para 130.000 em 1998, sendo 110.000 de escolas públicas e 20.000 de escolas particulares por meio de um sistema de cooperação com a cidade e o estado de São Paulo)[223]. Alguns elementos da proposta que o *Núcleo Educação* da 24ª Bienal desenvolveria anos mais tarde já tinham sido pensados ou desenvolvidos mesmo que em menor escala e precariamente nesse período, como a aproximação com as escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo e uma série de slides que era emprestada para os professores destas escolas. Contudo, percebe-se o caráter de uma certa informalidade das propostas educativas da instituição na fala de Santoro Junior, sobretudo se comparadas à proposta do *Núcleo Educação* da 24ª Bienal:

> Comecei então a pensar em como poderia passar para crianças e professores o que eu sabia. Não tive dúvidas: fui à Bienal, falei com a Irene Eunice Sabatini, secretária do

[221] Walter Zanini foi historiador, curador e crítico de arte. Foi o primeiro diretor do Museu de Arte Contemporânea (MAC), entre 1963 e 1978, sendo o principal responsável pela estruturação do Museu, pela realização do programa "Jovem Arte Contemporânea" (1967-1974), um espaço aberto para a produção dos jovens artistas do período, e pelas exposições "Prospectiva 74" (1974) e "Poéticas Visuais" (1977). Também foi o curador da 16ª e da 17ª Bienal Internacional de São Paulo, realizadas em 1981 e 1983, respectivamente. Zanini organizou a 16ª Bienal tendo como eixo as analogias de linguagens entre obras variadas (Núcleo 1: "Linguagens Aproximadas"); fortaleceu o núcleo histórico (Núcleo 2); apresentou o acervo do Museu do Inconsciente e reconquistou a participação dos artistas contemporâneos (entre esses, tem grande impacto a representação nacional, como Antonio Dias, Cildo Meireles, Tunga, entre outros). ZANINI, Walter. Introdução. In: 16ª Bienal de São Paulo: catálogo geral. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1981, p. 19; LOPES, Almerinda da Silva. A sexta edição da Jovem Arte Contemporânea: do incentivo às novas poéticas experimentais à inconsistência do discurso crítico. Modos. Revista de História da Arte, Campinas, v. 1, n. 1, jan. 2017, p. 154-174.

[222] Antonio Santoro Junior, é professor de Estética e História da Arte no Centro Universitário Belas Artes, ex Faculdade de Belas Artes de São Paulo (FEBASP); crítico de arte e museólogo. Desenvolve, além do magistério, um trabalho de crítica, apresentação de artistas, juri de Salões em São Paulo e no interior, curadorias de exposições, entre as quais o Salão Paulista de Arte Contemporânea na Casa das Rosas em São Paulo/ julho de 2008. Disponível em:<https://www.sescsp.org.br/online/artigo/compartilhar/7543_DIVULGADAS+OBRAS+SELECIONADAS+PARA+A+12+EDICAO+DA+BIENAL+NAIFS+DO+BRASIL>. Acesso em: 10/04/2019.

[223] MÖRSCH, Carmen e SEEFRANZ, Catrin. Out of the *cantinho* – Art Education at the 24th Bienal de São Paulo. In: LAFUENTE, Pablo; LAGNADO, Lisette; OLIVEIRA, Mirtes Marins de Oliveira. Cultural Anthropophagy: The 24th Bienal de São Paulo 1998. op. cit., p.192.

> senhor Neco, (braço direito de Ciccillo Matarazzo) e pedi autorização para levar crianças à XI Bienal da SP e instigá-las a questionar sobre o que estavam vendo. O seu Neco disse "sim" e ficou muito entusiasmado quando me viu pesquisando e conversando com as crianças nessa mostra de arte. Tempos depois, quem me observou trabalhando com as crianças foi o próprio Ciccillo, que imediatamente pediu para providenciarem um saco cheio de balas para distribuir às mesmas. Trabalhei na Bienal durante dez anos, de 1969 a 1979. Foi nesse tempo, que elaborei e criei o "Setor Pedagógico" da Fundação Bienal de São Paulo. Entrei em contato com as várias Delegacias de Ensino, com autorização prévia do secretário de educação da época, e as mesmas aceitaram a responsabilidade de enviar cartas-convites do setor pedagógico, para as escolas estaduais e particulares de São Paulo, convidando-as para ir à Bienal. Conforme as cartas eram enviadas, o público alvo foi chegando. O Setor Pedagógico contava somente comigo e alguns dos meus alunos da Faculdade de Belas Artes SP, que iam lá ajudar a receber o público. No início eu não recebia remuneração e nem quis. Queria apenas discutir as propostas artísticas em exposição na Bienal, o que me deu a oportunidade de acompanhar a montagem das exposições, conversar com os artistas e, assim, adquirir um repertório, para receber os grupos de escolas e professores(...). Não havia cursos para professores, mas havia algum material pedagógico, entre eles, uma série de slides que era emprestada para as escolas. Muitos professores vinham conversar comigo, acompanhavam uma visita monitorada e depois utilizavam esse material em sala de aula. Vários, inclusive, adotavam a postura de monitores conduziam visitas com seus alunos, por eu não conseguir atender totalmente a demanda. Na Bienal eu fazia uma "visita turística", isso é, salientava coisas importantes e buscava despertar a curiosidade dos visitantes.[224]

Quando o regime militar acabou e o governo se tornou civil, em 1985[225], as iniciativas no campo da educação formal continuaram, mas sob condições que não se equiparam às que

[224] JUNIOR, Antonio Santoro. Entrevista com Antonio Santoro Júnior. Escola de Comunicações e Artes –USP, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais: 2010. Entrevista concedida a José Minerini Neto e Júlia Rocha Pinto. Disponível em: <http://docplayer.com.br/24528593-Entrevista-com-antonio-santoro-junior.html>. Acesso em: 10/05/2019.

[225] A partir do governo de Ernesto Geisel foi iniciado um processo de abertura política no Brasil. Porém, os militares não estavam buscando promover uma real abertura democrática no país, mas sim realizando uma abertura que pudesse ser controlada. O objetivo era que o governo realizasse algumas concessões e esperava consolidar governos fiéis e que fossem subjugados aos interesses dos militares. A população se revoltou com as pequenas concessões realizadas, e a luta por um regime verdadeiramente democrático intensificou-se em todo Brasil. A péssima economia do país, foi outro fator importante que minou grande parte da base de apoio do governo. Logo houve reação de grupos de militares que não aceitavam o abrandamento do regime. Um exemplo foi o Atentado do Riocentro, em 1981.

As primeiras medidas da abertura foram a revogação do AI-5 e o decreto de Anistia, que perdoava todos os crimes políticos cometidos durante a Ditadura Militar até 1979. Foi também permitida a criação de novos partidos políticos, surgindo assim o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) — conversão do MDB; Partido Democrático Social (PDS) — conversão do Arena; Partido dos Trabalhadores (PT); Partido Democrático Trabalhista (PDT); Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

O insucesso da abertura controlada dos militares se agravou durante o governo de João Figueiredo. Devido à movimentação popular, foi conquistado o direito para eleger governadores dos estados em 1982. Entre 1983 e 1984, a Campanha das *Diretas Já* exigia o direito de escolher o presidente do país por voto direto. Contudo, a eleição indireta para presidente foi mantida e ocorreu em 1985. Com a disputa entre o candidato da oposição, Tancredo Neves e o candidato dos militares, Paulo Maluf, a ditadura militar chegaria ao seu fim com a eleição de Tancredo Neves e seu vice, José Sarney, iniciando um novo período democrático no Brasil.

Sobre o Atentado do Riocentro, Diretas Já, redemocratização e retorno do pluripartidarismo no Brasil: COUTO, Ronaldo Costa. Memória Viva do Regime Militar. Ed. Record, 1999; Idem. Tancredo Vivo: Casos e Acasos. Ed. Record, 1995; SANTOS, Cecília MacDowell (Compilador), TELES, Edson (Compilador), TELES, Janaína de Almeida (Compilador). Desarquivando a ditadura: Memória e justiça no Brasil, volume II (Português) Capa comum. Hucitec. 2009; LISBOA, Vinicius. Atentado do Riocentro foi "ação articulada do Estado", diz CNV». EBC. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2014-04/atentado-do-riocentro-foia%C3%A7%C3%A3o-articulada-do-estado-diz-cnv>. Acesso em: 14/05/2019.

seriam vistas na 24ª edição[226]. Contudo, cabe destacar que quatro anos antes a 16ª Bienal, sob curadoria de Walter Zanini, em 1981, proporcionou um espaço de mudanças de padrão muito importantes para a arte-educação. Zanini propôs a exposição como um meio, de acordo uma linha de pensamento do filósofo Vilém Flusser[227] que vislumbrava a Bienal como um grande laboratório de ideias e projetos, reunindo cientistas, filósofos e artistas do mundo inteiro. Flusser acreditava que não era a arte que estava em crise, e, sim, a sua comunicação ao grande público[228]. No início dos anos 1970 ele propôs à Bienal a mudança de foco de "obras de arte" para "trabalhos em grupo", de "exposição" para "laboratório", e o rompimento da barreira que separa a arte das outras atividades humanas[229]. A proposta de Zanini relacionada ao pensamento de Flusser levou a 16ª Bienal à mudança e um exame das relações de poder baseados em reflexões sobre o processo de comunicação entre as artes e as pessoas, que já ocorria no campo da educação artística[230]. É relevante observar que estas reflexões também trouxeram para o debate a relação entre a curadoria e arte-educadores (chamados convenientemente hoje de "educadores mediadores" ou somente "educadores")[231], permitindo,

---

[226] Entrevista com Chaké Ekisian', Educativos – uma história. Disponível em: <http://www.emnomedosartistas.org.br/FBSP/en/Educativo/Pages/Educativo-da-Bienal.aspx>. Acesso em: 10/05/2019.

[227] Vilém Flusser foi um filósofo checo, naturalizado brasileiro. Durante a Segunda Guerra Mundial, fugindo do nazismo, mudou-se para o Brasil, estabelecendo-se em São Paulo, onde atuou por cerca de 20 anos como professor de filosofia, jornalista, conferencista e escritor entre 1940 e 1972. Participou ativamente de debates sobre a reformulação da Bienal no final da década de 1960, para, em 1973, na 12ª Bienal, integrar a equipe de curadoria, chamada na época de secretariado técnico. Disponível em: <http://bienal.org.br/post/514>. Acesso em: 10/05/2019. Sobre Vilém Flusser: BERNARDO, Gustavo; FINGER, Anke K.; GULDIN, Rainer. Vilém Flusser: uma introdução. São Paulo: Annablume, 2008.

[228] MÖRSCH, Carmen e SEEFRANZ, Catrin. Out of the *cantinho* – Art Education at the 24th Bienal de São Paulo. In: LAFUENTE, Pablo; LAGNADO, Lisette; OLIVEIRA, Mirtes Marins de Oliveira. Cultural Anthropophagy: The 24th Bienal de São Paulo 1998. op. cit., p.193.

[229]Disponível em: <http://bienal.org.br/post/514>. Acesso em: 10/05/2019.

[230]MÖRSCH, Carmen e SEEFRANZ, Catrin. Out of the *cantinho* – Art Education at the 24th Bienal de São Paulo. In: LAFUENTE, Pablo; LAGNADO, Lisette; OLIVEIRA, Mirtes Marins de Oliveira. Cultural Anthropophagy: The 24th Bienal de São Paulo 1998. op. cit., p.193. Ver mais em SPRICIGO, Vinicius. Modos de Representação da Bienal de São Paulo, São Paulo: Hedra, 2011.

[231] "No que concerne à denominação do profissional que realiza visitas com o público em exposições de arte em espaços culturais ou museus, observamos que as nomenclaturas acompanham as mudanças nas relações entre esse que faz a visita e o público dos espaços expositivos. Para exemplificar cabe lembrar que usualmente é utilizado o termo guia para aquele que conduz a visita de forma discursiva, em que o público tem papel apenas de ouvinte. O termo monitor é emprestado do ensino formal, com a ideia de aprendiz de professor e acaba por dar o sentido errado de trabalho temporário e até mesmo descompromissado. Ora, na atualidade é fato encontrarmos "monitores" profissionais de espaços culturais nesse ramo de atividade que é o da educação não-formal e que podem ter formação em áreas diversas já que a educação não-formal trabalha interdisciplinarmente ou transdisciplinarmente. Além disso, a visita discursiva quase não é mais empregada com visitantes de exposições. A parte informativa das visitas educativas ou mediadas é realizada em conformidade e a partir do repertório cultural e vivência do público que é convidado a participar.
Arte-educador, outra nomeação bastante utilizada, especifica a educação em arte e é empregada inclusive no ensino formal. Não seria uma forma de destacar essa função educativa ligada à arte, mas simultaneamente colocá-la em outro patamar? Sabe-se que ainda hoje a arte é trabalhada de forma decorativa, acompanhando as datas comemorativas ou apenas como ferramenta plástica de outras disciplinas em várias instituições de ensino como pintar o mapa de geografia, desenhar a ameba… e que o termo arte-educador chama atenção para a educação da disciplina em si. Mas não é também uma forma de manter a arte distante das demais áreas de conhecimento? Não dizemos ciência-educador, português-educador, historia-educador… são todos educadores.

em alguns casos, uma inclinação para mais liberdade destes no exercício de suas funções[232] que em outras edições posteriores da mostra. Outra iniciativa importante foi o espaço reservado para workshops/ oficinas de arte-educação com estudantes e trabalhadores de fábricas ligadas às exposições nas 18ª e 19ª Bienais, ambas com curadoria de Sheila Leirner[233], em 1985 e 1987. Essas oficinas foram um marco importante para a arte-educação na instituição ao proporcionar um espaço para fazer arte e a exibição dos resultados num espaço reservado posteriormente[234]. Para Lilian Amaral, o workshop na 19ª Bienal marcou um momento importante para a arte-educação na instituição:

> Foi uma mudança para mim. Antes e depois: a Bienal mudou o discurso, passando a ter um trabalho mais visível com o público. As pessoas vêem aquelas obras de arte e ficam 'a fim' de pôr 'mãos à obra'. Então, ter um espaço de prática é fundamental. Na 23ª Bienal fizemos um ateliê móvel. Eram uns caderninhos, de diferentes cores, onde se podia desenhar. Levava-se uma memória, que os alunos, depois, iam trabalhar na escola. Todo mundo ganhava um caderninho para registrar o que via, porque o bom mesmo, melhor do que uma câmera fotográfica, é usar os olhos, nossa lente; e para desenhar eu tenho que olhar, tenho que puxar o freio de mão.[235]

Na 23ª Bienal, ocorrida em 1994, Lilian Amaral[236] foi a coordenadora do programa

---

Através da história e da teoria da arte sabemos o quanto a produção artística dependeu e ainda depende de mecenas ou patrocinadores e, portanto, esteve sempre ligada a distinções sociais e econômicas e talvez desde então tenha se distanciado de outras áreas do saber.
Somado a tudo isso, os espaços culturais e museus de arte, não se restringem à apreciação da arte. Podem ser espaços de democratização, de construção identitária, de afirmação de cidadania. Em defesa da educação cultural, proponho o uso do termo educador para apontar o compromisso não só com arte, mas a conversa entre todas as áreas, objetivando contribuir para o desenvolvimento da cidadania do público visitante. Proponho "educador" para um olhar igualitário entre os profissionais da educação sem distinção entre o educador de um museu da ciência, um educador que trabalhe arte ou um educador do ensino formal. A arte e as outras áreas de conhecimento fazem parte da cultura como um todo e as nomeações podem apontar tanto uma postura democrática quanto uma postura elitista". CHEN, Luciana. Reflexões sobre nomenclaturas: Porque arte-educador?. Educa Museu + Opinião. s/d. Disponível em: <https://www.educamuseu.com/luciana-chen>. Acesso em: 05/01/2020.

[232] MÖRSCH, Carmen e SEEFRANZ, Catrin. Out of the *cantinho* – Art Education at the 24th Bienal de São Paulo. In: LAFUENTE, Pablo; LAGNADO, Lisette; OLIVEIRA, Mirtes Marins de Oliveira. Cultural Anthropophagy: The 24th Bienal de São Paulo 1998. op. cit., p.193. Entrevista com Chaké Ekisian', Educativos – uma história, available at <http://www.emnomedosartistas.org.br/FBSP/en/Educativo/Pages/Educativo-da-Bienal.aspx>. Acesso em: 10/05/2019.

[233] Sheila Leirner é uma curadora, jornalista e crítica de arte. Foi curadora-geral de duas bienais internacionais de São Paulo, a 18ª e 19ª edições em 1985 e 1987 e representante da Galerie nationale du Jeu de Paume para a América Latina de 1993 a 1999. É Membro do *International Council of Museums.* Sobre Leirner e seu projeto curatorial para a 18ª Bienal Internacional de Arte de São Paulo: SOUZA, Tálisson Melo de. Criticar / criar / curar arte: Sheila Leirner e sua "Grande Obra" na imprensa e em exposições. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 14 n. 1 Junho. 2019. Disponível em: <file:///D:/Downloads/25943-Texto%20do%20artigo-108103-1-10-20190728.pdf>. Acesso em: 10/04/2019.

[234] Essas oficinas ocorreram na própria exposição no período matutino, antes do horário de funcionamento para visitantes. MÖRSCH, Carmen e SEEFRANZ, Catrin. Out of the *cantinho* – Art Education at the 24th Bienal de São Paulo. op. cit., p.193.

[235] AMARAL, Lilian. A experiência invisível. Entrevista concedida a Julia Goldman de Queirós Grillo. Espaço habitado, território de criação. Astrolábio nº 21, set. 2017. Disponível em: <https://astrolabio.org.br/a-experiencia-invisivel/>. Acesso em: 05/05/2019.

[236] Lilian Amaral é artista visual, curadora e pesquisadora no campo da arte urbana contemporânea no contexto latino americano e europeu. Foi coordenadora de um projeto na Fundação para o Desenvolvimento da Educação,

educativo. Ela deu continuidade aos debates sobre a relação entre curadores e educadores mediadores, pretendia que os curadores compartilhassem seu espaço e reduzissem suas reivindicações hegemônicas: "Foi a primeira vez que se escreveu alguma coisa na ação educativa. Não contratamos nenhum especialista, mas tínhamos uma equipe de monitores maravilhosa, de artistas e escritores, personalidades que identifiquei como protagonistas".[237] O material educativo foi elaborado discretamente e em segredo, pois até então a elaboração do material ficava sob responsabilidade do curador ou um crítico de arte. Foi a primeira vez que o monitor teve maior protagonismo na qualidade da experiência promovida pela mostra.

> Organizamos grupos: eram treze interlocutores, cada um com dez monitores sob sua orientação. Na época não se encontrava o currículo dos artistas na internet – alguns vinham sem que tivéssemos nenhuma informação. Os monitores foram, como detetives, buscando informação para o material e escreveram os textos sem nenhum equívoco. O material teve que ser feito meio às escondidas, claro. Quem escreve é o curador, o crítico, não os educadores. O monitor estava lá muito mais para cuidar da disciplina das pessoas, do que, propriamente, da qualidade da experiência que estava ocorrendo ali.[238]

Segundo Amaral, a participação dos educadores mediadores na escrita desse material "foi, além de uma oportunidade de exercício de sistematização, a criação de um argumento para que a curadoria perdesse o lugar de hegemonia".[239] O material educativo foi disponibilizado em algumas copiadoras de São Paulo para que os professores interessados pagassem com o próprio dinheiro, ou verba liberada pela escola, e retirassem as cópias. "Inicialmente não havia subsídio para o programa educativo publicar esse material, depois começou a haver patrocínio, gente sendo convidada para pensar o material e as propostas de

---

FDE, em que a ideia era aprimorar o contato da rede pública de ensino com museus e espaços de cultura e arte em 1992. Foi coordenadora do programa educativo da 23ª Bienal de São Paulo, em 1994. Foi curadora do Projeto Internacional iD Bairro SP – Santo Amaro/Bom Retiro e iD Bairro SP: Observatório Bom Retiro, 2011, 2012, Centro Cultural da Espanha/AECID, Oficina Cultural Oswald de Andrade, e curadora do Festival Internacional Transperformance, Oi Futuro, 2011. Recebeu o Prêmio Intercâmbio Cultural Viagem Internacional, Fundo Nacional de Cultura, Ministério da Cultura do Brasil, 2012. Disponível em: <http://www.arteserrinha.com.br/noticias/lilian-amaral/>. Acesso em: 05/05/2019.

[237] " Organizamos grupos: eram treze interlocutores, cada um com dez monitores sob sua orientação. Na época não se encontrava o currículo dos artistas na internet – alguns vinham sem que tivéssemos nenhuma informação. Os monitores foram, como detetives, buscando informação para o material e escreveram os textos sem nenhum equívoco. O material teve que ser feito meio às escondidas, Claro. Quem escreve é o curador, o crítico, não os educadores. O monitor estava lá muito mais para cuidar da disciplina das pessoas, do que, propriamente, da qualidade da experiência que estava ocorrendo ali. Escrever esse material foi, além de uma oportunidade de exercício de sistematização, a criação de um argumento para que a curadoria perdesse o lugar de hegemonia. Naturalmente, a gente não tinha dinheiro para publicar, então fizemos um protótipo e deixamos em algumas copiadoras de São Paulo; o professor pedia uma verba para o diretor da escola, ia lá e copiava. Mas deu certo, e depois começou a haver patrocínio para o material educativo, gente sendo convidada para pensar o material e as propostas de mediação."AMARAL, Lilian. A experiência invisível. op. cit.,

[238] Ibidem.

[239] Ibidem.

mediação".[240]

Ainda no mesmo ano foi desenvolvido o projeto *Mapas urbanos: Arte contemporânea, uma cidade e público*, uma instalação urbana pública feita por duas mil pessoas. Durante os dois meses da Bienal, o público era convidado a sair em um ônibus do Pavilhão Ciccillo Matarazzo para o Paço das Artes[241]. No trajeto, os educadores mediadores e o público/passageiros discutiam o que foi visto na exposição enquanto faziam relações com a cidade. Ao chegar ao Paço, os participantes confeccionavam um outdoor coletivo, criado a partir de suas impressões[242]. Foram exibidos ao longo da Avenida Água Espraiada na cidade de São Paulo[243] e no Paço das Artes 120 painéis com os desenhos dos participantes do projeto. Foi implementado também um projeto escolar que recebeu milhares de alunos de escolas públicas reservadamente no período matutino. Este esquema contribuiu para aumentar o número recorde de visitantes que a diretoria da instituição desejava alcançar, rivalizando com o registro de visitantes de outras exposições em museus de São Paulo e Rio de Janeiro[244].

É interessante observar que na década de 1990 houve um avanço nas reflexões sobre arte e seu ensino, especialmente na educação básica. Percebe-se a procura por novas metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem de artes nas escolas, cujo propósito fosse à construção do conhecimento, da percepção, da imaginação e da capacidade crítica e inventiva não somente do estudante, mas também do professor. Na década anterior, tendo como uma das principais referências a teoria do conhecimento elaborada por Paulo Freire, Ana Mae Barbosa sistematizou a *Abordagem Triangular*, concepção sustentada sobre a contextualização da obra, sua apreciação e o fazer artístico. Como foi visto anteriormente na introdução da pesquisa, esse conceito contempla o desenvolvimento sociocultural e a transformação social do indivíduo que, através da experiência proporcionada pela Abordagem, poderá identificar, apreciar e exprimir seus sentimentos, indagações, conjecturas e leituras sobre as imagens artísticas segundo sua consciência crítica. A

[240] Ibidem.
[241] O Paço das Artes é uma galeria de arte multidisciplinar subordinada à Secretaria de Cultura do Governo do Estado de São Paulo. Fica localizada na avenida da Universidade, nº 01, Cidade Universitária da Universidade de São Paulo-USP na cidade de São Paulo.
[242] "São trinta e duas folhas num outdoor – as pessoas participavam de todo o processo, vendo como se corta, dobra, cola e todos os envolvidos apareciam, todas as camadas envolvidas no projeto. Foi a primeira vez que fizemos um curso para os seguranças da Bienal. Aquilo tinha que fazer sentido para eles; muitos trabalhavam lá há um tempão e nunca haviam sido chamados a andar pela Bienal, ver as obras". AMARAL, Lilian. A experiência invisível. op. cit.,
[243] "Era uma avenida nova, que 'rasgou' uma favela. No começo e no fim da avenida havia explicações sobre o projeto e o único que fiz era o 'interferência', no meio do trajeto. O impacto foi avassalador; as pessoas que participaram ficaram numa alegria enorme de se sentirem artistas, de fazerem parte da história da Bienal. Foi uma experiência e tanto ver a cidade se modificando com a presença desse olhar subterrâneo, o invisível tornando-se visível". Ibidem.
[244] Ibidem.

Abordagem propõe uma nova perspectiva do ensino da arte[245] além das imagens canonizadas da História da Arte, abarcando a iconografia presente na sociedade e no cotidiano. Busca romper a questão de virgindade expressiva através de um trabalho pedagógico integrador, que se ancora em três pontos: Ler, Fazer e Contextualizar. A *Abordagem Triangular* sistematiza a interação entre o fazer artístico, a análise ou leitura de imagens e a contextualização imagética em benefício do desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do indivíduo.

> Da ideia de que Arte não é somente a auto expressão, (…), surge a Abordagem Triangular apontando para a necessidade de atuar fazendo Arte; lendo imagens e objetos ou o campo de sentido da Arte; e contextualizando o que se vê, o que se faz, o que se interpreta e quem interpreta.[246]

O contexto do educando é considerado importante nesse conceito de ensino-aprendizagem, pois permite ampliar suas perspectivas sobre códigos históricos e sociais a partir de sua realidade. É importante salientar que a *Abordagem Triangular* não se refere a um modelo ou método, mas tem o objetivo de focar na metodologia adotada pelo professor nas suas aulas práticas. Requer a liberdade de construção de conhecimento crítico e reflexivo no processo de ensino- aprendizagem relacionado ao contexto em que se desenvolve. Como afirma Lampert, a *Abordagem Triangular* parte do pressuposto que:

> É papel do campo de conhecimento das artes visuais gerar novas problemáticas e tendências aos sistemas de produção e recepção: tencionar acesso, gestar a produção, divulgação, legitimação e circulação do conhecimento, não de informação apenas. Somente assim será possível impulsionar formas de aprendizagens autónomas e colaborativas centrando na indagação ou questionamento em dinâmicas contextuais. O que buscamos é compreender a forma como se constituem o efeito de sentido, ou como se dá significado às coisas no mundo em que vivemos.[247]

A teoria social crítica[248] torna-se parte do discurso da educação e da arte pós-moderna a partir da década de 1980, estimulando o desenvolvimento de perspectivas sociais e da concepção cultural da arte. Segundo Barbosa:

---

[245] BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 2005. São Paulo: Perspectiva.
[246] Idem. Além da cronologia. In: Anais do 24 Encontro da ANPAP. Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões, Santa Maria, Brasil. 2015. p. 2958. Disponível em <http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s6/ana_mae_barbosa.pdf>. Acesso em: 10/07/2019.
[247] LAMPERT, Jociele. O Ensino de Arte em Espaços Silenciosos da Cultura Visual. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.). Arte, Educação e Cultura, 2ª ed. Editora UFSM. 2016. p. 250.
[248] "O pensamento marxista e a explicação marxista de mundo se materializam na Teoria Social Crítica, a qual possui como foco o homem em sua condição de classe. (...) Essa teoria, fundamentada no pensamento marxista, não se apresenta como um referencial teórico pronto e acabado porque os acontecimentos históricos são dialéticos e temporais". MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; TOLEDO, Maria Fátima de Melo. Teoria Social Crítica: Práxis e Polêmicas. In Revista Univap. São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014. p.171.

> Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite da nossa consciência excede o limite das palavras.[249]

A *Abordagem Triangular* foi colocada em prática no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) no final dos anos 80, a partir do início da gestão de Barbosa como diretora do museu, cargo que exerceu de 1987 a 1993. Neste período, o MAC-USP teve sua política cultural organizada em vertentes interterritoriais, sendo precursora em abarcar variadas culturas, numa relação dialógica de aprendizagem. A gestão de Barbosa e a *Abordagem Triangular,* colocada em prática no MAC-USP, permitiu uma verdadeira "transformação, trabalhando a abertura do museu para todas as camadas sociais. Fez várias exposições explorando o limite entre cultura erudita e popular, quebrando, com isto, certo rigor que ainda havia".[250] A Abordagem Triangular nas artes visuais torna-se fundamental para a transfiguração cultural do discurso político e social. Ademais, propôs reflexões sobre as práticas educativas em escolas, museus, comunidades ou espaços não acadêmicos[251] e tornou-se uma das referências para o desenvolvimento do projeto educativo da 24ª Bienal de São Paulo.

Percebe-se nesta primeira parte do segundo capítulo da pesquisa que a 24ª Bienal construiu e implementou seu projeto educativo sobre bases sólidas. As propostas educativas de edições anteriores permitiram ao *Núcleo Educação* analisar os erros e incorporar os acertos aperfeiçoando-os, uma vez que o terreno já estava semeado. A fenomenologia, a teoria do conhecimento elaborada por Paulo Freire e a *Abordagem Triangular* de Barbosa, como foi visto na introdução da pesquisa, foram também alicerces para o projeto educativo. A experiência do MAC-USP com a *Abordagem Triangular* na gestão de Barbosa permitiu ao *Núcleo Educação* da Bienal pensar seu projeto a partir de um setor educativo bem estruturado. A regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino, que assegurou a presença da arte no currículo e a divulgação dos textos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) pelo Ministério da Educação a partir do final de 1997, orientaram as ações do *Núcleo* voltadas para os professores e alunos de escolas públicas de acordo parâmetros comuns no território nacional. Os PCNs defendiam propostas contemporâneas de ensino de arte que, além do processo criativo do fazer e do experimentar, integrassem conhecimentos e práticas oriundos

[249] BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. op.cit., p.4.
[250] AMARAL, Lilian. A experiência invisível. op. cit.,
[251] SILVA, Tharciana Goulart da e LAMPERT, Jociele. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. op.cit., p.91.

do fruir/apreciar, do criticar, da estética e da História da Arte, seguindo assim a orientação de Barbosa, por intermédio da *Abordagem Triangular*[252].

A publicação do projeto educativo, voltado principalmente aos professores e alunos da rede pública de ensino, *Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte*[253], buscou apresentar em seu conjunto, exemplos de diversas possibilidades de leituras de obras de arte, propostas de atividades, textos de referência, dados biográficos sobre os artistas estudados, glossário, sugestões de bibliografia para pesquisa e de desdobramentos da proposta. Esses textos acompanham o conjunto de reproduções de obras expostas na Bienal, mas também poderiam ser utilizados tendo como referência às obras que integraram a mostra durante a visita à exposição *in loco* ou no ambiente virtual da Bienal. Esses instrumentos sugerem roteiros de percursos educativos, articulam conceitos de arte, material de pesquisa e os métodos de ensino-aprendizagem de arte considerados significativos pelo *Núcleo Educação*. Além de disponibilizar esses instrumentos, *Materiais de Apoio Educativo* também apresenta o conceito de curadoria da mostra. O conjunto de artistas e obras foi selecionado a partir dos quatro segmentos que compunham a exposição de modo a oferecer por meio dos materiais de apoio uma visão geral da concepção da 24ª Bienal. Desse modo, procurou dialogar com o eixo curatorial de antropofagia como estratégia cultural, proposta pela curadoria e elaborada a partir do *Manifesto Antropófago* de Oswald de Andrade. O eixo curatorial da 24ª Bienal e seu esquema organizacional serão analisados em seguida na próxima parte do segundo capítulo da pesquisa. No terceiro capítulo será analisado um percurso educativo sugerido em *Materiais de Apoio Educativo* que articula duas obras do segmento *Núcleo Histórico*: *Índia Tapuia* ou *Índia Tarairiu* de Albert Eckhout e o *Abaporu* de Tarsila do Amaral. A análise permitirá observar como foi organizada a publicação *Materiais de Apoio Educativo* e faz parte do objetivo mais amplo de compreender se a epistemologia freireana esteve presente efetivamente na proposta educativa da mostra, desse modo permitirá identificar elementos da teoria do conhecimento elaborada por Freire que foram incorporados ao projeto educativo do *Núcleo Educação*.

2.1 **A Bienal da Antropofagia**

[252] FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo. Núcleo Educação. Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte. op.cit., p.3.
[253] Ibidem.

O curador, escritor, artista e precursor da video-arte Paulo Herkenhoff[254] foi convidado pelo empresário e então presidente da Fundação Bienal de São Paulo, Júlio Landmann, para assumir como curador geral a 24ª Bienal Internacional de Arte de São Paulo *UM E/ENTRE OUTRO/S* ocorrida entre 4 de outubro e 13 de dezembro de 1998. Essa edição tornou-se uma referência internacional de curadoria, sendo considerada uma das 10 exposições mais relevantes da década de 90 pela conceituada revista *Artforum*. A convite do curador geral, Adriano Pedrosa foi o editor do catálogo e curador-adjunto, o arquiteto Paulo Mendes da Rocha desenvolveu o projeto museográfico e Evelyn Berg Ioschpe foi diretora do Núcleo Educação desta exposição também conhecida como a "Bienal da Antropofagia". Ao pensar o conceito curatorial, Herkenhoff primeiramente refletiu acerca de vários momentos da história da arte brasileira, entre eles o Barroco relacionado a Minas Gerais e às cidades da costa; o Neoclássico nas cidades do Rio de Janeiro e de Belém; sobre o Modernismo, ele conclui ser vago e problemático, portanto optou por abordar o percurso do nativismo à brasilidade modernista como uma questão geral; o curador conjectura que "o Concretismo apresenta certo déficit de invenção. O Neoconcretismo esteve concentrado no Rio. A Tropicália não seria feita antes da Antropofagia. As resistências à ditadura poderiam gerar uma agenda produtiva".[255] Opta, enfim, pelo conceito histórico da Antropofagia como conceito organizador da Bienal. Desenvolve o trabalho curatorial dialogando diretamente com o conceito da formação da identidade brasileira a partir do *Manifesto Antropófago* (1928) de Oswald de Andrade- que completava 70 anos em 1998. Ao perceber o potencial do conceito, seria trabalhada na Bienal uma reflexão histórica sobre a Antropofagia e a avaliação de seu impacto na cultura contemporânea.

A Antropofagia não se reduziria a um estilo, uma soma de imagens ou uma proposta definitiva e imutável, e sim uma hipótese de criação constante no desenvolvimento social brasileiro de uma estratégia cultural para o país.

---

[254] É ex-Diretor Cultural do Museu de Arte do Rio, o MAR. Foi Diretor do Museu de Belas Artes do Rio de Janeiro (2003-2006), Curador Adjunto no departamento de pintura e escultura do Museu de Arte Moderna de Nova York, o MoMA (1999-2002), Curador Geral da XXIV Bienal de São Paulo (1997 e 1999) e Curador da Fundação Eva Klabin Rapaport. Foi Consultor da Coleção Cisneros (Caracas, Venezuela), e Consultor da IX Documenta Kassel, na Alemanha (1991). Foi Curador chefe do Museu de Arte moderna do Rio de Janeiro, o MAM (1985-1999).Realizou curadorias consideradas centrais para a compreensão histórica da produções em arte brasileira e latino americana, como o Pavilhão brasileiro na 47ª Bienal de Veneza (1997), exposição de formato fundador realizada em instituição de prestígio mundial; foi curador geral da 24ª edição da Bienal de São Paulo (1998), "Um e/ entre Outros", conhecida como a Bienal Antropofágica, considerada uma das mais importantes exposições da década de 1990, contemplada inclusive com um dos livros da Coleção Exhibitions Histories, editada por uma das mais atuantes publicações sobre arte contemporânea, a Afterall. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/convidados/p_herkenhoff>. Acesso em: 10/01/2018.

[255] HERKENHOFF, PAULO. Bienal 1998: princípios e processos. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op. cit., p.28.

Oswald de Andrade fundou junto com Tarsila do Amaral o "Movimento Antropófago", tendo sido um dos articuladores do movimento modernista. Ele, em conjunto com a pintora Anita Malfatti, o escritor Mário de Andrade e outros intelectuais, articularam a *Semana de Arte Moderna*, realizada no Teatro Municipal da cidade de São Paulo, em 1922. Seu espírito irreverente, polêmico, irônico e combativo já era perceptível desde sua estreia como jornalista em 1909, no Diário Popular, com o artigo "Penando", uma reportagem da visita do presidente Afonso Pena aos estados do Paraná e Santa Catarina[256]. Em 1911, fundou a revista semanal "O Pirralho". Foi diretor da publicação junto com Alcântara Machado e Juó Bananère, tendo o pintor Di Cavalcanti como um dos colaboradores. No ano seguinte, Oswald fez sua primeira viagem à Europa, entra em contato com as vanguardas europeias do período, retorna no mesmo ano trazendo consigo o "Manifesto Futurista" de Marinetti e a francesa Kamiá, sua namorada que, futuramente, em 1914, seria mãe de seu primeiro filho.

O apartamento onde morava na Rua Líbero Badaró, na região central de São Paulo, era frequentado por Monteiro Lobato, Guilherme de Almeida, Mário de Andrade, entre outros intelectuais da época. A revista "O Pirralho" foi fechada em 1917, mesmo ano em que defendeu Anita Malfatti das críticas de Monteiro Lobato em sua coluna no Jornal do Comércio[257]. Nos anos seguintes, Oswald e Mário de Andrade estreitaram laços de amizade e se tornariam as principais lideranças no processo de estabelecimento, desenvolvimento e definição da literatura modernista no Brasil. Em 1922 acontece a Semana de Arte Moderna que buscava atualizar o ambiente artístico brasileiro, estabelecendo o contato com as linguagens das vanguardas europeias enquanto simultaneamente voltava-se para a compreensão intelectual do Brasil, em um projeto consciente de criação de uma arte brasileira autônoma. Após a Semana de Arte Moderna de 22 Oswald viaja novamente à Europa, desta vez Tarsila do Amaral o acompanha. Em Paris, na Sorbonne, realiza a conferência *O Esforço Intelectual do Brasil Contemporâneo.* As ideias apresentadas por ele na conferência reapareceriam no *Manifesto da Poesia Pau-Brasil,* um dos mais importantes manifestos do Modernismo. O *Esforço do Brasil Contemporâneo* consistia na proposta de libertação da submissão às "influências importadas" e de fazer uso da riqueza cultural e expressiva brasileira para construir uma arte realmente nacional[258]. Em 1924, Oswald de Andrade lançou o *Manifesto Pau-Brasil*, publicado no Correio da Manhã. No ano seguinte, em Paris, é

[256] Nesse mesmo ano, iniciou-se como crítico teatral.
[257] Em 1918, Oswald de Andrade formou-se em Direito pela Faculdade de São Paulo, mas nunca advogou.
[258] Oswald resume o esforço intelectual do Brasil contemporâneo no seguinte trecho: "Dada nossa matéria psicológica e nosso sentimento étnico, a obra do Brasil contemporâneo consiste em aliar a estas riquezas adquiridas uma expressão e uma forma que podem dirigir nossa arte para o apogeu". ANDRADE, Oswald de. O esforço intelectual do Brasil contemporâneo (1923). In: Estética e Política. Organização, introdução e notas Maria Eugenia Boaventura. 2a ed. rev. e ampl. Globo. São Paulo. 2011. p. 46.

lançado seu livro de poemas *Pau-Brasil,* ilustrado por Tarsila, onde o autor propõe a equação entre as duas inclinações (internacionalista e nacionalista) para resolver a tensão entre a cultura civilizada e intelectual do colonizador e a nativa e primitiva do colonizado. Como afirma Benedito Nunes, no Manifesto Pau-Brasil, Oswald: "[...] tende para uma estética do equilíbrio. Ele pretende realizar, na expressão, o mesmo acordo harmonioso que se produziria na realidade, graças a um processo de assimilação espontânea, entre a cultura nativa e a cultura intelectual, entre 'a floresta e a escola'".[259] Em 1926, Oswald e Tarsila do Amaral se casam e, dois anos depois, fundam – na literatura e na pintura – o Movimento Antropofágico[260]. No dia 11 de janeiro de 1928, aniversário de Oswald de Andrade, Tarsila oferece como presente a seu marido uma de suas recentes pinturas. Antes mesmo que a artista pudesse explicar a obra, Oswald elogiou e afirmou que era a coisa mais incrível que ela já tinha feito. "É excepcional este quadro", dizia ele. "É o homem plantado na terra". Seu amigo e escritor Raul Bopp[261], que o acompanhava na observação indagou "Vamos fazer um movimento em torno desse quadro?". Escolheram o nome *Abaporu*, que em tupi-guarani significa "antropófago", para aquela figura na tela. Para Oswald, o *Abaporu,* simbolizaria o

[259] NUNES, Benedito. Oswald Canibal. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979. p.33.

[260] Em 1929, Oswald rompe com Mário de Andrade e separa-se de Tarsila do Amaral. Filia-se ao Partido Comunista, conhece a escritora e militante política Patrícia Galvão, a Pagu. Casam-se em 1931 e juntos fundam o jornal "O Homem do Povo", que pregava a luta operária e durou até 1945. Da união com Pagu nasce seu segundo filho. Em 1944, mais um casamento, desta vez com Maria Antonieta D'Aikmin, com quem teve duas filhas e permaneceu casado até o fim de sua vida, no dia 22 de outubro de 1954. Entre suas obras, se destacam os romances *Os Condenados; Estrela do Absinto; Escada Vermelha ; Memórias Sentimentais de João Miramar; Serafim Ponte Grande* . Foi no teatro que Oswald de Andrade estreou na literatura, em 1916, com as peças *Leur Âme e Mon Coeur Balance.* No teatro nacional lançou três textos dramáticos: *O Homem e o Cavalo, O Rei da Vela e A Morta.* SCHWARTZ, Jorge. Modernismo - São Paulo na Literatura. (palestra), Itaú Cultural, São Paulo, São Paulo, fevereiro de 2004. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FasbUML9LmM&feature=emb_logo>. Acesso em: 10/03/2018.
JÁUREGUI, Carlos. Antropofagia. Dictionary of Latin American Cultural Studies. Robert McKee Irwin e Mónica Szurmuk (eds.). Gainesville: The University Press of Florida (2012): 22-28. Disponível em: <https://www.academia.edu/6998258/Antropofagia_Cultural_cannibalism>. Acesso em: 10/03/2018; <https://web.archive.org/web/20130730044632/http://www.brasil.gov.br/sobre/cultura/teatro/oswald-de-andrade-1890-1954>. Acesso em: 10/03/2018.

[261] Raul Bopp (1898-1984) foi um poeta, cronista e jornalista brasileiro. Fez parte da Primeira Geração do Modernismo. Seu livro "Cobra Norato" tornou-se uma das melhores realizações do Movimento Antropofágico. Em 1918, Raul Bopp ingressou na Faculdade de Direito de Porto Alegre, estudou também no Recife, Belém e Rio de Janeiro. Em 1920, percorreu demoradamente a Amazônia, essa viagem foi importantíssima para a elaboração de sua futura obra. Em 1926, foi para São Paulo, onde estabeleceu contato com o Grupo Verde Amarelo, de Plínio Salgado, Menotti del Picchia e Cassiano Ricardo. Doi anos depois, aproximou-se de Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral, e passa a integrar o Movimento Antropofágico, passa nesse momento a ser gerente da Revista de Antropofagia. Em 1931 publicou o poema narrativo "Cobra Norato", inspirado em sua viagem à Amazônia, esta obra tornou-se uma das realizações mais notáveis do Movimento Antropofágico. Publicou também: "Urucungo" (1933) e "Poesias" (1947). Como jornalista e diplomata, Raul Bopp viveu em Los Angeles, Suíça, Rio de Janeiro, Brasília e Porto Alegre. Nesse interim escreveu vários artigos e memórias, entre eles: "Os Movimentos Modernistas" (1966), "Vida e Morte da Antropofagia", "América, Notas de um Caderno sobre o Itamaraty" e "Memórias de um Embaixador". Raul Bopp faleceu no dia 2 de junho de 1984 na cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/raul_bopp/>; <https://versosnalinhadotempo.com/2012/11/21/urucungo-raul-bopp>. Acesso em: 13/08/2019.

brasileiro, sintetizava a antropofagia no sentido de absorver a cultura europeia e transformá-la em algo nacional[262].

Oswald de Andrade concebeu a Antropofagia no Brasil como um planejamento, um desejo de libertação cultural, por intermédio de uma linguagem e de uma poética próprias, mas consciente da historicidade e da contribuição de diferentes culturas. Como afirma Lisete Lagnado, os antecedentes existem e caracterizam um repertório comum composto por um referencial vasto:

> Nesse sentido, os antecedentes existem e não deveriam configurar uma culpa, tão-somente um repertório comum a todos – de Montaigne com "Des Cannibales" a um Voltaire (1694-1778) enfurecido com a civilização, de Freud com Totem e tabu (1913) ao Manifeste Canibale (1920), de Francis Picabia (1879-1953), entre muitas outras referências, sobretudo do Dadá e do Surrealismo –, porém não diminuem a originalidade do projeto de Oswald.[263]

O *Manifesto Antropófago* incorpora um vasto referencial cultural. É a fonte teórica principal do Movimento Antropofágico e tinha por objetivo repensar a dependência cultural brasileira. A linguagem do manifesto é majoritariamente metafórica, contendo fragmentos poéticos bem-humorados e um número enorme de influências teóricas: o pensamento revolucionário de Karl Marx[264] (1818 - 1883); a descoberta do inconsciente pela psicanálise e

---

[262] "Uma noite, Tarsila e Oswald resolveram levar o grupo que frequentava o solar a um restaurante situado nas bandas de Santa Ana. Especialidade: rãs.
O garçom veio tomar nota dos pedidos. Uns queriam rãs. Outros não queriam. Preferiam escalopini...
Quando, entre aplausos, chegou um vasto prato com a esperada iguaria, Oswald levantou-se e começou a fazer o elogio da rã, explicando, com uma alta percentagem de burla, a teoria da evolução das espécies. Citou autores imaginários, os ovistas holandeses, a teoria dos "homúnculos", os espermatistas etc, para "provar" que a linha da evolução biológica do homem, na sua longa fase pré-antropóide, passava pela rã - essa mesma rã que estavam saboreando entre goles de Chablis gelado.
Tarsila interveio:
- Em resumo, isso significa que, teoricamente, deglutindo rãs, somos uns... quase antropófagos.
A tese, com forte tempero de blague, tomou amplitude. Deu lugar a um jogo divertido de idéias. Citou-se logo o velho Hans Staden e outros clássicos da Antropofagia:
- Lá vem a nossa comida pulando.
A Antropofagia era diferente dos outros menus. Oswald, no seu malabarismo de idéias e palavras, proclamou:
- *Tupy or not tupy, that's the question.*
Alguns dias mais tarde, o mesmo grupo do restaurante das rãs reuniu-se no palacete da alameda Barão de Piracicaba, para o batismo de um quadro pintado por Tarsila: o Antropófago. Nessa ocasião, depois de passar em revista a parca safra literária, posterior à Semana, Oswald propôs desencadear um movimento de reação, genuinamente brasileiro. Redigiu um 'Manifesto'. O plano de "derrubada" tomou corpo. A flecha antropofágica indicava outra direção. Conduzia a um Brasil mais profundo, de valores indecifrados". BOPP, Raul. Movimentos Modernistas no Brasil. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1966. p.70-71.

[263] LAGNADO, Lisette. As Tarefas do Curador. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. Ano 1, v.1 (1. sem. 2008). – São Paulo: Fasm, 2008. Semestral. Artes Visuais – Periódicos. I. Faculdade Santa Marcelina. p.16.

[264] "Para começar, parece-me que esse Manifesto de Oswald de Andrade pretende devorar outros manifestos. E o primeiro deles, a meu ver, seria o 'Manifesto Comunista' de 1848. Em uma possível 'resposta' ao manifesto de Marx e Engels (que acaba com a já célebre frase "Proletários de todo o mundo, uni-vos"), apropriando-se do mesmo verbo – unir – Oswald esculpe a primeira frase de seu manifesto. Num oroboros, o final de um manifesto pode ser lido como o início de outro, sugerindo uma questão cíclica e inconclusa.
Oswald parece endossar a necessidade de supressão da propriedade privada proposta no manifesto de Marx e

o estudo *Totem e Tabu,* de Sigmund Freud (1856 - 1939)[265]; a liberação do elemento primitivo no homem proposta por alguns escritores surrealistas como André Breton (1896 - 1966)[266]; *o Manifeste Cannibale* escrito por Francis Picabia (1879 - 1953)[267] em 1920; as questões em

---

Engels: 'os comunistas podem resumir a sua teoria na única expressão: supressão da propriedade privada. Além disso, foi censurado aos comunistas que eles queriam abolir a pátria, a nacionalidade. Os operários não têm pátria. Não se pode tirar deles o que não possuem'. No manifesto de Oswald, esta ideia é associada ao Patriarcado, representando tanto a propriedade como a pátria. Se Marx, tematizando a luta de classes, opõe Burguesia e Proletariado, Oswald vai opor o Patriarcado ao Matriarcado, na mesma simetria de polarizações". AZEVEDO, Ana Beatriz Sampaio Soares. Antropofagia-palimpsesto selvagem. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012. p.87-88. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-04082016-165033/publico/2012_AnaBeatrizSampaioSoaresAzevedo_VOrig.pdf >. Acesso em15/08/2019.

[265] Oswald incorpora e questiona Freud simultaneamente. No aforismo *"Estamos fatigados de todos os maridos catholicos suspeitosos postos em drama.* Freud acabou com o enigma mulher e com outros sustos da psychologia impressa" ele faz alusão às contribuições do pai da psicanálise em sua reflexão sobre o papel atribuído à mulher, crucial para a defesa que Oswald faz do Matriarcado. Oswald dialoga com a afirmação de Freud em *Totem e Tabu* que o ato canibal de devorar o pai foi o fundamento da sociedade, da moral e da religião.

"Certo dia, os irmãos que tinham sido expulsos retornaram juntos, mataram e devoraram o pai, colocando assim um fim à horda patriarcal. Unidos, tiveram a coragem de fazê-lo e foram bem sucedidos no que lhes teria sido impossível fazer individualmente. (Algum avanço cultural, talvez o domínio de uma nova arma, proporcionou-lhes um senso de força superior.) Selvagens canibais como eram, não é preciso dizer que não apenas matavam, mas também devoravam a vítima. O violento pai primevo fora sem dúvida o temido e invejado modelo de cada um do grupo de irmãos: e, pelo ato de devorá-lo, realizavam a identificação com ele, cada um deles adquirindo uma parte de sua força. A refeição totêmica, que é talvez o mais antigo festival da humanidade, seria assim uma repetição, e uma comemoração desse ato memorável e criminoso, que foi o começo de tantas coisas: da organização social, das restrições morais e da religião". FREUD, Sigmund. Totem e Tabu e outros trabalhos. Volume 13. Rio de Janeiro Imago Editora, 1996, p. 120.

Segundo Benedito Nunes, Oswald estrutura a imagem do antropófago brasileiro ao transformar os tabus impostos pela cultura ocidental em totens:

"A transformação de tabu em totem, essência desse ritual, tomou-a o nosso autor de *Totem e Tabu,* onde Freud, para explicar a passagem do estado natural ao social, da Natureza à Cultura, fixou a hipótese mítica do parricídio canibalesco. Ao assassínio e à devoração do pai tirânico, chefe da horda, pelos filhos rebelados, sucedeu a interiorização da autoridade paterna, como Superego coletivo que proibe o incesto. Compelida a expiar aquele crime, a humanidade repete, na devoração antropofágica, transformando o tabu em totem, o parricídio fatídico". NUNES, Benedito. A Antropofagia ao alcance de todos. In: Do Pau-Brasil à Antropofagia e às Utopias. Ed Civilização Brasileira, Rio de Janeiro 1978, p. 31

[266] O Surrealismo foi um dos grandes movimentos históricos de vanguarda que possibilitou o estabelecimento da Arte Modernista, foi criado como uma revolta contra os valores burgueses, assim como o fora o Dadaísmo (movimento ao qual muitos dos surrealistas eram ligados). Entretanto, ao invés de propor a destruição de todas as estruturas artísticas do movimento capitaneado por Tristan Tzara, o surrealismo buscava uma renovação do conceito tradicional de obra de arte de acordo com a sociedade que a delineava. Buscava também promover a crítica da instituição arte (por meio de uma autocrítica), fazendo uso de elementos de choque que pudessem abalar certezas e razões assentadas até aquele momento. Os surrealistas utilizaram vários estratagemas apresentados em revistas, manifestos (principalmente os de 1924 e de 1930), publicação de livros (como *Nadja*, de André Breton, em 1928), apresentações e intervenções de artes plásticas ou de teatro. Ainda que não fossem inéditos, os temas presentes no movimento compreendiam a realidade como algo a ser colocada em dúvida, seu principal norte seria a sondagem de indícios de realidades paralelas ou além da vivida pelo homem e que pudessem possibilitar sua liberdade total através do sonho espontâneo ou induzido. VIEIRA, Miguel Heitor Braga. A revolução pelos sentidos: traços surrealistas em A fúria do corpo, de João Gilberto Noll. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n.40, jul./dez. 2012, p. 235-248. p.235. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/elbc/n40/a15n40.pdf>. Acesso em 13/10/2019; BRETON, André. Manifesto Surrealista. The Marxists Internet Archive. Trancrição: Alexandre Linares. 1924. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2320>. Acesso em: 13/10/2019.

[267] "Foram os dadaístas -eles, de novo- que transformaram o canibalismo em operação estética. Aconteceu em 1920, oito anos antes do 'Manifesto Antropófago', com a revista 'Cannibale', de Francis Picabia (1879-1953). Canabalismo, até então, era o ato supremo da selvageria, o tabu máximo, o fio que separava a civilização da barbárie. Na operação que negativou os valores ocidentais, um reflexo dos mortos na Primeira Guerra (1914-1917), os dadaístas converteram a antropofagia de tabu em totem, em sinal de religiosidade superior".

torno do selvagem discutidas pelos filósofos Jean-Jacques Rousseau[268] (1712 - 1778) e Michel de Montaigne (1533 - 1592)[269]; a idéia de barbárie técnica de Hermann Keyserling (1880 - 1946)[270]. Oswald entrelaça essas referências na construção de um conceito inédito enraizado

---

CARVALHO, Mario Cesar. DADAÍSMO E SURREALISMO. Dadá comeu primeiro. Dadaístas transformam canibalismo em estética; surrealistas dão-lhe conotação sexual. Folha de São Paulo. São Paulo. 2 de out. 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj02109819.htm >. Acesso em 13/10/2019; PICABIA, Francis. Manifeste Cannibale. Disponível em: <https://prioste2015.files.wordpress.com/2018/10/manifesto-canibal-dadc3a1.pdf>. Acesso em 13/10/2019.

[268] Oswald de Andrade dialoga como o mito do bom selvagem. Por intermédio da metáfora da antropofagia que consiste em "devorar" o outro, no caso a cultura europeia, ele propõe o papel do "mau selvagem", em vez do "bom selvagem" de Rousseau e dos românticos, assimilando o que o elemento estrangeiro tem de melhor e amalgamando-o ao elemento "primitivo", nacional. O índio antropófago oswaldiano também é um símbolo de liberdade, representatividade e de resistência à colonização.

"Uma representação do índio puro, pré- cabralino, livre do estado de degradação que a brutalidade da colonização e da catequese europeia enobrecendo as origens da nação brasileira para a criação de uma literatura original diferente da matriz europeia. (...)Oswald queria um índio 'puro', não ocidentalizado e fiel ao seu estado de originalidade. Era esse o enfoque dado pelos antropófagos nas críticas feitas ao índio idealizado e europeizado da tradição romântica. Nesse sentido o índio antropófago oswaldiano era um símbolo, para os intelectuais do movimento de liberdade, representatividade e de resistência à colonização europeia, segundo uma função que o aproxima bastante do índio da tradição romântica". SANTOS, Fernanda Oliveira Filgueiras e LEONEL, Mauro de Mello. A Fome Antropofágica- Utopias e Contradições. Revista de Estudos Culturais do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. 2014. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/revistaec/?q=revista/1/fome-antropof%C3%A1gica-utopias-e contradi%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 18/08/2019.

O mito do bom selvagem do filósofo franco-suíço Jean-Jacques Rousseau consiste na tese de que o ser humano é puro e inocente em seu estado natural, a sociedade é responsável por incutir nele valores e hábitos que o levariam ao conflito e aos problemas que marcam a sociedade. Sendo assim, a maioria dos problemas sociais- como crimes, furtos, assassinatos e abusos- não seriam resultado da índole individual dos seus responsáveis, mas sim reponsabilidade de uma sociedade desigual e injusta que os leva a agir de forma socialmente inaceitável. Rousseau, segundo essa perspectiva, defende que para buscar a solução dos problemas sociais seria necessário rever as instituições da sociedade. Todavia, este mito criado pelo filósofo em torno da figura do "bom selvagem", é uma idealização teórica.

"O exemplo dos selvagens, que foram encontrados quase todos nesse estágio, parece confirmar que o gênero humano fora feito para assim permanecer para sempre. Que esse estado é a verdadeira juventude do mundo, é que todos os progressos anteriores foram em aparência, outros tantos passos para a perfeição do indivíduo, mas, na verdade, para a decrepitude da espécie". ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2005. p.92.

[269] Inspirado pelos índios Tupinambá do Brasil, Montaigne escreveu "*Des Cannibales*" em 1580. Para escrever o texto, o autor baseia-se em relatos de um suposto criado seu que teria vivido no Brasil na época da 'França Antártica' (1555 a 1560) de Villegagnon na Baía de Guanabara, e na visita dos índios Tupi à Rouen, na França, que foram recebidos pelo rei Carlos IX em 1509.

[270] O conde Hermann von Keyserling é o autor da obra *O mundo que nasce*. Segundo Benedito Nunes, Oswald de Andrade retirou dessa obra a concepção de uma "barbárie tecnizada na época do chauffeur", que seria conseguida mediante a síntese de um processo dialético entre o homem natural e o homem civilizado: "os prenúncios de um novo tribalismo, acumulados ao nosso redor, [...] são, para Andrade, os prenúncios da abundância dos bens de consumo garantida pelo desenvolvimento tecnológico da produção". NUNES, Benedito. Antropofagia ao Alcance de Todos. In: ANDRADE, Oswald de. A utopia antropofágica. São Paulo: Globo, 1990, p. 20-21.

O bárbaro tecnizado de Keyserling é a síntese entre o homem natural e o homem civilizado. O antropófago oswaldiano é bárbaro tecnizado, um híbrido do mais civilizado com o mais selvagem, mas afirmando sobretudo o "primitivismo" deste último.

"Hoje esquecida, a obra de Keyserling teve grande sucesso nas décadas de 1920 e 1930, com êxito editorial e repercussão entre intelectuais ao redor do mundo. No Brasil, visitado pelo conde em 1929, Keyserling foi citado em textos de Oswald e Mário de Andrade, comentários de Alceu Amoroso Lima e Lindolfo Collor, entre outros. Mário de Andrade chegou a dizer que a obra de Keyserling era a chave para a interpretação de Macunaíma. O tema de sua obra era a decadência ocidental frente à pluralidade dos tempos históricos nas civilizações do mundo. O oriente lento, o progresso europeu e o primitivismo americano formariam uma harmonia mundial das temporalidades". FARIA, Daniel. As meditações americanas de Keyserling um cosmopolitismo nas incertezas do tempo. Varia História, Belo Horizonte, vol. 29, nº 51, p.905-923, set/dez 2013. p. 905. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/vh/v29n51/v29n51a13.pdf >. Acesso em: 13/10/2019.

na história da civilização brasileira: a antropofagia. Esse conceito destaca a contradição entre duas culturas que formam a cultura brasileira: a primitiva (ameríndia e africana) e a latina (de herança cultural europeia). Entretanto, no século XVI, a visão humanista e reveladora de Michel de Montaigne já havia desfeito este equívoco violento nos seus *Ensaios* ao falar dos indígenas da América, considerados "primitivos" em comparação com os europeus "civilizados", como afirma Montaigne:

> Creio que não há nada de bárbaro ou de selvagem nessa nação, a julgar pelo que me foi referido; sucede, porém, que classificamos de barbárie o que é alheio aos nossos costumes; aqueles povos são selvagens na medida em que chamamos selvagens aos frutos que a natureza germina e espontaneamente produz. Podemos, pois, achá-los bárbaros em relação às regras da razão, mas não em relação a nós, que os sobrepujamos em toda a espécie de barbárie.[271]

Todavia, ao contrário da assimilação menos conflituosa entre os dois polos presente no *Manifesto da Poesia Pau-Brasil* de 1924, o *Manifesto Antropófago* traz o primitivismo como signo de deglutição crítica do outro, o moderno e civilizado, "só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago".[272] O trecho "Tupi, or not tupi that is the question"[273], por exemplo, transparece uma paródia da famosa frase dita por Hamlet durante o monólogo da primeira cena do terceiro ato na peça homônima de William Shakespeare, ao mesmo tempo em que faz referência às discussões entre intelectuais paulistanos no começo do século XX sobre a origem dos primeiros habitantes da região de São Paulo de Piratininga, os Guaianá[274].

"Oswald de Andrade, no Manifesto Antropófago, fala do 'bárbaro tecnizado', em parte respondendo ao pretenso líder do modernismo, Graça Aranha, que defende nosso caráter bárbaro, no entanto com viés passadista. Bárbaros do passado que teima em permanecer. Oswald afirmava que somos os bárbaros tecnizados, dominamos a técnica do ocidente mas nos assumimos como o novo, que aponta para o futuro, (...). A queda do Céu. Palavras de um xamã yanomami está entre os livros mais importantes que foram publicados no Brasil, em décadas. Sim, não é um exagero dizer que Kopenawa é nosso bárbaro tecnizado, uma vez que no livro ele aponta soluções para problemas que são problemas de toda a humanidade, desde uma cosmovisão, a um só tempo, ameríndia e ocidental. Kopenawa nos oferece um caminho para sairmos da armadilha que criamos para nós mesmos. Um projeto político e civilizatório. Oxalá A Queda do Céu seja a obra mestra da Revolução Caraíba e que se ouça a voz do homem equatorial". SILVEIRA, Éder. O bárbaro tecnizado é a possibilidade humana de olhar para um futuro próspero. IHU On-Line. Edição 543. 21 out. 2019. Entrevista concedida a Ricardo Machado. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7691-o-barbaro-tecnizado-e-a-possibilidade-humana-de-olhar-para-um-futuro-prospero>. Acesso em: 13/10/2019.

[271] MONTAIGNE, Michel de. Ensaios. Tradução de Rosa Freire D'Aguiar, São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2010. p.143.

[272] ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. Originalmente publicado em *Revista de Antropofagia*, nº 1, ano 1, maio de 1928, São Paulo. O fac-símile da publicação de 1928 do Manifesto Antropófago está anexado no final da pesquisa.

[273] Ibidem.

[274] Para saber mais a esse respeito: MONTEIRO, John M. Tupis, tapuias e historiadores. Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese (concurso de livre-docência em Etnologia, subárea História Indigena e Idigenismo) – Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2001. p180-193. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/tese%3Amonteiro-2001/Monteiro_2001_Tupis_tapuias_historiadores.pdf>. Acesso em: 17/05/2019; PREZIA, B.A.G. Os Guaianá de São Paulo: uma contribuição ao debate. Rev. do Museu de Arqueologia e

Outra referência interessante se encontra no trecho "Filhos do sol, mãe dos viventes. Encontrados e amados ferozmente, com toda a hipocrisia da saudade, pelos imigrados, pelos traficados e pelos touristes.[...]"[275] onde Oswald faz alusão ao capítulo XII da quinta parte (Família e religião selvagem) do livro do general Couto de Magalhães, *O Selvagem*[276], de 1875, que trata da nomenclatura dos deuses tupis. Os "filhos do sol" são os "viventes" criados pela divindade do sol, *Guaracy*. Oswald faz uso do mito tanto para criticar a história do Brasil e as consequências de seu passado colonial, quanto para apresentar um horizonte utópico, em que o matriarcado da comunidade primitiva de Pindorama, um território regido pelo feminino, tribal, coletivo, ancestral, se contrapõe ao sistema burguês patriarcal, substituindo-o: "Contra a realidade social, vestida e opressora, cadastrada por Freud - a realidade sem complexos, sem loucura, sem prostituições e sem penitenciárias do matriarcado de Pindorama".[277] Oswald opõe a Antropofagia ao capitalismo e enaltece a vida tribal antes da colonização:

> Já tínhamos o comunismo. Já tínhamos a língua surrealista. A idade de ouro.
> (...) Tínhamos a relação e a distribuição dos bens físicos, dos bens morais, dos bens dignários. E sabíamos transpor o mistério e a morte com o auxílio de algumas formas gramaticais.
> Tínhamos Política que é a ciência da distribuição. E um sistema social-planetário.
> (...) Antes dos portugueses descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade.
> (…) A inveja, a usura, a calúnia, o assassinato. Peste dos chamados povos cultos e cristianizados, é contra ela que estamos agindo. Antropófagos.[278]

No aforismo "Só a Antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente. O último a devorar o outro, por favor, apague a luz". Oswald faz alusão ao rito praticado em caráter cerimonial pelos Tupinambás em Pindorama[279], a terra dos indígenas que foi usurpada pelos colonizadores europeus. Percebe-se nesse trecho que o autor busca despertar a consciência histórica e sagrada presente no ritual antropofágico em que os índios devoravam apenas aqueles que admiravam e repeitavam, ou seja, valorizavam a alteridade[280] através do ritual. Segundo o autor:

Etnologia, São Paulo, nº 8. 1998. p.155-177. Disponível em: <file:///F:/Downloads/109537-Texto%20do%20artigo-196586-1-10-20160114.pdf>. Acesso em: 17/05/2019.

[275] ANDRADE, Oswald de. *Manifesto Antropófago*. op. cit.,

[276] MAGALHÃES, J.V. Couto de. O Selvagem. Rio de Janeiro: Typ. da Reforma, 1876. Outra edição: Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1975.

[277] ANDRADE, Oswald de. *Manifesto Antropófago*. op. cit.,

[278] Ibidem.

[279] Pindorama: "terra das palmeiras" nome do Brasil na língua indígena, o nheengatu.

[280] "Era inconcebível aos Tupi a arrogância dos povos eleitos, ou a compulsão a reduzir o outro à própria imagem. Se europeus desejaram os índios porque viram neles, ou animais úteis, ou homens europeus e cristãos em potência, os Tupi desejaram os europeus em sua alteridade plena, que lhes apareceu como uma possibilidade de auto-transfiguração, um signo da reunião do que havia sido separado na origem da cultura, capazes portanto de vir alargar a condição humana, ou mesmo de ultrapassá-la. Foram então talvez os ameríndios, não os

> A ANTROPOFAGIA ritual é assinalada por Homero entre os gregos e segundo a documentação do escritor argentino Blanco Vilíalta, foi encontrada na América entre os povos que haviam atingido uma elevada cultura — Astecas, Maias, Incas. Na expressão de Colombo, *comiam los hombres.* Não o faziam porém, por gula ou por fome. Tratava-se de um rito que, encontrado também nas outras partes do globo, dá a ideia de exprimir um modo de pensar, uma visão do mundo, que caracterizou certa fase primitiva de toda a humanidade.
> Considerada assim, como *weltanschauung,* mal se presta à interpretação materialista e imoral que dela fizeram os jesuítas e colonizadores. Antes pertence como ato religioso ao rico mundo espiritual do homem primitivo. Contrapõe-se em seu sentido harmônico e comunial, ao canibalismo que vem a ser a antropofagia por gula e também a antropofagia por fome, conhecida através da crônica das cidades sitiadas e dos viajantes perdidos.[281]

Oswald não se opõe totalmente à civilização moderna e industrializada, mas sugere cuidado ao "devorar" seus aspectos culturais. Reconhece elementos positivos da civilização moderna, mas alerta que somente o pensamento antropofágico consegue distinguir esses elementos e descartar o desnecesssário para promover "a revolução Caraiba. Maior que a revolução Francesa. A unificação de todas as revoltas eficazes na direção do homem".[282] Ele reconta a história do Brasil utilizando linguagem metafórica, cita em aforismos personalidades históricas como Padre Vieira[283], Anchieta[284], o Bispo Sardinha[285], a Mãe dos Gracos[286], a

---

europeus, que tiveram a 'visão do paraíso', no desencontro americano. Para os primeiros, não se tratava de impor maniacamente sua identidade sobre o outro, ou recusá-Io em nome da própria excelência étnica; mas sim de, atualizando uma relação com ele (relação desde sempre existente, sob o modo virtual), transformar a própria identidade. A inconstância da alma selvagem, em seu momento de abertura, é a expressão de um modo de ser onde 'é a troca, não a identidade, o valor fundamental a ser afirmado', para relembrarmos a profunda reflexão de Clifford". VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O mármore e a murta. In: A Inconstância da alma selvagem. Cosac Naify, São Paulo, 2002, p. 206.
Como explica Benedito Nunes, "a atitude devorativa pela qual o selvagem, graças ao ritual canibalístico, incorporava, num ato de extrema vingança, a alteridade inacessível dos seus deuses, fincando-os na terra, e com eles estabelecendo a convivência familiar que Oswald imaginava tivessem tido os tupis com Guaracy e Jacy. 'É preciso partir de um profundo ateísmo para se chegar à ideia de Deus', eis o paradoxo culminante da metafísica bárbara, expressando a luta, de que fala o Manifesto, 'entre o que se chamaria Incriado e a Criatura'". NUNES, Benedito. A Antropofagia ao alcance de todos. In: Do Pau-Brasil à Antropofagia e às Utopias. Ed Civilização Brasileira, Rio de Janeiro 1978, p. 33.

[281] ANDRADE, Oswald. "A Crise da Filosofia Messiânica". In *Do Pau-Brasil à Antropofagia e às Utopias.* Ed Civilização Brasileira, Rio de Janeiro 1978, p. 78.

[282] ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. op. cit.,

[283] Padre Antônio Vieira foi um religioso, filósofo, escritor, orador português da Companhia de Jesus e um dos missionários enviados para a catequização dos índios na colonização do Brasil, no século XVII. Foi um defensor dos indígenas e judeus, se posicionando contra a escravização e a inquisição. Na literatura, seus sermões possuem considerável importância no barroco brasileiro e português. DOMINGUES, Mário. O Drama e a Glória do Padre António Vieira. 2ª edição. Lisboa: Livraria Romano Torres, 1961. p. 9-31.

[284] José de Anchieta nasceu no dia 19 de março de 1534, em Tenerife, Arquipélago das Canárias - Espanha. Era parente do fundador da Companhia de Jesus - Inácio de Loyola. Estudou em Portugal e foi ainda noviço para o Brasil onde, através do contato com os índios aprendeu a linguagem indígena e passou a se comunicar com eles e a defendê-los dos colonizadores portugueses. Com a finalidade de ensinar e catequizar os indígenas, Anchieta foi um dos fundadores do colégio da vila de São Paulo, que se tornaria depois a própria cidade de São Paulo. Acumulou muitas funções durante a sua trajetória: além de padre jesuíta, foi historiador, gramático, teatrólogo e poeta. Escreveu Cartas, Informações, Fragmentos Históricos e Sermões. Também escreveu, os seguintes autos: *Na Vila de Vitória, Auto Representado na Festa de São Lourenço*, e *Na Visitação de Sta. Isabel*. Uma de suas obras mais conhecidas é o *Poema à Virgem,* escrito quando foi mantido refém dos índios enquanto indígenas e

corte de D. João VI[287]; e figuras míticas como Jabuti, Guaraci, Jacy e a Cobra Grande[288]. Isso revela o referencial teórico, a linguagem subversiva e a sagacidade empregada pelo autor no *Manifesto Antropófago*.

Assim como o conceito de Antropofagia de Oswald de Andrade devora diversas culturas, se apropria criativamente de narrativas históricas para criar algo completamente novo, a 24ª Bienal buscou enveredar por um caminho similar no conceito curatorial[289]. A

---

portugueses negociavam a paz. Outra obra sua muito importante é a gramática sobre o tupi que foi utilizada na missão jesuíta intitulada *Arte de Gramática da Língua Mais Usada na Costa do Brasil*.
Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_jose_de_anchieta.htm>. Acesso em: 10/08/2019.

[285] Supostamente os caetés devoraram o primeiro bispo do Brasil, Dom Pedro Fernandes de Sardinha, e 90 tripulantes que naufragaram com ele na região em um ritual de antropofagia, no litoral do nordeste brasileiro, em 1556. Em consequência, os indígenas foram extintos em cinco anos de batalhas determinadas pelo governo português e apoiadas pela igreja. Após o massacre, as terras dos nativos, descritos como canibais, guerreiros e fortes, passaram para as mãos dos colonizadores.

[286] Cornelia Scipionis Africana (190 a.C. — 100 a.C) foi viúva de um general romano que havia derrotado os Celtiberos e foi censor em 169 a.C. Ela se consagrou à educação de seus dois filhos, Tibério (160-133 A.C.) e Caio (152-121 A.C.), imprimindo em suas mentes e espíritos uma moral exigente. Cabe ressaltar que Tibério realizou uma reforma agrária fazendo com que os latifundiários se tornassem seus desafetos. Consequentemente foi assassinado com diversos partidários e seu corpo foi jogado no rio Tibre. Caio, seu irmão e também tribuno da plebe, continuou à reforma, todavia acabou tendo o mesmo destino nas mãos da aristocracia romana.

[287] Em virtude do conflito entre França e Inglaterra, o governo do Príncipe-regente Dom João de Bragança (futuro Rei Dom João VI) teve um período de grande intranquilidade. A fim de prejudicar a Inglaterra, Napoleão decretou o bloqueio continental. Quando Portugal foi invadido pelas tropas do Marechal francês Junot, a família real portuguesa com toda a corte embarcou para o Rio de Janeiro. Dom João VI partiu de Portugal com 12.000 pessoas numa esquadra, composta de 8 naus, 3 fragatas, 2 brigues, uma escuna e uma charrua de mantimentos, além de 21 navios comerciais, trazendo consigo uma biblioteca com mais de 60 000 livros, que hoje constitui a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. A capital do Reino de Portugal foi estabelecida na capital do Estado do Brasil, a cidade do Rio de Janeiro. Pela primeira e única vez na história uma colônia passava a sediar uma corte europeia. CAVALCANTI, Nireu Oliveira. A reordenação urbanística da nova sede da Corte. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, n o 436, jul./set., 2007. p. 149-199. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/1iwf0ZqxRFrcFmWAVH4hT6fhEqywpJoVMP2EqTWLyFULFAJwuei99R69qgPCz/edit>. Acesso em: 17/10/2019.

[288] Na cosmologia tupi-guarani *Guaraci* é a representação do Sol, às vezes compreendido como aquele que dá a vida e criador de todos os seres vivos, tal qual o Sol é importante nos processos biológicos. *Guaraci* significa o Sol no idioma tupi. Seu correspondente lunar é *Jacy*, "mãe dos vegetais". Ela é a deusa Lua protetora das plantas, dos amantes e da reprodução. O Espírito das águas que faz os barcos virarem e adquire às vezes a forma de um navio fantasma, é denominado Cobra Grande. Na mitologia tupi há várias lendas que trazem o jabuti como protagonista, ele encarna a sagacidade, paciência e a resistência física. Sobre mitologia tupi-guarani: CASCUDO, Luís da Câmara. Dicionário do Folclore Brasileiro. Rio de Janeiro: Ediouro, 1954; MAGALHÃES, J.V. Couto de. O Selvagem. Rio de Janeiro: Typ. da Reforma, 1876. Outra edição: Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1975; RAMOS, Arthur Ramos. As Culturas Indígenas. Livraria-Editôra da Casa do Estudante do Brasil.1971;
VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. In: _____. A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

[289] Como afirma Herkenhoff : "Na constituição do traçado, foram fundamentais os textos de Benedito Nunes ("Oswald canibal", 1979), Haroldo de Campos ("Da razão antropofágica: diálogo e diferença na cultura brasileira", 1980), Mario Carelli e Walnice Nogueira Galvão ("Le Roman Brésilien – Une Littérature Anthropophage au XXème Siècle", 1995), estudos antropológicos de Ronald Raminelli e outros, sem deixar de mencionar A Divina Comédia , de Dante, Montaigne sobre o canibalismo ("Des cannibales"), o Sermão do Espírito Santo , de Vieira, Totem e tabu , de Freud, Le cannibale mélancolique (1972), de Pierre Fedida, ou os estudos de Régis Michel sobre a obra de Géricault, o número 6 Destins du Cannibalisme (1972) da Nouvelle Revue de Psychanalyse , da Gallimard, escritos diversos de Lygia Clark e Hélio Oiticica, entre outros. Para alguns, a Antropofagia remonta a Gregório de Matos, a Os sertões, de Euclides da Cunha e a Clarice Lispector, além das obras de Goeldi, Mário de Andrade, Lygia Pape, Glauber Rocha, Caetano Veloso, Haroldo de Campos, Cildo Meireles, Barrio, Adriana Varejão e outros.(...) A 24ª Bienal atuou como uma transversal histórica,

curadoria, através de uma proposta transversal histórica que permite à crítica cultural a contínua reinterpretação do conceito, "promoveu a releitura de Montaigne à luz de Oswald de Andrade, a reflexão sobre canibalismo real e canibalismo cultural (metafórico), o significado de uma política da diferença, problemas de contextos, a transposição/tradução de um outro [...]".[290] Não obstante à intrínseca relação entre o *Manifesto Antropófago* de Oswald de Andrade e a obra o *Abaporu*, de Tarsila do Amaral, Herkenhoff argumenta que na atualidade é possível declarar com firmeza que a Antropofagia não deve ser resumida à obra de Tarsila, Oswald de Andrade e outros artistas e escritores modernistas. Trata-se de "uma força latente, mais que uma imagem atávica"[291] em processo de reconstrução constante por criadores, pensadores, descobridores e imaginadores da cultura do Brasil. O curador baseia-se no conceito de Antropofagia de Oswald de Andrade para o desenvolvimento do eixo curatorial da 24ª Bienal de São Paulo explorando as mesmas referências sobre a imagem do antropófago- corrente na literatura europeia dos anos 1920, valorizada mediante a redescoberta das culturas primitivas da África, América e Oceania pelas vanguardas artísticas- que o autor utilizou no *Manifesto Antropófago*. Herkenhoff buscou incorporar ao conceito curatorial geral uma gama muito ampla de propostas e referências, tendo inclusive sofrido a crítica de ter forçado a relação entre as diversas curadorias, obras e artistas que compunham a mostra sob o conceito curatorial norteador[292]. Como afirma Adriana Borges:

---

incluindo o período colonial – Post (1612-1680),Aleijadinho (1730-1814) e outros – e o século 19 – Pedro Américo (1843-1905)". HERKENHOFF, Paulo. Um entre Outros. In: XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s. op.cit.,. p.117.

[290] LAGNADO, Lisette. As Tarefas do Curador. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op. cit., p.12.

[291] HERKENHOFF, PAULO. Bienal 1998: princípios e processos. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op. cit., p.28.

[292] Sobre as críticas à 24ª Bienal de São Paulo Paulo Herkenhoff argumenta: "Tentei apaziguar aqueles que, no Brasil, se julgavam herdeiros da Escola de Frankfurt e correspondentes da revista October, advertindo desde o início que a Antropofagia não é a explicação única da modernidade brasileira. (...) A certos jornalistas interessa encenar o papel do olhar rigoroso da curadoria. A isso chamo de crítica beija-flor: só toca com o bico. Não se trata de reivindicar elogio ou reconhecimento unânime. Até hoje as avaliações são estranhas à mostra que organizei. (...)Paradoxalmente, ocorreu, na Bienal da Antropofagia, uma reação antitética, na absoluta recusa de discutir a arte mostrada. A cultura antropoêmica, oposto da antropofagia, diz Claude Lévi-Strauss, é aquela que não deseja absorver qualquer troca com o outro. O resultado é o vômito.

A sala organizada por Régis Michel oferecia, de certo modo, uma matriz paralela ao desenvolvimento do marxismo e anterior ao surgimento da Psicanálise. Ele recebeu críticas do tipo 'muitos textos nas paredes', mas isto pertence ao método curatorial de Michel. Oito anos depois, um programa de pós-graduação da USP o convida para um seminário. Imaginem se tivessem reconhecido sua erudição para discutir os Goyas, Géricaults, Rodins que estavam na Bienal. Essa desatenção com a arte, com os curadores estrangeiros e com as idéias que circulam acaba fazendo de São Paulo uma cidadezinha como Kassel ou uma república formalista como Veneza. A recepção foi ficando melhor na medida em que nos afastamos de São Paulo ou dos críticos cariocas que orbitam em torno dos gabinetes de arte. Dez anos depois, já existem mais mestrados e teses de doutorado no Brasil e no exterior sobre a 24a Bienal do que textos analíticos produzidos na cidade. Nisso, é frustrante, mesmo sendo uma grande cidade. Hoje, observo que ocorre um mal-estar com respeito ao desconhecido. Afinal, muito da crítica que constitui opinião é avessa a novos conceitos, usa argumento de autoridade, é autoritária, corporativista e fechada ao mundo e ao tempo.(...) Mas temo que o melhor debate não esteja ocorrendo aqui, porque a crítica se defende de sua ignorância, fazendo uso de ataques e menosprezo. Ao deslocar o foco, pensa

> A institucionalização desse conceito dá-se em 1998 quando a 24ª Bienal Internacional de São Paulo, de maneira discutível, é organizada segundo o tema "Antropofagia e Histórias de Canibalismo", propondo a construção de uma outra história mundial da arte, ou seja, uma história que adotasse um ponto de vista não-eurocêntrico. Propõe-se então a atualização e, curiosamente, a internacionalização da antropofagia oswaldiana.[293]

A tese de que a Antropofagia seja o projeto modernista mais marcante tem prosperado na teoria da cultura. Essa observação fez com que a curadoria buscasse construir o conceito curatorial como conceito de estratégia cultural a partir do *Manifesto Antropófago*, todavia, deixando claro que a Antropofagia não é a explicação única da modernidade brasileira. Segundo Herkenhoff, "o conceito admite constante reinterpretação pela crítica cultural. Essa porosidade permitiu desdobramentos. Mesmo assim, ficou afastado o sentido do canibalismo por penúria ou loucura. A partir daí, trabalhei com a metáfora ativadora do imaginário".[294]

A palavra canibal surge durante a colonização das Américas, é uma corruptela de caribe (= selvagem), acrescentado do sufixo -al, alteração de *caríbal*, do grupo *Caraiba*. O vocábulo antropófago tem uma etimologia erudita cuja origem vem do grego *anthropos*: homem; e *phagein*: comer, sendo assim um termo mais adequado ao conceito que canibal.

O conceito de antropofagia, extraído das raízes da cultura brasileira, permeou o trabalho da curadoria ao propor transgredir a dimensão histórica como afã de emancipação e modernização. A obra de arte mostra relações antropofágicas que agem não somente no artista e no contexto artístico, mas também operam no contexto cultural e histórico. Através da metáfora nos processos de construção de identidades subjetivas culturais, a curadoria propõe outra relação com a arte, trazendo a lume o fato da transformação cultural ocorrer mediante a "alimentação" de outras culturas. Como prática simbólica, "compreende que somos formados a partir do outro, algo que está na base da antropofagia como conceito dinémico incidente em diversos campos da cultura, ontem e hoje. A antropofagia é exercìcio de identidade".[295]

A curadoria, segundo Herkenhoff, buscou como uma perspectiva geral norteadora o conceito operacional voltado para a ideia de densidade, segundo François Lyotard em

---

que isola o curador e acaba expondo sua própria fragilidade. Por isso, a profunda discrepância entre o que se fala de uma Bienal em São Paulo e o que se discute fora". Ibidem. p. 34-35.

[293] BORGES, Adriana. Arte Brasileira: Antropofagia cultural e o movimento tropicalista. My Cup of Tea. Olhares sobre a vida, encontros significados, filosofia. Obvious. Disponível em: <http://obviousmag.org/my_cup_of_tea/2015/03/arte-brasileira---antropagia-cultural-e-o-movimento-tropicalista.html>. Acesso em: 13/07/2019.

[294] HERKENHOFF, PAULO. Bienal 1998: princípios e processos. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op. cit., p.28.

[295] FUNDAÇÃO. XXIV Bienal de São Paulo: A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo. Núcleo Educação. Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte. São Paulo: Fundação Bienal, 1998. p.2.

Discours, figure, a tomada da "espessura do olhar". O alto grau de consistência não estaria somente na arte, mas também na atividade dos curadores e na integração e articulação dos diferentes setores, campos de atuação e núcleos da instituição em todas as instâncias. Julio Landmann, quando convidou Herkenhoff para assumir a curadoria da 24ª Bienal de São Paulo, pediu ao curador um conceito pensado a partir da América do Sul. Ao refletir e buscar um discurso inicial que partisse de uma questão brasileira, Herkenhoff optou pelo conceito histórico da Antropofagia. Sendo assim, a curadoria da 24ª Bienal colocou em foco os debates a partir de uma perspectiva cultural e histórica brasileira, algo inédito até então. Contudo percebe-se quão complexa foi a aplicação deste conceito nas diversas curadorias que integraram a exposição, sendo considerado um problema apontado por alguns críticos brasileiros. Segundo o curador, decidir o conceito da Bienal envolveria procurar sua realização regulada ao máximo. "Curadoria é um critério de verdade da indissociável relação entre o olhar e o pensamento crítico e demanda justeza entre ideias e obras expostas. Ler não é ver, diria Lyotard em *Discours, figures*".[296] Dez anos depois, o curador reconhece as dificuldades acerca do conceito curatorial ao indagar-se se a Antropofagia seria uma questão ajustável ao vasto número de curadores envolvidos numa Bienal e ao afirmar que, deveras, incidiam dúvidas sobre a exequibilidade (conceitual, técnica, financeira, etc.) do projeto.

Como subterfúgio organizacional, curadores de segmentos variados foram convidados pela curadoria da Bienal a integrarem o processo de formulação de conceitos. Significados e aproximações ao conceito de Antropofagia, metáforas e hipóteses simbólicas do canibalismo foram elencadas pela equipe numa lista intitulada "165 entre 1000, formas de antropofagia e canibalismo (um pequeno exercício crítico, interpretativo, poético e especulativo)".

Uma importante referência para a 24ª Bienal de São Paulo foi a exposição itinerante *Cartografias*, curada por Ivo Mesquita e realizada primeiramente na Winnipeg Art Gallery (Canadá)-1993, depois em Museo Alejandro Otero (Venezuela)- 1993, Biblioteca Luis Angel Arango (Colombia)- 1993, National Gallery of Canadá (Canadá)- 1994, The Bronx Museum of Arts (EUA)- 1995 e Madrid Gallery of La Caixa (Espanha)- 1995, sucessivamente. A exposição *Cartografias* se propôs como uma referência para mudar os limitantes conceitos sobre a arte e o nacionalismo latino-americanos que os museus e suas exposições costumam promover sobre o tema[297], esta abordagem foi uma referência muito importante para Herkenhoff e Pedrosa planejarem a composição do eixo temático da 24ª Bienal de São Paulo alguns anos mais tarde. A exposição *Cartografias* teve como objetivo proporcionar um

[296] HERKENHOFF, PAULO. Bienal 1998: princípios e processos. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op. cit., p.28.
[297] AMOR, Monica. Cartographies: Exploring the limitations of a curatorial paradigm. In: Third Text. Londres, vol.8, n. 28-29, 1994, p. 185-190.

exercício no sentido de estudar e apresentar a América Latina, deslocando noções preexistentes e criando um debate[298]. Esta exposição propôs a reconfiguração do território a partir dos artistas - estratégia adotada pela 24ª Bienal de São Paulo- e um olhar crítico sobre a história da América Latina em relação dialética com o conceito sobre o continente, criado pelos países que compõe o denominado "primeiro" mundo. Buscou-se abordar as incongruências conceituais de temas como o exotismo primitivo e puro e a similaridade entre os países da America Latina como construção eurocêntrica; também procurou-se discutir as urgências sociais no continente onde ao mesmo tempo em que predomina o capitalismo selvagem, tem como uma de suas principais características a ideologia militante. *Cartografias* estabelece um debate crítico sobre o conceito de arte latino-americana ao examinar o papel da América Latina segundo a noção eurocêntrica e colonialista da história. A exposição envereda por outro viés, através da desmistificação da América Latina de acordo a discussão sobre a heterogeneidade dos países que a compõe e a variedade de perspectivas culturais e entendimentos do que seria uma plástica latino-americana, tendo a "Cartografia" como estratégia de curadoria.

A 24ª Bienal de São Paulo acontece no contexto do avanço do neoliberalismo no Brasil e o fortalecimento do processo de globalização[299]. Durante os anos 90, os governos federais brasileiros começaram o desenvolvimento da abertura comercial e de flexibilização econômica que deixariam o país com uma economia mais suscetível às ocorrências decorrentes da economia externa. O Brasil é visto como um líder regional sul-americano com forte influência no continente, entretanto, não conseguia gerir estratégias mais eficientes de desenvolvimento socioeconômico proveniente da política econômica de caráter neoliberal. Com afirma Gennari sobre a política econômica externa do Brasil naquele contexto:

> A política econômica externa brasileira nos anos 90 caracterizou-se pela aplicação da agenda denominada neoliberal. Tal agenda ancora-se basicamente na retórica de que o mercado é o mais eficiente organizador da sociedade. Parece plausível afirmar que

[298] MESQUITA, Ivo. Curadoria e arte latino-americana. Palestra. São Paulo: Escola da Cidade, 2014, 2h33min. Disponível em: <http://escoladacidade.org/bau/ivo-mesquita-curadoria-e-arte-latino-americana/>. Acesso em: 14/09/2019.

[299] "Se é certo que a dinamização das correntes comerciais e migratórias entre espaços diversos e distantes também caracteriza a globalização, há na segunda metade do século XX, a convergência de uma série de transformações produtivas, financeiras, demográficas e tecnológicas que, reforçando umas às outras de modo cumulativo, produzem uma interdependência do mundo não só maior, mas também distinta da obtida no período da colonização europeia do Novo Mundo. Dentre essas mudanças, destacam-se a complexa transnacionalização da produção de mercadorias; a constituição de mercados financeiros que crescentemente escapam à regulação de agências normativas nacionais; a generalização de deslocamentos populacionais de longa distância (associados seja a processos de independência de nações até então sob o jugo colonialista, aos renovados conflitos étnicos que se seguiram ao fim da Guerra Fria ou à busca contínua por postos de trabalho sempre insuficientes); e, finalmente, a revolução da tecnologia de transmissão de dados por meios eletrônicos, da qual se destaca a constituição e popularização da Internet na década de 1990". ANJOS, Moacir dos. Local/Global: arte em trânsito. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p.9.

> a implementação continuada da política econômica de talhe neoliberal pelos governos brasileiros nos anos 90 estaria reconfigurando as bases da acumulação de capital no Brasil, de modo a criar um novo padrão de acumulação fundado num novo e mais profundo patamar de subordinação ao capital financeiro internacional.[300]

Muitas empresas faliram ou foram obrigadas a vender seu patrimônio por que não conseguiram se adaptar às novas regras de mercado, decorrentes do processo mais intensivo e rápido da abertura econômica. Na tentativa de frear o avanço da inflação, que assolara o país durante a década anterior, o Brasil aumentou suas dívidas interna e externa. Neste período, muitas empresas e conglomerados multinacionais compraram empresas nacionais ou associaram-se a elas no país, fazendo com que as multinacionais, atraídas pelos subsídios federais e estaduais, multiplicassem sua participação na economia brasileira na década de 90. As privatizações ocorridas no período, principalmente durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, entregaram à iniciativa privada áreas de infraestrutura como setores de energia elétrica, telecomunicações, ferrovias entre outros, que estariam submetidos às decisões e investimentos do grande capital privado em detrimento, não raramente, dos interesses e necessidades da sociedade[301].

---

[300] GENNARI, Adilson Marques. Globalização, Neoliberalismo e Abertura Econômica no Brasil nos Anos 90. PESQUISA & DEBATE, SP, volume 13, n. 1(21), p. 30-45, 2001. p.42. Disponível em: <http://www.ufjf.br/pur/files/2011/04/Globaliza%C3%A7%C3%A3o-e-neoliberalismo-abertura-econ%C3%B4mica-no-Brasil-anos-90.pdf>. Acesso em: 10/10/2019.

[301] "A década de 90 representou um período de grandes transformações na sociedade brasileira sob a égide da globalização. Perry Anderson denominou por 'neoliberais' as ideias que deram substrato a tal processo. O Governo Collor significou o início de uma ruptura que marcou definitivamente a trajetória brasileira. A tarifa nominal média de importação, de cerca de 40%, em 1990, foi reduzida até atingir 13% em 1995. Com a ascensão de FHC à presidência, o processo de liberalização e privatização intensificou-se. Uma vez adotadas a sobrevalorização do câmbio e a abertura comercial, o Brasil não pôde parar de captar recursos no exterior, de modo que, a política de abertura econômica e as reformas neoliberais estão configurando um novo padrão de acumulação, cuja principal contradição, é a tendência permanente ao estrangulamento externo acompanhado de crescente remessa de valores para os países centrais". Ibidem p.30.

"Desde o início da década de 90, a condução da política brasileira esteve claramente em convergência com o ideário neoliberal. A intensificação da circulação financeira, a desobstrução ao mercado internacional, uma marcante desvalorização cambial, intensivo processo de privatização e medidas voltadas à estabilização monetária (tendo expressão no Plano Real), são políticas voltadas à inserção econômica do país no contexto da nova ordem: a mundialização do capital financeiro". FERRER, Walkiria Martinez Heinrich. O brasil na década de 1990: o início do processo de inserção no mercado mundial. Diritto civile e commerciale. 2017. p.6. Disponível em: <file:///F:/Downloads/o-brasil-na-decada-de-1990-o-inicio-do-processo-de-insercao-no-mercado-mundial.pdf>. Acesso em: 20/08/2019.

"Parece que as conseqüências mais imediatas da implantação de tal estratégia no Brasil são: 1) crescimento do desemprego estrutural e conjuntural (segundo dados do próprio IBGE o Brasil ocupa a segunda posição no mundo em maior índice de desemprego); 2) eliminação de parcela considerável da indústria de capital nacional, via falências ou incorporações; 3) desarticulação ou destruição do chamado setor produtivo estatal via privatizações; 4) crescimento do déficit público a patamares comprometedores da própria estratégia; 5) crescimento da dependência externa em função do crescimento do déficit em contas correntes (oriundo agora do déficit comercial estrutural que se somou ao histórico déficit na conta de serviços característico de países subordinados; 6) manutenção das profundas desigualdades sociais e regionais, tais como níveis intolerantes de concentração da propriedade e da renda; 7) redução dos gastos sociais nas áreas prioritárias que atingem a maioria da população tais como saúde, educação, transporte urbano e moradia, em função do ajuste dos gastos públicos, que via de regra devem ser usados para o ajuste de rota em direção à propalada 'modernização' do parque produtivo como necessidade da nova agenda competitiva". GENNARI, Adilson Marques. Globalização, Neoliberalismo e Abertura Econômica no Brasil nos Anos 90. op.cit., p.43.

A integração financeira por meio da globalização traz à tona a adversidade do aperto e submissão da economia dos países em desenvolvimento pela economia dos países desenvolvidos, devido a desproporcional relação econômica e também cultural. Os países em desenvolvimento recebem investidas neocoloniais de invasão da cultura hegemônica, através da dominação ideológica, economicamente e culturalmente. A globalização amplia e facilita a comunicação num espaço de interação e sem a necessidade de uma integração territorial, conquanto, esse processo não se dissemina de forma igualitária. Paralelamente, centros economicamente dominantes disseminam em maior número seus valores culturais através da mídia e da indústria cultural num empenho de homogeneização das culturas. A economia global aproxima países através da internet, das mídias digitais e da tecnologia, entretanto, no campo artístico e cultural a relação assimétrica de poder e a influência econômica exercida pelo eixo Estados Unidos- Europa no mundo contribuem para que estes afirmem sua hegemonia artística, cultural e política em detrimento das demais culturas. Sob outra perspectiva, à medida que os sistemas de comunicação, informação e transporte aumentam a capacidade de disseminação, observa-se também a possibilidade dos costumes e valores locais se contraporem a hegemonização cultural na globalização quando culturas regionais ou comunidades tradicionais obtêm êxito em difundir e divulgar para além de suas fronteiras as suas características heterogêneas. A esse respeito, Moacir dos Anjos afirma:

> A auto- afirmação de culturas locais frente ao processo de globalização tem gerado o reconhecimento alargado de uma produção simbólica antes escassamente difundida nos centros hegemônicos de legitimação artística e de valorização patrimonial. Como resultado, são muitos os textos críticos e as exposições que, a partir de meados da década de 1980, e elaborados nesses centros, buscam, de formas variadas, apreender a dinâmica multicultural da produção contemporânea em artes visuais. Com as atenções voltadas, principalmente, para a América Latina, África e Ásia, essas formulações tentam lidar com as características de criações longamente ignoradas e excluídas dos cânones artísticos, firmados hegemonicamente na Europa e nos Estados Unidos.[302]

Hans Belting tece uma crítica interessante sobre o a hegemonização cultural em seu livro *O fim da História da Arte*[303]. O autor discute a questão da hegemonia dos países que compõe o hemisfério norte no campo das artes visuais, argumenta sobre como a narrativa

---

Sobre aspectos das contradições da modalidade de política econômica brasileira dos anos noventa sob a orientação do ideário neoliberal: ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir. (org.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1995; BIONDI, Aloysio. *O Brasil privatizado*; um balanço do desmonte do Estado. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999; CARCANHOLO, R.A. A globalização, o neoliberalismo e a síndrome da imunidade auto-atríbuída. In *Neoliberalismo: a tragédia de nosso tempo*. São Paulo: Cortez, 1988. p. 77-97.

[302] ANJOS, Moacir dos. Local/Global: arte em trânsito. op.cit., p.30-31.

[303] BELTING, Hans. O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

tradicional da história da arte buscou enquadrar e elencar a imagem segundo o ponto de vista da cultura ocidental. Assim como a fala de Moacir dos Anjos no trecho citado acima, a análise de Belting sobre essa relação de poder contribui para a compreensão do posicionamento de resistência e insubordinação ao modelo excludente entre artistas e curadores na produção artística contemporânea, como é o caso da 24ª Bienal de São Paulo que articulou questões-chave do Modernismo Brasileiro, a partir do *Manifesto antropófago* e "por meio de uma expografia até então inusitada, tentou se libertar do eurocentrismo e propor a discussão da cultura brasileira".[304] Belting argumenta que a narrativa tradicional da história da arte sob a perspectiva europeia assume a postura classificatória e definidora do que seria arte ou não; exerce o poder hegemônico de narrar a história e define o que merece a definição de Arte ao pretender elencar a produção visual universal de acordo a sua narrativa alicerçada pela tradição acadêmica. Esta narrativa mostra incapacidade de lidar com a arte contemporânea, o fenômeno midiático e tecnológico, os efeitos da globalização e a reivindicação das minorias que não se sentem representadas pela narrativa tradicional. As culturas fora do eixo hegemônico são inseridas nesta "história universal" de acordo uma relação de subordinação à cultura europeia. "A pretensão de universalidade [...] demonstra-se, com a distância de hoje, como uma visão eurocêntrica que jamais esteve voltada para uma aplicação global".[305] Os acontecimentos históricos são narrados segundo o ponto de vista da cultura ocidental, não permitindo a mesma relevância, por exemplo, da perspectiva sobre os acontecimentos segundo a interpretação das nações africanas sobre a diáspora por fins escravagistas mercantis, ou a história da colonização segundo a visão dos povos colonizados na América Latina, ou ainda sobre a definição do orientalismo. A história da arte, na busca de dar continuidade a mesma narrativa e atualizar-se, estabelece a relação centro-periferia ao enquadrar as produções artísticas contemporâneas desenvolvidas no mundo como derivações da arte produzida e reconhecida pelo eixo hegemônico Estados Unidos- Europa.

O fim da história da arte como disciplina normativa, apontado por Belting, questiona a história da arte tradicional. Muitas culturas se voltam para suas próprias histórias, reforçando a relevância da apresentação da história mundial sob outros pontos de vista que incluam a interpretação e a perspectiva dos acontecimentos segundo os povos não europeus. Como afirma Belting:

> A arte universal emerge finalmente como a quimera de uma cultura global pela qual a história da arte é desafiada como um produto da cultura europeia. Em

[304] HERKENHOFF, PAULO. Bienal 1998: princípios e processos. .MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op. cit., p.20.
[305] BELTING, Hans. O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois. op. cit., p.32.

> contrapartida, as minorias reclamam sua participação numa história da arte de identidade coletiva em que não se veem representadas.[306]

A América Latina demonstra esforço em abordar além da própria perspectiva histórica, uma história da imagem: símbolos e signos pré-colombianos; produções artísticas realizadas no continente durante e após o contato com as escolas e estilos do período de colonização; o processo de descolonização; a relação com as vanguardas europeias; o advento de suas próprias vanguardas e movimentos; o surgimento da arte relacionada ao contexto sócio-político da região; a heterogeneidade cultural e as características singulares dos países que compõe a América Latina; o uso da mídia e da tecnologia como ferramentas, meios e suportes de produções artísticas contemporâneas que dialogam com a história da arte ocidental enquanto a enfrenta e questiona sua hegemonia, concomitantemente.

As produções artísticas das regiões consideradas periféricas recebem maior notoriedade no mercado e no circuito da arte global ao se submeterem à classificação dada pela história da arte universal. A história da arte repete os clichês do "outro" ao demonstrar interesse pela arte latino-americana como se fosse uma mera derivação cultural. A relação entre as culturas é desigual devido a este processo de marginalização e ameaça à diversidade cultural do mundo[307]. Gerardo Mosquera faz uma observação similar à argumentação de Belting sobre a circulação internacional da arte legitimada pela pretensão universalista da história da arte e do mercado de arte ocidental e a exclusão das práticas artísticas oriundas das regiões consideradas periféricas por não se enquadrarem nos cânones estabelecidos pelos circuitos centrais reconhecidos pelo hemisfério norte.

> De todo modo, a circulação "internacional" da arte a que me refiro torna-se limitada. A maior parte da humanidade permanece em zonas de silêncio, fora de todo o circuito, até da internet. Se pensarmos nas grandes massas de população na África, Ásia e América Latina que permanecem *unplugged*, falar em "universalidade" ou em circulação internacional é quase retórico.
> Frequentemente, ser "internacional" ou "contemporâneo" na arte é apenas o eco de ser exibido em espaços de elite de Nova York ou Dusseldorf. Essa situação torna ainda mais problemática a referência às linguagens "internacionais" ou "contemporâneas", se não se limitam a nomear o *mainstream* e o tipo de produto cultural que ele distribui. Com tal finalidade, ter-se-iam que apagar as pretensões universalistas e de representação exclusiva proclamada por uma prática que se apresenta como caracterizadora da contemporaneidade artística.[308]

[306] Ibidem. p.18

[307] "Compreende-se o 'outro' em sua alteridade perceptível através da comparação e constatação de diferenças de características das identidades culturais numa relação horizontal. ' O totalmente outro' é igualmente um 'Eu'. Fora dessa equação, adeus humanidade". AUGÉ, Marc. O antropólogo e o mundo global. Petrópolis: Vozes, 2014. p.151.

[308] Nota-se o uso sarcástico que Mosquera faz de expressões em inglês como *unplugged* ou *mainstream* neste artigo onde o autor se posiciona contra a hegemonia do eixo Estados Unidos-Europa no circuito artístico e sua pretensa "linguagem internacional" cuja a língua inglesa é predominante. MOSQUERA, Gerardo. Linguagem

Muitos artistas que se situam fora do eixo Estados Unidos- Europa, ou não se enquadram nos cânones estabelecidos pelos circuitos centrais reconhecidos pelo hemisfério norte, utilizam mídias imagéticas para afirmarem diferentes pontos de vista que divergem da pretensa universalidade da cultura ocidental e da história da arte universal - que nunca representou as culturas do mundo segundo uma perspectiva verdadeiramente global.

O encurtamento das distâncias através da internet, das mídias e da tecnologia permite o acesso às informações sobre os acontecimentos no mundo em tempo real, entretanto, essas mesmas tecnologias são submetidas ao controle do eixo Estados Unidos-Europa numa relação assimétrica de difusão, através de manipulação do fluxo de informações de acordo seus interesses hegemônicos de sobreposição da cultura ocidental sobre as demais.

A arte latino-americana consegue o salvo conduto pelos circuitos controlados pela história da arte "universal" quando se apresenta num suporte e numa linguagem que a história da arte consiga classificar e integrar em sua narrativa. Ao utilizar as mídias imagéticas, cujo suporte o eixo Estados Unidos-Europa reconhece, a arte latino-americana se insere na narrativa ao mesmo tempo que pode atacar a hegemonia do hemisfério norte dentro do campo da história da arte numa relação de insubordinação e contestação do controle político, econômico e midiático; confronta o conceito do mundo como uma aldeia global, os efeitos da globalização, o modelo econômico excludente e opressor e a história segundo a perspectiva eurocêntrica.

É importante observar que a arte latino-americana se relaciona ao contexto político e social de forma singular. A arte produzida no período da colonização europeia na América Latina, por exemplo, dialoga com escolas e estilos europeus, mas é diferente deles. Uma arte nova é construída pelos artistas integrantes desse contexto histórico e social da colonização europeia que remete a própria cultura pré-colombiana em relação com a cultura, a arte e a religião dos colonizadores de forma híbrida ao incluir elementos estéticos, iconográficos e iconológicos em suas obras. A relação intrínseca da arte latino-americana com o contexto político e social onde é desenvolvida é uma de suas características mais caras e originais desde o período da colonização europeia até a contemporaneidade. Essa afirmação se faz sob décadas de debates acerca do que seria uma "arte latino-americana" ou "nacional" no decorrer do século XX; sobre o relacionamento conflituoso com os países do hemisfério norte; o subdesenvolvimento econômico da América Latina; suas vulneráveis democracias submissas

Internacional? Revista do programa de Pós-Graduação em Artes Visuais EBA UFRJ nº 10. p.80-83. 2003. Tradução de Marcelo de Campos. p. 82.

de hoje e a violência dos seus regimes políticos autoritários vigentes na região num passado não muito distante[309].

Diante desta realidade, as instituições e os curadores deparam-se com a necessidade de enxergar além das manifestações artísticas desenvolvidas no eixo Estados Unidos- Europa. Torna-se necessário o empenho em combater as tendências hegemônicas e atentar-se à vasta produção global, trabalhos que transpassam as polaridades local-internacional, regional-global, centros-periferias; "evitar a lista de suspeitos (os nomes de sempre), privilegiar atitudes experimentais que o mercado despreza [...] e ter um olhar atento para culturas periféricas, marginalizadas".[310] Para se pensar os museus brasileiros como verdadeiros espaços de reflexão sobre o contexto político e social em que estão inseridos, é crucial voltar a atenção à produção de artistas brasileiros contemporâneos, assim como muitos artistas latino-americanos, que utilizam o repertório cultural disponível através dos meios eletrônicos, da internet e de circuitos internacionais de informações em prol da desconstrução da hegemonia do hemisfério norte (midiática, econômica, cultural e artística) desenvolvendo produções artísticas cuja referência ao contexto social permeia tanto suas práticas quanto suas obras. Estes insubordinam-se contra a marginalização e a supremacia impostas pelo hemisfério norte ao utilizarem a linguagem internacional para contestar a estrutura hegemônica do circuito global de arte, buscam "introduzir novas problemáticas e significados provenientes de suas experiências diversas, e infiltrar suas diferenças em circuitos artísticos mais amplos e até certo ponto mais verdadeiramente globalizados".[311] Contudo, como argumento Moacir dos Anjos:

> A exibição da produção contemporânea de regiões comumente subordinadas aos mecanismos globais de legitimação simbólica sem reduzi-la a estereótipos identitários não significa, entretanto, o apaziguamento dos embates que o controle daqueles mecanismos promove. Expressa, apenas, a gradual e lenta absorção da diversidade cultural do mundo no sistema de artes "internacional", incluindo, ainda que de forma quase episódica, acesso a seus espaços de valorização patrimonial. A despeito das constantes ressignificações que, no contexto da globalização, artistas da América Latina, África ou Ásia fazem da arte hegemonicamente difundida naquele sistema, e nele a *reinserem* de modo transformado, relações assimétricas de poder entre periferia e centro persistem e são constantemente renovadas.[312]

---

[309] Sobre arte latino-americana relacionada ao contexto político e social do continente: ADES, Dawn. Arte na América Latina. São Paulo: Cosac & Naify, Edições, 1997; ARANTES, Otilia. Mario Pedrosa: Itinerario Crítico. São Paulo: Cosac & Naify, 1998; BELLUZZO, Ana Maria de Moraes. Modernidade: Vanguardas Artísticas na América Latina. São Paulo: UNESP, 1990; CANCLINI, Nestor. As Culturas Híbridas. México: Grijalbo, 1990; _____. Terra Incógnita: Conceitualismos da América Latina no acervo do MAC USP/organização Cristina Freire. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da USP, 2015.

[310] LAGNADO, Lisette. As Tarefas do Curador. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op. cit., p.14.

[311] MOSQUERA, Gerardo. Contra el arte latinoamericano. In: Una nueva história del arte en América Latina. Oaxaca (México): UNAM, 1996. p.15

[312] ANJOS, Moacir dos. Local/Global: arte em trânsito. op.cit., p.50-51.

Herkenhoff traz essa discussão para a 24ª Bienal através do eixo curatorial norteador da mostra baseado no Manifesto Antropófago de Oswald de Andrade e na Antropofagia como estratégia cultural. Sob essa perspectiva, propõe a reflexão sobre o papel dos museus brasileiros como espaços de debate e análise da produção desses artistas inseridos, ou não, no circuito global e que apresentam ressignificações das expressões culturais e artísticas do hemisfério norte segundo contradições entre a recepção da cultura hegemônica e a escolha de elementos desta cultura para criar algo único e híbrido, que inclui também elementos locais, indígenas e afro-atlânticos. Essas relações e escolhas, em diálogo com as experiências e o contexto histórico, econômico e social em que os artistas estão inseridos, compõe o processo da produção artística envolvendo a antropofagia e transculturação numa relação intercultural e conflituosa de insubordinação. Segundo Morsch e Seefranz, no trabalho do curador para a 24ª Bienal, o museu foi o local específico em que esta reflexão sobre arte através da "intervenção crítica dentro dos paradigmas dominantes da história da arte e este descentramento do modernismo hegemônico[...] tornou-se indubitavelmente uma reescrita da história (da arte)".[313]

2.2. A estrutura organizacional da 24ª Bienal de São Paulo

A montagem da exposição foi proposta pela curadoria de forma que evitasse as fronteiras que compõe as salas separadas e os espaços nacionais, pois buscava-se o distanciamento da delineação de fronteiras geográficas. A estrutura da obra seria destacada assegurando ao espaço da exposição o máximo possível de abertura, permitindo a mescla de obras contemporâneas e de séculos passados sob uma perspectiva brasileira do conceito de Antropofagia.

A estrutura organizacional da 24ª Bienal de São Paulo recebeu algumas mudanças em relação às bienais precedentes como é possível constatar na análise dos quatro segmentos apresentados na exposição denominados *Representações Nacionais; Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos; Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros; Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s*. Quatro

[313] MÖRSCH, Carmen e SEEFRANZ, Catrin. Out of the *cantinho* – Art Education at the 24th Bienal de São Paulo . In: LAFUENTE, Pablo; LAGNADO, Lisette; OLIVEIRA, Mirtes Marins de Oliveira. Cultural Anthropophagy: The 24th Bienal de São Paulo 1998. op. cit., p.190

livros/catálogos intitulados homonimamente em referência aos segmentos foram elaborados durante a organização da mostra sob responsabilidade editorial de Adriano Pedrosa.

A curadoria buscou mesclar obras de artistas distantes no tempo e no espaço por intermédio da noção de *contaminação*. Trabalhar com esta ideia resultou no diálogo entre obras de artistas brasileiros contemporâneos através do eixo *Um e/entre Outro/s* com obras do *Núcleo Histórico* onde prevalece a relação entre diferentes obras e artistas cuja proposta é "oferecer um modelo alternativo para pensar a relação entre culturas, não a simples exibição de seus objetos".[314]

O principal público alvo da mostra seria o público brasileiro, principalmente a parcela significativa de 40% que visitava pela primeira vez a Bienal, conforme dados da fundação. Para receber adequadamente os visitantes seria necessário ultrapassar barreiras físicas simbólicas da exclusão social e pensar sobre a relação da exposição com a sociedade[315].

A cidade de São Paulo foi o *lócus* do Movimento Antropofágico, da Semana de Arte Moderna de 1922 e do surgimento do grupo modernista paulista. Seria também o ponto inicial para o conceito curatorial de Antropofagia. São Paulo é a cidade mais populosa do Brasil e do continente americano, considerada a cidade brasileira mais influente no cenário global. É o principal centro financeiro, corporativo e mercantil da América do Sul, uma das cidades mais globalizadas do planeta em urbanização desenfreada e dotada de complexidades e contradições que coexistem e se relacionam; sendo assim uma cidade apta a oferecer um debate crítico sobre a produção contemporânea associado ao contexto local e em diálogo com o mundo. Muitos curadores paulistas foram convidados para salas, núcleos expositivos ou para os ensaios[316].

O arquiteto Paulo Mendes da Rocha[317] constituíra espaços lógicos e delicados para a experiência com arte quando foi responsável pela arquitetura da 23ª Bienal, portanto foi

[314] PEDROSA, Adriano. Modelo de exposição mantém discussões com independência. Folha de São Paulo. 07 de junho de 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0706200123.htm>. Acesso em: 10/05/2019.

[315] HERKENHOFF, PAULO. Bienal 1998: princípios e processos. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op. cit., p.27.

[316] Ibidem. p.28.

[317] Paulo Archias Mendes da Rocha é arquiteto e desde os anos 60, desenvolveu uma sólida carreira acadêmica. Passa a lecionar na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) da Universidade de São Paulo (USP) em 1961, em meio a um intenso debate social promovido por professores e alunos. Discute-se neste momento o papel social do arquiteto, o que não viria a agradar o governo militar que se instaurou no País em 1964. Em decorrência disso, seus direitos políticos são cassados em 1969 e é proibido de dar aulas. Retorna à Universidade apenas em 1980, juntamente com outros professores cassados. Em 1998 Paulo Mendes torna-se professor titular de Projeto arquitetônico naquela escola, mesmo ano em que se aposenta compulsoriamente. Desde então recebe uma série de prêmios internacionais pela sua obra, realizada em várias partes do mundo, dentre os quais se destacam o Prêmio Mies van der Rohe para a América Latina pelo projeto de reforma da Pinacoteca do Estado de São Paulo (galardeado em 2001) e o Prêmio Pritzker (em 2006). É autor de projetos como o do Museu Brasileiro da Escultura e do pórtico localizado na Praça do Patriarca, ambos em São Paulo e o Cais das Artes, um conglomerado cultural com teatro, museu e outros construído nas margens da Baía de Vitória, ES.

convidado novamente pela curadoria para assumir a arquitetura da 24ª edição da mostra[318]. Sua equipe formada por ele, Martin Corullon[319] e Joana Fernandes Elito[320] criaram espaços fluidos e abertos para uma visão da cidade de São Paulo que havia sido muitas vezes escondida pela museografia[321]. Sem paredes, as vidraças estavam abertas para o parque integrando a cidade à exposição. Foi considerada a importância da cidade na seleção das capas das publicações, na montagem da mostra e na ação educativa[322].

A proposta de valorizar a ação educativa na 24ª Bienal foi um importante argumento utilizado para conseguir empréstimos de obras de museus internacionais, como afirma o curador: "Ademais, as complexas negociações de empréstimos com museus estrangeiros sempre se tornavam mais cooperativas quando mencionada a ambição educativa".[323] A curadoria conseguiu, através de intermediação, empréstimos de obras de cem museus nacionais e internacionais mediante solicitação de auxílio de fundações, institutos culturais, consulados e serviços culturais governamentais do Brasil e de outros países[324]. A afirmação de Herkenhoff levanta questionamentos sobre a intencionalidade da curadoria sobre o projeto educativo da 24ª Bienal: A ação educativa aconteceu em concordância com a proposta de desenvolver a consciência poética, a percepção imaginativa e a consciência crítica através da experiência junto às obras, de acordo um programa educativo emancipatório e problematizador, ou serviu como um argumento de negociação para conseguir a colaboração de instituições e museus internacionais frente o compromisso social e cultural que a ação educativa numa mostra desta magnitude abarcaria? Nota-se que a mostra não buscou uma abordagem conjunta. A estrutura organizacional, a montagem da exposição e o conceito curatorial não foram pensados com o setor educativo mutuamente, as estratégias para o desenvolvimento do projeto educativo pelo *Núcleo Educação* foram elaboradas a partir do conceito curatorial já estabelecido, conforme é perceptível na breve análise dos quatro

---

Disponível em: <https://www.galeriadaarquitetura.com.br/escritorio-de-arquitetura/a-p/paulo-mendes-da-rocha/116009/>. Acesso em: 20/08/2019.
Sobre a obra de Paulo Mendes da Rocha: ARTIGAS, Rosa (org.). Paulo Mendes da Rocha. São Paulo: Cosac & Naify, 2000.

[318] Disponível em: <http://www.bienal.org.br/post/468>. Acesso em: 20/08/2019.

[319] Martin Corullon é arquiteto e urbanista. Tem colaborado, desde 1994, com Paulo Mendes da Rocha. Em 2000, fundou o escritório Metro Arquitetos *Associados*, onde é responsável por projetos como a recente ampliação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA, a reestruturação do MASP (incluindo a volta dos cavaletes de vidro de Lina Bo Bardi), a nova galeria de arte da Casa Triângulo, entre dezenas de outros projetos públicos. Disponível em: <https://archtrends.com/blog/author/martinc/>. Acesso em: 20/08/2019.

[320] Joana Fernandes Elito é arquiteta associada ao escritório Elito Arquitetos desde 1999. Disponível em: <http://elitoarquitetos.com.br/equipe.html>. Acesso em: 20/082019.

[321] HERKENHOFF, PAULO. Bienal 1998: princípios e processos. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op. cit., p.30.

[322] Ibidem. p.28.

[323] Ibidem.

[324] LAGNADO, Lisette. As Tarefas do Curador. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op.cit., p.15.

segmentos mais a proposta chamada *contaminações* no decorrer do segundo capítulo da pesquisa. O projeto do setor educativo é tratado mais detidamente no terceiro capítulo.



Figura 15 - Planta da 24ª Bienal Internacional de Arte de São Paulo: Um e/entre outro/s. Divisão por andares e distribuição espacial das obras expostas baseados em planejamentos elaborados pela equipe de arquitetura da exposição: Paulo Mendes da Rocha, Martin Corullon e Joana Fernandes Elito. Piso térreo e 1º andar- segmento *Representações Nacionais;* 2º andar - segmentos *Roteiros* (...) e *Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s*; 3º andar- *Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismo*. Os artistas são identificados nos planos por suas iniciais. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/exposicoes/24bienal>. Acesso em: 10/03/2019.

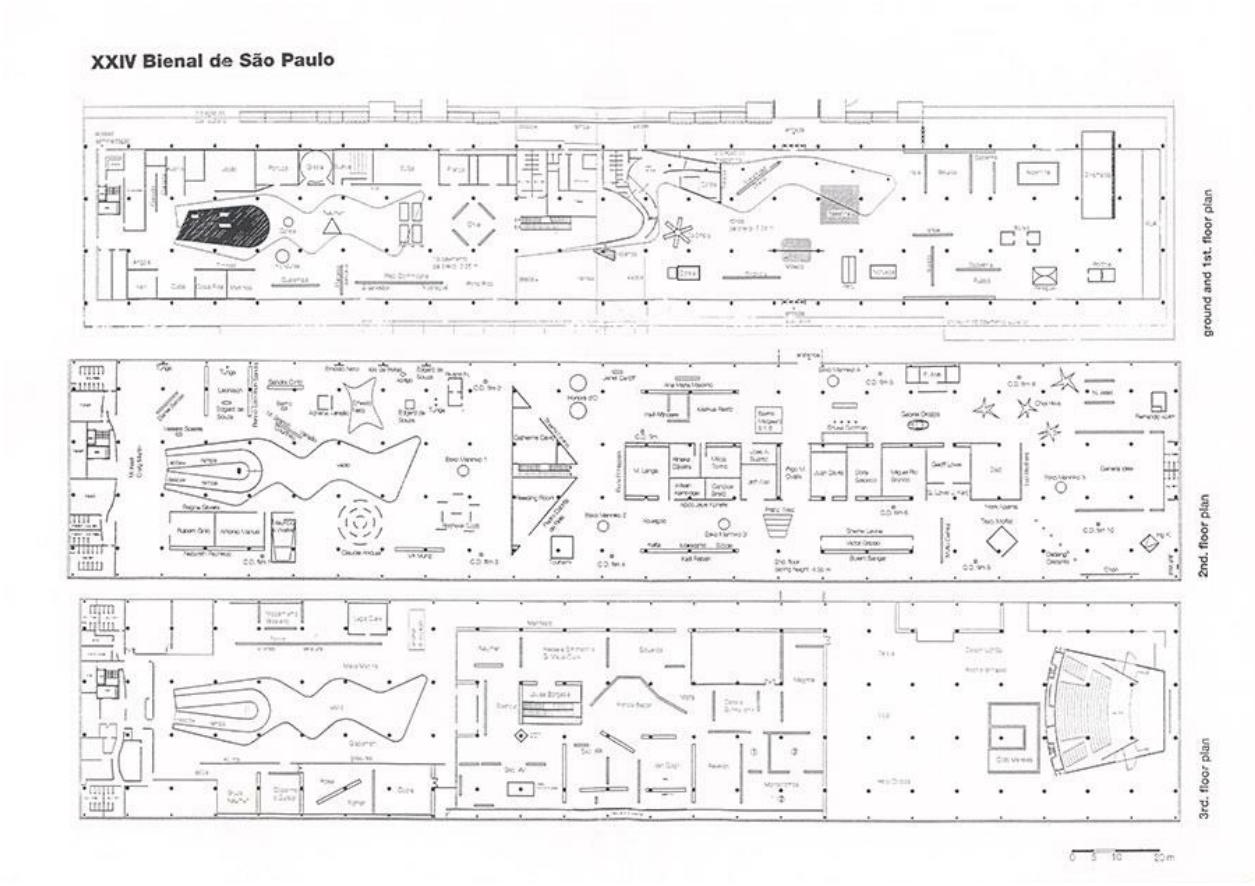


Figura 16 - Planta da 24ª Bienal Internacional de Arte de São Paulo: Um e/entre outro/s. Divisão por andares e distribuição espacial das obras expostas baseados em planejamentos elaborados pela equipe de arquitetura da exposição: Paulo Mendes da Rocha, Martin Corullon e Joana Fernandes Elito. Piso térreo e 1º andar- segmento *Representações Nacionais;* 2º andar - segmentos *Roteiros* (...) e *Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s*; 3º andar- *Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismo*. Os artistas são identificados nos planos por suas iniciais. Disponível em: < http://www.bienal.org.br/post/468>. Acesso em: 10/03/2019.

2.3. Representações Nacionais

Representações Nacionais segue a Bienal de Veneza como base. Segundo este modelo, vários países são convidados diplomaticamente para integrarem a mostra e financiam os gastos relacionados. Os representantes diplomáticos recebem um convite para comparecerem a uma cerimônia no Ministério das Relações Exteriores onde recebem os convites formais para participarem da mostra. É o segmento que está estabelecido desde os primórdios da Bienal Internacional de Arte de São Paulo, sendo responsável por uma parte considerável dos recursos financeiros captados pela instituição. Através do cerimonial e das aspirações diplomatas de alguns conselheiros da instituição, *Representações Nacionais*

assegura o respeito diplomático para a mostra. Ao afirmar que "a Bienal pensa que é o Itamaraty"[325], Herkenhoff deixa claro seu posicionamento sobre o "modelo veneziano" adotado por este segmento. O curador buscou mudar o modelo estabelecido na Bienal de ultrapassar recordes de número de artistas participantes, ele propôs reduzir o número de países participantes e deu continuidade à definição de convidar apenas um artista por país, estabelecida na 23ª Bienal. O segmento esteve instalado no térreo do Pavilhão Ciccillo Matarazzo e teve a participação de 54 países.

Foi definido pela curadoria que a montagem não seria organizada segundo o critério de divisão territorial, presente na separação dos espaços por salas nacionais. Ao não organizar as salas por países, outra estratégia foi aplicada para escapar do modelo de disposição baseado na reunião de expositores e participantes, com a finalidade de comercialização, como as feiras comerciais. Ao evitar as "salas nacionais" Paulo Mendes, responsável pelo projeto museográfico, concebeu espaços transparentes que proporcionassem maior contato entre os artistas, evitando criar paredes ou salas, salvo quando fosse uma necessidade da obra. Ao estabelecer grande transparência para o olhar, buscou-se a reterritorialização simbólica do espaço. O público podia entrar no segmento através de duas possíveis entradas no piso térreo do pavilhão com acesso direto a duas obras: *The Very Large Ice Floor* (1998, representando a Dinamarca) de Olafur Eliasson apareceu no canto sudoeste do térreo, assim como a instalação *Crown of Thorns* (1998, representando os EUA) de Judy Pfaff, que se estendeu por toda a largura do edifício no mesmo andar.



Figura 17 - Judy Pfaff *Crown of Thorns.* 1998. Representação nacional dos EUA. Foto de Juan Guerra. Disponível em: <https://www.judypfaffstudio.com/coroa-de-espinhos-1998>. Acesso em:10/02/2019.

[325] HERKENHOFF, PAULO. Bienal 1998: princípios e processos. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op. cit., p.31.



Figura 18 - Olafur Eliasson, *The Very Large Ice Floor*.1998. Representação nacional da Dinamarca. Foto de Juan Guerra. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/exposicoes/24bienal/fotos/4007>. Acesso em: 10/02/2019.

2.4. Roteiros, Roteiros, Roteiros, Roteiros, Roteiros, Roteiros, Roteiros

Este segmento consiste numa exposição baseada na "Universalis", segmento que integrou a 26ª Bienal de São Paulo. "Universalis" estabeleceu a idéia de exposição constituída pelas sete regiões do globo, de cada uma delas saíriam seis artistas emergentes sob curadoria de Nelson Aguilar. A palavra Roteiros repetida 7 vezes faz alusão aos sete continentes do planeta, este segmento traz obras de arte contemporânea oriundas de cada continente e seu nome faz referência a um trecho do *Manifesto Antropófago* de Oswald de Andrade:

> (...) Contra o mundo reversível e as idéias objetivadas. Cadaverizadas. O stop do pensamento que é dinâmico. O indivíduo vítima do sistema. Fonte das injustiças clássicas. Das injustiças românticas. E o esquecimento das conquistas interiores.
> Roteiros, Roteiros, Roteiros, Roteiros, Roteiros, Roteiros, Roteiros.
> O instinto Caraíba.[326]

Segundo Herkenhoff, o método curatorial foi definido de acordo os princípios do ir e vir. Em *Roteiros*(...) sete regiões geográficas (ou seja, continente, bloco econômico ou região

[326] ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. op. cit.,

cultural) foram atribuídas a dez curadores, individualmente ou em pares, dos quais fariam uma "rota". Ficaria sob responsabilidade dos curadores deste segmento estruturarem uma perspectiva do olhar a partir do lugar e elaborar o recorte de cada roteiro distanciando-se da efetivação de enunciados pré-determinados. As regiões do mundo não foram compreendidas como territórios geográficos, buscou-se compreendê-las segundo a concepção de territórios culturais devido a observação de regiões constituídas por mais de um continente, como são os casos, por exemplo, da Rússia situada no Leste Europeu e na Ásia, e do Oriente Médio cujo território compreende três continentes. As subseções que compuseram o segmento foram as seguintes: *Roteiro África; Roteiro Ásia; Roteiro Canadá e Estados Unidos; Roteiro Oriente Médio; Roteiro Europa; Roteiro América Latina*; *Roteiro Oceania*.

Para Herkenhoff, o problema seria incorporar os diversos olhares e articular critérios. Não obstante, vários curadores do segmento desenvolveram suas hipóteses de trabalho baseadas na escolha pela referência ao tema Antropofagia e Histórias do Canibalismo. Com o intuito de estreitar o contato e facilitar os debates entre os curadores, um chat foi coordenado por Adriano Pedrosa com o objetivo de proporcionar um espaço de aproximação entre os curadores internacionais e a discussão de conceitos. Sem dúvida foi uma medida inovadora para a época.

Assim como os outros segmentos, *Representações Nacionais* e *Roteiros*(...) estiveram em acordo com o conceito histórico da Antropofagia como conceito organizador da Bienal, outrossim apresentaram uma inclinação para o tema do multiculturalismo. Herkenhoff afirmou se interessar muito por multiculturalismo e globalização, mas não querer fazer disso um tema de suas preocupações fundamentais, pois não gostaria de ter na Bienal um centro de pensamento que fosse a reiteração de questões já discutidas no hemisfério norte. Seu objetivo foi que a Bienal tivesse um ponto de partida traçado a partir da cultura brasileira- compreendendo sua filiação à cultura ocidental, considerando as tensões, diferenças e singularidades[327]. Entretanto, apesar desta afirmação do curador, ambos segmentos também apresentaram a propensão de discutir o multiculturalismo inserido no processo de globalização e a decorrente expansão do mercado da arte. As obras que integraram as duas exposições condiziam com o intercâmbio multicultural e globalizado. O trabalho do artista Kimsooja intitulado *Cities on the Move – 11633 miles Bottari Truck* (Cidades em Movimento - 11633 milhas Bottari Truck, 1998, representando a Coréia do Sul) é um exemplo, o trabalho

[327] HERKENHOFF, Paulo. ARTES PLÁSTICAS. Temática se apresenta a partir de telas de Theodore Géricault e chega às fotografias de Vik Muniz. Bienal questiona a sociedade canibal. Entrevista concedida a Celso Fioravante. Folha de São Paulo Ilustrada. 24 de outubro de 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq24109826.htm>. Acesso em: 10/12/2019.

dialoga com a integração entre as diferentes localidades do planeta, a transnacionalidade e a transversalidade das dimensões políticas, histórico-culturais e espaciais: um caminhão de duas toneladas carregado com cordões elásticos e *bottaris* (tradicionais tecidos de embrulho coreanos) que haviam saído de Seul a São Paulo por estrada e barco. Este trabalho foi exposto na parte inferior da ladeira que liga a metade inferior do andar térreo à metade superior.

Outro exemplo interessante é o trabalho de Gabriel Orozco, *LA DS* (1993), um veículo que foi cortado, soldado e compactado, mantendo elementos exagerados do design original. A reconfiguração do veículo remete ao estreitamento do tempo e das distâncias, características do processo de globalização. Similar a um carro de Fórmula 1, a obra traz a perspectiva de movimento, a ideia de transporte e a noção de projeção no espaço, apesar do objeto ter perdido estas características[328]. O trabalho não consiste apenas no objeto em si, mas funde-se com o processo criativo que envolve a desconstrução e a reconfiguração, ou re-construção, de algo novo.

Como um dos processos de aprofundamento internacional da integração econômica, social, cultural e política, a globalização é compreendida também como um processo de destruição de identidades tradicionais que se tornam descentralizadas e passam a não ser mais fechadas nas culturas nacionais, gerando variadas posições de identificação e dando origem a outras relações possíveis surgidas nas comunidades locais. Foi discutido anteriormente, neste segundo capítulo da pesquisa, questões referentes à inserção da arte não ocidental no mercado hegemônico, um tema crucial para a concepção do conceito norteador da mostra. Herkenhoff argumenta que o projeto curatorial não se predispôs a privilegiar os centros artísticos hegemônicos, mas proporcionou espaços equivalentes para os continentes ainda marginalizados pela crítica. É importante frisar o cuidado do curador em propor uma seção especialmente focada na América Central e no Caribe em Representações Nacionais e a concepção de territórios culturais em Roteiros(...) que permitiram, por exemplo, incluir um artista como o mexicano Gabriel Orozco no Roteiro América Latina ao invés de uma concepção de território geográfico, que o inseriria num "Roteiro América do Norte" (*Roteiro Canadá e Estados Unidos*)[329].

[328] OROSCO, Gabriel. Gabriel Orozco som gör konst av Citroën DS. Klassiker 1900-talets bilar. (O artista Gabriel Orozco fala sobre a arte que ele criou com base no Citroën DS.). 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DiTyOkrGGVg>. Acesso em: 10/12/2019.

[329] Sobre a questão do multiculturalismo presente na 24ª Bienal: QUEIROZ, Helena Pereira de. Antropofagia ou Multiculturalismo? Oswald de Andrade na 24ª Bienal de São Paulo. Dissertação (mestrado em Teoria e Crítica de Arte) - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte da Universidade de São Paulo. São Paulo.



Figura 19 - Soo-Ja Kim, *Cities on the move–2727 kilometers Bottari truck* [Cidades em mudança–caminhão Bottari 2727 quilômetros], 1998, Caminhão de 2,5 toneladas empilhado com Bottaris. Representação nacional da Coréia. Foto Juan Guerra. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/exposicoes/24bienal/fotos/4006>. Acesso em: 10/02/2019.

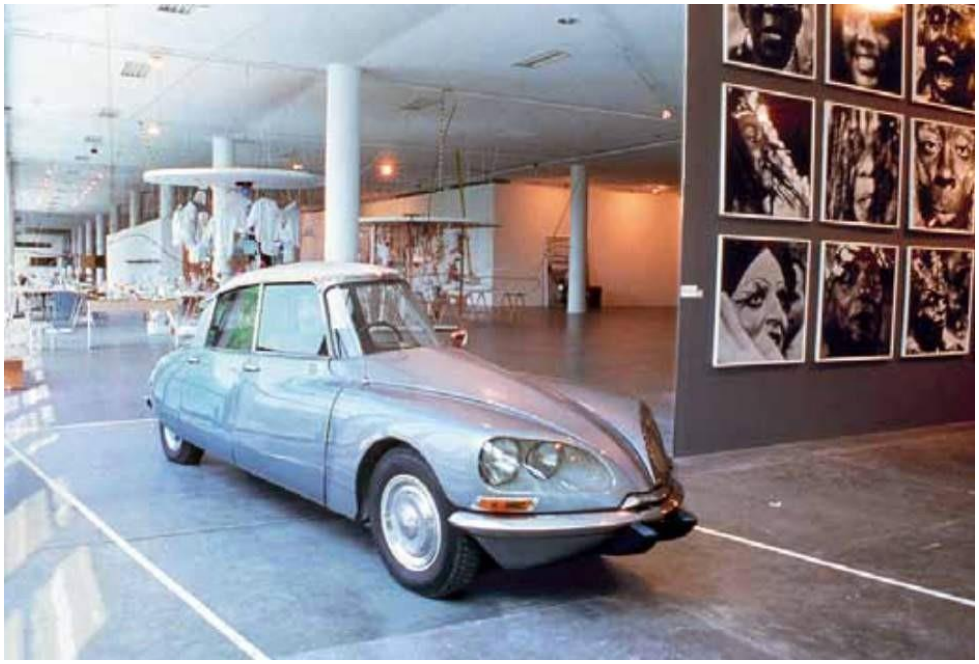


Figura 20 - Gabriel Orozco, *LA DS*, 1993. Ao lado de *Antropologia da Face Gloriosa* de Arthur Omar. Ao fundo, parcialmente visível, a instalação de Honoré d'O, *Carousselle Eternelle* (Carrossel Eterno, 1998) e um trabalho de Roza El-Hassan, *Anasztázia* (Anastacia, 1998). Imagem gentilmente cedida pelo Arquivo Histórico Wanda Svevo. Fotografia de autor não identificado.

No que se refere ao objetivo geral da pesquisa, é perceptível através da análise de *Representações Nacionais e Roteiros(...)* que ambos segmentos não dialogaram com o setor educativo. As propostas dos dois segmentos analisados até aqui não tomaram como referências diretas os conceitos que embasaram o desenvolvimento do projeto educativo como

a teoria do conhecimento elaborada por Paulo Freire e a *Abordagem Triangular* da doutora Ana Mae Barbosa apesar de "ambas elaboradas, desde suas primeiras produções em atenção às articulações contextuais, entre 'lugar' e 'mundo', entre o local e o global. Seus trabalhos nunca obedeceram fronteiras, geográficas ou epistêmicas".[330] Os conceitos dos dois autores, o "caráter expansivo (…) dos aspectos globais e de(s)coloniais das obras dessas duas referências fulcrais aos campos da educação e da arte/educação, também, brasileiras"[331], proporcionaria a relação dialógica de parceria e colaboração entre os segmentos e o *Núcleo Educação*, desse modo, contribuiria para a discussão sobre o "pluralismo cultural, a multiculturalidade, o interculturalismo"[332], empregado pelo conceito curatorial norteador da mostra em contraposição aos códigos hegemônicos eurocêntricos ou norte-americanos[333].

2.5. Um e/entre Outro/s

A 24ª Bienal de São Paulo ressaltou a produção de arte contemporânea brasileira ao apresentar a exposição *Um e/entre Outro/s*. Separada em dois eixos, o primeiro "*Um e Outro"*, cuja curadoria é de Adriano Pedrosa, aborda a realidade psíquica, emocional e cognitiva, passível de manifestar-se simultaneamente nos âmbitos individual e coletivo através da subjetividade. O segundo eixo "*Um entre Outros",* curado por Paulo Herkenhoff, expressa preocupações mais políticas e sociais. Apesar das distinções entre os dois eixos, Pedrosa e Herkenhoff propuseram a articulação conceitual e temática das obras no espaço expositivo, sendo facilitada pela arquitetura e a instalação da exposição que permitiram mais proximidade. O propósito principal do segmento foi dialogar, enfatizar e potencializar a presença da arte contemporânea brasileira na mostra, uma iniciativa sem precedente na curadoria da Bienal até então. Evitando delinear paradigmas totalizantes e derradeiros sobre a arte contemporânea brasileira como um todo, foi realizado um recorte conceitual, entre muitos

[330]BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. A Globalização Requerida: Narrativas De(s)coloniais da Arte/Educação do Brasil-Mundo.Revista Portuguesa de Educação Artística, Vol. 8 N.º 2 (2018) p.57-76. p.1. Disponível em: <https://rpea.madeira.gov.pt/index.php/rpea/article/view/110>. Acesso em: 10/12/2019.
[331] Ibidem.
[332] BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p.80.
[333] HERKENHOFF, Paulo. Bienal 1998: Princípios e Processos. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op cit., p. 20-36.

possíveis, desta produção que incluiu trabalhos de um grupo relevante de artistas[334]. Entre as obras expostas algumas eram inéditas. A arte contemporânea brasileira também integrou exposições nos demais segmentos, através de *contaminações* e inserções, esteve presente nos projetos desenvolvidos para o website (plataforma inovadora naquela edição) e nas publicações da instituição.

Adriano Pedrosa afirma que "a arte contemporânea brasileira é muito provavelmente Outra arte"[335], aquela produzida fora do hemisfério norte. O que a difere dentro da "outra arte" é a maior penetração no circuito internacional do centro cultural hegemônico composto pela Europa, Canadá e os Estados Unidos. Nota-se o interesse dos críticos, das instituições, das curadorias, dos colecionadores e do mercado de arte na arte latino-americana, a arte desenvolvida "por esse Outro mais próximo-aqui, a dialética entre distância e proximidade, estranho/ estrangeiro e familiar, é crucial. [...] coincide, é claro, com o advento de alguns pós-modernismos, multiculturalismos ou globalizações".[336] O interesse em descobrir e compreender a arte produzida fora do eixo hegemônico não é desvinculado do afã de organizá-la, classificá-la e consumí-la. Pedrosa aponta que a arte brasileira tem despertado um interesse específico no contexto latino-americano, sendo considerada a produção contemporânea mais interessante no momento por curadores internacionais. O co-curador esclarece que o segmento não procura dar uma resposta final à pergunta "o que (não) é arte contemporânea brasileira?", não é interesse do segmento mapear a produção. Ele afirma que conjecturar sobre as causas e origens desta pergunta pode ser mais promissor que encontrar sua resposta.

Um e outro

Mais psicanalítico e subjetivo, posto que não livre de implicações sociais e políticas, a seção *Um e outro* inicia-se com o tema da relação amorosa como fusão canibalística. Todavia, o curador Adriano Pedrosa refuta a ideia de defesa da psicanálise, ou sua utilização como sustentação teórica para uma argumentação ou tese. Ele afirma que recorreu a alguns contos da psicanálise de Freud e Lacan para a estruturação de uma outra perspectiva sobre a fusão

[334] PEDROSA, Adriano. Arte Contemporânea Brasileira. In: FUNDAÇÃO. XXIV Bienal de São Paulo: Um e/entre Outro/s. op.cit., p.98.
[335] Ibidem.
[336] Ibidem.

amorosa em que os dois amantes manifestam o desejo de incorporar um ao outro, se juntando e se transformando em um só, sendo o mais próximo desse desejo utópico o ato da penetração[337]. "O medo de perder o outro objeto amado faz com que o amante queira ingerir e deglutir o outro -daí talvez a voracidade da mordida e do beijo, o desejo pelos fluídos do corpo do outro".[338] O curador buscou articular o tema da fusão amorosa com conceitos de caráter psicanalítico e subjetivo como o duplo, a simetria, o espelho, o corpo em pedaços, os pedaços de corpo, a carne, a pele, a cicatriz, o nascimento, a invaginação, o abrigo, a nave e o entorno[339].

Nesse sentido as duas telas de Daniel Senise, *Beijo do elo perdido* e *Beijo do elo perdido 2*, trabalham com uma mesma imagem: dois crânios do que parecem ser pássaros fantásticos se beijam e se bicam numa fusão amorosa em que o duplo remete simultaneamente, e paradoxalmente, à morte enquanto delineiam um símbolo de infinito. "Senise trabalha com questões canibais como a fusão e a incorporação do outro. Quando os dois crânios se encontram remetem a questões como a troca, a morte e o infinito".[340]

[337] Ibidem. p.100.
[338] Ibidem.
[339] PEDROSA, Adriano. Um e Outro. In: FUNDAÇÃO. XXIV Bienal de São Paulo: Um e/entre Outro/s (exh. cat.), São Paulo: Fundação Bienal, 1998. p.100
Nota-se esta abordagem na organização das obras por temas e nas seguintes subseções: *Fusão amorosa* com Daniel Senise, Leonilson, Edgar de Souza e José Resende; *Tema dos espelhos* com Cildo Meireles, Iole de Freitas, Lygia Clark e Leonilson; *Do duplo e da simetria* com Edgard, Leonilson, Tunga, Daniel Senise e Valeska Soares; *O corpo em pedaços e os pedaços do corpo* com Adriana Varejão, Miguel Rio Branco e Nazareth Pacheco; *A carne, a pele, a cicatriz* com Arthur Barrio, Ernesto Neto, Sandra Cinto, Rosangela Rennó, Leonilson, Courtney Smith e Adriana Varejão; *Os temas do nascimento, do abrigo, da invaginação, da nave-mãe* com Edgar de Souza, Ernesto Neto e Rivane Neuschwander. Ibdem; LAFUENTE, Pablo; LAGNADO, Lisette; OLIVEIRA, Mirtes Marins de Oliveira. Cultural Anthropophagy: The 24th Bienal de São Paulo 1998. op. cit., p.78.
[340] PEDROSA, Adriano. 24ª Bienal quer ver a tela sumida de Daniel Senise. Folha de São Paulo. 11 de julho de 1998. Entrevista concedida a Celso Fioravante. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1998/7/11/ilustrada/1.html>. Acesso em: 10/12/2019.



Figura 21 - Daniel Senise. *O beijo do elo perdido,* 1991. Acrílica e óleo sobre cretone. Dimensões: 139 x 203 cm. Coleção particular. Disponível em: <https://casavogue.globo.com/LazerCultura/Arte/noticia/2016/01/da-ditadura-selfie-40-anos-de-arte-brasileira.html>. Acesso em: 10/12/2019.

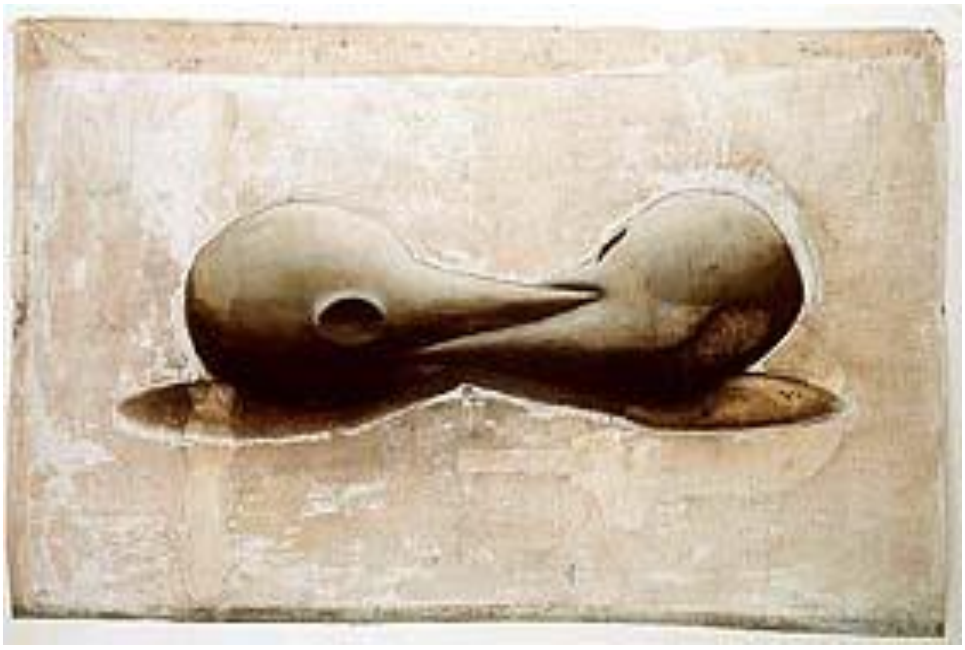


Figura 22 - Daniel Senise. *O beijo do elo perdido 2*, 1991. Acrílica e óleo sobre cretone. Coleção particular. Dimensões: 139 x 203 cm. Disponível em: <http://www.24bienal.org.br/bra/ebraoutseni01.htm>. Acesso em: 10/12/2019.

Outro exemplo interessante que integra a seção *Um e outro* é a obra *O Livro de carne*, de Artur Barrio. Para compreender esse trabalho cabe ressaltar que as obras do artista consistem principalmente em trabalhos efêmeros e provocativos com apelo político. Suas obras produzidas durante o regime militar incorporam um forte teor crítico à censura e aos assassinatos praticados nos porões da ditadura e pelos grupos de extermínio. Dialogam com

experimentos e práticas da arte conceitual e conceitualismos das décadas de 1960 e 1970. Barrio geralmente utiliza em seus trabalhos materiais orgânicos (peixe, carne, pão, batatas, entre outros). Suas performances, instalações, construções e intervenções públicas são documentadas, chegando aos acervos dos museus e coleções na forma de filmes Super-8, fotografia, cadernos e livros de artista[341]. Como afirma Cristina Freire:

> É revelador como na poética de Barrio manifesta-se, com intensidade, o duplo sentido do termo escatologia que se refere, então, não apenas aos dejetos do corpo, mas também à 'doutrina sobre a consumação do tempo e da história'. Isto porque elementos orgânicos de putrefação garantida são, antes de mais nada, metáforas da dialética vida/morte inerente à consideração humana. O contexto da forte repressão política fornece os parâmetros necessários para se compreender este trabalho, no momento de sua formulação.[342]

O Livro de carne, obra originalmente produzida e concebida em 1979, foi reconstruída e exposta na mostra, sendo necessário, devido o material utilizado, que a instituição trocasse o trabalho a cada três ou quatro dias. A obra consiste em um livro de carne que passa a exalar um forte odor de acordo sua putrefação e decomposição; articula questões sobre a efemeridade do corpo, da carne e o conhecimento que prevalece registrado nos livros. São apenas poucas páginas onde, ao contrário da escrita racional encontrada nos dicionários, nas enciclopédias, ou nas escrituras sagradas, a obra incorpora "a complexa intangibilidade do conhecimento corporal, carnal, algo que apenas a arte [...] poderia registrar".[343] Paradoxalmente, esse livro nunca poderá ser lido, interpretado ou publicado, "apenas vivido"[344] através da experiência com a obra.

[341] Em uma das vitrines da exposição de Literatura no *Núcleo Histórico*, por exemplo, pode-se ver o registro em forma de livro de artista do livro de carne. Também no *Núcleo Histórico*, uma Trouxa ensanguentada de Barrio contamina a exposição de Francis Bacon. PEDROSA, Adriano. FUNDAÇÃO. XXIV Bienal de São Paulo: Um e/entre Outro/s (exh. cat.), São Paulo: Fundação Bienal, 1998. p.108.
[342] FREIRE, Cristina. Artur Barrio: sic transit gloria mundi. In: BARRIO, Artur. Artur Barrio: a metáfora dos fluxos 2000/1968. São Paulo: Paço das Artes, 2000. p.21.
[343] PEDROSA, Adriano. Artur Barrio. Livro de Carne. In: FUNDAÇÃO. XXIV Bienal de São Paulo: Um e/entre Outro/s. op. cit., p.108.
[344] Ibidem.

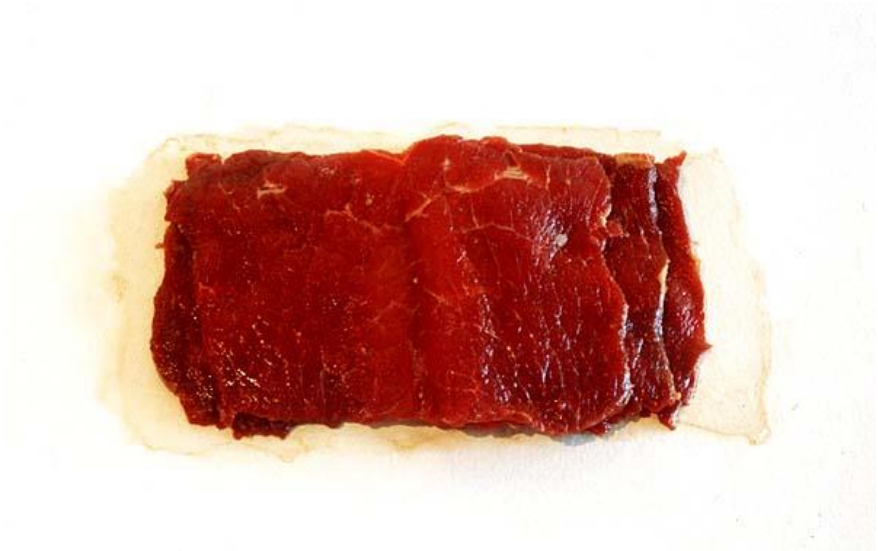


Figura 23 - Artur Barrio. Livro de carne, 1977-98 (carne). Dimensões variáveis. Disponível em: <http://www.24bienal.org.br/24bienal//bra/ebraoutbarr03a.htm>. Acesso em: 20/12/2019.

Um entre Outros

Esta seção[345], segundo o curador Paulo Herkenhoff, foi centralizada em obras que envolvem questões relacionadas ao abandono social[346] e a marginalização de pessoas e grupos que são empurrados pelas desigualdades sociais e econômicas para a pobreza, a vulnerabilidade e a violência. Duas importantes referências históricas marcam esta área: a crônica de Clarice Lispector denominada *Mineirinho*[347], em que a escritora faz indagações acerca das responsabilidades do indivíduo em relação à sociedade, marcada pela indiferença; a segunda é o *Bólide 18-B-331 (homenagem a Cara-de-cavalo)* de Hélio Oiticica, exibido no *Núcleo Histórico* como parte da proposta *Contaminações*. Nessa obra, Oiticica correlaciona marginalidade social, repressão política e revolta individual[348]ao imortalizar o bandido Cara

[345] Os artistas selecionados foram: Anna Bella Geiger, Antonio Manuel, Arthur Omar, Claudia Andujar, Emamanuel Nassar, Ivens Machado, Mauricio Dias e Walter Riedweg, Regina Silveira, Rochelli Costi, Rubem Grilo e Vik Muniz. LAFUENTE, Pablo; LAGNADO, Lisette; OLIVEIRA, Mirtes Marins de Oliveira. Cultural Anthropophagy: The 24th Bienal de São Paulo 1998. op. cit., p.78.

[346] HERKENHOFF, Paulo. Um entre Outros. FUNDAÇÃO. XXIV Bienal de São Paulo: Um e/entre Outro/s. op. cit., p.115.

[347]Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4989627/mod_resource/content/1/Clarice%20Lispector%20-%20O%20mineirinho%20-%20pdf.pdf >. Acesso em: 10/12/2019.

[348] "(...)Mineirinho formou quadrilha e era um líder natural. Embora a condição de mito viesse a ser reservada por acaso a Cara de Cavalo ao matar o detetive Le Cocq e pouco depois morrer, numa sequência que ficaria como marco prémoderno da história da criminalidade, Mineirinho foi tecnicamente mais bandido. Mineirinho morreu em 1962, com 28 anos, e Cara de Cavalo em 1964, com 22, tão pobres quanto viveram.

de Cavalo[349]. A obra consiste em uma caixa envolta por uma tela, as paredes internas estão cobertas com quatro reproduções da foto oficial do bandido assassinado: caído no chão, alvejado de balas, com os braços estirados em forma de cruz. No interior da caixa, num saco com pigmentos vermelhos, está escrito como numa lápide: "Aqui está e aqui ficará. Contemplai o seu silêncio heroico".[350] No trecho abaixo Oiticica esclarece suas motivações para a criação da obra:

> Gostaria de explicar a outra caixa com fotografias e palavras: não é um poema mas uma espécie de imagem-poema-homenagem (…) a Cara de Cavalo (…). Afora qualquer simpatia subjetiva pela pessoa em si mesma, este trabalho representou para mim um "momento ético" que se refletiu poderosamente em tudo que fiz depois: revelou para mim mais um problema ético do que qualquer coisa relacionada com estética. Eu quis aqui homenagear o que penso que seja a revolta individual social: a dos chamados marginais. Tal ideia é muito perigosa mas algo necessário para mim: existe um contraste, um aspecto ambivalente no comportamento do homem marginalizado: ao lado de uma grande sensibilidade está um comportamento violento e muitas vezes, em geral, o crime é uma busca desesperada de felicidade. (…) Esta homenagem é uma atitude anárquica contra todos os tipos de forças armadas: polícia, exército, etc. Eu faço poemas-protestos (em Capas e Caixas) que

---

O maior feito de Mineirinho, um campeão de fugas da prisão, foi comandar a rebelião do presídio Lemos de Brito às vésperas do Natal de 1961 — um motim que levou o governador Carlos Lacerda a entrar na prisão desarmado e sem segurança para dialogar com os rebelados. A liderança de Mineirinho era tanta que, segundo a lenda, foi ele quem escalou Gregório Fortunato para garantir a segurança do governador, sabendo que nada deveria ocorrer àquela autoridade. O ex-Anjo Negro de Getúlio Vargas estava cumprindo pena no Lemos de Brito, acusado de mandar matar o homem cuja vida, naquele dia, estaria sob sua responsabilidade. Um ano mais tarde, Mineirinho foi encontrado morto na estrada Grajaú-Jacarepaguá, para onde seu corpo foi levado depois de executado pelo Esquadrão da Morte nas imediações da Central do Brasil. Cerca de 3 mil pessoas provocaram um engarrafamento de quase duas horas naquela estrada. Adorado pelas crianças dos morros, onde reinou durante oito anos, José da Rosa Miranda estava condenado a 137 anos de prisão pelas 28 mortes que a polícia lhe atribuía. A morte de Mineirinho sensibilizou a literatura de Clarice Lispector e de José Carlos (Carlinhos) Oliveira. Clarice dedicou-lhe uma sentida crônica na revista Senhor". VENTURA, Zuenir. Cidade Partida. Companhia das Letras. 1994. p.21-22.

[349] Manoel Moreira, mais conhecido como Cara de Cavalo (22 de abril de 1941 - 3 de outubro de 1964) foi um criminoso brasileiro. Acusado pelo assassinato do detetive Milton Le Cocq, foi a primeira vítima da Scuderie Le Cocq, organização policial clandestina criada para vingar a morte do detetive. Morador da Favela do Esqueleto, Cavalo iniciou-se na criminalidade ainda na infância, vendendo maconha na Central do Brasil. Tornou-se pouco depois cafetão, ligado ao jogo do bicho. Todos os dias, percorria de táxi os pontos de jogo da Vila Isabel, acompanhado de uma amante que recolhia para ele o pagamento compulsório do dia. Tornou-se amigo do artista plástico Hélio Oiticica. Não satisfeito com os pagamentos, um bicheiro procurou o detetive Le Cocq, que organizara um grupo clandestino de policiais para caçar criminosos. No dia 27 de agosto de 1964, Le Cocq, acompanhado dos colegas Jacaré, Cartola e Hélio Vígio, cercaram Cavalo em um dos pontos de jogo. Ao perceber que estava cercado, o bandido tentou a fuga, mas teve seu táxi impedido pelo Fusca de Le Cocq. Houve um tiroteio e o detetive foi morto atingido com um tiro da Colt 45 de Cavalo. Após o incidente, Cavalo passou de reles marginal a um dos criminosos mais procurados do Rio de Janeiro. Uma grande operação foi organizada para caçá-lo, mobilizando 2 mil policiais, em quatro estados brasileiros. Cavalo foi encontrado em Cabo Frio em 3 de outubro do mesmo ano. O bandido foi cercado em seu esconderijo pela chamada "turma da pesada" (constituída pelos policiais Sivuca, Euclides Nascimento, Guaíba, Cartola, Jacaré e Hélio Vígio, entre outros) e executado com mais de cem tiros. Ibidem. p.21-26.
"Em 1968, Hélio Oiticica fez outra homenagem a Cara de Cavalo: a bandeira-poema 'Seja marginal, seja herói'. Se o bólide foi parar no valioso acervo do colecionador Gilberto Chateaubriand, a bandeira virou emblema do Tropicalismo e estandarte da facção mais radical da geração de 68. Ambas se inscreveram na história da vanguarda artística brasileira". Ibidem. p.23.

[350] Ibidem. p.22.

> têm mais um sentido social, mas este para Cara de Cavalo reflete um importante momento ético, decisivo para mim, pois que reflete uma revolta individual contra cada tipo de um condicionamento social. Em outras palavras: a violência é justificada como sentido de revolta, mas nunca como o de opressão.[351]

Seguindo as questões abordadas na seção *Um entre Outros* envolvendo grupos ou indivíduos que muitas vezes são devorados pelo abandono social, a instalação *Fantasma* de Antonio Manuel é outro exemplo interessante. O título, *Fantasma,* se refere a uma imagem fantasmagórica na foto — um sobrevivente do massacre de Vigário Geral[352]. Essa testemunha ocular do massacre, ao ter sua imagem divulgada pela imprensa como testemunha do crime, desapareceu para proteger-se, perdendo sua identidade e transformando-se em um "fantasma"[353]. A obra consiste em cerca de novecentos pedaços de carvão dependurados em alturas variadas por uma grade imperceptível presa ao teto. Num primeiro momento a obra pode ser percebida como um trabalho de natureza meditativa, porém, ao observar atentamente a instalação percebe-se uma foto do outro lado da barreira de pedaços de madeira queimada oscilantes. Flashes suspensos iluminam intermitententemente e precariamente a imagem na parede. Para visualizá-la é necessário que o visitante atravesse a instalação entrando em contato com os fragmentos de carvão que marcam seu corpo, suas roupas. Ao se aproximar da foto é possível visualizar uma cabeça encoberta por um tecido branco e cercada de microfones de equipes de reportagem.

[351] OITCICA, Hélio. Catálogo da "Whitechapel Experience", encarte de *AGL*. In: FAVARETTO, Celso. A invenção de Hélio Oiticica. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2000. p.131.

[352] Na madrugada de 29 de agosto de 1993, cerca de 50 policiais encapuzados arrombaram casas e executaram moradores da favela de Vigário Geral, no Rio de Janeiro.O grupo de extermínio teria assassinado as vítimas em represália à morte de quatro PMs na região. Entretanto nenhum dos mortos tinha envolvimento com o crime.

[353] CANEJO, Cynthia Marie. Gestos efêmeros e obras tangíveis - A trajetória de Antonio Manuel. Novos estudos -CEBRAP no.76.p.265-273. São Paulo Nov. 2006. p. 271. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002006000300015#:~:text=Como%20a%20descreveu%20Antonio%20Manuel,se%20em%20um%20verdadeiro%20fantasma.>. Acesso em: 10/12/2019.



Figura 24 - Hélio Oiticica. *B 33 Bólide caixa 18 "Homenagem a Cara de Cavalo"*, 1965-1966. Madeira, fotografias, nylon, vidro, plástico e tinta. Dimensões: 15 7/10 × 12 × 27 in 40 × 30.5 × 68.5 cm. Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM). Rio de Janeiro. Disponível em: <https://legacy-ssl.icnetworks.org/extranet/enciclopedia/ho/index.cfm?fuseaction=Detalhe&pesquisa=simples&CD_Verbete=4297>. Acesso em: 10/12/2019.



Figura 25 - Antonio Manuel. *Fantasma*. 1994. Carvão, linha, lanterna e fotografia. Dimensões: 700 x 350 x 500 cm. Registro fotográfico de Juan Guerra. Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM). Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/exposicoes/24bienal/fotos/4003>. Acesso em: 10/12/2019.

Artistas mais proximamente relacionados a Paulo Freire e à temática social poderiam ter sido incluídos na seção *Um entre Outros* como o dramaturgo Augusto Boal[354]; Abelardo da Hora[355], que trabalhou com Freire no Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife; Francisco Brennand, que pintou as "situações existenciais", ilustrações das imagens que auxiliavam a aplicação do *Método Paulo Freire* para o Programa Nacional de Alfabetização; e Vicente de Abreu, que a pedido de Freire refez as gravuras de Brennand, destruídas após o golpe de 1964 – o educador solicitou ao artista que refizesse as gravuras para o livro *Educação como prática da liberdade* durante o exílio de ambos no Chile, conforme foi visto no primeiro capítulo da pesquisa. A incorporação de obras destes artistas implicaria em uma das muitas possibilidades de maior aproximação e parceria entre a curadoria e a teoria do

[354] Augusto Boal (1931-2009) foi um dos dramaturgos que mais contribuiu para a criação de um teatro genuinamente brasileiro e latino americano. Desde o começo de sua carreira, no teatro de Arena, até o Teatro do Oprimido, técnica que o tornou conhecido internacionalmente, passando pelas Sambóperas, seu objetivo foi criar uma linguagem que pudesse traduzir a realidade do seu país, uma maneira brasileira de falar, sentir e pensar. Seu trabalho implica uma dimensão política e social, concebendo o teatro como instrumento de transformação embasada na temática e na linguagem. A trajetória de Boal foi marcado pelo seu espírito investigativo e sua preocupação política: o teatro como resposta às questões sociais; o teatro como meio de analisar conflitos e apresentar alternativas. Foi autor de diversas obras literárias publicadas em vários idiomas e recebeu muitos prêmios e honrarias pelo conjunto de sua obra. Disponível em: <http://augustoboal.com.br/vida-e-obra/>. Acesso em: 28/12/2019.
Há pontos de convergência entre a proposta educativa de Paulo Freire e o Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Ambos assumem um compromisso ético-político de transformação social, através da educação e da cultura. Neste trecho de um texto escrito por Augusto Boal ele faz uma homenagem a Paulo Freire: "No seu Método, além de se aprender a ler e a escrever, aprende-se mais: aprende-se a conhecer e respeitar a alteridade, o outro, o diferente. Meu semelhante a mim se assemelha, mas não sou eu; a mim se assemelha: com ele me pareço. Dialogando aprendemos, ganhamos os dois, o professor e o aluno, pois que alunos somos todos, e professores. Existo porque existem. Para que se escreva em uma página branca é necessário umlápis negro; para que se escreva num quadro negro é necessário que o giz tenha outra cor. Para que eu seja, é preciso que sejam.
Para que eu exista é preciso que Paulo Freire exista". BOAL, Augusto. Paulo Freire. Instituto Augusto Boal. s.d. Disponível em: <http://augustoboal.com.br/2018/05/10/augusto-boal-sobre-paulo-freire/>. Acesso em: 28/12/2019.

[355] Abelardo da Hora (1924-2014) foi um escultor, desenhista, gravador e ceramista nascido São Lourenço da Mata, em Pernambuco. Fez curso de Artes Decorativas no Colégio Industrial Prof. Agamenon Magalhães, Curso Livre de Escultura na Escola de Belas Artes de Pernambuco e Curso de Bacharelado em Direito na Faculdade de Direito de Olinda. Em 1948, realiza sua primeira exposição de esculturas, em Recife, na Associação dos Empregados do Comércio de Pernambuco, sob o patrocínio do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife. Idealizou e criou com Hélio Feijó e outros, a Sociedade de Arte Moderna do Recife (SAMR) e, em 1952, fundou o Atelier Coletivo da SAMR, do qual foi professor e diretor. Elaborou, entre 1955 e 1956, a pedido da Prefeitura do Recife, esculturas de tipos populares inspirados na cerâmica popular que estão em praças da cidade: *Os cantadores* e o *Vendedor de caldo de cana*, no Parque 13 de Maio,*O sertanejo*, na Praça Euclides da Cunha, em frente ao Clube Internacional e o*Vendedor de pirulitos*, no horto florestal de Dois Irmãos. Entre 1957 e 1958 expôs em vários países da Europa, na Mongólia, na Argentina, em Israel, na antiga União Soviética, na China e nos Estados Unidos. Foi um dos idealizadores do Movimento de Cultura Popular (MCP), na gestão do então prefeito do Recife, Miguel Arraes. Como um dos diretores do MCP construiu e dirigiu a Galeria de Arte, às margens do Capibaribe, o Centro de Artes Plásticas e Artesanato e as Praças de Cultura, no Recife. A sua obra é muito extensa e muitas delas podem ser vistas em vários locais públicos e prédios do Recife como, *Joaquim Nabuco e a Abolição da Escravatura*, e *Monumento à Restauração Pernambucana*; entre outras. Em 2013, também em Recife, realizou uma escultura em bronze de tamanho real em homenagem ao amigo pessoal Paulo Freire. GASPAR, Lúcia. *Abelardo da Hora*. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em:<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php>. Acesso em: 28/12/2019.

conhecimento elaborada por Paulo Freire, um das referências adotadas pelo *Núcleo Educação* para a elaboração do projeto educativo. Cabe ressaltar, conforme foi visto na introdução e no primeiro capítulo da pesquisa, que Freire se empenhou ao longo de sua vida em prol de uma sociedade verdadeiramente justa. Seu pensamento, portanto, poderia ter sido uma importante referência para a abordagem sobre os excluídos socialmente no Brasil na seção *Um Entre Outros* que, segundo Herkenhoff, além de procurar estar em concordância com o conceito curatorial organizador de Antropofagia, buscou dialogar sobre temas sociais como abandono e marginalidade social, repressão política e revolta individual[356].

2.6. Núcleo Histórico

O segmento *Salas Especiais* era dedicado aos artistas consagrados pela história da arte e integrava a Bienal de São Paulo desde os anos 1970, encarregava-se de uma tarefa didática em relação à arte moderna, ao trazer obras e artistas que os museus brasileiros ainda não tinham em seus acervos, como um museu temporário. A partir da década de 1990 este segmento foi o suporte de uma estratégia mercadológica cujo objetivo era atrair cada vez mais visitantes e maior retorno publicitário para os patrocinadores através da divulgação das exposições de artistas consagrados. A bienal aspirava disputar com as instituições museológicas brasileiras que na mesma década iniciavam sua inserção no circuito de recepção de mostras internacionais[357].

A curadoria da 24ª Bienal propôs a substituição das *Salas Especiais,* separadas e sem conexão entre si, por um *Núcleo His*tórico que buscou constituir uma história da arte não-eurocêntrica ao adotar o conceito norteador da Antropofagia. Um levantamento de interpretações e definições de canibalismo e antropofagia foi realizado de acordo um modelo participativo. Curadores e outras pessoas envolvidas com a Bienal produziram textos com diferentes interpretações, concepções, metáforas e conceitos acerca do tema. Esses escritos, como foi citado anteriormente, foram reunidos numa lista com o título "165, entre 1000,

[356]HERKENHOFF, PAULO. Um Entre Outros. Arte Contemporânea Brasileira Uma Presença Complexa. In: FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s op. cit., p.115

[357] COSTA, Helouise. A polêmica opção pelo tempo presente. Folha de São Paulo, São Paulo, 21/03/2002, Ilustrada, Caderno sobre a Bienal. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u22344.shtml>. Acesso em: 10/12/2019.

formas de antropofagia e canibalismo"[358]. Cabe ressaltar que os textos contendo apropriações, análises críticas e interpretações do tema, segundo a perspectiva dos autores, tiveram as autorias omitidas em prol da exaltação do caráter coletivo da proposta.

O *Manifesto Antropófago* de Oswald de Andrade anuncia a antropofagia como uma junção das culturas africana, indígena e portuguesa na formação da identidade brasileira, além das relações com outras culturas desde o século XVII, transformando e construindo sua própria linguagem e, concomitantemente, se relacionando com o hemisfério norte ao incorporar os valores do outro na construção de seus próprios. Por sua vez, como foi visto nesse segundo capítulo da pesquisa, Herkenhoff opta por distinguir antropofagia, como tradição brasileira, de canibalismo, como prática real, metafórica ou simbólica de devoração. Evita a abordagem do canibalismo por desvio psicológico individual ou por penúria frente a desastres e fome. "É sempre simbólico e é a partir daí que interessa a este debate. A via admitida é a questão do corpo fragmentado e suas relações com a linguagem".[359] O curador afirma que o canibalismo tem muitos significados e serve para um desfolhamento de metáforas. "É um tópico de argumentação, que obviamente não admite receber tudo ou qualquer coisa. Num mundo globalizado, a Bienal buscou parcerias para explorar especificidades".[360] Ele afirma que o conceito de Antropofagia como processo de deglutir o outro, sua cultura, e transformá-lo em sua linguagem, estimulou curadores e historiadores internacionalmente a estudar a cultura brasileira e buscarem um diálogo:

> É interessante pensar que um curador do MoMA, do Pompidou ou do Louvre tenha estudado a antropofagia no Brasil, escrito sobre ela, buscado paralelos e diferenças. De repente colocamos a Europa numa posição de refletir sobre seus fantasmas canibais. São processos que, num viés da discussão, indicam a maturidade do próprio meio cultural brasileiro.[361]

Um programa curatorial foi pensado e destinado para cada sala do *Núcleo Histórico*. O contato e a relação conflituosa entre os povos colonizados da América e o colonizador europeu, a perspectiva da Europa sobre o canibalismo real no Novo Mundo e a introdução dos gêneros artísticos no continente durante o processo colonial pautaram o espaço dedicado aos Séculos XVI a XVIII. O espaço dedicado ao século XIX buscou discutir a presença do

[358] HERKENHOFF, PAULO e PEDROSA, Adriano. O Curador Carioca. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op. cit., p.45.
[359] Idem. Introdução. XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos. op. cit., p.23.
[360] HERKENHOFF, PAULO e PEDROSA, Adriano. O Curador Carioca. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op. cit., p.45.
[361] Ibidem.

canibalismo no inconsciente ocidental. Sob curadoria de Régis Michel, a sala *Século XIX* levantou discussões sobre o *Totem e o Tabu* de Freud[362]. O curador orientou a exposição para as questões de totem e tabu, a transgressão e devoração de filhos pelos pais e vice-versa[363]. A seção foi dividida em três subseções: *Tabu: o pai come o filho*, *Transgressão: os filhos comem o pai* e *Totem: a sociedade come seus filhos.* Michel ampliou o espectro para incluir artistas como Desprez, Füseli, Blake ou Munch e traz obras de Francisco Goya, Auguste Rodin, Gustave Moreau e Theodore Gericault para sua análise da geração das bases da teoria psicanalítica de Freud e a associação entre parricídio e canibalismo, abordada na publicação de 1912 *Totem e Tabu*[364].

O único exemplo de imagem apropriada, segundo Herkenhoff, foi a apropriação de *A jangada da Medusa* de Theodore Géricault[365]. Esta obra é um dos fios condutores da mostra e suas releituras permitiram a discussão do canibalismo como metáfora de violência. *O Nascimento do Fascismo*[366], de David Siqueiros, por exemplo, conduz o sentido ideológico da "Jangada" para o século XX ao posicionar-se contra a ameaça à liberdade que o fascismo

[362] FREUD, Sigmund. Totem e Tabu e outros trabalhos. Volume 13. Rio de Janeiro Imago Editora, 1996.
[363] HERKENHOFF, Paulo. Introdução. XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos. op. cit., p.28.
[364] Ibidem.
[365] Jean-Louis André Théodore Géricault (1791 – 1824) mudou-se para Paris com o pai, um conhecido jurista, depois da morte da mãe, e aos 10 anos ingressou no Liceu Imperial. Terminados os estudos, teve aulas com o pintor Vernet e anos mais tarde já trabalhava no ateliê de Pierre-Narcisse Guérin, junto com Delacroix. Em seus primeiros quadros, Géricault demonstrou uma grande admiração por David e pelos cânones estéticos neoclássicos. Dedicou-se a copiar Rubens, Velázquez e Caravaggio. Seu primeiro quadro importante foi *Oficial de Caçadores a Cavalo Durante a Carga*, com o qual ganhou a medalha de ouro da Academia em 1812. Esta obra reflete a influência de Gros e o cromatismo impactante e vigoroso que se observa em Rubens.
Depois de fazer o serviço militar como mosqueteiro imperial na armada real, Géricault viajou para a Itália, onde estudou profundamente as obras de Michelangelo e Rafael. Na volta, em 1817, o pintor iniciou aquela que seria sua obra-prima, *A Jangada da Medusa*. Embora o tema do naufrágio seja coerente com o desespero romântico, o certo é que com este quadro Géricault fez-se eco da crítica ao regime, compadecendo-se dos sobreviventes e dos mortos no naufrágio ocorrido por culpa do governo. Sabe-se que sua obsessão chegou a levá-lo a falar com os sobreviventes nos hospitais e inclusive a fazer esboços dos mortos no necrotério.
A doença, a loucura e o desespero passaram então a ser uma constante em seus quadros. O efeito do claro-escuro, que o pintor tanto admirava em Caravaggio, inspiraram-no a criar ambientes patéticos e de intenso sofrimento. Anos depois, em Londres, Géricault retomou sua paixão pelos cavalos, pintando o *O Derby de Epson*, que de certa forma antecipou sua preocupação em captar o movimento. Também fez quadros de doentes mentais num hospital. Após uma tentativa de suicídio, o pintor voltou a Paris, onde poucos meses depois, vítima de um acidente, acabou morrendo. Disponível no banco comparativo de imagens Warburg: <http://warburg.chaa-unicamp.com.br/artistas/view/120>. Acesso em: 13/12/2019.
[366] A obra foi produzida em 1936, quando Siqueiros foi convidado a participar de um congresso de artistas plásticos contra a guerra e o fascismo. O artista estabeleceu um Workshop Experimental em Nova York, onde trabalhou na experimentação de materiais e suportes industriais, aplicados à propaganda política. Além de *O Nascimento do Fascismo*, Siqueiros fez sete outras obras, duas delas (*Vítima Proletária* de 1933 e *Suicídio Coletivo* de 1936) pertencem à coleção do Museu de Arte Moderna de Nova York. Artistas como Rufino Tamayo e José Clemente Orozco, entre outros membros, participaram com Siqueiros na criação de um conceito conhecido como "arte para o povo", onde foram produzidos trabalhos temporários (objetos, pôsteres e fotografias pintadas) para atividades e eventos antifascistas políticos específicos. Disponível em: <http://www.azteca21.com/2006/12/05/someten-a-analisis-de-la-tecnica-el-nacimiento-del-fascismo-obra-de-david-alfaro-siqueiros/>. Acesso em: 10/12/2019.

representa (assim como a ascensão da extrema-direita no cenário político mundial hoje é uma preocupação política deste começo de século); Asger Jörn em *Jangada,* na exposição do grupo CoBra[367], vê a tela como angústia do artista do pós-guerra; *Dead Troops Talk[368],* de Jeff Wall, em *Roteiros*(...) traz uma dimensão do cotidiano contemporâneo ao abordar a batalha no Afeganistão ao invés do mar; *Musée du Louvre IV, Paris 1989* de Thomas Struth[369] e *Dead Troops Talk,* de Wall, discutem conceitos ideológicos e políticos ao deslocarem a cena para a contemporaneidade. Fizeram parte da mostra os estudos para *A Jangada da Medusa,* de Géricault - empréstimos concedidos pelo Museu do Louvre à exposição- entre eles o primeiro estudo. Como exemplo de apropriação transcultural, Herkenhoff optou pela obra de Vincent Van Gogh devido a relação do artista com a xilogravura japonesa *Ukiyo-e[370]*.

Em 17 de junho de 1816 a fragata real *La Méduse* deixou Rochefort, na França, rumo a Saint-Louis, no Senegal. Considerada uma das mais modernas embarcações naquela época, trazia a bordo 400 pessoas, incluindo o novo governador do Senegal, Julien Schmaltz, com

---

[367] Durante a ocupação nazista na Dinamarca, Asger Jörn se juntou à resistência e co-fundou um grupo de arte *underground.* Ele também co-fundou o movimento europeu de arte de vanguarda COBRA (nomeado para as cidades-sede dos fundadores: Copenhague, Bruxelas e Amsterdã) e o curiosamente intitulado Instituto Escandinavo de Vandalismo Comparado, que buscava estudar a influência cultural dos vikings através de suas migrações diaspóricas. Disponível em: <https://artsfuse.org/156038/the-arts-on-the-stamps-of-the-world-march-3/>. Acesso em: 10/12/2019.

[368] As fotografias de Jeff Wall evocam momentos de ressonância estranha, amalgamando referências históricas da arte com estratégias conceituais e justaposições leves para proporcionar uma crítica à vida moderna. Em *Dead Troops Talk,* Wall captura uma cena fictícia que remete simultaneamente à uma pintura de guerra e um filme de terror de zumbi. Encenada em várias partes, a fotografia traz um campo de batalha com soldados retornando à vida. Eles demonstram uma gama de respostas emocionais à sua nova transcendência, do humor à confusão. Paradoxalmente, as tropas dão a impressão de estarem mais preocupadas com as relações interpessoais do que com o significado histórico de suas próprias ações. Disponível em: <https://www.thebroad.org/art/jeff-wall/dead-troops-talk-vision-after-ambush-red-army-patrol-near-moqor-afghanistan-winter > . Acesso em: 10/12/2019.

[369] "Em *Musée du Louvre IV, Paris 1989* Thomas Struth explora construções de visualização e representação entre pintura e fotografia. 'Louvre' foca em um grupo de observadores em frente a uma única imagem, captura um grupo concentrado e atencioso de visitantes do museu de costas para a câmera, observando uma caótica pilha de corpos desgrenhados e sobreviventes a bordo de uma balsa em um oceano violento. Apesar desse contraste entre a cena da fotografia e a cena da pintura – e por extensão para o grupo vendo a fotografia como ela própria é exibida em um museu- 'Louvre' constrói comparações entre vários tipos de retratos de grupos e da mídia em que eles são criados. A relação entre pintura e fotografia é particularmente relevante considerando que a pintura na imagem é *A Jangada da Medusa* de Géricault (1818-19) que transmite a história de um dramático evento contemporâneo, um papel documental que nas décadas seguintes seria completamente usurpado pelos desenvolvimentos na fotografia e impressão". LAST, Nana. Thomas Struth: From Image to Archive to Matrix. *PRAXIS: Journal of Writing Building,* no. 7, 2005, pp. 78–87. p.78-81. Disponível em: <www.jstor.org/stable/24329018>. Acesso em 10/12/2019.
Musée du Louvre IV, Paris 1989 de Thomas Struth é apenas reproduzida no livro catálogo Núcleo *Histórico,* devido a impossibilidade de empréstimo.

[370] Van Gogh descobriu as gravuras japonesas em 1885, quando morava na cidade belga de Antuérpia. Mercadores trouxeram os prints de artes japonesas Ukiyo-E, a "arte do mundo flutuante'" e o artista comprou alguns que pendurou nas paredes de seu estúdio. Van Gogh considerava-os modelos de expressão artística pura: "A arte japonesa é algo como os primitivos, como os gregos, como nossos velhos holandeses, Rembrandt, Potter, Hals, Vermeer, Ostade, Ruysdaël. *Não passa nunca...".* GOGH, Vicent Van. Cartas a Théo. L&PM. 1997. p.135.

seus familiares, soldados e a equipe da marinha para tomarem posse da colônia - que havia passado para o domínio francês. No comando da "Medusa" estava o Capitão Hugues Duroys de Chaumareys, que durante muito tempo esteve longe das águas e não comandava nenhum navio. Mesmo assim, com o retorno dos Bourbons ao trono e apadrinhado pelo governo, ele foi posto no comando da expedição.

A fragata navegava em torno do Arguim no dia 2 de julho quando, na tentativa de uma manobra, bateu num banco de areia e teve o seu casco furado. Diante do naufrágio iminente, o capitão (que jurou regressar para resgatar o restante da tripulação), grande parte dos oficiais, o governador e sua família ocuparam os barcos salva-vidas. Os outros 150 tripulantes[371] decidiram construir uma jangada, feita precariamente com tábuas, cordas e partes do mastro, atada a um dos salva-vidas que logo se soltou[372]. Os oficiais que ficaram na jangada estavam armados e ocuparam os melhores lugares - os marinheiros e os soldados foram desarmados antes de embarcarem na balsa. Na primeira noite vinte pessoas foram atiradas ao mar. No segundo dia, durante um motim, os oficiais, que defendiam seus lugares a tiros, mataram 65 tripulantes. Como não havia mais nenhum alimento na embarcação, no terceiro dia, para manterem-se vivos, os sobreviventes tiveram que recorrer ao canibalismo. Um dos sobreviventes, o médico Jean-Baptiste Henry Savigny dissecava os cádaveres para que servissem de alimento à tripulação. Muitos em situação de desespero se atiraram ao mar. Depois de 13 dias à deriva, na manhã do dia 17 de julho, os náufragos avistaram no horizonte o navio mercante britânico Argus. Eles gritaram e acenaram para o navio por horas até serem avistados. Do Argus foi lançado um barco salva-vidas para resgatá-los. Nesta altura restaram somente 15 sobreviventes[373] avistados por coincidência, pois a embarcação não estava a procura deles. Cinco, dos quinze resgatados, morreram dias depois no hospital de Saint-Louis em Senegal.

O naufrágio da fragata Medusa inicia uma crise ética na época, durante a recém reinstaurada monarquia francesa em 1816. O descumprimento à regra ética do capitão ser o

---

[371] Sobre a balsa estavam 149 homens e uma mulher, Maria Zeide, que não queria abandonar o seu marido. ELIAS, Tatiane de Oliveira. O Tema do Negro na Visão de Géricault. Fênix – Revista de História e Estudos Culturais, Vol. 5 Ano V nº 2 Abril/ Maio/ Junho de 2008. p.2. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo_06_ABRIL-MAIO-JUNHO_2008_Tatiane_de_Oliveira%20Elias.pdf>. Acesso em: 11/12/2019.

[372] "Somente um passageiro possuía uma pequena bússola e, se não fosse isso, não haveria com eles nenhum instrumento de navegação. (...)De víveres, apenas uma cesta com biscoitos, seis barris de vinho e dois tonéis de água que foram colocados sobre a balsa". Ibidem.

[373] "Resgataram somente 15 sobreviventes (Dupont, L' Heureur, Clairet, Griffon de Bellan, Lozacf, Coubin, Courtade, Cofte, Thomas, François, Jean-Charles, Corréard, Savign, e um sargento de Toulon, no qual Corréard marcou somente a inicial R.), todos eles com terríveis doenças de pele e feridas devido à exposição à água do mar e aos fortes raios solares". Ibidem. p.3-4.

último a sair do navio despertou a indignação pública que atribuiu a nomeação do capitão Visconde Hugues Duroy de Chaumereys ao rei Luis XVIII. Além disso, a omissão em mandar socorro deixando a jangada à deriva por treze dias[374] contribuiu ainda mais para a impopularidade do governo francês, desencandeando um escândalo político.

O drama dos náufragos da fragata *La Méduse* é retratado na obra *A jangada da Medusa* de Théodore Géricault. O quadro traz um teor crítico à negligência do estado com a vida humana. Para realizar a pintura, o artista leu os relatos dos náufragos e o livro *O Naufrágio da Fragata da Medusa*, de Alexandre Corréard e Jean Baptiste Henri Savigny, dois sobreviventes que inclusive foram entrevistados pelo artista. A obra retrata o momento em que os sobreviventes do naufrágio avistaram o brigue Argus no horizonte, deixando-os eufóricos e desesperados ao mesmo tempo, pois não tinham certeza inicialmente se a embarcação os tinha avistado. A tela apresenta em sua composição uma forma geométrica de pirâmide humana no centro do quadro. Na parte superior da pirâmide observa-se um homem negro em destaque. Ele se eleva acima dos demais náufragos agitando um tecido para chamar a atenção dos tripulantes que podiam salvá-los enquanto outros, ao centro, estendem os braços na direção da embarcação salvadora. Esta obra, além de discutir o canibalismo como metáfora da violência, assume a condição de manifesto contra a escravidão ao colocar um homem negro[375] como o salvador da embarcação. Decerto, Géricault quis fazer uma crítica ao comércio escravocrata em Senegal e na França. É provável que, através da obra, o artista tenha se empenhado contra o racismo, desempenhando um posicionamento abolicionista ao destacar um homem negro no cume da composição em forma de pirâmide representando a salvação da tripulação fadada à morte[376].

Em *A jangada da Medusa* figuras de corpos se contorcem interligando-se. "Géricault desenha vigorosamente esses combates furiosos, abraços de corpos, orgias de carne, cujos atores formam um monstro de cem cabeças: mistura da Hidra com o Leviatã".[377] O olhar do observador é convidado a seguir a composição, movimentando-se numa linha ziguezagueante,

---

[374] Para saber mais sobre o naufrágio da fragata Medusa: CORRÉARD, Alexandre, SAVIGNY, Jean Baptiste Henri. El naufragio de la Medusa. Ediciones del Viento; Edição: 1. 2014; CORRÉARD, Alexandre, SAVIGNY, Jean Baptiste Henri. Naufrage de la frégate la Méduse. L'imprimerie de Hocquet. Paris. 1817. Domínio público. Digitalizado pelo Google e disponível em: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=nyp.33433006540029&view=1up&seq=8>. Acesso em: 13/12/2019.

[375] Somente três africanos foram pintados na obra *A Jangada da Medusa*.

[376] Segundo Albert Alhadeff: "[…] the Raft literally sets racial issues on a pedestal, questioning how a black man can personify hope". ALHADEFF, Albert. The raft of the Medusa: Géricault, art and race. München: Prestel, 2002, p. 152.

[377] MICHEL, Régis. A síndrome de Saturno ou a Lei do Pai: máquinas canibais da modernidade. In: FUNDAÇÃO. XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos. op.cit., p 127.

percorrendo, através das figuras dos tripulantes da jangada, a morte, o desânimo, passando pelo desespero até a esperança da salvação. O movimento sugerido pela organização dos corpos parte do canto inferior direito e culmina no topo da balsa, onde um homem negro, em pé acima de um barril, destaca-se entre os outros tripulantes, agitando um tecido desesperadamente na tentativa de ser visto por uma embarcação que poderia socorrê-los. Na parte inferior da tela observa-se figuras de homens com o semblante pesaroso e melancólico entre corpos inanimados ou em estado de putrefação, entre eles se destaca o homem grisalho que, com a mão esquerda segura um corpo de alguém que possivelmente lhe foi querido, portanto, recusa-se a largá-lo, enquanto leva a mão direita ao rosto apoiando a cabeça com um olhar introspectivo. No meio da embarcação um homem apoia-se em um dos corpos na tentativa de observar algo que os outros integrantes da jangada estão avistando e discutindo. A partir desta figura a composição ganha uma movimentação mais dinâmica das figuras de homens com os olhares voltados para algo que é avistado ao longe. No horizonte, num plano de fundo, pode se ver o Argus bem distante. Observa-se, na parte superior direita da pintura, tripulantes com seus braços estirados clamando por ajuda em direção ao topo da balsa onde o homem em pé agita efusivamente um panejamento em busca de socorro. Do lado direito do mastro, a vela esticada mostra a intensidade do vento. Abaixo do mastro um homem agachado leva as mãos à cabeça num gesto que remete à iconografia do sentimento de desespero, ou insanidade. As linhas das cordas que sustentam o mastro formam um triângulo, da mesma forma que o movimento dos corpos que se encerra no homem que acena o tecido formam outro triângulo paralelamente; as linhas da jangada formam um triângulo ao contrário enquanto as ondas traçam uma linha horizontal no meio da composição proporcionando equilíbrio visual. Tons terrosos se destacam nas cores que compõe a obra, principalmente na madeira da jangada, contaminando os corpos e o branco das velas, das roupas e dos tecidos. As nuvens escurecidas variam do ocre até a cor preta que se estabelece nas nuvens do canto superior direito. As ondas do mar agitado apresentam um tom azul turquesa que vai de encontro ao cinza abaixo das nuvens negras. O vermelho está presente em alguns trapos e tecidos que trazem uma tonalidade entre o escarlate e o carmesim.



Figura 26 - Theodore Géricault. *A jangada do Medusa*, primeiro esboço, 1818-19. Óleo sobre tela. Medidas: 37,5cm x 46cm coleção Musée du Louvre, Paris. Cortesia Réunion des Musées Nationaux. Foto Hervé Lewandowski. Disponível em<http://www.culture.fr/esl/Ressources/Moteur-Collections/Galerie-de-photos/Peinture-dessin sculpture/Chefs-d-oeuvres-des-musees-francais/Le-radeau-de-la-Meduse-premiere-esquisse>. Acesso em: 12/05/2019.



Figura 27 - Théodore Géricault, *A Jangada da Medusa*, 1818. Óleo sobre tela. Dimensões: 4,91m x 7,16m. Museu do Louvre. Paris. Disponível em:<http://warburg.chaa-unicamp.com.br/obras/view/10271>. Acesso em: 12/05/2019.



Figura 28 - Thomas Struth. *Musée du Louvre IV, Paris 1989*. Fotografia colorida, emoldurada. Dimensões:180 cm x 214 cm. Coleção ZKM Centro de Arte e Mídia Karlsruhe. Disponível em: <https://www.christies.com/img/LotImages/2020/CKS/2020_CKS_18363_0205_000(thomas_struth_louvre_iv_paris_1989).jpg>. Acesso em: 13/05/2019.



Figura 29 - Thomas Struth. *Musée du Louvre IV, Paris 1989*. Fotografia colorida, emoldurada. Dimensões:180 cm x 214 cm. Coleção ZKM Centro de Arte e Mídia Karlsruhe. Disponível em: <https://www.christies.com/img/LotImages/2020/CKS/2020_CKS_18363_0205_000(thomas_struth_louvre_iv_paris_1989).jpg>. Acesso em: 13/05/2019.

Figura 24 - Jeff Wall. *Dead Troops Talk (a vision after an ambush of a Red Army Patrol, near Moqor, Afghanistan, winter 1986)*, 1992**.** Transparência em caixa de luz. Dimensões: 228.92 cm x 416.88 cm. The Broad. Los Angeles. Disponível em: <https://www.thebroad.org/art/jeff-wall/dead-troops-talk-vision-after-ambush-red-army-patrol-near-moqor-afghanistan-winter>. Acesso em: 13/06/2019.



Figura 30 - David Siqueiros em *O Nascimento do Fascismo*, 1936. Piroxilina sobre masonita. Dimensões:75 x 60 cm. Disponível em: <https://histoireetsociete.wordpress.com/2018/01/05/la-naissance-du-fascisme-par-sequeiros/>. Acesso em: 13/06/2019.



Figura 31 - Asger Jorn. *A Jangada da Medusa*, 1950. Óleo no cartão duro. Dimensões: 47 x 60 cm, Coleção privada, Colônia. Disponível em: < http://www.notbored.org/Medusa.jpg>. Acesso em: 13/06/2019.

A obra de Louise Bourgeois, *A Destruição do Pai*[378], é outro exemplo interessante de abordagem do tema canibalismo ao tratar dos filhos que devoram o pai após um período de

[378]"Nascida na França e vivendo em Paris, nas décadas de 1920 e 1930, testemunhou o auge do modernismo em sua capital mundial, chegando a ser assistente de Fernand Léger (1881-1955), uma das personalidades do

muita repressão. É um trabalho freudiano que traz o desejo de superação do sistema de censura e castração que se daria através da devoração do pai. A artista foi muito afetada por seu pai, que era muito opressor e dominante, um homem autoritário que mantinha um relacionamento contínuo com a babá da família. Nas palavras da própria artista sobre a obra:

> Há uma mesa de jantar e pode-se ver todo tipo de coisas acontecendo. O pai está falando sem parar, contando à platéia cativa como ele é ótimo, sobre todas as coisas fantásticas que fez, todas as pessoas ruins que castigou naquele dia. Mas isso acontece sempre, dia após dia. Uma espécie de ressentimento vai se intensificando nos filhos. Chega o dia em que eles ficam com raiva. A tragédia está no ar. O pai repetiu seu refrão uma vez mais.
> Os filhos o agarraram e o puseram sobre a mesa. E ele se tornou a comida. Eles o desmembraram, o fizeram em pedaços. E o comeram. Assim, ele foi liquidado. Como você pode ver, é um drama oral! O fator de irritação eram suas constantes ofensas verbais. Assim, ele foi liquidado, da mesma maneira como havia liquidado seus filhos.
> A escultura representa ao mesmo tempo uma mesa e uma cama. Quando você entra no ambiente, vê a mesa, mas também, no quarto dos pais, no andar de cima, a cama. Essas duas coisas são importantes em nossa vida erótica: a mesa do jantar e a cama. A mesa onde seus pais a fizeram sofrer. E a cama onde você se deita com seu marido, onde seus filhos nasceram e onde você vai morrer. Essencialmente, têm mais ou menos o mesmo tamanho, são o mesmo objeto.
> Eu a montei aqui em minha casa. É uma peça altamente assassina, um impulso que vem quando estamos debaixo de tensão demais e nos voltamos contra aqueles a quem mais amamos.[379]

A duplicidade da estrutura como cama e mesa, duas partes importantes da casa, é muito intrigante. A mesa se encontra num espaço semi-público, já a cama, num ambiente privado. Parece representar a cama do pai, constituída de material que faz alusão à pele. Reflete os sentimentos de Bourgeois sobre o pai corroendo a cama que ele compartilha com a mãe e comete o adultério com a babá. Ao mesmo tempo, a referência da mesa de jantar se apresenta como uma sugestão de que ela comeria o pai para destruí-lo e acabaria com sua

---

período.
Contudo, foi em Nova York, para onde se mudou em 1938, que se destacou como artista. Aliás, isso só ocorreu nos anos 1970, já que, por três décadas, o trabalho dela foi praticamente ignorado.
'Toda a minha obra, nos últimos 50 anos, todos os meus temas foram inspirados em minha infância. Minha infância jamais perdeu sua magia, jamais perdeu seu mistério, jamais perdeu seu drama', declarou no livro 'Destruição do Pai. Reconstrução do Pai'.
Possivelmente aí esteja a chave para a compreensão tardia da obra, afinal, foi só na década de 1970 que a junção entre vida e arte se tornou um modo de produção reconhecido. As esculturas de aranhas, uma das maiores marcas da artista, têm inspiração tanto na infância -os pais trabalhavam com tapeçaria- como numa visão um tanto perversa do universo feminino. Em São Paulo, uma das aranhas está no Museu de Arte Moderna, no Ibirapuera. Bourgeois ainda 'matou' o pai em 'A Destruição do Pai' (1974), uma jaula com mesa de jantar e cama, lugares vinculados aos prazeres, mas que, no imaginário da artista, também serviam para os filhos destruírem o progenitor, que, no caso dela, era um homem violento". CYPRIANO, Fabio. Pai violento inspirou mortes simbólicas em várias obras. Follha de São Paulo. São Paulo, terça-feira, 01 de junho de 2010. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0106201026.htm>. Acesso em 13/12/2019.

[379] BOURGEOIS, Louise. Destruction of the Father Reconstruction of the Father - Writings and Interviews 1923-1997". The MIT Press, EUA. 1998. p.115-116. Tradução minha.

infidelidade[380]. O progenitor é liquidado pela prole porque ele os liquidou primeiro. Pode-se compreender que este trabalho não trata apenas do pai, trata-se de uma resposta a Freud, segundo Sasha Bergstrom-Katz:

> Dizendo que ela não queria matar a mãe e se casar com o pai, na verdade talvez ela quisesse destruir o pai. Ao mesmo tempo, o desejo de comer seu pai poderia refletir um desejo de sempre mantê-lo com ela, de nunca permitir que ele a deixasse ou a traísse.[381]

Este trabalho se relaciona com o drama de Ugolino[382], figura da *Divina Comédia*[383] de Dante que é obrigado a devorar seus filhos, tema também trabalhado por Blake, Rodin e Géricault no século XIX. Ugolino é um tema clássico de canibalismo que discute a relação de poder entre pai e filho[384]. Segundo Herkenhoff, a sala *Século XIX* discute o tema do pai que devora seus filhos em relação à sociedade que devora seus filhos[385]. Este problema também é discutido, em outro contexto, na *Jangada da Medusa*: o motim, que gerou uma carnificina, a revolta dos marinheiros contra os oficiais e o fato de ter havido entre os tripulantes da balsa a prática de canibalismo[386].

---

[380] BERGSTROM-KATZ, Sasha. In Focus: The Destruction of the Father (1974). Artslant. 2008. Disponível em: <https://www.artslant.com/la/articles/show/2711-in-focus-the-destruction-of-the-father-1974>. Acesso em: 13/12/2019.

[381] Ibidem.

[382] Ugolino della Gherardesca (1220-1289), membro de uma nobre família de Pisa, foi um dos tiranos mais cruéis de seu tempo. Ávido por poder envolveu-se numa aliança política desastrada com o arcebispo Ruggieri degli Ubaldini. Foi acusado de traição e deposto pelo arcebispo. Ugolino acabou sendo preso em uma torre com os filhos e netos em 1289. A chave foi atirada no Rio Arno. A curiosidade popular e *A Divina Comédia* de Dante Alighieri (1265-1321) alimentaram especulações sobre os acontecimentos na prisão, especulou-se durante séculos se Ugolino tentou comer a carne dos filhos. Dante, narra na obra *A Divina Comédia*, especificamente no Canto XXXIII, uma das cenas do inferno: o castigo imposto ao faminto Conde Ugolino della Gherardesca, condenado a roer o crânio do arcebispo Ruggieri, seu inimigo, durante a eternidade.

[383] ALIGHIERI, Dante. A Divina Comédia. Tradução e notas de Ítalo Eugênio Mauro. Em português e italiano (original). Editora 34. São Paulo. 2017.

[384] MICHEL, Régis. A síndrome de Saturno ou a Lei do Pai: máquinas canibais da modernidade. In: FUNDAÇÃO. XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos. op. cit., p.120-133.

[385] HERKENHOFF, Paulo. Introdução. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos. op. cit., p.28.

[386] Segundo Herkenhoff, *A jangada da Medusa* se relaciona com a história da arte brasileira por meio da obra *Tiradentes Esquartejado*, de Pedro Américo[386] também exposta no *Núcleo Histórico*. Em virtude de Américo ter estudado *Estudos Anatômicos* e *Cabeças Cortadas*, de Géricault - esta última traz duas cabeças guilhotinadas retratadas na obra também exposta na mostra- o curador afirma que houve uma apropriação complexa, uma espécie de "canibalização" para representar o corpo esquartejado de Tiradentes. A pintura de membros amputados, usados como modelo para a representação realista do tom muscular dos mortos, método utilizado por Géricault, foi também estudado por Américo. HERKENHOFF, Paulo. Introdução.In: FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos. op. cit., p.28.



Figura 32 - Louise Bourgeois. *A Destruição do Pai*, 1974. Gesso, látex, madeira, tecido e luz vermelha. Dimensões: 93 5/8 x 142 5/8 x 97 7/8 pol. Cortesia Cheim & Read, Hauser & Wirth e Galerie Karsten Greve. Foto: Rafael Lobato. Disponível: <http://magazine.art21.org/wp-content/uploads/2010/06/destruction-of-the-father-0019-RL.jpg>. Acesso em: 20/12/2019.

Não raramente, jornalistas, críticos e historiadores brasileiros fizeram criticas negativas sobre o conceito curatorial da 24ª Bienal de São Paulo por abarcar curadorias que se relacionavam com o tema do canibalismo e, ou, estabeleciam relações forçadas com a antropofagia[387]. Helena Pereira de Queiroz afirma que "algumas salas do *Núcleo Histórico* banalizaram a atitude antropofágica de Oswald de Andrade, transformando influência ou

[387] O romancista, contista, jornalista e tradutor Bernardo de Carvalho foi um dos jornalistas que fizeram duras críticas ao conceito curatorial da 24ª Bienal: "Só no núcleo histórico você começa a se dar conta do que na sua cabeça ainda não tinha ficado muito claro do lado de fora quando viu numa mesma vitrine exemplos de trabalhos de Gustave Doré, Maria Martins, Lygia Clark e Louise Bourgeois. Nada podia fazê-lo compreender o que esses artistas tinham em comum além de estarem representando naqueles trabalhos específicos, de uma forma ou de outra, aranhas ou teias. É ao entrar numa sala de quadros brancos assinados pelos artistas mais díspares e incompatíveis (afinal, o que pode haver em comum entre Robert Ryman e Tomie Othake além de ambos -Ryman bem mais que Othake- terem pintado ao menos uma tela branca ao longo de suas carreiras?) que você entende boquiaberto que o critério da curadoria é o do primarismo analógico: tudo sobre aranhas aqui, tudo o que for branco ali, todos os quadros que a gente puder juntar sobre gente comendo gente acolá". CARVALHO, Bernardo. Só curadores brincam na Bienal infantil. Acontece. Folha de São Paulo. 13 de dezembro de 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/acontece/ac13129801.htm>.Acesso em: 29/12/2019.
Como resposta às críticas ao seu trabalho frente à curadoria da mostra, Herkenhoff argumenta: "Tentei apaziguar aqueles que, no Brasil, se julgavam herdeiros da Escola de Frankfurt e correspondentes da revista October, advertindo desde o início que a Antropofagia não é a explicação única da modernidade brasileira. (...)A certos jornalistas interessa encenar o papel do olhar rigoroso da curadoria. A isso chamo de crítica beija-flor: só toca com o bico. Não se trata de reivindicar elogio ou reconhecimento unânime.(...) Essa desatenção com a arte, com os curadores estrangeiros e com as idéias que circulam acaba fazendo de São Paulo uma cidadezinha como Kassel ou uma república formalista como Veneza. A recepção foi ficando melhor na medida em que nos afastamos de São Paulo ou dos críticos cariocas que orbitam em torno dos gabinetes de arte. Dez anos depois, já existem mais mestrados e teses de doutorado no Brasil e no exterior sobre a 24a Bienal do que textos analíticos produzidos na cidade. HERKENHOFF, PAULO. Bienal 1998: princípios e processos. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op. cit., p.34

empréstimo feito por uma cultura à outra em Antropofagia".[388] De acordo com estas observações, se faz necessário um recorte entre as várias obras e propostas curatoriais que compuseram os quatro segmentos da mostra. Buscou-se identificar, portanto, o segmento que abarcasse de forma mais abrangente o conceito organizador da Bienal para o desenvolvimento do trabalho curatorial e que representasse um maior vínculo com a concepção de antropofagia segundo Oswald de Andrade. Concluiu-se que o *Núcleo Histórico* alcançou este fim em algumas das salas que mais se aproximaram de forma direta do *Manifesto Antropófago* e do conceito de antropofagia, segundo sua compreensão como a incorporação dos valores do outro para construir e articular os próprios valores, neste caso a cultura brasileira.

A sala *Albert Eckhout e séculos XVI- XVIII*, de curadoria de Ana Maria Belluzzo e Jean-François Chougnet e consultoria de María Concepción García Sáiz, se destaca por trazer referências artísticas e teóricas que buscaram contextualizar a linguagem do manifesto majoritariamente metafórico e fonte teórica principal do Movimento Antropofágico; ao mesmo tempo que apresenta um trajeto de análise da produção europeia de imagens alegóricas dos continentes.

As relações dos modernistas do começo do século XX com o pensamento selvagem são analisadas por Belluzzo no artigo *Trans-posições*[389]. Nesse texto a curadora indica, além do pensamento selvagem, a revista *Canibale*[390] de Picabia[391] e o trabalho de destruição dadaísta de André Breton como prováveis ligações com a obra de Oswald. Sobre a expressão *pensamento selvagem* - usada por André Breton e título de um livro de Lévi-Strauss[392]- Belluzzo afirma que "o termo não diz respeito ao pensamento dos selvagens, nem de uma humanidade primitiva ou arcaica, mas ao pensamento em estado selvagem, distinto do

[388] QUEIROZ, Helena Pereira de. Antropofagia ou Multiculturalismo? Oswald de Andrade na 24ª Bienal de São Paulo. op. cit., p.105.
[389] BELLUZZO, Ana Maria. Trans-posições. In: FUNDAÇÃO. XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos. op. cit., p.68.
[390] Para saber mais sobre a revista CANNIBALE: PICABIA, Francis. CANNIBALE. Radio Fontana Mix; 1 edition. 2013. Esta publicação contém as duas edições da revista CANNIBALE publicada por Francis Picabia entre abril e maio de 1920, em uma versão fac-símile traduzida para o espanhol e o estudo introdutório do professor José Antonio Sarmiento.
[391] Francis Picabia (1879-1953) era filho único de um milionário espanhol, nasceu em Paris, onde formou-se pela Escola de Belas Artes. Em 1909, aliou-se aos cubistas. Sua obra apresenta, também, características futuristas, entre os anos 1910 e 1915. Mas são o Dadaismo e o Surrealismo que serão mais relevantes em seu trabalho. Junto com Marcel Duchamp e Man Ray editou, nos Estados Unidos, em 1913 e em 1915, as revistas dadaistas 291 e 391. Foi para Zurique em 1918, onde entrou em contato com o movimento dada alemão. Nessa época, pintou alguns mecanismos inúteis, com a única função de zombar da ciência. Voltou a Paris depois da Primeira Guerra. No início dos anos 20, rompeu com o Dadaismo, aderindo ao Surrealismo. Mais tarde rompe, também, com o Surrealismo, retornando à pintura abstrata, a partir de 1945. Disponível em: <http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/percursos/percursos_fig_abst_biog_picabia.asp>. Acesso em: 20/12/2019.
[392] LÉVI-STRAUSS, Claude. O Pensamento Selvagem. Papirus Editora; Edição: 12ª.1989.

pensamento cultivado ou domesticado, em vista de obter uma vantagem".[393] Ela afirma que Oswald de Andrade ao apropriar-se destas conexões atribuí-lhes novos ou outros significados:

> Oswald reinventa um inconsciente nacional, a partir da combinação de fragmentos de relatos de viagem, recortados e colados. Encontra motivações na Wahrhaftige Historia, de Hans Staden. Não faltam em seus textos evidências de leituras de Thevet, Léry, Abbeville, Evreux, SaintHilaire, Koster, Martius e Taunay, entre outros europeus que estiveram no Brasil. Sua prática literária nutre-se da literatura de viagem, que fornece matéria-prima culinária para a ritual devoração espiritual do outro e para a conquista de poderes dos antepassados. Tudo feito como mandava o canibalismo, que Oswald chama de antropofagia e cultura culinária, por espírito de troça.[394]

A aproximação entre a revista *Cannibale* e a *Revista de Antropofagia*[395] foi um dos objetivos alcançados no segmento *Núcleo Histórico*, anexando também às duas publicações os relatos de viagem. Segundo Herkenhoff, toda a montagem do Pavilhão do Ibirapuera foi articulada para a justaposição das duas revistas.

O contato dos modernistas com os relatos de viagem foi responsável pelo renovado interesse pelos primeiros séculos do Brasil, citados no *Manifesto Antropófago*. Entre os relatos destacam-se *Wahrhaftige Historia*, de Hans Staden[396], publicado na Alemanha em 1557 e *Histoire d'un uoyage fait en la terre du Brésil*, de Jean de Léry[397], publicado na França em 1578.

O relato de Hans Staden[398] sobre as duas viagens que fez ao Brasil inclui a narração da experiência de ser mantido em cativeiro, ameaçado de morte e de devoração pelos tupinambás

---

[393]BELLUZZO, Ana Maria. Trans-posições. In: FUNDAÇÃO. XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos. op. cit., p.68.

[394] Ibidem.

[395] Para saber mais sobre a Revista de Antropofagia e outras revistas do Modernismo: PUNTONI, Pedro (org.); TITAN, Samuel (org.). Revistas do modernismo 1922-1929. Imprensa Oficial. São Paulo. 2014. (Edições fac-similares das revistas centrais do modernismo brasileiro da década de 1920 - Klaxon, Antropofagia, Verde, Terra roxa e outras terras, A Revista e Estética).

[396] Titulo original: Warhaftige Historia und beschreibung eyner Landtschafft der Wilden Nacketen, Grimmigen Menschfresser-Leuthen in der Newenwelt America gelegen. (História Verídica e descrição de uma terra de selvagens, nus e cruéis comedores de seres humanos, situada no Novo Mundo da América, desconhecida antes e depois de Jesus Cristo nas terras de Hessen até os dois últimos anos, visto que Hans Staden, de Homberg, em Hessen, a conheceu por experiência própria, e que agora traz a público com essa impressão). Livro escrito por Hans Staden, lançado na Alemanha em 1557 e, atualmente, conhecido no Brasil como "Duas Viagens ao Brasil". STADEN, Hans. Duas viagens ao Brasil. Porto Alegre: L&PM, 2010.

[397] LÉRY, Jean de. Viagem à Terra do Brasil. (Tradução integral e notas de Sérgio Milliet segundo a edição de Paul Gaffárel). Editora Biblioteca do Exército. 1961. Disponível em: <http://fortalezas.org/midias/arquivos/1713.pdf>. Acesso em: 20/12/2019. Original em francês disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/518724>. Acesso em: 20/12/2019.

[398] Hans Staden nasceu em Homberg, na Alemanha, aproximadamente em 1520. Exercendo a função de arcabuzeiro, viajou para o Brasil duas vezes: A primeira, em 1549, passando por Pernambuco e pela Paraíba, e a segunda, em 1550, quando chegou na ilha de Santa Catarina, dirigindo-se posteriormente à capitania de São Vicente, no litoral sul do atual estado de São Paulo. Na segunda viagem foi tripulante da embarcação do espanhol Diogo de Sanabria que seguia para o Rio de La Plata - Sanabria pretendia fundar um povoado na

durante a segunda viagem. Esta obra dá início aos relatos de viajantes sobre o país, os povos indígenas e o ritual do banquete antropofágico comumente chamado de canibalismo. A publicação em 1900 do livro de Staden, com o título *Hans Staden: suas viagens e captiveiro entre os selvagens do Brazil*[399] foi traduzida diretamente do original alemão, uma versão de 1557 que fora adquirida por Eduardo Prado[400] e cedida para ser traduzida pelo botânico suiço Albert Löfgren[401] com notas do engenheiro, pesquisador e historiador Teodoro Sampaio[402].

---

costa da Ilha de Santa Catarina e outro na embocadura do Rio de la Plata. O navio de Staden naufragou nas imediações de Itanhaém, no litoral paulista, e os sobreviventes seguiram para São Vicente. Como viera a bordo de um navio espanhol, foi primeiramente preso pelo governador-geral, o português Tomé de Sousa, e em seguida solto e contratado como arcabuzeiro pelos portugueses. Em 1553, durante uma caçada sozinho, foi capturado pelos índios tamoios, inimigos dos tupiniquins e dos portugueses e aliados dos franceses. Segundo seu relato: "Quando eu estava andando na floresta, eclodiram grandes gritos dos dois lados da trilha, como é comum entre os selvagens. Os homens vieram na minha direção e eu reconheci que se tratava de selvagens. Eles me cercaram, dirigiram arcos e flechas contra mim e atiraram. Então gritei: 'Que Deus ajude minha alma!'. Nem tinha terminado estas palavras, eles me bateram e empurraram para o chão, atiraram e desferiram golpes de lança sobre mim. Feriram-me – Deus seja louvado – apenas numa perna, mas me arrancaram a roupa do corpo, um deles o casaco, um outro, o chapéu, o terceiro, a camisa, e assim por diante". STADEN, Hans. Duas viagens ao Brasil. Porto Alegre: L&PM, 2010. p.61-62.

Nu e ensanguentado, Staden foi levado para a aldeia de Ubatuba dos tupinambás, do morubixaba e autoridade máxima entre todos os líderes tamoios, Cunhambebe. Após sua captura, Staden foi obrigado pelos tupinambás a lutar ao lado deles contra os tupiniquins. Ele testemunhou o ritual antropofágico e o descreveu com detalhes no seu relato. Passou nove meses junto aos seus captores acompanhando-os em suas batalhas, porém, ainda cativo, aguardava ser devorado num ritual antropofágico. Staden conseguiu adiar sua morte ao longo dos meses. Conseguiu escapar da posse dos tupinambás após ser resgatado por um navio de piratas franceses. Segundo seu relato, afirmando ser francês, enganou os tupinambás, dizendo que seus irmãos tinham vindo buscá-lo. Ele foi trocado por facas, machados, espelhos e pentes.

O livro com o seu relato foi publicado em 1557, em Marburgo, Alemanha, ilustrado por xilogravuras anônimas baseadas nas suas descrições de paisagens virgens, riquezas inexploradas e o ritual antropofágico. Seu livro se tornou logo um best-seller na Europa.

399 STADEN, Hans. Duas viagens ao Brasil. op. cit.,

400 Eduardo Paulo da Silva Prado (1860-1901) era de tradicional família paulista. Ocupou-se desde a mocidade com estudos históricos. Formou- na Faculdade de Direito de São Paulo ao mesmo temo que colaborava assiduamente com o *Correio Paulistano* onde publicou artigos de crítica literária e política internacional.

Trabalhou por um curto período como adido na delegação brasileira em Londres e conheceu diversos países europeus e também o Egito. Nesse período escreve o livro *Viagens*, publicado em Paris em 1886. Colaborou na edição de *Le Brésil en 1889*, obra publicada por ocasião da Exposição Internacional de Paris. Travou amizade com o Barão do Rio Branco e os escritores portugueses Eça de Queirós, Ramalho Ortigão e Oliveira Martins.

Monarquista convicto, com a proclamação da República no Brasil passou a combater, em livros e jornais, as ações do governo republicano. Com o apoio de Eça de Queirós publicou uma série de artigos na *Revista de Portugal* sob o pseudônimo de Frederico de S. e que seriam reunidos em livro com o título de *Fastos da Ditadura Militar no Brasil*. Colaborou, também, junto com outros intelectuais monarquistas no livro *A Década Republicana*.

Eduardo Prado foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, na qual ocupou a cadeira nº 40, foi também sócio correspondente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Publicou em 1895 o livro *A ilusão americana*, onde critica duramente a ingerência dos Estados Unidos na América Latina, cuja primeira edição foi apreendida pelo Governo republicano. No seu livro *Bandeira Nacional* Eduardo Prado critica as alterações feitas pelos republicanos na bandeira do Brasil. Dedicou-se também a estudos históricos, tendo publicado estudos sobre o Padre José de Anchieta. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/eduardo-prado/biografia>. Acesso em: 22/12/2019.

401 Johan Albert Constantin Löfgren, também conhecido como Alberto Loefgren (1854-1918) foi um botânico sueco, radicado no Brasil, chegando ao país em 1874, onde se dirigiu para Poços de Caldas, cidade em que permaneceu por alguns anos. Em 1877 esteve a estudos na Serra do Caracol, servindo mais tarde como engenheiro da Companhia Paulista de Estradas de Ferro. Ingressou na Comissão Geográfica e Geológica do Estado prestando relevantes serviços como botânico. A convite de Arrojado Lisboa, trabalhou como botânico na

É provável que Paulo Prado[403]- sobrinho de Eduardo Prado- tenha dado para Raul Bopp, Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral a versão traduzida por Löfgren para que eles lessem. A partir dessa leitura Tarsila ficaria muito impressionada com a narração de Staden, principalmente o trecho sobre a obrigatoriedade dos prisioneiros dos tupinambás adentrarem pulando na taba dizendo "vossa comida chegou". Baseando-se nessa leitura, Tarsila produziria a obra *O Abaporu*, das palavras do tupi-guarani "aba" e "poru", "homem que come", a pintura que fez com que Oswald de Andrade se inspirasse em desenvolver o Movimento Antropofágico.

Comissão de Obras Contra as Secas e, no cumprimento de suas obrigações, percorreu demoradamente os estados da Bahia, Piauí, Ceará, Maranhão, entre outros, colhendo material para as suas publicações científicas. Em 1913 foi contratado para servir no Jardim Botânico do Rio de Janeiro e, em 1918, foi nomeado por concurso chefe da Seção Botânica. Em sua homenagem, o Horto Florestal de São Paulo leva o seu nome. Disponível em: <http://www.ihgs.com.br/cadeiras/patronos/alfredoloefgreen.html>. Acesso em: 22/12/2019.

[402] "Geógrafo e historiador, Teodoro Sampaio também é considerado um dos maiores engenheiros do século XIX. Filho da escrava Domingas da Paixão do Carmo, conseguiu estudar em bons colégios no Rio de Janeiro e São Paulo, sobretudo pela influência do pai, o sacerdote Manuel Fernandes Sampaio, que, além de comprar a alforria de Domingas, cuidou para que o filho tivesse uma boa educação. Ingressou em 1871 na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, onde se formaria engenheiro civil. Durante os estudos universitários, foi convidado a trabalhar como desenhista no Museu Nacional. Formou-se em 1877 e dois anos depois já integrava a "Comissão Hidráulica", criada por D. Pedro II para realizar estudos sobre os portos e a navegação no interior do país. Convidado para ser o engenheiro chefe da Comissão de Desobstrução do Rio São Francisco, deixa o cargo para trabalhar com o geólogo Orville Derby, nos trabalhos de levantamento geológico do Estado de São Paulo (1886). Entre 1892 e 1903 exerceu as funções de diretor e engenheiro-chefe do Saneamento do Estado de São Paulo e inspetor da empresa canadense The São Paulo Tramway Light and Power Company. Como respeitado intelectual foi um dos fundadores do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo em 1894; membro do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, que presidiu em 1922 e sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1902). Além dos trabalhos de cunho técnico, foi autor de trabalhos de geografia, escritos econômicos, sociológicos e, principalmente, históricos. MONTEIRO, Filipe. Teodoro F. Sampaio (1855-1937) Geógrafo, historiador e engenheiro era filho de escrava com sacerdote. Revista de História.com.br. Revista de História da Biblioteca Nacional. 10/03/2008. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20160127084358/http://www.revistadehistoria.com.br/secao/arquivo-morto/teodoro-f-sampaio-br-1855-1937>. Acesso em: 22/12/2019.
Para saber mais sobre Theodoro Sampaio, suas obras foram digitalizadas e estão disponíveis para download em: <http://www.etnolinguistica.org/autor:theodoro-sampaio>. Acesso em: 22/12/2019.

[403]Paulo Prado (1869-1943) foi um intelectual, escritor, financiador e mecenas da Semana de Arte Moderna de 1922, uma figura importante na construção do projeto modernista no Brasil e grande incentivador da cultura. Descendente de uma das mais influentes famílias paulistas, fazia parte da oligarquia cafeeira e defendia as ideias bandeirantes. Escreveu o livro *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*, publicado em 1928, em que busca explicar a causa do atraso econômico e cultural do país e dos vícios crônicos dos regimes políticos, por intermédio do processo de formação racial e cultural da nacionalidade (o autor apresenta uma preocupação com a questão racial e de miscigenação que, no contexto atual, demonstra concepções racistas). Este livro causou grande polêmica entre os intelectuais, como afirma Luiz Toledo Machado: "Retrato do Brasil está definitivamente incorporado à história do pensamento brasileiro e não há como negar-lhe a importância golpeante na formação da consciência política dos intelectuais modernistas. Naturalmente, a tese exposta neste livro, de tão intensa notoriedade dos anos de 20 e 30, está sujeita a longas controvérsias. Sua própria natureza polêmica indicou o caminho da reflexão e do debate acerca da realidade nacional. Daí sua poderosa contribuição aos estudos brasileiros, a ponto de constituir até hoje leitura indispensável aos estudiosos e exegetas da nacionalidade". MACHADO, Luiz Toledo. Apresentação. In: PRADO, Paulo. Retrato do Brasil- Ensaio Sobre a Tristeza Brasileira. IBRASA Instituição Brasileira de Difusão Cultural. 2. ed. São Paulo. 1981. p.14.

Duas cópias de Theodore de Bry[404], as primeiras edições de Léry, Staden e André Thévet[405] e uma cópia da primeira edição dos *Ensaios* de Montaigne foram incluídas por Herkenhoff na seção reservada para este material no segmento *Núcleo Histórico*. A curiosidade de Montaigne pelo continente americano se manifesta em dois dos capítulos mais conhecidos dos *Ensaios*[406], o capítulo "Dos canibais", que trata sobre os costumes dos índios do Brasil (livro I, capítulo XXXI); e o "Dos coches", sobre a conquista do México (livro III, capítulo VI)[407]. Oswald de Andrade desenvolve o próprio conceito da vida primitiva a partir do capítulo XXXI dos Ensaios de Montaigne.

Os já citados relatos de Hans Staden e Jean de Léry e a edição gravada do projeto gráfico de Theodore de Bry intitulada *Grands voyages* são cruciais para o repertório e a visualização de imagens das figuras indígenas que se tornariam recorrentes na Europa e no imaginário europeu[408]. *Grands uoyages*, publicada na Antuérpia, traz novas versões das viagens de Staden e Léry, porém, as imagens nesta obra alcançam autonomia e se destacam em relação aos textos. De Bry reelabora as ilustrações presentes nos relatos de Staden e Léry e

[404] Theodore de Bry nasceu em Liège, hoje território belga, em 1528. Protestante, defendeu a Reforma e combateu a dominação espanhola na região dos Países Baixos. Mudou-se para Estrasburgo, onde trabalhou para o artista francês Étienne Delaune. Em uma viagem para a Inglaterra, conheceu Richard Hakluyt, editor de um conjunto de narrativas de viajantes que o inspirou a lançar a sua própria coleção ilustrada: *Thesaurus de Viagens ou Collectiones Peregrinatorum in Indiam Occidentalem et Indiam Orientalem*, formadas por 13 volumes e produzidas entre 1590 e 1634, durante o período de guerras religiosas e da expansão Atlântica. Além de ser publicada em Latim, entre 1590 e 1634, a coletânea de De Bry foi traduzida para outros idiomas europeus, devido à crescente demanda de uma elite cultural por livros ilustrados. Os volumes traziam uma sofisticada técnica de impressão, com ilustrações feitas com base em matrizes de cobre, o que permitia maior refinamento nas imagens.
A coleção ganhou mais notoriedade pela divisão entre os volumes das *Grands Voyages*, dedicados às viagens às Américas, e das *Petits Voyages*, com relatos de viagens à África e ao Oriente. Apesar de nunca ter estado em nenhum desses lugares, Théodore de Bry se transformou no mais famoso e bem-sucedido ilustrador de viagens da época. O terceiro volume, *Americae Tertia Pars*, é baseado nos relatos das viagens ao Brasil do alemão Hans Staden e do francês Jean de Léry. Tanto Staden, aventureiro cujo livro foi publicado originalmente em alemão em 1557, quanto Léry, religioso protestante que teve sua narrativa publicada em francês em 1578, descreveram suas experiências no país enfatizando principalmente o contato com os grupos indígenas locais, em especial os Tupinambás. Staden, por exemplo, ficou quase um ano aprisionado por uma tribo indígena na região de Bertioga. Disponível em: <https://www.brasilianaiconografica.art.br/artigos/20225/theodore-de-bry-e-as-primeiras-imagens-do-brasil>. Acesso em: 20/12/2019.

[405] THEVET, André. Singularidades da França Antártica, a que outros chamam de América. (Prefácio, tradução e notas do prof. Estêvão Pinto). Edições do Senado Federal Vol. 251. 2018. Disponível em: <file:///F:/Downloads/001139289_Singularidades_Franca_Antartica.pdf >. Acesso em: 20/12/2019.
André Thevet (1516 -1590) foi um sacerdote, explorador, cosmógrafo e escritor franciscano francês que viajou para o Oriente próximo e para a América do Sul no século XVI. Seu livro mais significativo foi *Singularidades da França Antártica, a que outros chamam de América* (Paris, 1557), que compilou várias fontes diferentes e sua própria experiência no que pretendia ser um relato em primeira mão de suas experiências na France Antarctique, um assentamento francês perto do moderno Rio de Janeiro que fez parte da experiência colonial francesa na baía da Guanabara.

[406] MONTAIGNE, Michel de. Ensaios. Tradução de Rosa Freire D'Aguiar, São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2010.

[407] CHOUGNET, Jean-François. Tupi or not tupi, that is the question. In: FUNDAÇÃO. XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos. op. cit., p.86

[408] Sobre o ponto de vista europeu do "Novo Mundo": Belluzzo, Ana Maria. O Brasil dos Viajantes. São Paulo: Metalivros; Salvador: Odebrecht, 1994. Volume I:"Imaginário do Novo Mundo".

apresenta os índios brasileiros como bárbaros belicosos devoradores de carne humana, sobretudo na série de “Cenas de Antropofagia no Brasil”, que integram o relato de Hans Staden. Essa publicação, segundo Belluzzo, marca o momento em que o argumento visual se sobressai e se desgarra dos textos, ela ressalta o caráter dramático presente na narrativa visual sobre o canibalismo em Theodore de Bry pois "acentua o caráter demoníaco da mutilação, carrega o tema de aspectos aterrorizantes”.[409]



Figura 33 - Theodor de Bry. *Cena de canibalismo*, a partir de “Americae Tertia Pars”, 1592. Gravura colorida. Service Historique de La Marine, Vincennes, França. Disponível em: <https://lume-re-demonstracao.ufrgs.br/imagens-para-pensar-o-outro/1-recursos.html>. Acesso em: 13/05/2019.

[409] BELLUZZO, Ana Maria. Trans-posições. In: FUNDAÇÃO. XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos. op. cit., p.69



Figura 34 - Theodor de Bry. *Cena de canibalismo*, a partir de "Americae Tertia Pars", 1592. Gravura colorida. Service Historique de La Marine, Vincennes, França. Disponível em: <https://lume-re-demonstracao.ufrgs.br/imagens-para-pensar-o-outro/1-recursos.html>. Acesso em: 13/05/2019.

O repertório imagético de canibalismo impressionou e chocou os europeus e a imaginação religiosa. A associação do pecado ao sofrimento do corpo submetido, ou não, à ação demoníaca, inclui representações do purgatório e são perceptíveis também nas imagens de sacrifício contaminadas muitas vezes por referências ao martírio e a via-crúcis de Cristo.

Foram expostas também na Sala *Albert Eckhout e séculos XVI- XVIII* algumas pinturas alegóricas realizadas nos séculos XVI e XVII que expressavam o conceito sobre temas como a América, recém invadida e desconhecida pelos europeus, ou o inferno, onde a figura do índígena é retratada como demoníaca por meio de uma ou várias imagens ou metáforas. Dessa forma, a figura do indígena oscila entre "o bom *seluagem* e o *canibal*, a visão paradisíaca e a visão infernal são efetivamente as metáforas mais frequentes reproduzidas pelos europeus sobre o homem e a terra americana ao longo dos séculos XVI e XVII".[410]

[410] Ibidem. p.71.

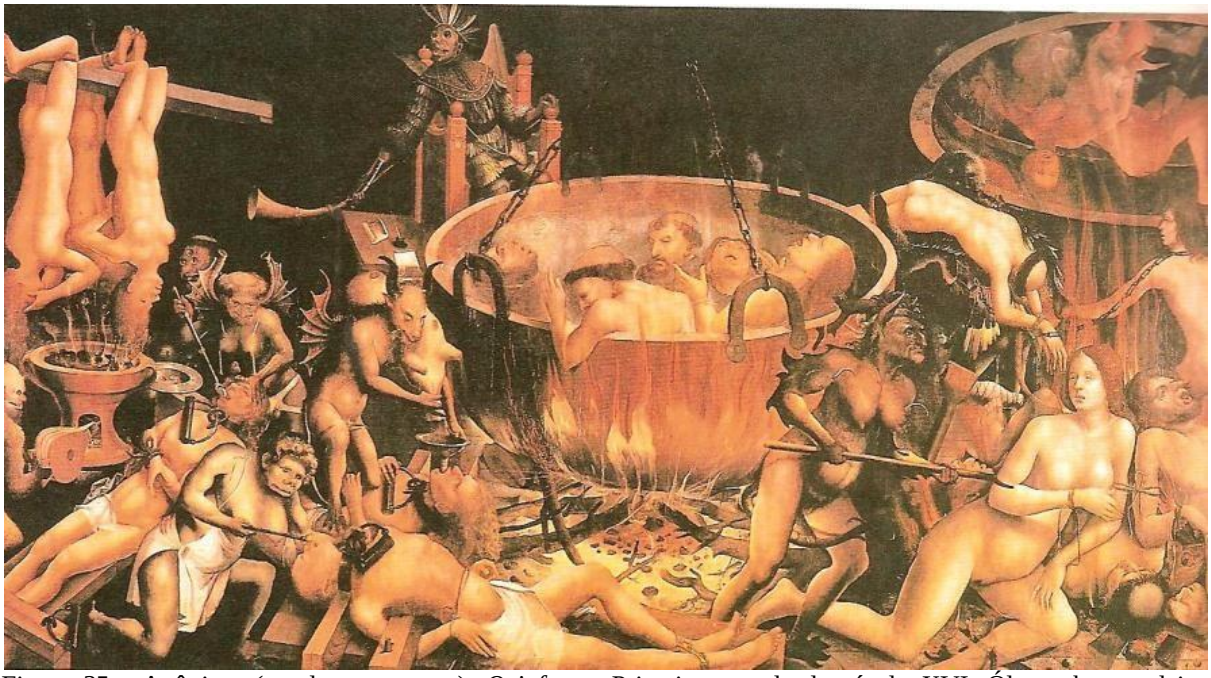


Figura 35 - Anônimo (escola portuguesa). *O inferno*. Primeira metade do século XVI. Óleo sobre madeira. Dimensões: 119x217,5cm. Coleção Museu Nacional de Arte Antiga, Lisboa. Disponível em: <http://www.museudearteantiga.pt/colecoes/pintura-portuguesa/o-inferno>. Acesso em: 13/05/2019.

Entre essas obras se destaca a pintura da escola portuguesa *Inferno* de autoria desconhecida, datada da primeira metade do século XVI. Nessa tela os indígenas são retratados como figuras que personificam a imagem de demônios cujos corpos mesclam características hermafroditas hibridas de humanos e animais que torturam pessoas. Três figuras são expostas ao sofrimento penduradas de ponta cabeça num madeiro sobre um braseiro mantido aceso pela figura diabólica no canto esquerdo da obra; no canto inferior esquerdo duas figuras aladas torturam dois humanos obrigando um a ingerir brasas quentes e o outro a ingerir por um funil uma substância (talvez sangue) que escorre de um organismo que se assemelha a um corpo acéfalo de animal. Abaixo se encontra outra figura de feição animalesca introduzindo um espeto na garganta de um homem. Os três humanos no canto inferior esquerdo apresentam grilhões em seus pescoços. No canto direito observa-se 7 figuras humanas sendo torturadas: um demônio cutuca uma mulher com uma lança, a figura feminina está amarrada pelo braço esquerdo a uma figura masculina que desatina de dor; abaixo deles duas figuras masculinas estão deitadas, uma delas apresenta o corte de cabelo monástico católico; na parte superior do canto direito uma figura humana está suspensa sendo queimada por labaredas; abaixo dela outra figura diabólica está de costas levando dois humanos, um preso por uma coleira e puxado por uma corrente e outra figura com corte de cabelo monástico desfalecida nas costas do demônio cujo o rosto não se vê. No centro da composição um caldeirão ferve os corpos de 5 humanos, três deles olham para o alto como se estivessem

clamando piedade (ou em êxtase místico), outra figura parece aceitar a danação com impassividade enquanto outro, também com corte de cabelo monástico, aponta para cima como se suplicasse piedade a Deus. Ainda no meio da tela, ao alto, uma figura ornamentada se encontra sentada em um trono, suas vestes são compostas por penas e sua cabeça ornada com um cocar, provavelmente é a representação de um morubixaba, devido os ornamentos e o destaque na composição da obra. Ele observa a cena enquanto inclina o rosto coberto por uma máscara em direção ao lado esquerdo e aponta uma trombeta em direção aos três humanos suspensos. Seu trono está acima do caldeirão fervilhante que remete à demonização do ritual antropofágico. A obra evidencia um paralelo entre o castigo dos corpos no inferno e o canibalismo dos indígenas brasileiros. Segundo Belluzzo, a imagem do demônio personificada no índio brasileiro é uma operação simbólica que está em concordância com o projeto missionário colonizador[411]. Destacam-se as cores preta no fundo da tela, nas correntes, nos grilhões e nos corpos dos demônios que apresentam também tons de marrom e cinza e as variações do amarelo e vermelho nas chamas e nos demais objetos metálicos. Belluzzo apresenta uma análise interessante da obra no trecho abaixo:

> Na cena sobre o pecado carnal e o castigo corporal, pode-se adivinhar a condenação arbitrada pela ética cristã. Dos corpos amarrados e atormentados por práticas diabólicas, os cabelos queimados são de mulheres vaidosas, a língua arrancada é de maledicentes, a pena de engolir os excrementos de animais lançados goela abaixo é infligida ao guloso, o açoitamento ao corpo feminino é uma possível punição à luxúria. Os episódios são argumentos contra prazeres do corpo, ainda que a plasticidade do tratamento dado ao nu possa se revelar em contradição com isso. Aos espectadores do castigo não passará despercebida uma figura demoníaca com cocar indígena ocupando o trono do Inferno, da mesma maneira que notamos a tanga de penas de outro capeta que carrega o corpo de um religioso pecador. A mescla do demônio com o índio – ambas figuras do medo – sugere que o temor do desconhecido também se misturou com a condenação dos costumes indígenas, de acordo com as pregações dos missionários portugueses. Ao apresentar o demônio com atributos do indígena americano, a pintura provoca uma inversão de sentido, pela qual o índio passa a ter os atributos do demônio. Da mesma forma, não se pode deixar de assinalar outras áreas de contaminação, aderências, transferências de sentido e empréstimos que ecoam no quadro. É o caso do paralelo entre a punição dos corpos no inferno e as práticas canibais dos índios brasileiros.[412]

Numa relação simbólica e alegórica entre corpo e território o gênero de pintura "Alegoria dos quatro continentes" se estabelece nos séculos XVI e XVII. A representação da figura indígena incorpora a representação do continente americano através da índia canibal

[411] Ibidem.
[412] BELLUZZO, Ana Maria. A Propósito d'o Brasil dos Viajantes. Revista USP. São Paulo (30): 8-19. Junho/ agosto de 1996. p.12-13. Disponível em: <file:///F:/Downloads/25903-Texto%20do%20artigo-29967-1-10-20120618.pdf>. Acesso em: 20/12/2019.

que se transforma em convenção e conceito da América paralelamente às personificações femininas da Europa, Ásia e África. Todas são retratadas com atributos físicos, vestes e objetos que aludem alegoricamente aos continentes.

As pinturas de Albert Eckhout têm uma singularidade relevante: elas foram realizadas no Brasil e por um artista que aqui viveu durante alguns anos[413]. Antes disso, as imagens de indígenas eram retratadas por artistas que nunca tinham visto um índio e nunca tinham estado no continente; baseavam-se nos relatos e descrições de viajantes e elaboravam seus desenhos utilizando traços da cultura europeia renascentista. À convite do conde Maurício de Nassau[414] para acompanhá-lo na sua missão ao Brasil (1637 a 1644), Eckhout veio ao país

[413] Não se sabe muito sobre o pintor e desenhista Albert van der Eckhout pois há pouco registro biográfico seu antes da sua estada no Brasil. Nasceu possivelmente em 1610, na cidade de Groningen, Holanda, filho do corretor de Imóveis Albert Eckhout e de Marryen Reoleffs. É provável que tenha sido iniciado na pintura sob orientação de seu tio, o pintor Gheert Roeleffs. À convite do conde Maurício de Nassau para acompanhá-lo na sua missão ao Brasil (1637 a 1644), veio ao país em 1636 para retratar a fauna, a flora e os tipos humanos brasileiros. Em 1642, Eckhout faz uma viagem ao Chile e, dois anos depois, retorna com Nassau para Groningen, onde ingressou na corporação dos pintores da cidade. Em 1645, casa-se com Annetgen Jansen Wigboldi e transfere-se para Amersfoort, a leste de Amsterdã. Em 1653, vai trabalhar em Dresden, Alemanha, onde, por indicação de Nassau, foi contratado como pintor da corte de Jorge II. No ano de 1663, volta a residir em Groningen e morre por volta de 1665. Em 1679, Nassau presenteou Luís XIV, rei da França, com uma série de cartões postais de Eckhout e de outros pintores, que foi transformada em tapeçarias pelas Oficinas Gobelins. Não há registros de obras suas produzidas antes e depois da sua estada no Brasil. Há obras cuja autoria podem ser atribuídas a ele depois de seu retorno à Holanda, porém não se tem certeza. Em uma de suas muitas viagens à Europa, em 1876, Dom Pedro II visitou o Museu Nacional de Copenhague. O Imperador encomendou ao pintor-copista Niels Aagaard Lützen cópias em dimensões menores de algumas telas de Eckhout, que foram incorporadas ao acervo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, no Rio de Janeiro. SCHAEFFER, Enrico. Um pintor holandês no Brasil (1637-1644). Anais do Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, v. 20, p. 17-84, 1968; SILVA, Leonardo Dantas. Albert Eckhout, retratista de Maurício de Nassau. Notícia Bibliográfica e Histórica, Campinas, SP, ano 35, n. 189. abr./jun. 2003. p. 179-194.

[414] Johan Maurits van Nassau-Siegen nasceu no castelo de Dilenburg, na Alemanha, no dia 17 de junho de 1604, filho do segundo casamento de Jan de Middelste, conde de Nassau-Siergen, com Margaretha, princesa de Holstein-Sonderburg. Estudou em Herborn, Basiléia e Genebra. Ingressou no serviço militar com 14 anos. Com 16 anos, lutou no exército dos Países-Baixos, na Guerra dos Trinta Anos, contra os espanhóis. Em 1626 foi promovido a capitão. Em 1632, iniciou a construção de seu palácio em Haia. Naquele período aconteceu a segunda invasão holandesa no Brasil, na Capitania de Pernambuco em 1630. Cabe ressaltar que as duas invasões holandesas aconteceram durante o período em que Portugal e Brasil estavam sob o domínio espanhol: A primeira aconteceu na Bahia, sede do governo geral, onde os holandeses foram derrotados (1624-1625) e a segunda em Pernambuco, que durou 24 anos (1630-1654).
Em 1636, o conde Maurício de Nassau foi contratado para governar o Brasil-holandês pela Companhia das Índias Ocidentais que importava produtos da Europa, trazia negros da África e exportava o açúcar, couro, fumo, algodão, etc . Nassau embarcou no dia 6 de dezembro do mesmo ano e em 23 de janeiro de 1637, desembarca no porto do Recife. Acompanharam-no artistas e intelectuais como os pintores Albert Eckhout e Franz Post, o humanista Elias-Heckman, o astrônomo Marcgraff, o naturalista Piso, e mais 350 soldados. Nassau expulsou os hispano-portugueses e construiu na margem do Rio São Francisco um forte que recebeu seu nome. Em 1638, foi derrotado numa expedição contra a Bahia. Apoiado por grupos indígenas locais, chegou a estender o domínio holandês para o Ceará e o Maranhão. Em 1640, Portugal, não mais sob domínio espanhol, restaura a dinastia portuguesa e se alia à Holanda, para enfrentar a Espanha. Vale salientar que em Recife, os calvinistas membros do governo, os católicos e os comerciantes judeus conviviam com liberdade. A Companhia das Índias Ocidentais passa a pressionar Nassau pela queda de arrecadação de impostos e pelas dívidas dos senhores de engenho, não atendendo mais suas solicitações de colonos, soldados e mantimentos. Em 1643, Nassau pede demissão. Em 11 de maio de 1644 parte do Recife para a Paraíba e no dia 22 do mesmo mês embarca para Holanda. Já de volta aos Países Baixos, Maurício de Nassau assume ocargo de general de cavalaria e torna-se comandante da guarnição de Wezel. Gaspar Barleus escreveu a história de seu governo no Brasil, obra publicada em

em 1636 para retratar a fauna, a flora e os tipos humanos brasileiros. Permaneceu durante os oito anos da presença de Nassau. Foi durante esse período que produziu cerca de 400 desenhos e esboços, resultantes da observação direta de espécimes vivos no jardim botânico criado por Nassau no Palácio de Friburgo[415], construído no Recife, e durante viagens pelo país. Tornou-se conhecido sobretudo pelo conjunto de suas telas a óleo sobre motivos brasileiros e retratos de negros, índios e mestiços do Brasil no século XVII, assim como naturezas-mortas com frutas e vegetais tropicais ou cultivadas no país. Vários esboços de plantas e animais também foram desenhados por ele. Entre seus trabalhos mais conhecidos está o grande painel *A dança dos Tapuia*s, que retrata um ritual dos índios Tarairius (Tapuias), naturais do Rio Grande do Norte, e o conjunto de quatro casais composto por duplas que parecem retratos posados: *Índio tupi* e *Índia tupi*; *Índio tarairiú* e *Índia tarairiú* (tapuias); *Mulher mameluca* e *Homem mestiço*; *Mulher africana* e *Homem africano*[416]. O artista elaborou neste conjunto uma abordagem oposta à crença e a proposta religiosa moralizante. Os quatro casais pintados por ele são desenvolvidos sob uma nova abordagem da ciência e do conhecimento da natureza, pois além da abordagem etnográfica das figuras, elementos zoológicos e botânicos estão presentes e se destacam nas telas[417]. Todavia, as figuras ainda

---

1647. Nassau participou ainda das últimas batalhas contra a Espanha. Foi nomeado governador de Utrecht em 1674. Faleceu em Cleves, Alemanha, em 1679.
É importante salientar que após a saída de Maurício de Nassau do Brasil a Companhia das Índias Ocidentais pressionou cada vez mais os senhores de engenho ameaçando confiscar suas propriedades caso não pagassem suas dívidas. Em 1642 a revolta contra os holandeses já havia sido iniciada no Maranhão, consolidando-se em Pernambuco em 1645, na luta conhecida como a "Insurreição Pernambucana". Após as batalhas do Monte das Tabocas (1645) e dos Guararapes (1648 e 1649) os holandeses se renderam em 1654 na Campina do Taborda. FRANÇOZO, Mariana de Campos. De Olinda a Olanda: Johan Maurits van Nassau e a circulação de objetos e saberes no Atlântico holandês (século XVII) Tese (doutorado em Ciências Socias) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. 2009. p.79-183. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/280434/1/Francozo_MarianadeCampos_D.pdf>. Acesso em: 23/12/2019.

[415] Em 1642 e 1643 foi concluida a construção do "Palácio de Friburgo ou das Torres" (atual Praça da República) e o Palácio da Boa Vista. Nesse período foram também construídos fortes de proteção, a primeira ponte do Brasil, (onde atualmente está a ponte Maurício de Nassau) e foi instalado o primeiro Observatório Astronômico do Hemisfério Sul. Todos os objetos e pinturas que decoravam o palácio da Friburgo foram levados com ele para seu palácio em Haia. Ibidem. p.79-183.

[416] Essas obras foram doadas por Nassau ao seu primo Frederico III, rei da Dinamarca, em 1654, hoje pertencem ao acervo do Museu Nacional da Dinamarca, em Copenhague. Em 2002, 24 quadros a óleo do pintor (entre eles as obras que foram expostas na 24ª Bienal de São Paulo), pertencentes ao Museu Nacional da Dinamarca, voltaram ao Brasil para a exposição *Retratos do Novo Mundo: o legado de Albert Eckhout*, realizada pelo Instituto Ricardo Brennand, no Recife, de 13 de setembro a 24 de novembro de 2002. A mesma exposição seguiu para Brasília (no Conjunto Cultural da Caixa Econômica, entre 3 de dezembro e 4 de janeiro de 2003) e São Paulo (Pinacoteca do Estado, entre 13 de janeiro e 16 de março de 2003). GASPAR, Lúcia. Alberto Eckhout. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em: 23/12/2019.

[417] "Embora impressionante em suas dimensões em tamanho natural e sua representação detalhada de objetos etnográficos, as pinturas de Eckhout devem ser entendidas como tipos etnográficos que combinam representações realistas de artefatos conhecidos com as convenções de retrato". ANDERSON, Carrie. Mapping colonial interdependencies in Dutch Brazil: European linen & Brasilianen identity". Artl@s Bulletin, vol. 7, nº 2,

trazem elementos das concepções alegóricas vigentes naquele período. O gênero de pintura "Alegoria dos quatro continentes" parece ter sido assimilado pela perspectiva holandesa para a representação alegórica da colônia. Portanto, mesmo que as pinturas de Eckhout sejam celebradas pela sensibilidade à diferença cultural, suas obras não são registros objetivos da cultura brasileira, uma vez que encontram suas raízes nas representações europeias convencionais do exótico[418].

Sendo o Brasil formado por uma sociedade composta de múltiplos encontros étnicos, Eckhout foi o primeiro anotador da iconografia desse processo ao lado de Frans Post que inventa as primeiras paisagens do novo continente. A complexidade étnica brasileira é representada nos quatro retratos de mulheres pintados por Eckhout e expostos no *Núcleo Histórico*: *Índia tupi*, *Índia tarairiú*, *Mulher africana* e *Mameluca*. Segundo Herkenhoff, os quatro retratos representam "esse processo de encontro entre culturas"[419] que "está na base das formulações modernistas sobre a identidade do Brasil, enquanto sociedade formada pelos aportes, tramas e encontros entre europeus, nativos e africanos da diáspora da escravidão".[420]

Em *Índia tarairiú* a figura da mulher tarairiú é representada portando um cesto de fibras vegetais nas costas mantido preso por uma faixa na cabeça. Dentro do cesto há uma cuia feita de cabaça cortada e uma perna humana decepada na altura da canela; na mão direita ela segura um antebraço humano cortado quase na altura do pulso, índice de seu canibalismo[421], no braço esquerdo ela usa uma pulseira de sementes ou contas e segura um ramalhete de folhas similar ao ramalhete que cobre seu sexo e as nádegas. A figura tem o cabelo cortado e calça sandálias provavelmente feitas também de fibras vegetais. Seu olhar é vago e seu semblante é tranquilo, seu corpo revela ainda seguir um padrão renascentista europeu de beleza feminina mais roliça, de quadris largos. A paisagem é composta por uma árvore do lado direito cujas folhas e frutos pendem sobre a cabeça da figura feminina, plantas

---

2018. p. 62 (tradução minha). Disponível em: <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=artlas>. Acesso em: 23/12/2019. Contrapondo-se à afirmação de Carrie Anderson no trecho acima, Rebecca Parker Brienen afirma que as pinturas de Eckhout são complexas reconstruções que dialogam com fontes além da experiência do pintor no Brasil. Segundo a autora, constitui um erro anacrônico atribuir precisão etnográfica ao trabalho de Eckhout, afinal a etnografia surgiria por volta do século XIX. Sendo assim, os objetos que cercam as figuras retratadas pelo artista teriam função principalmente emblemática. BRIENEN, Rebecca. Visions of Savage Paradise-Albert Eckhout, Court Painter in Colonial Dutch Brazil. Amsterdam University Press. 2006. p.98-128.

[418] ANDERSON, Carrie. Mapping colonial interdependencies in Dutch Brazil: European linen & Brasilianen identity. Op. cit., p.63.

[419] HERKENHOFF, Paulo. Introdução Geral. In: FUNDAÇÃO. XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos. op. cit., p.27.

[420] Ibidem.

[421] Sobre a representação de grupos indígenas e dos aspectos relacionados ao canibalismo por artistas europeus no século XVII: MONTEIRO, John. The heathen castes of sixteenth-century Portuguese America: unity, diversity, and the invention of the Brazilian Indians. Hispanic American Historical Review, vol. 80, nº 4, 2000. p.697-720.

e flores estão ao redor da figura. Ela se equilibra sobre as pedras de um riacho cujas águas são bebidas pelo cachorro que a acompanha. A presença de um cachorro aos seus pés pode ser associada à rápida difusão do cão entre os povos indígenas nas terras baixas sul-americanas, onde o animal não existia em tempos pré-colombianos, em alusão à chegada dos europeus[422]. É possível afirmar que o aparecimento do cachorro na tela junto da mulher tarairiú "pode indicar, para além do simbolismo ligado à espécie e tradicionalmente veiculado por sua representação artística"[423], seria um indício que "Albert Eckhout esteve sensível a esta relação de companheirismo que punha em contato humanos nativos e não humanos introduzidos".[424] Entre as pernas da figura, no plano de fundo, observa-se um grupo de indígenas armados, provavelmente do povo tarairiú, erguendo os braços numa referência à guerra. Ao percorrer o olhar em sentido ao horizonte observa-se o vasto território dominado pela natureza composta predominantemente por variações da cor verde nas plantas nativas, como a taboa e o maracujazeiro, e pelas variações da cor marrom presente no solo, na árvore, nas pedras, mas também no corpo da mulher, nos pedaços decepados e no corpo do cão.

Herkenhoff afirma que as pinturas de Eckhout atuam em um duplo contexto, pois "tratam da prática concreta do canibalismo ao mesmo tempo que indicam a formação étnica do Brasil na base das formulações da identidade nacional complexa"[425], referências teóricas e artísticas presentes no imaginário do *Manifesto Antropófago*.

A obra *Dança Tapuia (*ou *Dança Tarairiú*), também exposta junto com o conjunto de telas de casais, foi a obra de Eckhout que mais deixou o público europeu chocado por causa da nudez dos corpos fora dos padrões renascentistas. Além disso, a obra traz oito índios dançando enquanto são observados por duas figuras femininas e a dança era reprovada pelo calvinismo. A tela é enorme (168×294 cm), o que não era comum para este tipo de temática. Pode-se deduzir que Eckhout buscou registrar a dança ritualística como elemento cultural coletivo, uma atividade social de grande energia física e espiritual daquele povo.

[422] "É certo que muito pouco podemos dizer sobre as razões práticas e simbólicas da adoção dos cachorros pelos grupos indígenas (Tapuya ou Tupi) tocados pela ocupação holandesa no nordeste do Brasil. Contudo, as raríssimas fontes documentais existentes permitem supor a rápida adoção do cão e sua feliz participação nas atividades dos indígenas na região – especialmente como auxiliares de caça e membros, por assim dizer, das famílias –, tal como aconteceu em outras partes das Américas onde o *Canis familiaris* não existia em tempos pré-colombianos". VELDEN, Felipe Vander. A mulher Tapuya e seu cão – Notas sobre as relações entre indígenas e cachorros no Brasil holandês. Nuevo Mundo Mundos Nuevos [Online], Imagens, memórias e sons, posto online no dia 08 outubro 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/77800#ftn17>. Acesso em: 23/12/2019.

[423] Ibidem.

[424] Ibidem.

[425] HERKENHOFF, Paulo. Introdução Geral. In: FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos. op. cit., p.27.

Observa-se, à direita, atrás das figuras femininas, alguns coqueiros e no alto de suas cabeças há também um cajueiro. As nuvens cinzas, ao fundo dos guerreiros dançando, sugerem que o ritual acontece ao entardecer ou que uma tempestade se avizinha. A fauna é representada pela figura de um tatu aos pés das duas mulheres tarairiú. A dança ritualística trata do momento de preparação para o confronto com o inimigo e é realizada por oito índios tapuia. Enquanto os índios dançam para guerrear, as duas índias não integram o círculo da dança e observam o ritual. A concepção de movimento, habilmente elaborada pelo artista, atrai o olhar do observador. O movimento circular da dança é o principal objeto de atenção, em contraponto ao caráter estático (quase estatuário) das outras peças do conjunto[426]. Trata-se de um equilíbrio/harmonia de pernas e braços que articulam um recurso rítmico numa celebração anímica[427]. As lanças empunhadas ao alto nas mãos direitas e os tacapes empunhados nas mãos esquerdas são como extensões de seus corpos, as pernas flexionadas dos guerreiros são cruciais para a percepção da vitalidade representativa da obra.

Entre todas as figuras representadas, um guerreiro encara o observador, o inclui na cena. "Esse contato visual procede de modo similar ao ainda praticado pelas tribos *yanomami*, quando ao terem seu território adentrado por desconhecidos, os guerreiros os cercam armados, e a não-adoção dos estranhos do grupo pode implicar na execução deles".[428] É a única figura masculina que não empunha a lança ao alto, parece parar a dança ritualística por um breve momento enquanto observa alguém se aproximando. Encara o outro com a mesma curiosidade que o espectador observa aquelas figuras.

[426] GUTLICH, George Rembrandt. Arcadia Nassoviana - Natureza e Imaginario no Brasil Holandes. Annablume; Edição: 1. 2005. p.72.
[427] Ibidem.
[428] Ibidem. p.73.



Figura 36 - Albert Eckout. *Dança Tarairiu (Dança Tapuia)*, Século XVII. Óleo sobre tela. Dimensões: 168×294 cm. Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague. Disponível em: <https://utpictura18.univ-amu.fr/GenerateurNotice.php?numnotice=A6431>. Acesso em: 23/12/2019.



Figura 37 - Albert Eckhout, *Mameluca*, 1641. Óleo sobre tela, 267x160cm, coleção The National Museum of Denmark, Copenhague. Disponível em: <https://www.khanacademy.org/humanities/art-americas/new-spain/colonial-brazil/a/albert-eckhout-series-of-eight-figures>. Acesso em: 23/12/2019.



Figura 38 - Albert Eckhout, *ÍndiaTupi*, 1641. Óleo sobre tela, 265x157cm, coleção The National Museum of Denmark, Copenhague. Disponível em: <https://www.khanacademy.org/humanities/art-americas/new-spain/colonial-brazil/a/albert-eckhout-series-of-eight-figures>. Acesso em: 23/12/2019.



Figura 39 - Albert Eckhout, *Mulher africana*, 1641. Óleo sobre tela, 267x178cm, coleção The National Museum of Denmark, Copenhague. Disponível em: <https://www.khanacademy.org/humanities/art-americas/new-spain/colonial-brazil/a/albert-eckhout-series-of-eight-figures>. Acesso em: 23/12/2019.



Figura 40 - Albert Eckhout, *Índia Tarairiu*, 1641. Óleo sobre tela, 265x159cm, coleção The National Museum of Denmark, Copenhague. Disponível em: <https://www.khanacademy.org/humanities/art-americas/new-spain/colonial-brazil/a/albert-eckhout-series-of-eight-figures>. Acesso em: 23/12/2019.

Uma sala do *Núcleo Histórico* sob curadoria de Sonia Salzstein foi dedicada exclusivamente à obra de Tarsila do Amaral[429], uma das artistas centrais da pintura brasileira

[429] Tarsila do Amaral (1886 - 1973) foi pintora e desenhista. Estudou escultura com William Zadig e com Mantovani, em 1916, na cidade de São Paulo. Em 1917 teve aulas de pintura e desenho com Pedro Alexandrino e conhece Anita Malfatti. As duas artistas tiveram aulas com o pintor Georg Elpons. Em 1920 Tarsila viaja para Paris, estuda na Académie Julian e tem aulas com Émile Renard. Após dois anos na capital francesa retorna ao Brasil e passa a integrar, em São Paulo, o Grupo dos Cinco, com Anita Malfatti, Mário de Andrade, Menotti del Picchia e Oswald de Andrade . Regressa à Paris no ano seguinte, em 1923, e passa a frequentar o ateliê de André Lhote, Albert Gleizes e Fernand Léger. Nesse período conhece e passa a manter contato como o poeta Blaise Cendrars, que a apresenta a Constantin Brancusi, Vollard, Jean Cocteau e Erik Satie. De volta ao Brasil, em 1924, Tarsila junto com Oswald de Andrade, Olívia Guedes Penteado, Mário de Andrade, Blaise Cendrars e outros, fazem uma viagem às cidades históricas de Minas Gerais. Durante a viagem ela faz vários esboços que seriam a base para a realização de obras relacionadas à temática nacional, dando início à denominada fase pau-brasil. No ano seguinte o livro de poemas *Pau-Brasil*, de Oswald de Andrade, é publicado em Paris com ilustrações de Tarsila. Em 1928, a artista pinta a tela *Abaporu*, que inspira o movimento antropofágico, fundado e teorizado por ela, Oswald de Andrade e Raul Bopp. Com a crise de 1929, a artista perde praticamente todos os seus bens e sua fortuna. No mesmo ano, Oswald de Andrade separa-se de Tarsila para casar-se com a revolucionária Patrícia Galvão, conhecida como Pagu. Em 1931 viaja à União Soviética com seu novo marido, o psiquiatra e intelectual Osório Thaumaturgo Cesar. Em 1933, após viagem à União Soviética, sensibilizada com os problemas da classe operária, inicia uma fase voltada para temas sociais com as obras *Operários* e *2ª Classe*. No mesmo ano, por participar de reuniões políticas de esquerda e pela sua chegada após viagem à URSS, Tarsila é considerada suspeita e é presa pelo regime ditatorial de Getúlio Vargas, acusada de subversão. Em 1936 Tarsila

e da primeira fase do Modernismo no Brasil. A exposição buscou contemplar a produção da artista durante a década de 1920.

Entre as obras que compunham a exposição, estava a tela *A Negra*, pintada por Tarsila em 1923, em Paris, no período em que foi aluna do pintor cubista Fernand Léger. Esta obra traz uma iconografia irreverente, primitiva e localista, a expressividade da figura feminina é caracterizada por "distintivos étnicos e sexuais, que se projetavam de maneira tão suave quanto impositiva".[430] Composta por elementos cubistas, tal iconografia é submetida à redução formal, é comprimida num espaço ultra-raso-já quase uma abstração geométrica. Tarsila desafia a resistência da matriz formal européia para assimilar "a injunção heterodoxa de uma particularidade nativa".[431] A superfície da tela é estruturada e simplificada em planos de cor. Atrás do ombro esquerdo da figura distinge-se uma folha de bananeira que se eleva verticalmente até o canto superior direito da tela, este signo cifrado, por sua vez, remete a uma paisagem ao "fundo" constituída pelo desdobramento analítico de planos. A figura observa o espectador, seu olhar desafiador remete à Olympia de Manet[432], só que transposta para a negra de seios grandes que fez parte da infância de Tarsila na fazenda - as negras, geralmente filhas de escravos, eram as amas secas que cuidavam das crianças. Nessa obra a artista faz a "devoração cultural" das técnicas importadas para reelaborá-las com autonomia, manipula "com involuntária ironia antropofágica tanto o critério 'formal', universalista, evidente no arrojo construtivo dos elementos pictóricos (o espaço planar e estrutural), quanto o critério

---

passa a colaborar como cronista de arte no *Diário de São Paulo*. Em 1954 faz o painel *Procissão do Santíssimo* para a Comissão do IV Centenário de São Paulo. Dois anos depois, entrega *O Batizado de Macunaíma*, sobre a obra de Mário de Andrade, para a Livraria Martins Editora. Em 1969 é realizada a retrospectiva *Tarsila: 50 Anos de Pintura*, organizada pela crítica de arte Aracy Amaral e apresentada no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ) e no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) no mesmo ano. Esta exposição retrospectiva ajuda a consolidar a importância da artista. AMARAL, Aracy. *Tarsila:* sua obra e seu tempo. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Edusp: Editora 34, 2003. p.70; MILLIET, Sérgio. Uma exposição retrospectiva. In: AMARAL, Aracy. *Tarsila:* sua obra e seu tempo. op. cit. p. 454- 457.

Em 2019 o Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) recebe a exposição *Tarsila Popular*, sob curadoria de Adriano Pedrosa- também diretor artístico do MASP- e Fernando Oliva. Entre as obras expostas estava o *Abaporu*, emprestada pelo Museu de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA) que abriga em seu interior o acervo do colecionador argentino Eduardo Costantini – o *Abaporu* foi a tela mais cara vendida até hoje no Brasil, foi adquirida por Constantini pelo valor de US$1.500.000. O enfoque da exposição *Tarsila Popular* é, como o nome da mostra entrega, o popular, "noção tão complexa quanto contestada, e que Tarsila explorou de diferentes modos em seus trabalhos ao longo de toda a sua carreira. O popular está associado aos debates sobre uma arte ou identidade nacional e a invenção ou construção de uma brasilidade. Em Tarsila, o popular se manifesta através das paisagens do interior ou do subúrbio, da fazenda ou da favela, povoadas por indígenas ou negros, personagens de lendas e mitos, repletas de animais e plantas, reais ou fantásticos". *Tarsila Popular* é organizada no contexto de um ano inteiro dedicado a artistas mulheres no MASP em 2019 sob o título de *Histórias das mulheres, histórias feministas.* Disponível em: <https://masp.org.br/exposicoes/tarsila-popular>. Acesso em: 05/04/2019.

[430] SALZSTEIN, Sônia. A Audácia de Tarsila. FUNDAÇÃO. XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos (exh. cat.), São Paulo: Fundação Bienal, 1998. p.356.

[431] Ibidem.

[432] Ibidem.

'local', afetivo e particularista, do 'tema" regional".[433] Desse modo, é possível afirmar que *A Negra* antecede o procedimento antropofágico, assim como os trabalhos do denominado período Pau-Brasil que também revelam a mesma dimensão metalinguística de *A Negra*, *"*sinalizando deliberadamente, por meio das tensões entre o arranjo formal e o iconográfico, um processo de apropriação do modelo 'externo', convertido assim a um ponto de vista regional, brasileiro".[434] Percebe-se, no entanto, que após o período Pau-Brasil, suas obras passam a apresentar características mais pessoais e mais livres da aclimatação da racionalidade anônima e abstrata do espaço cubista ao ambiente brasileiro[435]. Por exemplo, a tela *Manacá*, de 1927, passa a trabalhar com formas moles, referências fálicas e apelos tácteis, presentes também na obra o *Abaporu.* Segundo a própria Tarsila do Amaral:

> O abstracionismo, cujos princípios se dirigem ou devem dirigir-se cem por cento à inteligência, não me comove hoje. Já fui partidária dele em 1923, quando estudei com Albert Gleizes o "cubismo integral", cuja essência corresponde perfeitamente ao abstracionismo.
> Todo calculado, pesos e contrapesos, equilíbrio, dinamismo convencional, linhas e cores variando ao infinito, mas sempre linhas e cores.
> Depois de um certo tempo a gente começa então a desejar evadir-se dessa eternidade artística, que só se dirige ao intelecto e a reagir com a volta ao sentimental, ao humano, já que no complexo humano os sentidos também têm seus direitos.[436]

Como afirma Sônia Salzstein, elementos presentes na tela *A Negra*, reaparecem na pintura *Abaporu*, todavia num outro contexto, mais livre do essencialismo linear da ordem construtiva e da pedagogia da forma cubista:

---

[433] Ibidem.
[434] Ibidem. p.357.
[435] "A bem da verdade, mesmo nos trabalhos mais admiráveis da artista, é possível assistir aos torneios formais em que ela se engalfinha para manejar com naturalidade o vocabulário moderno: freqüentemente as telas divergem entre a descrição quase naturalista dos tipos étnicos, das peculiaridades da paisagem regional, e a geometrização mais decidida das formas, respondendo à exigência moderna de uma franqueza construtiva.
Reconheçamos que em virtude dessa atitude dúplice (que quer abraçar ao mesmo tempo o mundo e o vilarejo natal) muitos detalhes de sua pintura tocam o pitoresco: Tarsila acaba astuciosamente trapaceando a lógica cubista, que aconselharia a redução da figura humana aos tipos anônimos da civilização urbana, e se entretém prazerosamente nos detalhes. Ela oscila, por exemplo, em meio a uma dezena de maneiras de pintar pés e mãos, e isto, como se vê, é quase um capricho sentimental para quem aspira à (alguma) generalização da forma, à percepção estrutural do espaço pictórico.(...) falar em incompletude e incongruência em face da obra de Tarsila talvez seja também especular em torno de um modo específico de produtividade poética na arte brasileira que, como a pintura da artista revelou, seria movida pela disposição construtiva aprendida da arte moderna tanto quanto pelo seu inverso, a vocação para a tábula rasa, para embaralhar tudo, relativizar o peso excessivo e já normativo de determinada influência, recombinar e buscar novas sínteses culturais". SALZSTEIN, Sônia. A saga moderna de Tarsila. In: TARSILA, anos 20. Org. Sônia Salzstein. Textos de Aracy Amaral et al. São Paulo: Galeria de Arte do Sesi: Página Viva, 1997. p.13, p.16.
[436] AMARAL, TARSILA. In: GOTLIB, Nádia Battella. Tarsila do Amaral, a modernista. São Paulo, Editora Senac. São Paulo, 1998, p. 77.

> A mitigada obscenidade de *A negra* reapareceria agora num enredo dinâmico de formas naturais, atravessado por referências fálicas, apelos tácteis e hibridismos envolvendo a combinação marota de elementos antropomórficos e vegetais. O essencialismo linear da ordem construtiva se via substituído por um desconcertante empirismo da forma, e a pedagogia da forma cubista, dominante no grupo anterior de pinturas, dava lugar a uma poética de amadurecimento e eclosão de espécies de frutos sexuais, que sagazmente ostentavam um caráter dúbio, entre o natural e o artificial. Por outro lado, com essa nova síntese do arranjo formal e de exigências de uma iconografia de forte apelo localista, Tarsila parecia ter superado as contradições do "período pau-brasil", no qual a racionalidade do espaço cubista era incessantemente flanqueada pela dimensão afetiva e particularista em que a artista mergulhava a paisagem brasileira.[437]

Junto da obra *A Negra* estava exposta na mesma sala[438] a icônica tela o *Abaporu*, uma das obras mais importantes do movimento modernista brasileiro e desencadeadora do Movimento Antropofágico. Foi reproduzida na publicação original do *Manifesto Antropofágo* na Revista Antropofágica nº1 de maio de 1928. Alguns meses antes da publicação do manifesto**,** em 11 de janeiro do mesmo ano, data de aniversário de Oswald de Andrade, Tarsila presenteara seu marido com este quadro de 85 x 73 centímetros, pintado por ela em segredo[439]. Afobado e verborrágico como era, antes que a artista pudesse explicar a obra, Oswald elogiou e afirmou que era a coisa mais incrível que ela já tinha feito, mostrou o presente para o poeta Raul Bopp e juntos começaram a perceber a figura enigmática de um índio canibal, um antropófago que devoraria a cultura para se apossar dela e reinventá-la[440].

---

[437] SALZSTEIN, Sônia. A Audácia de Tarsila. In: FUNDAÇÃO. XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos. op. cit., p.358.

[438] Integraram esta sala as obras *A Negra*, 1923; *Sol Poente*, 1929; *Urutu*,1928; *Antropofagia*,1929; *Paisagem Antropofágica III*, 1929; *Boi na Floresta*, 1928; *O Sono*, 1928; *Composição*, 1930; *O Lago*, 1928; *Rio de Janeiro*, 1923; *São Paulo*,1924 e *Abaporu*, 1928.

[439] Recentemente a autora e sobrinha-neta de Tarsila do Amaral, Tarsilinha, lançou em livro uma tese para explicar a obra o *Abaporu* sob outra perspectiva. Em *Abaporu: Uma Obra de Amor*, publicado em 2014, a autora aponta possíveis evidências de que a pintura seja um autorretrato de Tarsila, talvez nua, realizada como presente ao marido Oswald de Andrade. A autora recorreu a pesquisas familiares para corroborar a versão e descobriu que no sobrado onde moravam Tarsila e Oswald, localizado na Rua Barão de Piracicaba, região central de São Paulo, havia um espelho de grandes proporções que ficava inclinado no corredor em frente ao quarto-ateliê da artista. Segundo a autora "o reflexo, distorcido por conta da posição inclinada do espelho, mexeu com a imaginação.(...) No espelho, a cabeça da artista aparecia bem pequena. O pé, gigante. (...) visão inusitada, diferente e, por isso mesmo, interessante."[439]. AMARAL, Tarsila do (Tarsilinha). Abaporu: Uma Obra de Amor. Editora A&A Comunicação.2015. p.43.

[440] "Eu mesma não sabia por que que eu queria fazer aquilo… depois é que eu descobri. O Aba-Puru era aquela figura monstruosa (...) a cabecinha, o bracinho fino apoiado no cotovelo, aquelas pernas compridas, enormes, e junto tinha um cacto que dava a impressão de um sol como se fosse também uma flor e ao mesmo tempo um sol e então quando viu o quadro o Oswald ficou assustadíssimo e perguntou: Mas o que é isso? Que coisa extraordinária! Aí imediatamente telefonou para o Raul Bopp, que estava aqui, e disse: Venha imediatamente aqui que é pra vocêver uma coisa! Aí o Bopp foi lá no meu atelier, ali na rua Barão de Piracicaba, um solar muito bonito que meu pai tinha comprado recentemente, o Bopp assustou-se também e o Oswald disse: Isso é como uma coisa como se fosse um selvagem, uma coisa do mato, e o Bopp foi da mesma opinião. Aí eu quis dar um nome selvagem também ao quadro, porque eu tinha um dicionário de Montoia, um padre jesuíta que dava tudo. Para dizer homem, por exemplo, na língua dos índios era Abá. Eu queria dizer homem antropófago, folheei o dicionário todo e não encontrei, só nas últimas páginas tinha uma porção de nomes e vi Puru e quando eu li dizia homem que come carne humana, então achei, ah, como vai ficar bem, Aba-Puru. E ficou com esse nome".

A obra o *Abaporu* sintetiza poucos elementos, tem uma composição concisa**.** Há a figura de uma pessoa agigantada com pés e mãos enormes repousando no lado esquerdo da tela, sentada em uma superfície verde junto a um cactus. Sua perna toma a parte central da obra e seu pé agigantado invade a parte inferior direita da tela, abaixo do mandacaru (arranjo formal para uma iconografia de apelo "localista"). No meio da composição, na parte superior, observa-se o sol amarelo, reluzente, brilhando num céu azul ao fundo sem nuvens. Tanto a figura quanto os planos de cor que compõe a superfície são sintetizados, uma paisagem particular. A superfície pictórica é estruturada por um espaço plano e uma redução quase abstrata dos elementos. Percebe-se a ausência de recurso metafórico e não há intensificação sentimental, identifica-se formas naturais envolvidas ativamente. São permeadas por referências fálicas e amálgamas de elementos da natureza e antropomórficos que oscilam entre o artificial e o natural. A posição da figura apoiando a cabeça na mão esquerda e o braço apoiado na perna remete ao *Pensador* de Rodin, entretanto, a meditação é interrompida e a figura encara o observador. Pode ser interpretada como uma representação do brasileiro, sendo visto de baixo para cima. Seu rosto e sexo não são definidos. A desproporcionalidade da figura pode ser interpretada como sendo uma crítica social à desigualdade de acesso à cultura e às posições políticas governamentais de investimento financeiro no desenvolvimento cultural do país, portanto, a cabeça (a intelectualidade; a cultura) em tamanho menor que os pés em contato direto com a terra (o trabalho braçal no campo; a mão de obra explorada ao limite) e a posição de reflexão, talvez sobre a situação de exploração a qual a maior parte da população é submetida (seria uma antecipação da fase social da artista cuja principal obra dessa fase é *Operários* de 1933?).

AMARAL, Tarsila. Entrevista concedida a Leo Gilson Ribeiro. Revista Veja. 23/02/1972. Disponível em: <https://www.escritoriodearte.com/artista/tarsila-do-amaral#ftn11>. Acesso em: 23/12/2019.



Figura 41 - Tarsila do Amaral. *A Negra*, 1923. Óleo sobre tela. Dimensões:100 cm x 81,3 cm. Museu de Arte Moderna de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <https://acervo.mac.usp.br/acervo/index.php/Detail/objects/17156>. Acesso em: 23/12/2019.



Figura 42 - Tarsila do Amaral. *Manacá*, 1927. Óleo sobre tela. Dimensões: 76.00 cm x 63.50 cm. Coleção particular. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1626/manaca>. Acesso em: 23/12/2019.



Figura 43 - Tarsila do Amaral. *Abaporu*, 1928. Óleo sobre tela. 85 cm x 72 cm. Museu de Arte Latino-americana de Buenos Aires (MALBA). Buenos Aires. Disponível em: <http://www.malba.org.ar/online/?idartista=11>. Acesso em: 23/12/2019.

O *Núcleo Histórico* ocupou todo o 3º pavimento do Pavilhão Ciccillo Matarazzo. Vários espaços dentro do segmento apresentaram *contaminações*, obras únicas de artistas brasileiros estrategicamente inseridas para "contaminar" outras exposições. Herkenhoff buscou estabelecer através das *contaminações* um diálogo entre as obras concebidas em tempos e espaços distintos, segundo um olhar contemporâneo estimulante de discussões e reflexões sobre a arte brasileira contemporânea. Obras contemporâneas e modernistas de artistas brasileiros também foram organizados em um *Eixo da Cor*, como parte integrante desse segmento.

2.7. Contaminações

A curadoria criou áreas de *contaminação* como uma estratégia que consistia na inclusão de obras contemporâneas nos espaços do segmento *Núcleo Histórico*[441]. Herkenhoff

[441] HERKENHOFF, PAULO e PEDROSA, Adriano. O Curador Carioca. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op. cit., p.46.

afirma que a contaminação proporciona trocas, implica uma fé na potência do objeto, capaz de se sustentar, independentemente das circunstâncias. Segundo essa perspectiva, a *contaminação* estabelece um gesto dialógico com a inclusão de uma obra de um artista brasileiro na sala de outro artista europeu ou norte-americano, estrategicamente disposta no espaço expositivo[442]. Cria-se, dessa forma, uma tensão entre centro–periferia, entre a arte produzida no hemisfério norte e a arte brasileira. Segundo Herkenhoff, buscou-se através das *contaminações* a des-hierarquização de espaços e países ao assumir uma postura não eurocêntrica em que a produção contemporânea brasileira assumisse um papel de destaque na mostra. Como ele afirma: "Secretamente, eu queria servir o biscoito fino da arte brasileira. Oswald desde cedo me propunha os parâmetros".[443] Contudo, também houve a *contaminação* de obras de artistas do hemisfério norte em diálogo com obras de artistas brasileiros, como foi o caso da inserção no segmento *Arte Contemporânea Brasileira* de artistas como Michael Craig-Martin (parte de *Representações Nacionais),* Michael Asher (com Andrew Freeman como parte de *Roteiros (...) Canadá e EUA),* Bruce Nauman e Esko Männikkö. A presença do artista austríaco Franz West (como parte do segmento *Roteiros*) dentro do chamado *Eixo da Cor* do *Núcleo Histórico* também foi considerada uma *contaminação*[444].

Além do espaço expositivo da Bienal, a webarte e o projeto editorial também tiveram a presença das *contaminações,* como pode-se observar nas imagens de algumas obras no espaço expositivo registradas no livro-catálogo do segmento *Arte Contemporânea Brasileira*. Graças ao *Arquivo Histórico Wanda Svevo* da Fundação Bienal de São Paulo, que gentilemente cedeu registros fotográficos da 24ª Bienal em apoio à pesquisa, foi possível incluir as imagens das *contaminações* no segundo capítulo e das ações do setor educativo junto ao público e os alunos da rede pública de ensino de São Paulo no terceiro capítulo. Além das contaminações já citadas, pode-se destacar: Hélio Oiticica com a obra *B33 Bólide Caixa 18 "Homenagem a Cara de Cavalo"* que é deslocada durante a 24ª Bienal, passando pelos Monocromos e por David Alfaro Siqueiros; Ernesto Neto e Vik Muniz em *Surrealismo e Dada*; Antonio Dias e José Resende em confronto com a obra de Alberto Giacometti; o reflexo do trabalho de vídeo-

[442] HERKENHOFF, PAULO. Bienal 1998: princípios e processos. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op. cit., p.36.
[443] Ibidem. p.28.
"Isoladas ou em contexto, obras brasileiras estavam por toda parte nos quatro andares: em discussão com o monocromo na herança suprematista de Malevitch; nas contaminações (Pedro Américo ganha uma conotação impensada no que se refere à questão do canibalismo social na arte européia do século 19); em confrontos (uma trouxa ensangüentada de Barrio ao lado da pintura de Bacon), ou na discussão do feminino na arte (Louise Bourgeois, Lygia Clark, Eva Hesse e Mira Schendel)". Ibidem. p.32
[444] PEDROSA, Adriano e HERKENHOFF, Paulo. Arte Contemporânea Brasileira Uma Presença Complexa. In: FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s op. cit., p.24-27.

arte *The True Artist is an Amazing Luminous Fountain* de Bruce Nauman na vitrine com as obras de Aleijadinho; Eva Hesse e Louise Bourgeois contaminadas por Lygia Clark e Mira Schendel; As *Trouxas Ensangüentadas* de Artur Barrio contaminando as telas de Francis Bacon; As obras de Albert Eckhout contaminadas pelo *TaCaPe* de Tunga e pela *Proposta Para uma Catequese* de Adriana Varejão.

TaCaPe (1986-1997), de Tunga é um exemplo interessante de contaminação. Ficou justaposta ao lado da tela *Dança Tarairiu* (s.d.), de Eckhout, na sala *Albert Eckhout e séculos XVI- XVIII*. Intencionalmente, a justaposição das duas obras, segundo Herkenhoff e Pedrosa, implica que "de modo deliberado, estes dois atos de confronto alinhavam a obra de Tunga contra o período colonial e o Modernismo para apontar seu lugar na história da formação da arte brasileira".[445] A obra possue uma trança de ferro em seu interior e um amontoado de imãs fragmentados em sua superfície que pode agregar outros elementos, como limalhas de ferro e folhas de cobre aglomerados na forma de tacape apoiado na parede. Os imãs formam um campo magnético ao redor do tacape que atrae outros objetos próximos, como uma vontade magnética de contato com outros corpos. *TaCaPe* fundamenta-se na possibilidade de um possível reagrupamento e na sugestão de relação entre os gêneros masculino e feminino. Ao mesmo tempo em que remete aos homens que vão à guerra, se defendem e caçam, "em seu interior existe uma trança, que Tunga identifica como a primeira escultura da mulher, com o gesto amoroso consigo própria de se pentear".[446]



Figura 44 - Tunga. TaCaPe, 1986-1997. Ferro e Magnetos. Dimensões: 30 cm x 100 cm. Obra exposta ao lado de *Dança Tarairiu (Dança Tapuia)*, de Albert Eckout na XXIV Bienal de Arte de Sao Paulo. Brasil, Nucleo Historico, vista parcial. Registro fotográfico de Juan Guerra. Imagem cedida gentilmente pelo Acervo do Arquivo Histórico Wanda Svevo.

[445] HERKENHOFF, PAULO e PEDROSA, Adriano. O Curador Carioca. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op. cit., p.30.
[446] Ibidem. p.46.



Figura 45 - Tunga. TaCaPe, 1986-1997. Ferro e Magnetos. Dimensões: 30 cm x 100 cm. Foto de Wilton Montenegro, 1986. Galeria Saramenha, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.tungaoficial.com.br/pt/trabalhos/tacape-3/>. Acesso em: 28/12/2019.

As contaminações foram muito criticadas em jornais e revistas publicadas durante a mostra, principalmente a justaposição de obras históricas consagradas e da arte contemporânea brasileira distantes no tempo. A disposição destas obras no *Núcleo Histórico* foi apontada como o principal ponto de polêmicas. O crítico de arte Rodrigo Naves[447], por exemplo, chegou a afirmar que com as *contaminações*, "no caso dos artistas brasileiros, aconteceu algo patético. Eles acabaram perdendo sua autonomia, virando nota de rodapé para os artistas internacionais".[448] De acordo com Helena Pereira de Queiroz, essa polêmica perdeu

[447] Rodrigo Naves é crítico, historiador da arte, escritor e professor. Publicou ensaios e artigos em diversas revistas, jornais e catálogos brasileiros e do exterior, analisando obras de artistas modernos e contemporâneos. Foi editor do suplemento Folhetim da *Folha de S. Paulo*, da revista *Novos Estudos* do Cebrap, dirigiu a coleção *Espaços da Arte Brasileira* (Cosac & Naify) e participou das publicações *A Parte do Fogo e Beijo*. Há mais de 20 anos realiza um curso livre de história da arte. Tem editados os seguintes livros: *El Greco - um Mundo Turvo* (Brasiliense, 1985), *Amilcar de Castro* (Tangente, 1991), *A Forma Difícil - Ensaios sobre Arte Brasileira* (Companhia das Letras, 2011, 3a ed.), *Nelson Felix* (Cosac & Naify, 1998), *Goeldi* (Cosac & Naify, 1999), *Cassio Michalany* (Cosac & Naify, 2001) e *O Vento e o Moinho - ensaios sobre arte moderna e contemporânea* (Companhia das Letras, 2007). Prefaciou ainda a edição brasileira de *Arte Moderna*, de Giulio Carlo Argan (Companhia das Letras, 1992), e de *Arte e Cultura*, de Clement Greenberg (Ática, 1996). Em 1998, publicou o livro de ficção *O Filantropo* (Companhia das Letras), traduzido em 2009 na Argentina. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062012000100004>.Acesso em: 27/12/2019.

[448]NAVES, Rodrigo. Entrevista a Angela Pimenta. In: In: FILHO, Paulo Venâncio (org.); FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. 30XBienal: Transformações na Arte Brasileira da 1ª. À 30ª. Edição. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2013. p. 175.

força no contexto das exposições internacionais[449] como é possível observar na fala de Herkenhoff sobre alguns curadores que se apropriaram dessa perspectiva em mostras no exterior posteriormente: "Justaposição de obras de períodos diferentes para constituir uma nova história foi notada por Nicolas Serota (Tate Modern), John Elderfield (MoMA) e Yve-Alain Bois, em conferência no Getty".[450]

A análise dos quatro segmentos da mostra mais as *contaminações* foi um percurso necessário para o principal propósito da pesquisa. Discorrer sobre a estrutura organizacional da Bienal e as propostas dos 4 segmentos que compunham a exposição permitiu uma melhor compreensão do conceito curatorial norteador da mostra. Constatou-se que não foram pensados em conjunto com o setor educativo mutuamente. Entretanto, segundo Ioschpe, a atitude de *estranha*mento, um dos embasamentos para o projeto educativo, foi enfatisada também pela curadoria, que "ao pensar os temas *antropofagia* e *canibalismo*, o fez de forma suficientemente ampla para não se sancionar como verdade, incentivando a emergência de sua vastidão conceitual centrífuga como [...] riqueza a ser garimpada na polissemia".[451] Apesar do conceito de *estranhamento* permitir discutir com os alunos as propostas contemporâneas de interação entre a arte e o público vinculando essa experiência a suas vivências pessoais, pode-se afirmar, após esse percurso de análise, que o conceito curatorial de antropofagia como estratégia cultural não é um projeto pedagógico, não incorporou as referências que embasaram a elaboração do projeto educativo do *Núcleo Educação*: a teoria do conhecimento elaborada por Paulo Freire não foi uma referência para a curadoria e a *Abordagem Triangular* de Ana Mae Barbosa não exerceu influência no conceito curatorial, apesar do caráter expansivo e dos aspectos globais e de(s)coloniais das obras de ambos, conforme foi apontado anteriormente, estarem relacionadas às articulações contextuais, entre 'lugar' e 'mundo', entre o local e o global, rompendo fronteiras, geográficas ou epistêmicas[452]. Uma articulação entre os conceitos dos dois autores e o conceito curatorial norteador da mostra contribuiria para a discussão sobre o pluralismo cultural, a multiculturalidade e o interculturalismo proposta pela

[449]"Pudemos conferir em pesquisa rápida na internet, a montagem de John Elderfield para exposição Modern Starts (1880-1920) no MoMA. Para comemorar a entrada no novo século, o museu norte-americano, preparou uma revisão da arte do século XX, dividida em três partes. A primeira delas foi montada por Elderfield e explorou a justaposição de obras abandonando a seqüência cronológica e fazendo o cruzamento com obras recentes numa estratégia semelhante às contaminações estabelecidas pelos curadores da 24a Bienal". QUEIROZ, Helena Pereira de. Antropofagia ou Multiculturalismo? Oswald de Andrade na 24ª Bienal de São Paulo. op.cit., p.45-46.

[450]HERKENHOFF, PAULO. Bienal 1998: princípios e processos. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op. cit., p.36.

[451] IOSCHPE, Evelyn. Projeto Núcleo Educação Bienal/SESC. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s op. cit., p.203.

[452]BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. A Globalização Requerida: Narrativas De(s)coloniais da Arte/Educação do Brasil-Mundo. op. cit., p.1.

24ª Bienal em contraposição aos códigos hegemônicos eurocêntricos ou norte-americanos[453]; aprofundaria discussões relevantes acerca do tema da desigualdade social e econômica abordado de modo tímido por Herkenhoff na seção *Um entre Outros*; fortaleceria sua afirmação:

> Ousou-se afirmar que o lugar da arte brasileira é a tradição ocidental com uma interface antropofágica com todas as contribuições de outras culturas e diferenças, a modernidade, a produção construtiva, o mundo contemporâneo, as instituições internacionais e até o campo teórico. A 24ª Bienal afirmou que o lugar da arte brasileira é fora do exílio histórico do cânon e do gueto de 8.547.877 quilômetros quadrados. Insistirei no óbvio: foi a Bienal de um mundo sem centro.[454]

Uma proximidade maior entre o projeto educativo e a curadoria para a organização da mostra poderia ter rendido mais frutos e maior reconhecimento da relevância do setor educativo em uma exposição da magnitude da Bienal de São Paulo. Herkenhoff, no entanto, enxergou o projeto educativo da 24ª Bienal como fruto de uma consciência social, um engajamento da instituição, da curadoria e do setor educativo. No trecho abaixo ele afirma que:

> Existe uma diferença curatorial no Brasil que é o crescente interesse pela educação. Penso numa discussão em 1999, com Paulo Sérgio Duarte, na qual eu dizia que a Bienal de 1998 não lidou com a fetichização do mercado, nem com um Brasil de estereótipo, folclórico, mas sim com questões conceituais, entre elas a educação, e ele respondeu que "a educação foi um álibi". E pensá-lo na Bienal do Mercosul, que ele realizou, trabalhando com a educação na mesma dimensão, é um ganho fantástico. Acho que isso, hoje, diferencia muito a questão da curadoria no Brasil. Não pela educação em si, mas pelo grau de engajamento das instituições, dos curadores, dos departamentos educativos. Como Evelyn Ioschpe, que há quinze anos atua com educação e sociedade, e que realizou o trabalho educativo da Bienal de 1998. Os resultados não são gratuitos. Há, contudo, um modelo de curadoria que ainda não está pensando nisso. O modelo do MoMA é produzir conhecimento de história da arte. Porém, nesse momento, há paralelamente um departamento de educação no MoMA que vem crescendo. Mas não consigo pensar que isso seja uma obrigatoriedade absoluta; acho que faz parte de uma consciência social que distingue o Brasil, no sentido de entender que uma exposição de arte é construção de cidadania, em que a educação é fundamental, e o curador é um agente desse processo.[455]

Nota-se que a educação além de ser um "álibi" para promover uma curadoria comprometida com questões conceituais que se contrapõe à fetichização do mercado e à visão

[453] HERKENHOFF, Paulo. Bienal 1998: Princípios e Processos. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op cit., p. 20-36.
[454] Ibidem p.32.
[455] Idem. In: CARVALHARES, Maria Helena. Dez anos depois: um debate com Paulo Herkenhoff . MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op.cit., p.38-39.

estereotipada de um Brasil folclórico, também facilita a negociação para conseguir a colaboração de instituições e empréstimos de museus internacionais frente o compromisso social e cultural que a ação educativa numa mostra desta magnitude abarca; uma vez que as complexas negociações de empréstimos com museus estrangeiros sempre se tornam mais cooperativas quando mencionada a ambição educativa[456]. A necessidade de projetos educativos, tem se mantido também como uma demanda de mercado: várias empresas aceitam patrocinar a Bienal mediante a destinação de seus recursos ao projeto educativo[457] via Lei de Incentivo à Cultura – Lei Rouanet[458], abatendo o valor total ou parcial do apoio do Imposto de Renda. Dessa forma, a instituição tem a responsabilidade de proporcionar atividades e opções educativas variadas para o público. Não obstante, o curador ressalta que não há uma obrigatoriedade de instituições culturais trabalharem a educação, sendo assim, a parceria entre a curadoria, o *Núcleo Educação*, a monitoria, o SESC, arte-educadores, escolas particulares e a rede pública de ensino de São Paulo caracterizaria uma iniciativa importante de compromisso social da instituição.

Posto que, como já foi citado anteriormente, as estratégias para o desenvolvimento do projeto educativo pelo *Núcleo Educação* foram elaboradas a partir do conceito curatorial já estabelecido, cabe ressaltar o esforço empregado pelo *Núcleo Educação* para tornar o conceito curatorial cognoscível para o público e alunos da rede pública de ensino através dos *Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte* que faz parte da publicação voltada para a educação pública intitulada *A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo- Percurso Educativo para Conhecer Arte*[459]. Os *Materiais de Apoio Educativo* já beneficiaram mais de 2 milhões de estudantes e permanece como um modelo para o trabalho de professores de artes, o que indica que a proposta do projeto educativo da 24ª Bienal perdura como uma importante referência de arte-educação[460]. O projeto educativo será discutido mais detalhadamente no próximo capítulo da pesquisa.

---

[456] HERKENHOFF, PAULO. Bienal 1998: princípios e processos. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op. cit., p.28.

[457] PEREIRA, Verena Carla e PAIVA, José Eduardo Ribeiro de. O Desafio Bienal de Inventar a Educação Através da Arte. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Bauru - SP – 03 a 05/07/2013. p.6. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/sudeste2013/resumos/R38-0980-1.pdf>. Acesso em: 28/12/2019.

[458] Sobre a Lei Rouanet: <http://leideincentivoacultura.cultura.gov.br/>. Acesso em: 28/12/2019.

[459] FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo. Núcleo Educação. Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte. São Paulo: Fundação Bienal, 1998.

[460] HERKENHOFF, PAULO. Bienal 1998: princípios e processos. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. op. cit., p.25.

Capítulo 3. O projeto educativo da 24ª Bienal de Arte de São Paulo

Gradativamente as exposições de arte têm se tornado eventos que abarcam uma programação diversa que inclui desde espetáculos multimídias até festivais, desfiles de moda e lançamentos publicitários. Mostras nesses moldes tendem a receber um número bastante alto de visitantes. No caso da cidade de São Paulo, por exemplo, além do número crescente de exposições e a revitalização dos equipamentos culturais, a realização de grandes mostras populariza cada vez mais o ato de ir a exposições. A Bienal de São Paulo está inserida no processo de globalização do sistema das artes, em relação com outros eventos de artes plásticas ao redor do mundo que articulam e consolidam uma economia internacional da arte[461], consequentemente o número de visitantes da Bienal também cresce, pois se encontra nesse contexto de maior interesse do público pelas artes visuais[462]. Esse aumento é consequência da política de marketing que tem sido empregada pela Fundação, tornando a mostra próxima algumas vezes de megaexposições "blockbusters", apesar da complexidade conceitual da Bienal. Segundo Ioschpe, a justificativa para essa impressionante demanda do público que acorre de todo o Brasil e também, em números mais modestos, da América Latina e do cenário internacional é a publicidade massiva que a Bienal incorporou às suas práticas[463]. Desse modo, a publicidade empregada em cada edição traz um público não-iniciado que pouco ou nada entende de artes visuais e que passa a visitar apenas a Bienal, mas não frequenta outras exposições[464]. Todavia, Ioschpe observa que outras mostras têm utilizado a mesma estratégia de marketing sem conseguir resultados similares.

A Bienal de São Paulo é uma instituição cultural consolidada, o maior evento de artes plásticas da América Latina e um dos eventos de maior público no mundo, portanto, é possível afirmar que o público não-familiarizado com a arte frequenta a mostra em busca do sentimento de "status social"[465]. Conforme afirma Ioschpe:

---

[461] PEREIRA, Verena Carla e PAIVA, José Eduardo Ribeiro de. O Desafio Bienal de Inventar a Educação Através da Arte. op. cit., p.3.
[462] Ibidem.
[463] IOSCHPE, Evelyn. Bienal e Educação. In REVISTA USP. São Paulo: n o 52, dezembro, janeiro, fevereiro, 2001-2002. p. 110. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33170/35908 >. Acesso em: 28/12/2019.
[464] PEREIRA, Verena Carla e PAIVA, José Eduardo Ribeiro de. O Desafio Bienal de Inventar a Educação Através da Arte. op. cit., p.3.
[465] Ibidem.

> Há uma aura que envolve o nome da Bienal e que até pouco tempo atrás (...)fazia com que todos aqueles que se consideram pessoas bem-informadas não pudessem abrir mão de 'conferir' o que diz a Bienal a cada edição. Há, aí, sem dúvida, uma correlação direta entre a tradição da marca e os resultados do marketing. A Bienal foi a primeira instituição cultural moderna no Brasil do século XX, criada sob a égide da empresa moderna, e que já cinqüenta anos atrás trazia o germe do que hoje se denomina "globalização". Ir à Bienal significava estar com o pé no mundo sem sair do Brasil, aspirar os ares do que se pensava lá fora, colher o espírito das vanguardas. A Bienal é do tempo em que se falava em vanguarda, em que o pensamento era introduzido por alguns poucos iluminados que detinham o know-how do mundo e a visão de futuro, transmitindo-a a todos quantos estivessem interessados em absorver a novidade. Que, obviamente, era criticada. Duramente criticada. Os formadores de opiniões sempre freqüentaram a Bienal para criticá-la e este, de certa forma, era o combustível que mantinha a chama do interesse acesa. O pior que poderia, pois, acontecer é que uma Bienal não gerasse polêmica.[466]

Sendo assim, visitantes pouco familiarizados com a variada gama de temas e conceitos complexos que as exposições de artes visuais muitas vezes incorporam frequentam a Bienal. Entre esse público estão também os professores da rede pública e privada de ensino. Uma pesquisa conduzida pela profª Iveta Fernandes no MAM revela que 75% dos professores entrevistados que afirmam seu interesse pelas artes visuais frequentam quase que exclusivamente a Bienal[467]. Essa pesquisa realizada em 1997 permitiu a constatação da existência desse público cativo mesmo sem a Bienal ter gerado uma ação sistemática junto às redes de ensino. Revela que a partir do momento que se cria mecanismos, elabora-se estratégias para atender esse público e há um compromisso em propiciar-lhes os instrumentos para a fruição, haveria um real interesse pelo que a instituição elaborou para oferecer-lhes, "pois ela detém um selo de confiança construído ao longo do século de grande esforço".[468]

As ações educativas acompanham a Bienal desde sua 2ª edição, passando a oferecer, nos anos 1980, monitoria e workshops/ oficinas de arte-educação para crianças, jovens e adultos durante as mostras. Nos anos 1990 as ações educativas são aperfeiçoadas e intensificadas com a participação dos educadores mediadores na escrita do material educativo e das propostas de mediação, conforme foi abordado anteriormente no começo do segundo capítulo da pesquisa.

Além da abordagem acerca da relação local-global/ centro-periferia na história e no mercado da arte, que continuaria sendo relevante em outras edições da Bienal de São Paulo, observa-se o interesse da curadoria e da instituição em pensar o papel do setor educativo da 24ª edição da mostra em posição de relevância como "um pilar fundamental da Bienal como

[466] IOSCHPE, Evelyn. Bienal e Educação. op. cit., p.110.
[467] Ibidem.
[468] Ibidem. p.111.

um todo".[469] Portanto, a Bienal se assentaria no seguinte tripé: Exposição, Educação e Edição. O presidente Júlio Landmann em conjunto com o curador Paulo Herkenhoff e a coordenadora Evelyn Ioschpe propuseram a criação de uma *Diretoria de Educação* na Fundação Bienal de São Paulo[*470*] com o propósito de adensar a relação com os milhares de visitantes heterogêneos que compõe o público da mostra e atender suas individualidades[471]. Consequentemente, Ioschpe e Herkenhoff fizeram um levantamento de experiências através de reuniões com os responsáveis pelo setor educacional das edições anteriores e também com setores educativos de museus de São Paulo. Foram convidados arte-educadores brasileiros e educadores em museus ativos na cidade para uma elaboração conjunta deste projeto. Logo nas primeiras discussões sobre a acessibilidade à arte contemporânea, formou-se um grupo de trabalho denominado *Núcleo Educação* que pensou tanto a Monitoria, como a inserção da Bienal junto à rede pública de ensino em São Paulo. A equipe do *Núcleo Educação* foi composta por profissionais que possuiam experiência na mediação da arte, pedagogia, em programas com as Secretarias de Educação e profissionais com conhecimentos em arte-educação à distância[472]. Arte-educadores brasileiros vinculados à *Rede Arte na Escola* e educadores em museus ativos na cidade de São Paulo também integraram a equipe.

A partir da análise dos conceitos estabelecidos pela curadoria, o *Núcleo Educação* concentrou-se nos níveis de aprofundamento das articulações entre idéias/objetos/espaços, tanto do *Núcleo Histórico* como da arte contemporânea presente em todos os segmentos da mostra. Considerando a dificuldade do público diante de questões e conceitos da contemporaneidade e da acessibilidade à arte contemporânea, o *Núcleo Educação* propôs assumir a atitude de *estranha*mento frente a obra de arte como ponto de partida para sua

[469]MÖRSCH, Carmen e SEEFRANZ, Catrin. Out of the *cantinho* – Art Education at the 24th Bienal de São Paulo. In: LAFUENTE, Pablo; LAGNADO, Lisette; OLIVEIRA, Mirtes Marins de Oliveira. Cultural Anthropophagy: The 24th Bienal de São Paulo 1998. Exhibition Histories Volume 4 (Afterall Exhibition Histories). London: Afterall Books, 2015. p.189.

[470] Entretanto, em termos práticos, foram necessários mais dez anos para um departamento de educação permanente (Educativo permanente) finalmente ser estabelecido, em 2009. Ibidem. p.190.
A Bienal de São Paulo não dispunha de uma diretoria voltada à educação até a 24ª edição da mostra e não perdurou em edições posteriores. Somente em 2011 o Projeto Educativo da 29ª edição daria continuidade a suas ações, tornando-se permanente, com a exposição *Em Nome dos Artistas – Arte Contemporânea Norte-Americana na Coleção Astrup Fearnley*. BARBIERI, Stela. Apresentação do Educativo da Bienal. 2011. Disponível em: <http://www.stelabarbieri.com.br/edu/pub/Texto_de_Apresentacao_do_Educativo.pdf>. Acesso em: 28/12/2019.

[471] IOSCHPE, Evelyn. Projeto Núcleo Educação Bienal/SESC. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s op. cit., p.202.

[472] Integraram o Núcleo Educação nessa etapa os seguintes profissionais: Mariazinha Fusari, Luiz Guilherme Vergara, Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, Mila Chiovatto, Anamélia Bueno Buoro, Maria Sílvia Mastrocolla de Almeida, Maria Grazia Vena Curatolo, Tarcísio Sapienza, Tânia Rivitti e Maria Cristina Biazus. Idem. Bienal e Educação. op. cit., p.111.

atuação[473]. "A arte contemporânea é difícil porque ela provoca estranhamento. A idéia é transformar o estranhamento em um meio de ampliação da percepção".[474]

Ao considerar a obra de arte um sistema intencional de sentidos variados (plásticos, poéticos, críticos, culturais, temporais, locais e universais), o *Núcleo Educação* compreende que na arte há enigmas intencionais, que são desafios para a experiência do primeiro olhar. A experiência com a arte implica um processo de leitura e revelação, demanda parar, olhar, sentir e questionar, invoca uma atitude interrogativa e curiosa, que pode permitir ao indivíduo reconhecer-se como construtor de significados em sua relação com a obra de arte e com a realidade[475]. Segundo esse entendimento, o indivíduo desenvolve sua consciência crítica de ser criador de significados diante da arte, da cultura e de sua vida, reconhece que integra uma coletividade. Como afirma Ioschpe, através da experiência junto à obra de arte é possível desenvolver um olhar ativo, uma consciência poética e uma percepção imaginativa unidos à criticidade[476].

> A partir desses conceitos geradores o Núcelo Educação produziu um documento apontando os desafios representados pela própria arte contemporânea. O grupo assumia o compromisso de, ao invés de evitar reconhecer essa distância entre os discursos artísticos contemporâneos e os diversos públicos, tratar esse "estranhamento" como ponto de partida para potencializar a tensão comunicativa da arte. As estratégias educativas que seriam propostas deveriam buscar estabelecer um território de interações comunicativas que potencializassem a obra de arte enquanto um sistema intencional de sentidos variados (plásticos, poético-críticos, temporais, culturais, locais e universais) perante o leitor que simultaneamente potencializassem o indivíduo na relação com este objeto/sujeito.[477]

Durante o ano de 1998 foram realizados seminários na Fundação Bienal para a reflexão sobre o modo de atuação. Professores familiarizados com a *Abordagem Triangular* de Ana Mae Barbosa e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de Arte foram convidados para participarem dos seminários. Chegou-se no consenso de trabalhar a partir do reconhecimento, tanto na *Abordagem* quanto nos PCNs, que as metas e ações do ensino de arte contemporânea se ampliaram para além do processo criativo, do fazer e do experimentar,

---

[473] IOSCHPE, Evelyn. Projeto Núcleo Educação Bienal/SESC. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s op. cit., p.203.

[474] Idem. Consciência Crítica. Bienal programa visitas monitoradas e cursos a professores. Projeto estimula interação com arte contemporânea. Entrevista concedida a Marta Avancini. Folha de São Paulo, São Paulo, 6 de abril. 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff06049807.htm>. Acesso em: 17/05/2019.

[475] FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo. Núcleo Educação. Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte. op. cit., p.2.

[476] IOSCHPE, Evelyn. Projeto Núcleo Educação Bienal/SESC. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s op. cit., p.203.

[477] Idem. Bienal e Educação. op. cit., p.111-112.

incorporando conhecimentos provenientes do fruir/apreciar e do refletir sobre conteúdos da arte através de diversos modos de contextualização: histórica, estética, geográfica, tecnológica, crítica e social[478].

Como foi abordado anteriormente na introdução da pesquisa, a referência tomada pelo *Núcleo Educação* para a proposta de leitura da obra de arte foi desenvolvida pelo professor Luiz Guilherme Vergara, apoiada na fenomenologia, na *Abordagem Triangular* de Ana Mae Barbosa e na teoria do conhecimento elaborada por Paulo Freire – analisada também no primeiro capítulo. Conforme já foi visto, essa proposta se apoia em três etapas (de acordo com a fenomenologia) na experiência com a obra: *estranhamento* (primeira reação ao olhar a obra de arte); *ad-miração* (dúvidas, interrogações, interpretações dos significados e contexto); e *resposta poética,* que consiste em participação crítica na produção de situações/comunicações artísticas em que "se percebe o processo de produção dos discursos artísticos e o espectador passa a ser participante na produção de situações comunicativas de modo poético e/ou crítico".[479]

> O processo de aprendizado e leitura do mundo se manifesta, se adensa, em três momentos contínuos na experiência do indivíduo com a obra: o de estranhamento, reação primeira do olhar ao mirar o "não-eu", instigando a curiosidade e o desejo de compreensão; 0 de "ad-miração", que retoma as revelações e as interrogações do primeiro olhar, explorando e interpretando os significados presentes na obra de arte e em seu contexto, possibilitando assimilações individuais e culturais mais densas; e o da resposta poética, que surge do perceber sua interação com os processos simbólicos de produção dos discursos artísticos e de desejar participar de modo poético e/ou crítico na produção de situações comunicativas/artísticas.[480]

Na medida que o *Núcleo Educação* realizava uma revisão conceitual sobre quais conceitos proporcionariam as ferramentas necessárias para a elaboração de um projeto educativo adequado ao complexo trabalho de mediação da 24ª Bienal com seus públicos heterogêneos, o *Núcleo* reconhece que "a ênfase no aprendizado existencial preconizado por Paulo Freire lastreia a postura de um contínuo saber-se aprendiz revelado na experiência de estranhamento frente à obra".[481]

Como foi visto na introdução da pesquisa, segundo a epistemologia freireana, ad-mirar é dirigir o olhar para o objeto de conhecimento como um objeto em si mesmo, é objetivar o

[478] Idem. Projeto Núcleo Educação Bienal/SESC. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s op. cit., p.203.
[479] Ibidem.
[480] FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo. Núcleo Educação. Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte. op. cit., p. 2
[481] IOSCHPE, Evelyn. Projeto Núcleo Educação Bienal/SESC. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s op. cit., p.203.

eu, separando-o do não-eu, distanciar-se do objeto, separando a subjetividade da objetividade[482]. Ao tomar distância do não-eu, é possível aproximar-se dele com grande vontade de saber, para entendê-lo intelectualmente, perceber suas características, revelá-lo, descobri-lo. De acordo essa compreensão do termo, é impossível conhecer sem ad-miração do objeto a ser conhecido. Como o conhecimento não é imutável e estático, mas está em processo, sendo construído continuamente, o ato de conhecer implica ad-mirar além do objeto de conhecimento, a admiração que se teve anteriormente do mesmo objeto, ou seja, a percepção que se tinha sobre ele.

O projeto educativo elaborado pelo *Núcleo Educação* assumiu propostas como a do educador Paulo Freire para um aprendizado existencial fundamentado no diálogo entre sujeitos inconclusos, cujo conhecimento está em processo de construção e, portanto, "sabem-se aprendizes". Segundo Ioschpe, o conceito de aprendizado existencial na epistemologia freireana "invoca uma atitude interrogativa mobilizadora de desequilíbrios, mas gera uma potencialização poética/crítica pelo reconhecimento do fruidor como construtor de significados".[483] Neste sentido, expressar-se sobre arte não deve acarretar o julgamento de estar certo ou errado, pois cada forma de olhar é válida. Consequentemente, partindo dessa perspectiva, "a experiência única de cada ser diante da obra deve ser tomada como o ponto de partida de qualquer aprofundamento, o que significa priorizar a dúvida como método de trabalho e a formação de uma consciência cultural como ponto de chegada".[484] O projeto educativo se empenhou em criar condições para apoiar a formação de uma consciência crítica, poética e também transcultural, pautada no respeito pela diversidade cultural, elemento inerente à identidade cultural plural brasileira.

> A diversidade cultural é destacada por este encontro entre representações das culturas de diversos povos, colocando- se como referência para o desenvolvimento de uma *consciência cultural* que sinalize e respeite esta diversidade, criando as bases para uma cidadania planetária que já não se coloca como utopia, mas como um valor a ser internalizado nesta última Bienal do milênio (...) buscando promover uma tomada de consciência cultural perante os riscos de perda dos valores regionais diante do processo de globalização.[485]

O desenvolvimento desta consciência permitiria ao indivíduo uma mudança de atitude perante a arte e o mundo, "no sentido de perceber-se imerso no universo de

[482] ESCOBAR, Miguel. Ad-Mirar. In: STRECK, Danilo R. (Org.); REDIN, Euclides (Org); ZITKOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire. op. cit., p.24.
[483] IOSCHPE, Evelyn. Projeto Núcleo Educação Bienal/SESC. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s op. cit., p.203.
[484] Ibidem.
[485] Ibidem.

relações entre arte e cultura e ao mesmo tempo criador destas relações, que fundamentam nossa leitura/ visão de mundo e orientam nossas ações".[486]

Assumindo o trabalho de "tornar visível o discernimento do curador ao efetuar o recorte entre estas diversidades articulando um discurso dentro da lógica espacial da exposição, viabilizando assim um ou múltiplos percursos e propondo leituras de maior densidade".[487], o *Núcleo Educação* procurou promover um aprofundamento crítico e reflexivo sobre a realidade através de experiências com a arte, sobretudo a arte contemporânea.

3.1. Ações objetivas do Núcleo Educação na Educação Pública

O Brasil assumiu compromissos internacionais de elaborar planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem na *Conferência Mundial de Educação para Todos*[488], organizada e realizada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, ocorrida na Tailândia em 1990. Foi elaborado um documento intitulado *Plano Decenal de Educação para Todos*[489] em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir em uma década (1993 a 2003) as resoluções da *Conferência Mundial* realizada três anos antes. Esse documento compreende um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país. O Plano Decenal foi apresentado pelo governo brasileiro no encontro promovido pela Unicef e pelo Banco Mundial onde foi elaborada a *Declaração de Nova Delhi Sobre Educação Para Todos*[490] na Índia no mesmo ano. Este plano é viabilizado

[486] FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo. Núcleo Educação. Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte. op. cit., p.2.
[487] IOSCHPE, Evelyn. Projeto Núcleo Educação Bienal/SESC. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s op. cit., p.204.
[488] A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, está disponível na íntegra em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 30/12/2019.
[489] O *Plano Decenal de Educação para Todos* está disponível na íntegra em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?first=1&skip=0&ds_titulo=Plano%20de%20Desenvolvimento%20da%20Educa&co_autor=&no_autor=&co_categoria=44&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_obra=&co_idioma=&colunaOrdenar=null&ordem=null>. Acesso em: 30/12/2019.
[490] A *Declaração de Nova Delhi Sobre Educação Para Todos*, aprovada por aclamação em Nova Delhi, India, em 16 de dezembro de 1993, está disponível na íntegra em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-nova-delhi-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 30/12/2019.

pela aprovação, em 1996, da nova *Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino*[491] que garante a obrigatoriedade do ensino de Arte em todos os níveis do ensino básico e os textos dos *Parâmetros curriculares nacionais* (PCN) - *Arte*[492] divulgados pelo Ministério da Educação, a partir do final de 1997.

Os PCNs de Arte demandam a atualização do professor e diante dessa necessidade surge a parceria entre Ministério da Educação e a Rede Arte na Escola, gerenciada pela Fundação lochpe, no trabalho de sensibilização para os PCNs primeiramente nas regiões norte, nordeste e centro-oeste do Brasil. A Fundação Bienal, que constatara na pesquisa citada anteriormente ser a referência preferencial dos professores de São Paulo, decidiu participar do empenho nacional no momento em que o sul e o sudeste do país ainda não tinham sido contemplados com o trabalho de sensibilização dos PCNs de Arte[493].

Como foi abordado no segundo capítulo, na 23ª Bienal a Fundação ainda não tinha empregado um trabalho sistemático em conjunto com as secretarias de educação para atender os alunos e professores da rede pública (por volta de 70.000 visitantes). Diante dessa realidade, para suprir essa necessidade, o *Núcleo Educação* desenvolveu um projeto coordenado pela profª Iveta Fernandes[494] exclusivamente destinado às redes públicas, municipal e estadual de São Paulo chamado *A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo* com os seguintes objetivos gerais elencados por Evelyn Ioschpe no texto *Núcleo Educação Bienal/SESC*:

> -Desenvolver com professores conceitos sobre Arte e Cultura e aprofundar os conceitos norteadores da XXIV Bienal: "densidade" e "antropofagia" para que

[491] A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**,** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10/07/2019.

[492] Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* foram elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental subordinada ao Ministério da Educação e do Desporto em 1997. A função dos PCN é de ser um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais. O texto na íntegra está disponível em*:* <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 10/07/2019.

[493] IOSCHPE, Evelyn. Projeto Núcleo Educação Bienal/SESC. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s op. cit., p.204.

[494] Iveta Maria Borges Ávila Fernandes é professora do Curso de Mestrado Profissional em Artes no Instituto de Artes /Unesp. Professora aposentada do Instituto de Artes/Unesp. Foi coordenadora do projeto da 24ª Bienal de São Paulo *A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo.* Foi responsável pela concepção e coordenação do Programa de formação continuada de educadores em serviço, *Tocando, cantando,...fazendo música com crianças*, parceria da SME de Mogi das Cruzes, SP e Unesp /Instituto de Artes - Fundunesp, no período de 2007 a 2012. Integrou as equipes do MEC que elaboraram os PCNs/ Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte/Música do Ensino Fundamental primeiro e segundo segmentos, Proposta Curricular para EJA, segundo segmento do Ensino Fundamental, e PCNs em Ação, no período de 1997 a 2002. Atua na formação de professores para o ensino de música na escola. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/3988516/iveta-maria-borges-avila-fernandes >. Acesso em: 30/12/2019.

> fossem entendidos e apropriados, refletindo sobre suas presenças nas práticas culturais e na interação entre a Bienal de São Paulo e a Rede Pública.
> -Possibilitar que a arte (modalidade Artes Visuais) se fizesse presente e atuante em projetos pedagógicos das escolas, tendo a Bienal de São Paulo e as Oficinas Pedagógicas das Delegacias de Ensino do Estado, bem como os Núcleos de Apoio Pedagógicos das Delegacias Regionais de Ensino do Município, como pólos dialogantes.
> -Contribuir para que reflexões sobre alguns indicadores básicos referentes a exposições culturais e comunicação em artes visuais pudessem ajudar nas práticas e idéias sobre fundamentos em Arte e Educação.[495]

O projeto iníciou com uma teleconferência que trazia um programa de reportagem e debates montados em colaboração com a TV Cultura, recebida pelas escolas via antena parabólica com possibilidades de interação. Cópias do vídeo foram posteriormente distribuídas pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e as Secretarias de Educação para as escolas e instituições culturais que manifestaram interesse em adquirí-las, introduzindo a temática da Bienal nas unidades escolares. O projeto alcançou os seguintes públicos: oficinas pedagógicas das 144 Delegacias de Ensino do estado (hoje chamadas Diretorias Regionais de Ensino), através do assistente técnico-pedagógico (ATP) e/ou supervisor de ensino, totalizando 405 participantes; professores de arte, integrantes da equipe pedagógica da escola e profissionais que trabalhavam na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, bem como professores de arte que atuavam no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério[496] (CEFAM) e na Habilitação Específica do Magistério[497] (HEM), totalizando 413 participantes[498]. Para a rede municipal de ensino foi dedicada uma tarde em que 700 professores ou coordenadores participaram de uma reunião focada na discussão sobre *O Material de Apoio e Ensino da Arte.* Delegados de ensino (hoje chamados diretores regionais), supervisores de ensino, diretores de escolas e

[495] IOSCHPE, Evelyn. Projeto Núcleo Educação Bienal/SESC. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s op. cit., p.204.
[496] Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foi um centro de formação do magistério que surgiu para substituir os antigos magistérios. O curso funcionava em período integral, com duração de quatro anos em vários municípios do estado de São Paulo. Para ingressar era necessário prestar um exame e uma entrevista, os candidatos aprovados, além de ter uma formação profissional, recebiam uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo. Este projeto foi extinto em 2005. NEUBAUER, Rose. O que foi o CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Programa complementar da Disciplina D2 -- Lei de Diretrizes e Bases -- do curso de Pedagogia Unesp/Univesp. Disponível em: <https://tvcultura.com.br/videos/35419_o-que-foi-o-cefam-centro-especifico-de-formacao-e-aperfeicoamento-do-magisterio.html>. Acesso em: 30/12/2019.
[497] Habilitação Específica do Magistério (HEM) foi o nome da aptidão oferecida por determinadas escolas de ensino médio (antigo segundo grau) para formação de professores. As Escolas de Habilitação Específica para o Magistério foram criadas no contexto em que, em nome da profissionalização do magistério, extinguiu-se o denominado curso normal e criou-se a habilitação específica no âmbito do ensino profissionalizante de segundo grau. Desse modo, o aluno terminava o segundo grau habilitado para lecionar nas séries iniciais do primeiro grau (ensino fundamental). Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/hem-habilitacao-especifica-para-o-magisterio/>. Acesso em: 30/12/2019.
[498] IOSCHPE, Evelyn. Bienal e Educação. op. cit., p.113.

coordenadores pedagógicos da rede pública também foram recepcionados no decorrer da mostra[499].

Uma sala de educação foi disponibilizada para atender os professores e recebê-los nos cursos oferecidos com o apoio de estagiários do Instituto de Artes da Unesp e da Faculdade de Educação da USP. A Sala Educação atendeu 3.394 professores. No cômputo geral, foram 5.091 atendimentos diretos, 231 cidades do estado de São Paulo e mais 19 estados da federação e 14 países, resultando em mais de 500 horas de capacitação ministrada por profissionais destacados do meio acadêmico e artístico e 700 horas de atendimento na Sala Educação[500].

3.2. Materiais de Apoio: Percursos Educativos Para Conhecer Arte

Como foi visto anteriormente, o *Núcleo Educação* da 24ª Bienal de São Paulo propôs sua ação cultural e educativa com o objetivo de promover o acesso à arte, principalmente à arte contemporânea, elaborando meios para que um público diversificado vivenciasse experiências significativas ao se relacionar com as obras e, consequentemente, expandindo seu conceito de arte. Portanto, foram elaboradas estratégias para alcançar os diversos públicos: público presencial; público educacional; público virtual. Para o público presencial foi elaborado um processo de monitoria, que incluiu o público educacional, oriundo de vários níveis escolares. A estratégia voltada ao público virtual, por sua vez, consistia em atendimento apenas após o evento e a postagem dos *Materiais de Apoio* que foram disponibilizados no site www.uol.com.br/bienal/24bienal e hoje estão disponíveis no site oficial da Fundação Bienal[501].

Conforme foi abordado, os professores se tornaram prioridade da atenção do *Núcleo Educação* pelo papel que exercem no desenvolvimento e difusão do conhecimento de arte. O projeto visava, de um lado, preparar professores e alunos da rede pública para visitar a Bienal de São Paulo e, de outro, tinha uma função mais abrangente, já

[499] Idem. Projeto Núcleo Educação Bienal/SESC. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s op. cit., p.204.
[500] Idem. Bienal e Educação. op. cit., p.113-114.
[501] Disponível em: <http://www.bienal.org.br/publicacoes#e:24bsp>. Acesso em: 30/12/2019.

que pretendia capacitar os professores para que eles pudessem propiciar experiências com arte contemporânea aos estudantes como um meio de formação de uma "consciência crítica".

> Para o público educacional, devido a sua importância e à possibilidade de realizar um aprofundamento do trabalho presencial, desenhou-se toda uma estratégia própria que previa a capacitação dos docentes e a elaboração de materiais de apoio pedagógico que dessem lugar ao pós-visita e, mesmo, que viabilizassem que alunos impossibilitados de realizar a visita tivessem acesso aos conteúdos da mostra.[502]

Como foi citado antes, os integrantes do *Núcleo Educação* além de elaboraram o projeto educativo coletivamente, pensaram e discutiram estratégias de acessibilidade de um público mais amplo à arte e a inserção da monitoria e da instituição junto à rede pública de ensino da cidade de São Paulo. Além da organização de um programa de seminários, palestras e encontros com professores e de uma plataforma online para aprofundamento das visitas mediadas, o *Núcleo* foi responsável pela elaboração de materiais de apoio pedagógico, parte integrante da publicação voltada para a educação pública intitulada *A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo- Percurso Educativo para Conhecer Arte*[503]. Arte-educadores de todo o Brasil integrantes da *Rede Arte na Escola* e ainda outros profissionais vinculados à educação em museus foram convidados para desenvolverem percursos educativos a partir do arcabouço definido pelo *Núcleo*. Esses materiais, organizados num kit patrocinado pelo HSBC e redigidos pelo *Núcleo Educação* da Bienal e pela *Rede Arte na Escola*, são constituídos por vinte reproduções de obras de arte selecionadas de modo a oferecer uma visão geral da concepção da Bienal acompanhadas por vinte materiais de apoio e seu texto introdutório. Seguindo a orientação da Profª. Drª. Maria Fusari[504], consultora do *Núcleo Educação*, os materiais foram elaborados numa linguagem que buscou a clareza e acessibilidade, buscando estabelecer entrelaçamentos numa relação dialógica entre conteúdo e método, considerando os diversos aspectos da didática como

[502] IOSCHPE, Evelyn. Bienal e Educação. op. cit., p.113.
[503] FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo. Núcleo Educação. Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte. op. cit.,
[504] Maria Felismina de Rezende e Fusari, ou Mariazinha Fusari (1940-1999), foi uma importante educadora brasileira. Percorreu todos os níveis do magistério, chegando à docência e orientação nos cursos de pós-graduação da FEUSP. Doutora em Psicologia Educacional, sua pesquisa envolve principalmente a relação da mídia e dos meios de comunicação com o processo educacional. Foi uma grande expoente no campo da Educomunicação. Desenvolveu uma extensa pesquisa sobre a relação e os impactos entre os meios de comunicação e as crianças, bem como o papel do professor nessa dinâmica. A educadora também investigou as possibilidades das mídias digitais e dos meios de comunicação na formação de professores. Uma de suas maiores contribuições foi ampliar o diálogo e abrir as possibilidades de estudo entre as áreas da educação e da comunicação. Disponível em: <file:///F:/Downloads/PL00398-2002V001%20(1).PDF>. Acesso em: 30/12/2019.

processos em progressão[505]. Esses materiais de apoio educativo trazem exemplos de diversas possibilidades de leituras de obras de arte, propostas de atividades, textos de referência, dados biográficos sobre os artistas estudados, glossário, sugestões de bibliografia para pesquisa e de desdobramentos da proposta. Sugerem roteiros de percursos por uma, duas ou mais obras e artistas.

Buscou-se, através desses materiais, despertar o interesse de professores e alunos por novos roteiros possíveis de visitação. Os percursos indicados como sugestões também pretendiam propor aos professores a elaboração de seus próprios roteiros de aula e a reflexão sobre como organizar projetos de ensino e aprendizagem da arte[506]. Nos comentários introdutórios ao material foi sugerido aos professores que em suas atividades de sala de aula, como método de avaliação dos resultados, recriassem o material de acordo com o percurso educativo com seus alunos, adequando ao contexto local e de acordo os PCNs de Arte[507]. Desse modo seria possível reavaliar os objetivos, conceitos, procedimentos e selecionar ou acrescentar outras informações. Outra sugestão foi a de utilizar um diário para coletar referências, textos, imagens etc[508]. A proposta de avaliação qualitativa dos processos trabalhados em cada atividade viabilizaria retomar o planejamento do curso, aumentar as perspectivas de interpretação dos estudantes das experiências no contato com a arte, produzindo sínteses e novas possibilidades para o ensino da arte[509].

---

[505] IOSCHPE, Evelyn. Projeto Núcleo Educação Bienal/SESC. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s op. cit., p.205.

[506] Idem. Bienal e Educação. op. cit., p.113

[507] Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, são os objetivos gerais de arte para o ensino fundamental: expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas; interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais; edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções; compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos; observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível; compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista; buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 30/12/2019.

[508] IOSCHPE, Evelyn. Projeto Núcleo Educação Bienal/SESC. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s op. cit., p.206.

[509] BANDEIRA, Denise. Materiais Didáticos. IESDE. Curitiba, 2009, p. 51. Disponível em: <https://www.academia.edu/10850993/Materiais_did%C3%A1ticos>. Acesso em: 29/12/2019.

Sendo assim, o *Núcleo* buscou fornecer aos docentes o mesmo material utilizado pelo setor educativo nos cursos de formação de monitores e como orientação para ações da monitoria dentro do evento. Foram impressos 15.000 kits contendo o material, 7.000 deles foram distribuídos nas escolas públicas da cidade de São Paulo e o restante foi disponibilizado na Sala Educação[510]. O *Material de Apoio* propõe uma variedade de *percursos educativos* para serem trabalhadas tanto pelos educadores mediadores e o público na exposição, quanto pelos professores e alunos de escolas públicas *in loco* e em sala de aula. Esse material permitiria aos estudantes e docentes ampliarem seus conhecimentos e experiências com a arte por intermédio de estratégias de leitura da obra de arte, fundamentação teórica, crítica, fruição e produção poética. Assim sendo, os materiais poderiam ser utilizados:

> • nos cursos de formação de monitores e como orientação para ações da monitoria dentro do evento;
> • como referência para os professores discutirem suas propostas de ensino em encontros, palestras e cursos realizados pelo Núcleo Educação com professores e especialistas de educação da rede escolar pública;
> • em sala de aula, como orientação para atividades de arte, independentemente da possibilidade de visita dos alunos à exposição;
> • como propostas de aula, preparando uma visita posterior à exposição com seus alunos;
> • como referência para explorar a mostra com seus alunos, com ou sem a ajuda dos monitores;
> • como forma de reflexão e aprofundamento cultural para professores e alunos, retomando a experiência da visita à Bienal a partir da realização das propostas.[511]

A elaboração dos percursos propostos foi organizada em torno das seguintes questões: quem elabora, para quem, o que, por que, para que, com o que, como, quando e onde. Remetem às questões surgidas durante o debates nos Círculos de Cultura, ou provocadas pelo coordenador do grupo, com o objetivo de aprofundar as leituras do mundo dos participantes e fomentar a reflexão crítica sobre a realidade (Por quê acontece tal coisa? A favor de quê? Para quê? Por quê? Para quem? Contra quem? Por quem? Como?). Conforme foi visto no primeiro capítulo da pesquisa, o debate promovido no Círculo de Cultura foi amplamente aplicado no exercício pedagógico de Freire, possibilita uma re-leitura da realidade, promove a ampliação da visão de mundo dos envolvidos para melhor refletirem e intervirem nele com o objetivo de transformar a sociedade[512].

---

[510] IOSCHPE, Evelyn. Bienal e Educação. op. cit., p.113.
[511] FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo. op.cit., p.1.
[512] FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. op. cit., p.119-166.

A proposta dos percursos é fundamentada nos escritos de Paulo Freire que defendem a construção do conhecimento a partir da experiência do sujeito. Percebe-se, portanto, uma compreensão do processo de ensino-aprendizagem pautado na dialogicidade e criticidade baseada na epistemologia freireana; é descodificante a partir do se “admirar” com o conhecimento, abarca o conceito de uma construção de conhecimento que se opõe à "educação bancária". Como foi visto na introdução e no primeiro capítulo da pesquisa, a dialogicidade é um dos eixos principais de toda a teoria freireana, é a essência da educação como prática da liberdade, enraizada na existência, comprometida com a vida, que se historiciza no seu contexto. Freire propõe um aprendizado existencial fundamentado no diálogo, um processo de aprendizagem ao longo da vida.

Entre as obras que compõe os percursos educativos há duas telas que se aproximam mais diretamente do *Manifesto Antropófago* de Oswald de Andrade e, por conseguinte, do conceito curatorial de Antropofagia como estratégia cultural, conforme foi discutido no segundo capítulo da pesquisa. As obras são *Índia Tarairiú de* Albert Eckhout e *Abaporu de* Tarsila do Amaral. O *percurso educativo* anexado a seguir, intitulado "Eckhout e o canibalismo, Tarsila e a Antropofagia" segue o mesmo modelo adotado pelos outros percursos que compõe o *Material de apoio Educativo* (no formato de um plano de aula que se estende para além da disciplina de arte, similar ao trabalho de sala de aula de uma maneira interdisciplinar): textos sobre o artista e a obra com um roteiro, percursos educativos e diversas possibilidades de leitura da obra; atividades; textos de referência; dados biográficos dos artistas; glossário; sugestão de bibliografia para pesquisa; reprodução da obra; questões norteadoras: para quem, o que, por que, para que, com o que, como, quando e onde?

Eckhout e o canibalismo, Tarsila e a Antropofagia

O quê?

- Linguagem acadêmica x linguagem moderna;
- As metáforas do canibalismo em Eckhout e da antropofagia no Modernismo brasileiro;
- o uso dos elementos formais e expressivos para trabalhar a figura humana na linguagem acadêmica e na linguagem moderna.

Por quê?

A expressão artística é uma construção situada em determinado contexto social e histórico.

A compreensão da arte é um processo que se inicia na infância e vai se estruturando à medida que o sujeito incorpora novas experiências estéticas e de mundo.

As experiências que provêm do diálogo com as obras de arte podem ser ampliadas pelo ensino de arte.

Discutir os conceitos de canibalismo e antropofagia nas obras de Eckhout e Tarsila do Amaral permite perceber alguns aspectos da proposta de articulação do conjunto de obras selecionadas pelos curadores para esta XXIV Bienal.

Para quê?

Para permitir ao aluno:
- captar os signos presentes na obra de Eckhout;
- estabelecer comparações entre a arte do século XVII e o Modernismo;
- perceber e comparar as características da "Índia Tarairiu", de Eckhout, e do "Abaporu", de Tarsila do Amaral, desenvolvendo sua capacidade de apreciação estética;

Albert Eckhout
Groningen, Holanda, c. 1612 - c. 1665



"Índia Tapuia" ou **"Índia Tarairiu"**
1641 - tinta a óleo sobre tela
257 x 160 cm
Coleção Nationalmuseet, Dinamarca

- compreender e incorporar elementos da linguagem plástica usados por Eckhout e Tarsila em sua atividade de criação;
- introduzir a importância da discussão do conceito de antropofagia e canibalismo na XXIV Bienal.

Como? (Quando? Onde?)

Tomando contato com as obras

O processo de apreciação artística inicia-se quando a obra desperta no espectador indagações e associações que levam os indivíduos a querer saber mais sobre ela e ampliar seu horizonte de experiência. O professor é responsável por provocar esse processo, estimulando sua capacidade de apreciação do aluno, por exemplo, por meio de questionamentos que conduzam a uma leitura crítica.

Antropofagia e canibalismo na XXIV Bienal
O conceito de antropofagia foi proposto pela curadoria porque, "além de sua dimensão histórica, como momento de busca por emancipação e atualização da arte moderna brasileira, assume um papel de metáfora nos processos de construção de identidades subjetivas culturais".
A obra de arte apresenta níveis de relações antropofágicas que atuam no artista, no contexto cultural, histórico e artístico, na diversidade de leituras que se propõe a devorar e na possibilidade de transformação do espectador pela experiência com a obra de arte.
O canibalismo é metáfora e, "como prática simbólica, compreende que somos formados a partir do outro, algo que está na base da antropofagia como conceito dinâmico incidente em diversos campos da cultura, ontem e hoje. A antropofagia é exercício de identidade". Subentende-se a necessidade de nos alimentarmos de outras culturas para nossa transformação cultural. No campo das idéias, antropofagia e canibalismo são metáforas que aludem às origens, instigam retorno, ida para dentro, tendo por motivo o encontro e confronto de diferentes perspectivas culturais.

Leituras: uma leitura crítica se processa pelo reconhecimento da relação da obra com a época de seu aparecimento e pela compreensão da capacidade da obra de subverter a percepção usual, retomando o horizonte do leitor para depois contrariá-lo, gerando estranhamento ou reforçando as impressões que se tem do mundo.

"Índia Tarairiu"

Diante da obra "Índia Tarairiu", de Eckhout, o professor, após situar o artista em relação ao universo retratado, pode orientar o percurso educativo do aprendiz com as seguintes interrogações:
- O que se vê nesse quadro?
- Quem é a figura central da obra? Como ela está representada?
- Em que espaço essa figura está inserida? Como ele está representado?
- Considerando a tendência à idealização do índio pelo europeu (o que, de resto, é revelado na literatura romântica, como é o caso de "O Guarani" ou "Iracema", de José de Alencar), o que se pode concluir a respeito de a "Índia Tarairiu"?
- Essa conclusão se reforça à consideração de outras obras de Eckhout? (Remeter os alunos à observação das demais figuras humanas e das naturezas-mortas.)

Metáfora: relação de semelhança subentendida entre o sentido próprio e o figurado.

Este percurso tem como finalidade levar o estudante a perceber que Eckhout introduz novos parâmetros de visualidade do contexto brasileiro. "Não se trata mais da imagem difusa, configurada pela atividade da imaginação, nem da adivinhação dos sinais da escrita divina na natureza" (Ana Maria Belluzzo). Diferentemente da tradição portuguesa, os artistas holandeses estabelecem com a natureza uma relação regida por regras de observação puramente física ou científica. O professor deve propor questões (e eventualmente valer-se de comparações com os personagens míticos da literatura de José de Alencar, como Peri e Iracema) que favoreçam o aluno a formular essa "descoberta", o que aumenta sua familiaridade com as obras.

Idealização do índio
Segundo Paulo Herkenhoff, "desde 1492, o índio foi desenhado pelo Ocidente como uma alteridade, ora monstruosa, ora edênica. Na cultura brasileira do século XX, o índio será construído, distante do falseamento do Romantismo do século XIX, numa dimensão, não do outro, mas de um si mesmo brasileiro, para uma sociedade cultural, na superação de seu passado colonial. Se, na pintura brasileira do século XIX, o índio idealizado (pelos pintores Victor Meireles, Rodolfo Amoedo e outros) perdia suas características étnicas, em nosso século a cultura buscaria superar essas posições etnocêntricas anteriores. Um gravador expressionista, Oswaldo Goeldi, (...) evitando uma relação com a tendência polemicamente denominada 'primitivismo', que marcou o Modernismo na Europa, (...) evitou esse primitivismo: por não se considerar um selvagem, entendia que não seria genuíno (...) justamente por compreender que o índio é dotado de uma cultura própria (...) caberia lembrar. (...) A obra de Cildo Meireles adotará um espírito combativo de dar voz ao gueto e revelar a poética da visão cosmogônica dos índios. (...) A fotografia de Claudia Andujar (...) inscreve-se nessa tradição mais combativa da cultura brasileira".

"Abaporu"

Concluída a primeira leitura, o professor deve propor um percurso semelhante com a obra "Abaporu", de Tarsila do Amaral.

- O que se vê nesse quadro?
- Quem é a figura central da obra? Como ela está representada?
- Em que espaço essa figura está inserida? Como ele é representado?
- Considerando a leitura modernista que se faz do índio brasileiro (o que também se pode verificar na literatura, por exemplo, em "Cobra Norato", de Raul Bopp), o que se pode concluir a respeito de "Abaporu"?

Essa conclusão se reforça à consideração das outras obras de Tarsila? (Ampliar a experiência do aluno por meio da leitura de "Antropofagia", de 1929, e "A negra", de 1923.)

A leitura desta obra modernista visa conduzir o estudante à percepção de um olhar diferenciado abordando o mesmo tema que atraiu os pintores de Nassau, de formação acadêmica. Tarsila reportando agora a um novo modo de compreensão da figura do outro, o que coincide com uma opção radical pela identidade brasileira.

"Abaporu"
"Como é que eu fiz isso?" Pergunta-se Tarsila, referindo-se ao "Abaporu". Talvez como fruto de lembranças psíquicas da infância, quando os empregados contavam histórias de assombração, ou de pesadelos já esquecidos mas que ficaram gravados no subconsciente. A verdade é que esse monstro de pés imensos e cabeça minúscula, colocado num cenário que representa uma planície onde só aparece o sol e uma espécie de cacto de cores vibrantes, sugeriu a Oswald de Andrade a figura do homem nativo, do selvagem, do antropófago, daí o nome que recebeu: "aba", homem; "poru", que come; abaporu, o que come carne humana, o antropófago.
(O "Abaporu" está estudado em outro Material de Apoio, cujo conhecimento poderá provocar o questionamento de outros aspectos não explorados nessa aproximação com a arte acadêmica).

Tarsila do Amaral (Capivari, SP, 1890 – São Paulo, SP, 1973): filha de ricos fazendeiros, iniciou seus estudos de pintura em 1920 sob orientação acadêmica. Estudou na Europa com artistas de vanguarda e, ao voltar ao Brasil, produziu trabalhos que balizaram as duas fases do Modernismo brasileiro: Pau-brasil e Antropofagia.

Comparação

O professor propõe formalmente a comparação, utilizando-se das seguintes perguntas:

- Há alguma semelhança temática entre as obras?
- Que relações se pode estabelecer entre o momento histórico em que cada quadro foi pintado e as imagens produzidas?

Ao mesmo tempo que tal comparação amplia a experiência do aluno, ela exercita um princípio importante de mediação entre a realidade e a representação artística, situando as obras na sucessão histórica e levando em conta o contexto que as propiciou pela análise dos pontos de contato e de ruptura de dois momentos que, na XXIV Bienal, estão sendo apresentados como possibilidades de leitura antropofágica do canibalismo.

Com o auxílio das informações apresentadas pelo professor neste percurso educativo, os alunos começam a entender e decifrar os significados presentes nas obras, enfatizando o ponto de vista do artista que, de acordo com seu contexto,

Frans Janszoon Post (Haarlen, Holanda, 1612 – 1680): foi pintor, desenhista e gravador. Tinha 24 anos quando chegou ao Brasil, contratado por Nassau, permanecendo até 1644. Sua principal tarefa nas novas terras foi documentar edifícios, portos e fortificações. Destacou-se entre os pintores de Nassau: é considerado o primeiro paisagista a trabalhar nas Américas.

João Maurício de Nassau-Siegen (Dillenburg, Alemanha, 1604 – Kleve, Alemanha, 1679): ligado pelo lado materno à casa real da Dinamarca, atingiu o posto de coronel aos 25 anos. Nomeado para governador das possessões holandesas no Brasil por indicação do príncipe Frederico Henrique de Orange, sempre demonstrou grande interesse pela ciência, arte e cultura. Nassau permanece em terras brasileiras de 1636 a 1644.

Os pintores de Nassau

Embora não fosse comum a presença de artistas nas primeiras expedições enviadas à América, João Maurício de Nassau afirmou, em carta à Luiz XIV, em 1678, ter a sua disposição seis pintores no Brasil, entre os quais Frans Post e Albert Eckhout. Holandeses, flamengos, alemães, os chamados pintores de Nassau, por não serem católicos, puderam mais facilmente dedicar-se a temas profanos, o que não era permitido aos portugueses. Em conseqüência disso, foram os primeiros artistas no Brasil e na América a abordar a paisagem, os tipos étnicos, a fauna e a flora como temática de suas produções artísticas, livres dos preconceitos e das superstições que era de praxe se encontrar nas representações pictóricas que apresentavam temas americanos.
Segundo Miguel Rojas Mix, "em 1637, Maurício de Nassau, governador e representante da Companhia Holandesa das Índias Ocidentais, instalou-se em Pernambuco. Em seu séquito estavam Frans Post e Albert Eckhout, dois artistas que tinham por missão retratar tudo o que estava vivo, se movia ou respirava. Durante a estada no Brasil, reproduziram fielmente a realidade. Mas, ao retornarem à Europa, os compradores não acharam seus quadros nem muito exóticos, nem suficientemente decorativos. Para atender ao gosto da época, viram-se obrigados a inventar um Brasil com vegetação confusa e animais extravagantes. Tal foi a imagem 'barroca' da América. (...) O barroco confundia, em um mesmo exotismo, tudo que não era europeu".

coloca-se ora como quem transforma o outro a partir de seus valores, ora como quem consome o outro, tirando proveito da aproximação de diferenças.

As dúvidas levantadas pelos alunos devem ser retomadas pelo professor, e podem gerar pontos comuns a serem pesquisados e avaliados durante todo o percurso.

O professor tem a função de mediador desse diálogo, estimulando os alunos a expressarem suas percepções e compartilharem suas inquietações e seus comentários com os colegas.

Investigando aspectos formais: acadêmico x moderno

Justapondo as duas imagens, o professor também pode orientar a comparação entre Eckhout e Tarsila por seus conteúdos temáticos e aspectos formais, explorando principalmente as diferenças que dizem respeito à forma e à cor.

Voltando a observar "Índia Tarairiu", estimular os alunos a responder:

- Como Eckhout constrói a forma? Como usa a cor?
- Há semelhanças entre o tratamento da forma em "Índia Tarairiu" e outras obras do artista?
- O que esse tratamento da cor e da forma tem em comum com a tendência naturalista de observação, típica da leitura que os artistas holandeses fizeram da realidade brasileira?

Em seguida, observar "Abaporu" e retomar o mesmo roteiro de investigação:

- Como Tarsila constrói a forma? Como usa a cor?
- Há semelhanças entre o tratamento da forma em "Abaporu" e outras obras da artista?
- O que esse tratamento da cor e da forma tem em comum com a tendência modernista de observação?
- Comparando "Índia Tarairiu" e "Abaporu", quais os pontos de contato e de afastamento?

Essa investigação permite introduzir a discussão sobre formas de representação da realidade e informar sobre aspectos formais que diferenciam o moderno do acadêmico, abrindo perspectiva para a consideração da antropofagia e de suas variações possíveis.

Propostas de criação

Como experiência prática, o professor pode propor aos alunos exercícios, individuais ou em grupo, que contemplem as questões relativas à

"Índia Tarairiu"
Esta obra de Eckhout é geralmente publicada sob o título de "Índia Tapuia". Os tarairius, uma das várias tribos que integravam os tapuios, eram especificamente apontados como canibais. O texto de Berta Ribeiro explica quem são os tapuias: "Foi sempre devastador o modelo de exploração efetivado pelo branco na Amazônia. O primeiro modelo foi o sistema de sesmarias, instituído em 1627. Seguiu-se o de capitanias hereditárias. A base econômica era a coleta de produtos nativos, as chamadas 'drogas do sertão' (cacau, salsaparrilha, urucu, cravo, canela, anil, sementes, raízes aromáticas, puxuri e baunilha), bem como a fabricação de farinha, tanto de mandioca quanto de peixe (piracuí). Além das atividades extrativistas, implantam-se no Maranhão e no Grão-Pará engenhos de açúcar para o abastecimento local e para exportação. A essas atividades entregavam-se, além das autoridades coloniais, as missões religiosas, usando mão-de-obra indígena e de tapuios – índios genéricos, destribalizados da Amazônia. Deveu-se aos tapuios a revolta nativista conhecida como Cabanagem (dos que viviam em cabanas) e que durou de 1834 a 1839. Sua principal reivindicação era a libertação da Amazônia da opressão branca, constituída, na época, de não mais do que mil pessoas. Os cabanos tomaram Belém, Vila da Barra (Manaus) e os principais rios amazônicos. Dominada a Cabanagem, inicia-se, em 1840, a exploração da seringa. Essa resina elástica era conhecida e usada pelos índios para todo tipo de impermeabilização".

Albert Eckhout (Groninger, Holanda, 1610 – 1666): veio para o Brasil em 1637 e permaneceu até 1644, como pintor contratado por Maurício de Nassau. Aqui realiza grande parte de sua obra; nela se destacam doze naturezas-mortas com frutas e legumes tropicais, oito representações dos tipos humanos que habitavam o país e o quadro "A dança dos tapuia".

Eckhout
A XXIV Bienal de São Paulo pontua a História da Arte ocidental por meio de obras dos séculos XVI, XVII e XVIII com "o objetivo de aproximar significados de histórias de canibalismos e procedimentos antropofágicos engendrados em relações interculturais", segundo Ana Maria Belluzzo, curadora de Eckhout neste evento.
A representação da figura humana indígena na concepção européia dos séculos XVI e XVII "incorpora a terra americana, guardando-se uma correlação entre corpo e território, que se referem ao mundo então conhecido".
A "Índia Tarairiu" integra a série de oito personagens que Eckhout produziu como alegoria aos quatro continentes então conhecidos (as quatro figuras femininas desses "casais" estão sendo apresentadas nesta Bienal), e mostra a influência das concepções alegóricas em uso na época. "Além de rigorosa observação etnográfica, os quadros exibem riqueza e exuberância de pormenores botânicos e zoológicos, como atributos dos personagens." A alusão ao canibalismo é feita por meio da imagem de um pé humano que está posto na sacola que a índia carrega nas costas e na mão que segura com sua mão direita, como se fosse um objeto qualquer. Observa-se que a coloração desses membros mortos contrastam com a cor viva do corpo da índia.

oposição acadêmico x moderno, salientando as diferenças fundamentais entre as duas linguagens.

Proposta individual

Recortar figuras humanas contemporâneas de jornais, revistas etc. e inserir, na imagem escolhida, elementos extraídos da pintura de Eckhout, a "Índia Tarairiu". Para tanto, os alunos podem trabalhar com cópias ampliadas, em preto-e-branco ou colorida, da obra, recortar os elementos escolhidos e, num processo de recorte e colagem, montar (criar) uma nova imagem, inserindo a questão da deformação.

Proposta em grupo

Dividir os alunos em dois grandes grupos. O primeiro grupo faz cópia de uma reprodução do "Abaporu" e corta a imagem em pedaços. Cada aluno recebe uma parte e, a partir dessa forma, recria seu "Abaporu". Nessa proposta, os alunos podem utilizar carvão, crayon ou nanquim, para trabalho sem cor, ou pastel e giz de cera, para inserir cor.

O segundo grupo copia uma reprodução da "Índia Tarairiu", corta a imagem em pedaços e cada aluno recebe um pedaço, a partir do qual vai recriar sua índia. O material usado pode ser o mesmo.

Os trabalhos devem ser expostos e os alunos podem registrar sua experiência por escrito, com base na qual o professor avaliará como foram incorporados os conhecimentos e conceitos relativos a Eckhout, sobre o período Nassau, canibalismo e antropofagia, Tarsila e o Modernismo brasileiro, verificando como os alunos relacionam as questões levantadas, os textos e os conceitos estudados.

Modernismo brasileiro

A primeira fase do Modernismo brasileiro inicia-se com a Semana de 22 que, por sua vez, tem na exposição de **Anita Malfatti** e nas obras escultóricas de **Brecheret** seus antecedentes. A preocupação central dos modernistas desse período é colocar a arte brasileira em sintonia com a européia e produzir obras que, ao mesmo tempo em que rompiam com os padrões acadêmicos, exaltavam o nacional. O movimento modernista abrangeu várias manifestações culturais, e seus principais objetivos eram "o direito à pesquisa estética, à atualização da inteligência artística brasileira e à estabilização de uma consciência criadora nacional" (citações do catálogo "Semana de 22", de Mário de Andrade). A segunda fase da modernidade no Brasil caracterizou-se por enfocar mais agudamente os problemas sociais do país, dando à arte uma função de militância política.
Segundo Ana M. Belluzzo, "a poética antropofágica (...) indaga sobre características do Mundo Novo em relação com a cultura do Velho Mundo. Nasce, assim, do encontro de culturas, dando ressonância a sentidos polivalentes engendrados nesta relação: culturas em entrechoque. Processos de assimilação e incorporação pela prática devoradora e digestiva da cultura do outro. Ação de catequese. Respostas sincréticas resultantes da heterogeneidade cultural. (...) Expressa criticamente a perspectiva da sociedade brasileira. (...) Tem na ironia seu procedimento simbólico, (...) subentendida a necessidade de nos alimentarmos de outras culturas para nossa transformação cultural. Implica também no procedimento básico de existência de outro discurso a ser deglutido, possibilitando vantagens de inversões paródicas".

Brecheret (Victor Brecheret, São Paulo, SP, 1894 – 1955): escultor modernista brasileiro, participante da Semana de Arte Moderna. O "Monumento às bandeiras" (1936-1953), que fica entre o Parque Ibirapuera e a Assembléia Legislativa de São Paulo, é uma de suas obras mais conhecidas e um marco da cidade.

Anita Malfatti (São Paulo, SP, 1896 – 1964): pintora brasileira, realizou em 1917, em São Paulo, uma polêmica mostra individual, com obras que seguiam os princípios da arte moderna européia. A severa crítica de Monteiro Lobato a sua "arte anormal" veio a motivar a organização da Semana de Arte Moderna, em 1922, como reação de seus simpatizantes.

Sugestões de continuidade

O professor poderá valer-se de filmes e documentários históricos ou mesmo de textos literários, articulando esse trabalho com professores de outras áreas e abrindo perspectiva para uma compreensão mais profunda do conceito de antropofagia que, começando pela apropriação objetiva da figura do outro (nesse caso, a antropofagia está no modo de ver europeizado de Eckhout), tem em Tarsila uma opção radical pela identidade brasileira. A reunião contemporânea dessas obras num mesmo Núcleo Histórico possibilita a atualização do conceito de antropofagia e, simultaneamente, a confirmação de que, do ponto de vista do leitor da obra de arte, o ângulo de visão pode tornar presentes obras distantes no tempo histórico de produção, ressignificando-as a partir da leitura.

Como forma de dar continuidade ao trabalho, o professor pode usar as outras pinturas de Eckhout que fazem parte da série "Alegorias dos quatro continentes", ressaltando as semelhanças e as diferenças entre as obras, principalmente no que se refere às questões étnicas, cenário etc.

Também é possível analisar o que estava acontecendo nessa época no Brasil e questionar o tipo físico apresentado como índio brasileiro, concluindo a respeito da forma de representação da cultura indígena pelos europeus.

O mesmo exercício pode ser feito com as obras de Tarsila da fase antropofágica ("Antropofagia", "Abaporu", "A negra"), ressaltando os pontos comuns e as principais diferenças entre elas.

"Alegorias dos quatro continentes"
Série de trabalhos de Eckhout que se relacionam "ao mundo então conhecido" e se caracterizam por apresentar a figura humana em pé, tendo ao fundo a paisagem e, em destaque, elementos da flora e da fauna brasileiras. Obedecem a um só esquema estrutural em que as verticais são representadas pelas figuras e pelas árvores em oposição a uma linha horizontal baixa, geralmente a um terço da altura do quadro. Os personagens geralmente figuram sozinhos em meio à abundante vegetação que caracteriza a flora regional. São retratos naturalistas que introduzem novos parâmetros de visualidade, próprios da pintura holandesa feita no Brasil. O artista não mais procura similitudes entre as coisas do universo. A relação que estabelece com a natureza denota regras de observação de ordem física ou científica, conforme o entendimento moderno que dá aos termos.
Segundo Miguel Rojas Mix, "a América estava na moda, não só fazendo gênero exótico mas também o alegórico: ela passou a ser, desde então, uma das quatro partes do mundo, estas figuras femininas, bastante apreciadas na época, que simbolizavam nos telhados e no alto das escadarias a vontade do poder sem limites do absolutismo e a não menos ambiciosa redenção da Contra-reforma. O mestre incontestável dessa forma artística foi Giambattista Tiépolo, que representa a América como uma amazona – obra-prima do gênero –, a cornucópia nas mãos e um crânio humano aos pés. Rica e bárbara. Rica, ela prometia aos reis uma fortuna ilimitada. Bárbara, era legítimo conquistá-la. Deveria ser cristianizada e civilizada: o lucro e sua justificativa estavam assim reunidos em uma única e mesma imagem".

Glossário

Academismo: postura artística inicialmente orientada pelos princípios ecléticos oriundos do estudo da arte greco-romana clássica ensinados nas academias, surgiu na Europa no século XVI.

Antropofagia: tomada como metáfora, refere-se à atitude estético-cultural de "devoração" e assimilação crítica dos valores transplantados ao Brasil pela colonização, além de realçar valores interculturais.

Expressionismo: termo utilizado para descrever obras de arte em que a representação da realidade é distorcida de forma a expressar as emoções ou a visão interior do artista. Na pintura, o impacto emocional é realçado pelo uso deliberado de cores fortes e pela distorção intencional da forma.

Identidades subjetivas culturais: conjunto de características individuais decorrentes da inserção cultural do indivíduo, de seu "estar na cultura, em sociedade".

José de Alencar (Melejana, CE, 1829 – Rio de Janeiro, RJ, 1887): escritor romântico brasileiro. Adepto da literatura com temática indianista e porta-voz dos ideais estéticos e literários do nacionalismo romântico. Alguns de seus livros mais conhecidos no tema são "O Guarani" (1857), "Iracema" (1865) e "Ubirajara" (1874). O índio é idealizado segundo o mito do bom selvagem de Rousseau: a pureza em contraste com o branco corrupto.

Modernismo: surgiu no Brasil do início da década de 20, em São Paulo, abrangendo várias manifestações artísticas (artes plásticas, arquitetura, música, literatura). Propunha uma produção voltada para o nacional, mas aliada às linguagens artísticas das vanguardas européias.

Oswald de Andrade (São Paulo, SP, 1890 – 1954): escritor brasileiro, teórico e articulador do movimento modernista e da Semana de Arte Moderna de 22. Foi casado com Tarsila de 1926 a 1930. Seus textos "Manifesto da poesia pau-brasil" (1924) e "Manifesto antropófago" (1928) sintetizam o ideário poético do Modernismo.

Raul Bopp (Tupaceretã, RS, 1899 – Porto Alegre, RS, 1984): poeta brasileiro, ligado ao grupo da Antropofagia, sua obra mais conhecida é "Cobra Norato" (1931). Segundo Tarsila, estava junto com ela e Oswald de Andrade quando decidiram criar o movimento antropofágico.

Bibliografia

"ARTE no Brasil". São Paulo: Abril Cultural, 1979. (v. 1)
BELLUZZO, Ana Maria (Org.). "O Brasil dos viajantes". São Paulo: Museu de Arte de São Paulo/ Metalivros, 1994.
_____. Trans-posições. In: "Catálogo da XXIV Bienal de São Paulo". (texto)
"CADERNOS de história da pintura no Brasil: Pintura colonial". São Paulo: Instituto Cultural Itaú, 1994.
GOTLIB, Nádia Battella. "Tarsila do Amaral". São Paulo: Brasiliense, 1983.
HELENA, Lúcia. "Modernismo brasileiro e vanguarda". São Paulo: Ática, 1986.
HERKENHOFF, Paulo. "A espessura da luz: fotografia brasileira contemporânea".
_____. "XXIV Bienal de São Paulo". (texto)
MIX, Miguel Rojas. A América Latina na pintura européia. In: "O Correio da Unesco". Jan. 1987.
RIBEIRO, Berta G. "Os índios das águas pretas". São Paulo: EDUSP/Cia. das Letras, 1995.
ZANINI, Walter. "História geral da arte no Brasil". São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983.

Exemplificação, Material educativo (impresso) páginas 1 a 6, com questões norteadoras.

O projeto educativo propõe a experiência de estranhamento do educador diante das várias propostas de ensino de arte, a descoberta de como ensinar de um modo significativo, adequado às suas referências existenciais, às vivências dos educandos e às necessidades socioculturais contemporâneas[513]. Conforme foi citado anteriormente, a proposta educativa estava adequada à legislação educacional, aos PCNs/ Arte e à *Abordagem Triangular*[514] elaborada por Ana Mae Barbosa como sistematização do ensino de arte.

Barbosa comprometeu-se com a democratização do conhecimento em artes, debruçou-se sobre o processo histórico do ensino para conhecê-lo e interferir no mesmo conscientemente. Por conseguinte, em suas reflexões ela considera crucial no processo de ensino- aprendizagem de Arte que se possa perceber as realidades pessoais e sociais, aprendendo a lidar criticamente com elas[515]. Como foi visto no segundo capítulo da pesquisa, Barbosa sistematizou no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) entre 1987 e 1993 a "Triangulação Pós-Colonialista do ensino de Arte no Brasil", o posicionamento teórico-metodológico que viria a ser denominado *Abordagem*

---

513 BANDEIRA, Denise. Materiais Didáticos. op.cit., p. 48.

514 "Assim configurava-se a Abordagem Triangular, uma triangulação pós-moderna para o ensino de artes, que inicialmente foi nomeada como Metodologia Triangular, e que tinha naquele contexto o objetivo de aprofundar teórica e praticamente o trabalho dos arte/educadores, baseada na leitura da obra de arte, contextualização e fazer artístico, propostos, segundo sua sistematizadora, a partir da deglutição de três outras abordagens epistemológicas, quais sejam, as *Escuelas al Aire Libre* (México), a *Discipline Based Art Education* (EUA) e o *Critical Studies* (Inglaterra)". PETERSON, Sidiney; COUTINHO, Rejane Galvão. Abordagem Triangular: ziguezagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes. 282 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 282-294, maio/ago. 2017. p.288-289. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/viewFile/71588/43532>. Acesso em: 30/12/2019.
Sobre a relação entre a Abordagem Triangular e as Escuelas al Aire Libre (México), a Discipline Based Art Education (EUA) e o Critical Studies (Inglaterra) citada acima, Barbosa afirma:
"No Brasil a ideia de antropologia cultural nos fez analisar vários sistemas e ressistematizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações: fazer-ler-contextualizar. Portanto, a Proposta Triangular e o *DBAE* são interpretações diferentes no máximo paralelas do pós-modernismo na arte/educação.
O *critical studies* é a manifestação pós-moderna inglesa no ensino da arte, como o *DBAE* é a manifestação americana e a Proposta Triangular a manifestação pós-moderna brasileira, respondendo às nossas necessidades, especialmente a de ler o mundo criticamente.
Há correspondência entre elas, sim. Mas, estas correspondências são reflexo dos conceitos pós-modernos de arte e de educação". BARBOSA, Ana Mae (Org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008. p.14.
Ainda sobre a singularidade da *Abordagem Triangular* quando comparada a outras metodologias ou propostas em outros países, Barbosa fez a seguinte afirmação: "Fomos alunos de Paulo [Reglus Neves] Freire e com ele aprendemos a recusar a colonizadora cópia de modelos, mas a escolher, reconstruir, reorganizar a partir da experiência direta com a realidade, com a cultura que nos cerca, com a cultura dos outros e com uma pletora de referenciais teóricos, intelectualmente desnacionalizados, como diz [Pierre] Bourdie, por nós escolhidos e não impostos pelo poder dominante. A Abordagem Triangular respeita a ecologia da educação". BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2009. p.31.

515 BARROS, Ângelo Roberto Silva. Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais: uma breve revisão. p.477-486. Anais do XXVI CONFAEB - Boa Vista, novembro de 2016. p.477. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/71934>. Acesso em: 03/01/2020.

Triangular[516]. Referente à melhoria do ensino de Arte, a *Abordagem* consiste num trabalho pedagógico integrador onde o fazer artístico, a leitura ou análise de obras de arte (ou do campo de sentido da arte e da imagem) e a contextualização inter-relacionam-se e atuam mutuamente com o desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do estudante em um processo que engloba o contexto sociocultural em que se está inserido[517].

> No Brasil a ideia de antropologia cultural nos fez analisar vários sistemas e ressistematizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações: fazer-ler-contextualizar(...). Respondendo às nossas necessidades, especialmente a de ler o mundo criticamente (...)a Proposta Triangular começou a ser sistematizada em 1983 no Festival de Inverno de Campos de Jordão, em São Paulo e foi intensamente pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação sob o comando de Paulo [Reglus Neves] Freire e Mário [Sérgio] Cortella.[518]

De acordo como o que foi visto anteriormente, Ana Mae Barbosa foi aluna de Paulo Freire. Cabe ressaltar que ela não desejava ser educadora. Isso mudaria quando, em um cursinho preparatório para concurso, Freire foi seu professor de Teoria da Educação e Português. No trecho abaixo Barbosa narra como o encontro com o educador mudou sua vida:

> Em 1952, Paulo Freire foi nomeado professor catedrático de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes, uma das Faculdades que compunham a Universidade do Recife, hoje, Universidade Federal de Pernambuco. Em 1959, passou a dar aulas da mesma disciplina, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da mesma Universidade. O relacionamento entre Barbosa e Freire remonta a este período e perdurou até a morte do educador, em 1997. "Eu entrei na faculdade de Direito e, mais ou menos ao mesmo tempo, conheci Paulo Freire. Eu tinha pânico de me tornar professora, porque minha avó tinha me obrigado a fazer o curso pedagógico na época, que era de terceiro grau. (...) Fui fazer um preparatório para um concurso de professores primários e quem organizou esse curso: Paulo Freire e Elza Freire, a mulher dele, os dois estavam organizando. Paulo Freire já estava começando a desenvolver a epistemologia dele, no sentido de que você tem que começar a aprender através do seu campo de referência. Ele (Paulo Freire) foi meu

[516] "Sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) (1987/1993), a 'Triangulação Pós-Colonialista do ensino de Arte no Brasil' foi denominada de *metodologia* pelos arte/educadores. O curioso é que essa denominação terminou sendo aceita pela própria Ana Mae Barbosa em seu livro *A imagem no ensino da arte* (1991). Ao compreender, porém, que não seria, nem deveria ter o rigor de uma metodologia, a autora realizou, no livro *Tópicos utópicos* (1998), revisões teóricas passando a chamá-la de 'Proposta Triangular', considerando então uma proposta que poderia ser seguida. Posteriormente tornou-se 'Abordagem Triangular', porque além de compreender que metodologia quem faz é o arte/educador, ela percebeu que proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes, hierárquicos em cima da cabeça dos arte/educador. Ao compreender que, em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, pois envolvem conceituação, Ana Mae Barbosa tomou a liberdade de substituir sempre que possível o termo 'Metodologia' e 'Proposta' por 'Abordagem Triangular' em seus últimos livros". Ibidem. p.478.

[517] Ibidem.p.477.

[518] BARBOSA, Ana Mae (Org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008. p.14

> professor de português, de teoria da educação e como professor de português, a primeira coisa que ele me mandou escrever foi o seguinte: digam por que vocês querem ser professoras. (...) Eu estava uma fera, porque não queria ser professora. Era um curso diário, intensivo, no dia seguinte ele deu as redações de todo mundo e não deu a minha. "E a minha?". "Ah, eu quero conversar com você depois. Vem amanhã mais cedo". Eu fui mais cedo e ficamos conversando três horas. Ele me mostrou que educação não era o que eu tinha tido, que eu tinha tido uma repressão. Uma repressão carinhosa, porque minha avó era muito carinhosa, mas era repressão. Tinha que seguir as normas da sociedade, por mais absurdas que fossem. Aquelas de "conheça o seu lugar de mulher" ((risos)). E aí a gente teve uma relação extraordinária, porque ele foi meu professor, eu fui professora da filha dele, Madalena. Madalena foi professora da minha filha, Ana Amália. Ana Amália foi professora da Carolina, filha da Madalena. Então, foi uma tessitura educacional de geração para geração. E ficamos muito amigos.[519]

Filosoficamente, Paulo Freire é um dos pensadores da educação que norteiam o trabalho de Ana Mae Barbosa. O contato com a teoria do conhecimento de Freire foi muito importante para o desenvolvimento da *Abordagem Triangular* que baseia-se em conceitos da epistemologia freireana sobre o desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do indivíduo em uma dinâmica contextual sociocultural.

Segundo já foi discutido, a *Abordagem Triangular* e os PCNs/ Arte foram muito relevantes para o debate acerca das propostas do projeto educativo do *Núcleo Educação*. Ambos partem da concordância que as ações e os objetivos do ensino de arte contemporânea se estenderam para além do processo criativo do fazer e do experimentar, incorporando conhecimentos oriundos do fruir/apreciar e do refletir sobre conteúdos da arte por intermédio de diversos modos de contextualização: histórica, estética, geográfica, tecnológica, crítica e social[520]. Todavia, é importante ressaltar que os PCNs/ Arte fizeram uma apropriação dos conceitos da *Abordagem Triangular* - conceitualmente mais democrática e contemporânea que os PCNs/ Arte - alterando-os[521]. Desse modo, a Arte/ Educação passa a seguir às normas ditadas pelo Ministério da Educação (MEC) gerando equívocos: os PCNs/ Arte do 1º ao 5º ano recomendavam a *Produção*, a *Fruição* e a *Reflexão*, todavia, segundo Barbosa, a *reflexão* é intrinsecamente relacionada tanto à *produção* quanto à *fruição* e está presente no processo de aprendizagem desde o início a partir das vivências do indivíduo no contexto em que está

[519]Idem. Entrevista com Ana Mae Barbosa. Sesc São Paulo - Revistas – Online. Entrevista concedida ao Sesc São Paulo. 30/04/2019. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/online/artigo/13216_ENTREVISTA+COM+ANA+MAE+BARBOSA>. Acesso em: 10/12/2019.

[520] IOSCHPE, Evelyn. Projeto Núcleo Educação Bienal/SESC. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s op. cit., p.203.

[521] BARROS, Ângelo Roberto Silva. Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais: uma breve revisão. op. cit., p.483.

inserido, portanto, separar a reflexão da produção e fruição, interrelacionadas no processo de aprendizagem é inconcebível. Segundo Ângelo Roberto Silva Barbosa:

> Nos 1º e 2º ciclos (na época, ensino de 1ª à 4ª série), recomendavam a *Produção*, a *Fruição* e a *Reflexão*, porém Ana Mae Barbosa sempre considerou que *reflexão* é operação envolvida tanto na *produção* quanto na *fruição*. Insistir, portanto, em destacá-la seria subscrever a estética escolástica que desprezava a arte "interessada" (entre aspas) no social e temia o apelo aos sentidos, ou seja, à sensoriedade e à sensualidade conatural à arte, como Platão (427-348 a.C.) já antes o demonstrara. Exagerava na intelectualização da arte como correção aos seus aspectos sensoriais considerados enganador da mente. E mais, a estética escolástica não dá conta da arte pós-moderna da qual devemos também e principalmente tratar. Deste modo, para uma triangulação cognoscente que impulsione a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as novas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o *Fazer Artístico*, a *Leitura de imagens* (obras de arte ou não) e a *Contextualização*, quer seja histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc.[522]

Em contrapartida, os PCNs/Arte do 6ª ao 9º ano recomendam a *Produção*, a *Apreciação* e a *Contextualização*. Percebe-se a ênfase na *Contextualização* que substitui o termo *Reflexão* presente nas recomendações dos PCNs/ Arte para os anos/séries anteriores[523]. Como afirma Barros, provavelmente seja em relação à *contextualização* que a Abordagem Triangular mais tenha se transformado atualmente através da ação criativa e recriadora dos arte/educadores e pesquisadores[524].

Prevista tanto pela *Abordagem Triangular* quanto pelos PCNs/Arte, a *contextualização*, "não se refere apenas à apresentação do histórico da obra e do artista, o que se pretende é pôr a obra em contexto que faz produzir sentido na vida daqueles que a observam, é permitir que cada um encontre, a partir da obra apresentada, seu devir artista".[525] Contudo, Ana Mae Barbosa critica a escolha dos PCNs/Arte do 6ª ao 9º ano pelo termo *Apreciação*, no trecho abaixo ela explica sua predileção pela expressão *leitura*:

> As elaboradoras dos PCNS preferiram designar a decodificação da obra de arte como apreciação. Escolhi usar a expressão "leitura" da obra de arte na Abordagem Triangular em lugar de apreciação por temer que o termo apreciação fosse interpretado como um mero deslumbramento que vai do arrepio ao suspiro romântico. A palavra leitura sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador. Entretanto, meus argumentos em favor da substituição do termo apreciação por outro qualquer, mais próximo ao esforço intelectual decodificador e

[522] Ibidem.
[523] Ibidem.
[524] Ibidem. p.484.
[525] BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos. op. cit., p.34.

> menos sujeito a uma possível aproximação banal ou epitelial com a obra, foram vencidos pela opinião da maioria dos consultores. Ficou apreciação mesmo. Um certo medo da óbvia identificação dos PCNS com a Abordagem Triangular parece ter influenciado a decisão. De acordo com a retórica do governo, os PCNS tinham que ser originais e não podiam sequer citar nenhum autor.
> Apreciação era o que pretendiam promover os cursos para o povo no final do século XIX na Inglaterra. O que se queria era modelar o gosto do povo de acordo com o gosto das elites para que os operários que começavam a ganhar algum dinheiro com a industrialização passassem a desejar os produtos que as fábricas dos ricos estavam colocando no mercado. Havia uma dupla função nessa apreciação: colonizar o desejo de uma classe nascente e conquistar mercado. O diálogo frente à imagem é o melhor antídoto contra a "cultura do convencimento" das escolas nas quais vicejam a prepotência, o autoritarismo e a hipocrisia.[526]

Conforme foi visto antes, Barbosa sistematizou a *Abordagem Triangular* em três processos fundamentais para o o ensino-aprendizagem de artes: o *Fazer Artístico* (fazer arte) como forma de desenvolver a criação de qualidades expressivas, a percepção e a inventividade; culminando em produção sonora, de imagens, cenas, etc. No fazer artístico os educandos conscientizam-se de suas capacidades criativas, experimentando os recursos da linguagem, as técnicas existentes e a invenção de outras formas de trabalhar a sua expressão criadora; a *Leitura de Imagens* em sua amplitude, ou seja, tanto as imagens consideradas obras de arte pelos críticos, quanto aquelas que são encontradas no cotidiano: imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos, etc. Essa prática visa preparar o indivíduo para decodificar imagens e buscar significados e sentidos explícitos e implícitos. Permite o desenvolvimento da habilidade de ver e descobrir as qualidades das obras de arte e do mundo visual que cercam o apreciador; a *Contextualização* das imagens, abarca a o contexto em que estão inseridas, implica o entendimento de que arte se dá num contexto, tempo e espaço onde se situam as obras. Ana Mae propõe que se trabalhe a contextualização nas aulas de artes em um contexto próximo e relacionado com o do aluno. Sobre a importância da contextualização, Barbosa afirma:

> A contextualização sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, como a maioria dos teóricos contemporâneos da educação comprovam, não poderia ser vista apenas como um dos lados dos processo de aprendizagem. O fazer arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como também a leitura. Qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto. Quando falo de contextualização não me refiro à mania vulgar de falar da vida do artista. Esta interessa apenas quando interfere na obra.[527]

[526] Ibidem. p.32-33.
[527] Ibidem. p.33-34.

Como foi discutido anteriormente no segundo capítulo da pesquisa, a *Abordagem Triangular* não se refere a um modelo ou método, mas tem o objetivo de focar na metodologia adotada pelo professor nas suas aulas práticas, requer a liberdade de construção de conhecimento crítico e reflexivo no processo de ensino- aprendizagem relacionado ao contexto em que se desenvolve. Portanto, a ordem dos três pontos em que a *Abordagem Triangular* se ancora é flexível: Contextualizar / Fazer / Contextualizar / Ler; Ler / Contextualizar / Fazer / Contextualizar; Fazer / Contextualizar / Ler / Contextualizar. "O contexto se torna mediador e propositor, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do criador".[528]

Voltando ao Material de Apoio Educativo, percebe-se a presença da *Abordagem Triangular* nos percursos educativos. Em "Eckhout e o canibalismo, Tarsila e a Antropofagia" a *Leitura de Imagens* está presente na possibilidade do educando perceber e comparar as características da "Índia Tarairiu", de Eckhout, e do "Abaporu", de Tarsila do Amaral, desenvolvendo sua capacidade de apreciação estética. Nesse percurso educativo a *Leitura de Imagens* permite também, além de ler, investigar e interpretar os seguintes elementos: conceitos de canibalismo e antropofagia nas obras de Eckhout e Tarsila do Amaral; características da linguagem acadêmica e da linguagem moderna; as metáforas do canibalismo em Eckhout e da antropofagia no Modernismo Brasileiro; o uso dos elementos formais e expressivos para trabalhar a figura humana na linguagem acadêmica e na linguagem moderna. Consequentemente, o percurso educativo desperta o interesse pela história da arte através da leitura das imagens.

A *contextualização* nesse percurso educativo se dá através do estabelecimento de relações entre as telas e eventos socioculturais situados no mesmo contexto, tempo e espaço em que as obras foram produzidas, ampliando o conhecimento dos educandos: a expedição de João Maurício de Nassau; o projeto de ocupação do Nordeste brasileiro pela Companhia Holandesa das Índias Ocidentais; a Cabanagem; o Modernismo Brasileiro; a Semana de Arte Moderna de 1922.

O *Fazer Artístico*, por sua vez, é contemplado através das atividades sugeridas no percurso, consistem em propostas de criação individual e em grupo que proporcionam o desenvolvimento da criatividade dos alunos através do estímulo às suas próprias produções artísticas; possibilitam aos educandos criarem conceitos e opiniões ao fazerem a leitura das

[528] BARROS, Ângelo Roberto Silva. Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais: uma breve revisão. op. cit., p.484.

obras *Abaporu* e *Índia Tarairiu*; permitem a realização de releituras com o objetivo de conceber um novo significado às obras colaborando para uma construção de formas mais expressivas do pensamento, que se dão através do processo artístico no contexto em que o educando está inserido.

A *Abordagem Triangular* mostra a importância da reflexão e do questionamento sobre o significado, o uso e a interpretação da imagem do cotidiano, da história da arte e da cultura. Barbosa sistematiza, através da *Abordagem*, a leitura crítica da produção das imagens, dos objetos e dos próprios indivíduos, abre espaço para a relação diálogica com outras disciplinas através da interdisciplinaridade e ao mesmo tempo com o contexto histórico e sociopolítico.

> Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens.[529]

Segundo esse conceito em diálogo com a educação crítica freireana, o objetivo do projeto educativo foi contribuir para que o público, os educadores mediadores da mostra, os professores e consequentemente seus alunos que compuseram, ou não, o público da Bienal, desenvolvessem a leitura crítica e contextualizada da imagem multicultural através da identificação, apreciação e superação da situação limite que os impedia de expressarem-se sobre as imagens. Esse processo contempla o desenvolvimento sociocultural e a transformação social do indivíduo que agora pode identificar, apreciar e exprimir seus sentimentos, indagações, conjecturas e leituras sobre as imagens artísticas segundo sua consciência crítica.

3.3. Atendimento Presencial – Monitoria

[529] BARBOSA, Ana Mae.Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p.17.

A medida que os eventos de artes plásticas foram se transformando em mega-eventos no mundo todo, aumentou a busca em estabelecer mecanismos de mediação que proporcionem a acessibilidade do público à Arte e aos conceitos que norteiam as exposições. Uma exposição da magnitude da Bienal de São Paulo não seria diferente nesse aspecto, todavia, apesar da Bienal ter disponibilizado algum serviço de monitoria (hoje chamada de *Equipe de Mediação*)[530] desde suas primeiras edições, conforme foi visto anteriormente na pesquisa, a 24ª edição da mostra demonstrou ter se empenhado mais significativamente para proporcionar ao público o acesso à arte. As reflexões do *Núcleo Educação* acerca da potencialização do estranhamento frente à obra de arte, da atitude interrogativa mobilizadora de desequilíbrios e do reconhecimento do fruidor como construtor de significados nortearam o trabalho de coordenação da monitoria dirigido por Mila Milene Chiovatto[531] e assessorado por Tânia Rivitti[532]. Desse modo, o trabalho do grupo de monitoria partiu do pressuposto que falar de arte não encerra acerto ou erro, visto que cada forma de olhar tem validade. Procurou priorizar a dúvida como método de trabalho, portanto, o ponto de partida seria a experiência singular de cada indivíduo diante da obra e o desenvolvimento de uma consciência cultural seria o objetivo a ser alcançado[533].

A monitoria, que teve o apoio do SESC SP, selecionou 160 profissionais entre mais de 800 candidatos, todos eles graduandos ou pós-graduandos em artes e áreas correlatas, chegando a atender aproximadamente 200.000 pessoas. A capacitação dos monitores

[530] O termo consta na página da Fundação Bienal. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/post/4935>. Acesso em: 05/01/2020.
[531] Mila Milene Chiovatto é Professora de História da Arte na Faculdade de Comunicação da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP); lecionou Estética, Teoria e Crítica de Arte Contemporânea no Curso de Especialização em Produção de Arte da Universidade de Belas Artes e Estética no Curso de Especialização em História da Arte da Universidade São Judas. Participou da equipe do *Núcleo Educação* e coordenou os atendimentos educativos da XXIV Bienal de São Paulo; coordenou as ações educativas das exposições De Picasso a Barceló, em 2001 e Artecidadezonaleste em 2002. Autora do projeto educativo da exposição Vistas do Brasil da Coleção Brasiliana – Fundação Estudar. Membro do CECA-ICOM (Comitê de Educação e Ações Culturais do Conselho Internacional de Museus). Consultora em projetos educativos em arte e autora de materiais de apoio à prática pedagógica em artes, atualmente é Conselheira do Instituto Arte na Escola e Coordenadora do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://ensinosabara.org.br/3congresso/index.php/speaker/mila-milene-chiavatto/>. Acesso em: 03/01/2020
[532] Tania Rivitti é educadora da área cultural e trabalhou em diferentes instituições culturais como Centro Universtário Maria Antonia, MASP, Fundação Bienal e SESC. Coordena cursos de extensão nas áreas de arte e cultura há mais de 20 anos. Integra a gestão do Ateliê397, espaço independente de arte em São Paulo. Disponível em: <http://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/agente/50356/>. Acesso em: 03/01/2020.
[533] IOSCHPE, Evelyn. Bienal e Educação. op. cit., p.114.

(educadores mediadores)[534] foi realizada ao longo de três meses, com 3 a 5 encontros semanais com ênfase nos eixos de arte moderna e contemporânea. Segundo Ioschpe:

> Foi dada ênfase no programa desenvolvido por exponenciais especialistas aos eixos de Arte Moderna e Contemporânea, discussão acerca dos conceitos desta Bienal sob as óticas antropológica, psicológica, estética, e outras, além dos conceitos de arte educação, com abordagens especialmente desenvolvidas para uma mediação eventual, sobretudo, em arte contemporânea, que deve potencializar o encontro com a fisicalidade do objeto de arte.
> A estratégia de responder às demandas diferenciadas do público da Bienal frente à Arte, fossem estas de caráter localizador, informativo ou transformador, incentivando o aprofundamento destas demandas a partir da ação educativa, foi vista como a oportunidade de propiciar a construção do significado das artes no momento contemporâneo para cada um dos visitantes. A parceria SESC/Bienal objetivava que o contato sistematizasse vínculos para a vida cotidiana do fruidor, estimulando a prática de visitação a mostras de arte.[535]

O curso de capacitação oferecido em parceria com as instituições SESC São Paulo, Museu Lasar Segall, MASP, SESI, MUBE e MAM contou com palestras e dinâmicas de seminários nos quais os grupos de monitores foram responsáveis por pesquisas sobre artistas e conceitos curatoriais. A formação continuou no decorrer da mostra na oportunidade de interação com convidados como curadores, artistas, arte-educadores e profissionais das artes que juntamente com os monitores construíram percursos discutidos na presença das obras no espaço expositivo, viabilizando o enriquecimento dos conhecimentos teóricos do curso através dessas experiências[536].

A equipe de monitoria vestia camisetas com o logotipo do evento e as palavras "Tira-Dúvidas". Segundo Ioschpe, eles "trouxeram estampada no peito a idéia fulcral das propostas

---

[534] Os responsáveis pela mediação arte/público em espaços expositivos são comumente denominados "educador mediador", "educador" ou "mediador". Optou-se pelo termo "educador mediador" na pesquisa ao invés de "monitor" por ser considerado hoje um termo mais adequado para essa profissão. Entretanto, buscou-se preservar os termos utilizados na época nessa parte do estudo (monitor e monitoria). Hoje esse profissional é comumente denominado pela Bienal como "mediador" do Programa Educativo.
Na tese *Arte e educação: uma experiência de formação de educadores mediadores* de Lídice Romano de Moura o termo utilizado para os responsáveis pela mediação arte/público em espaços expositivos é "educador mediador".
MOURA,Lídice Romano de. Arte e educação: uma experiência de formação de educadores mediadores. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes Programa de Pós-Graduação em Artes Mestrado (Dissertação de Mestrado em Artes Visuais). 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=154875>. Acesso: 05/01/2020.
[535] IOSCHPE, Evelyn. Projeto Núcleo Educação Bienal/SESC. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s op. cit., p.206.
[536] Ibidem.

do Núcleo Educação: a de que é válido e fundamental questionar-se e que é a partir dessas dúvidas que se constroem significados em arte".[537]

Para alcançar o objetivo de gerar situações de comunicação e desenvolver um contato mais produtivo entre público e arte, a monitoria atendeu grupos pré-agendados que percorriam um trajeto espaço-temporal com o monitor volante. O público geral foi atendido pelos monitores fixos que permaneciam em pontos específicos da exposição, especializados nas temáticas pontuais da parte onde estavam localizados. A monitoria teve ainda dois projetos interessantes: *Conversas com Arte* e *Projeto Diversidade.*

Conversas com Arte consistia num desdobramento das reuniões de monitores em seminários durante o período de preparação em que eles desempenharam o papel de grupos de estudo e ofereceram o programa homônimo, no qual, em horários predeterminados, aprofundaram conhecimentos relacionados às quatro linguagens artísticas: desenho contemporâneo, tridimensionalidade, fotografia e multimídia. Com a participação de profissionais de destaque no cenário da arte contemporânea que foram convidados a aprofundar os conteúdos de suas práticas, o programa também ofereceu, num único período semanal, visitas comentadas para os próprios monitores e o público.

Projeto Diversidade foi um projeto-piloto realizado pela museóloga Núria Kello[538] como voluntária cujo objetivo foi possibilitar o atendimento a pessoas com deficiência levando em consideração que cada tipo de limitação exigia um tipo específico de atendimento: grupos com limitações auditivas tiveram o acompanhamento de um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras); limitações físicas implicaram acessibilidade no roteiro; limitações mentais significaram adequação de roteiro e linguagem; enquanto limitações visuais geraram etiquetas em braile[539]. O projeto teve um grupo específico de monitores voluntários. Além da preparação conjunta com a equipe de monitoria a coordenadora adicionou visitas a diversas instituições e elaboração de roteiros específicos, bem como orientação em relação ao atendimento diferenciado necessário. "O guia deve falar com

[537] Ibidem

[538] Nuria Kello é professora de Belas Artes na CONSUDEC em Buenos Aires. É pós-graduada em Estudos Museológicos, na Harvard University ES. Completou um estágio no Museu de Belas Artes de Boston em Educação Especial e uma especialização nos EUA no programa VTS (Visual Thinking Strategies). Nuria também fez a introdução do programa de educação especial nas Bienais de São Paulo em 1998 e 2002. Atualmente é a coordenadora artística e educacional do Chapel Art Show, em São Paulo e exerceo cargo de diretora do espaço artístico INNOVA, sem fins lucrativos, em Punta del Este, Uruguai. Disponível em: <http://hcargentina.clubs.harvard.edu/article.html?aid=201>. Acesso: 03/01/2020.

[539] IOSCHPE, Evelyn. Projeto Núcleo Educação Bienal/SESC. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s op. cit., p.207.

naturalidade e não evitar dizer o que está vendo. O vocabulário deve ser o mesmo que se usa no dia-a-dia"[540], segundo Núria Kello. O agendamento era realizado na instituição onde acontecia um primeiro contato entre o grupo e o monitor e a definição das necessidades específicas. Segundo Ioschpe, o roteiro da visita geralmente começava com uma explicação sobre a Bienal, o conceito curatorial da mostra e o esclarecimento em relação aos roteiros que incluíram obras como as de Sylvie Fleury, Miroslaw Balka, Johan Muyle, Antonio Manuel, Valeska Soares, Cildo Meireles, Tarsila do Amaral (trabalho para cegos com reproduções em relevo), Hélio Oiticica e Lygia Clark[541]. Como parte desse projeto, foi produzida uma versão do catálogo em braile e outro específico para visão subnormal[542].



Figura 46 - Educativo e público no Nucleo Historico da 24ª Bienal de Sao Paulo. Arquivo Histórico Wanda Svevo / Fundação Bienal São Paulo. Autor Nao Identificado. Imagem cedida gentilmente pelo Acervo do Arquivo Histórico Wanda Svevo.

[540] KELLO, Núria. ARTES PLÁSTICAS. O Núcleo de Educação da mostra fez um roteiro especial para pessoas com limitações físicas e mentais. Projeto exibe a Bienal para deficientes. Entrevista concedida a Camila Viegas. Folha de São Paulo. São Paulo, 11 de dezembro de 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq11129826.htm>. Acesso: 03/01/2020.
[541] IOSCHPE, Evelyn. Projeto Núcleo Educação Bienal/SESC. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s op. cit., p.207.
[542] Ibidem.



Figura 47 - Educativo e público no Núcleo Histórico da 24ª Bienal de Sao Paulo com vista parcial para pinturas de Francis Bacon. Arquivo Wanda Svevo / Fundação Bienal São Paulo. Autor Nao Identificado. Imagem cedida gentilmente pelo Acervo do Arquivo Histórico Wanda Svevo.



Figura 48 - Público visitando o Núcleo Histórico da 24ª Bienal de São Paulo com vista parcial para as obras de Albert Eckhout e Séculos XVI-XVIII, 'Mameluca', 'Mulher Africana', 'Índia Tupi' e 'Índia Tarairiu'. Autor Nao Identificado. Imagem cedida gentilmente pelo Acervo do Arquivo Histórico Wanda Svevo.



Figura 49 - Sala Educação da 24ª Bienal de São Paulo. Autor Nao Identificado. Imagem cedida gentilmente pelo Acervo do Arquivo Histórico Wanda Svevo.

3.4. Da teoria freireana à aprendizagem mediada pela arte no projeto educativo da 24ª Bienal de Arte de São Paulo

A Bienal sob Herkenhoff é a Bienal com maior representatividade e evidência internacional por tratar-se de um lugar de produção de conhecimento com o educativo muito bem estruturado que reforça o papel de formação através de um pensamento transversal, segundo Mörsch e Seefranz "isso sugere que ele aplicou um olhar crítico na Bienal como um aparato representacional hegemônico que poderia ganhar potencial democrático ou crítico através do espaço de acordo com o seu programa educacional".[543] Cabe afirmar que o projeto educativo da 24ª Bienal proporcionou a reflexão sobre o museu como espaço de construção de conhecimento, tendo sido o foco da Fundação na educação artística que se tornaria parte

[543] MÖRSCH, Carmen e SEEFRANZ, Catrin. Out of the *cantinho* – Art Education at the 24th Bienal de São Paulo. In: LAFUENTE, Pablo; LAGNADO, Lisette; OLIVEIRA, Mirtes Marins de Oliveira. Cultural Anthropophagy: The 24th Bienal de São Paulo 1998. op. cit., p.190.

relevante da política institucional com investimento financeiro de mais de R$ 1 milhão de um orçamento total para a exposição de R$ 15 milhões[544]. O projeto visava transformar a Bienal em um museu crítico e reflexivo sobre as questões específicas da contemporaneidade, cuja proposta educacional seria propor ao público, como ponto inicial, assumir a atitude de estranhamento diante da obra.

O *Núcleo Educação* buscou mediar esse contato sem estabelecer verdades absolutas, construindo o conhecimento coletivamente, considerando os saberes e as experiências do público, segundo sua percepção sobre o contexto social e político que integra, em relação com o conhecimento construído decorrente do contato e da experiência com a arte. Indo além do objetivo de proporcionar a capacidade de interpretar as obras "o foco estava em ativar um 'público diversificado', que, por meio do engajamento com arte e estimulado por educadores de arte, seriam empoderados como produtor(es) de significados".[545]

As ações do *Núcleo Educação* em diálogo com a proposta curatorial traziam a abordagem sobre o papel da educação através da arte como um processo fomentador de reflexão e consciência crítica sobre a realidade. Sobre a proposta do projeto educativo da 24ª Bienal Carmen Mörsch e Catrin Seefranz afirmam que se evitou a identificação com a "educação bancária", termo de Paulo Freire para o estilo de educação que visa decorar conteúdos de forma cumulativa, como depósitos de conteúdos no educando e reprodução das relações de poder, como foi abordado anteriormente na introdução e no primeiro capítulo da pesquisa:

> Em termos conceituais, sua abordagem da educação artística se distanciou da *educação bancária*[...]e vai em direção à uma *educação problematizadora* - como um programa emancipatório e crítico que tenta pegar a alienação como um produtivo ponto de começo.[546]

A educação crítica freireana pode contribuir para as propostas de curadores, críticos e artistas cujos trabalhos abarcam a reflexão e a consciência histórica sobre temas como a hegemonia cultural, política e econômica do hemisfério norte e o subdesenvolvimento dos países submetidos a esse poder hegemônico; ou ainda temas igualmente relevantes como a

[544] Ibidem.
[545] Ibidem p.196.
[546] Ibidem.

desigualdade social e as crises ambientais, econômicas e migratórias[547], efeitos da tensão capital sobre os mais pobres e frutos do processo de globalização. O pensamento de Freire também pode ser um campo fértil para museus e instituições culturais comprometidas com uma discussão sobre o contexto social e político do Brasil e do mundo, cujo objetivo seja se tornarem verdadeiros espaços de reflexão e problematização sobre as mazelas e os conflitos sociais.

Paulo Freire desenvolveu um pensamento pedagógico-político, cujo objetivo é a conscientização crítica através da consciência histórica do indivíduo sobre a situação de opressão a qual está submetido e da viabilidade de sua superação. Seu método voltado aos menos favorecidos economicamente na sociedade – primeiramente voltado para a alfabetização de adultos e depois desenvolvido e aplicável a todas as idades - busca desenvolver a conscientização da opressão e consequentemente a organização e mobilização em favor da libertação, superando as desigualdades[548]. Freire propôs conceitos e práticas que possibilitam a re-criação e a construção de conhecimentos através da problematização do contexto político e social. O educador considera relevante a cultura prévia do indivíduo que se constituí em saberes e vivências diferentes do conhecimento do professor, mas que ao serem relacionados dialogicamente enriquecem a aprendizagem como um processo democrático e coletivo, valorizando a cultura dos envolvidos equanimemente. Defensor da escola democrática e da educação como prática de liberdade, Freire trabalhou sempre em prol da relação equânime entre educador e educando, respeitando as diferentes experiências e reconhecendo a relevância da horizontalidade da troca de saberes como alicerce da educação

[547] "A globalização envolveu uma difusão planetária dos "valores ocidentais" que reduzem a distância cultural entre as regiões do mundo: o caráter 'exemplar' assumido pelo modelo econômico e de vida ocidental, que, através dos meios de comunicação de massa, da publicidade e das exportações, é constantemente transmitido em todo o mundo, desperta a expectativa de um 'desenvolvimento de resgate' (impossível, aliás, por motivos ecológicos, em primeiro lugar, já que a terra não poderia sobreviver se todos vivessem como o Norte privilegiado). Mas o resultado é apenas o de uma crescente lacuna de desenvolvimento crescente e já bem conhecida (como muitas vezes dizia dom Helder Câmara, os pobres sempre existiram, mas agora estão conscientes de que o são em relação a uma ínfima minoria de super-ricos), que estende a distância estrutural entre ricos e pobres.
Essa tensão quase inevitavelmente produz um alto potencial de migração em nível planetário, porque é lógico que os pobres vão para os países ricos se a riqueza não vai até eles. Ora, é pueril a tentativa do Ocidente de concentrar as suas políticas nas questões de segurança. Nunca serão as barreiras físicas ou jurídicas erguidas pelos regimes que interromperão os fluxos daqueles que buscam uma fuga e um mínimo bem-estar: poderão refreá-los, mas nunca interrompê-los". MONGE, Claudio. Crise migratória é efeito da tensão do capital sobre os mais pobres. Entrevista especial com Claudio Monge. Revista IHU On-Line. Instituto Humanitas Unisinos. Entrevista concedida a João Vitor Santos. 03 de novembro de 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/584105-crise-migratoria-e-efeito-da-tensao-do-capital-sobre-os-mais-pobres-entrevista-especial-com-claudio-monge>. Acesso em: 04/01/2020.

[548] Cabe lembrar que os iletrados não podiam votar no Brasil de 1891 até 1985, ou seja, os analfabetos pobres foram excluídos da participação política até a redemocratização no país.

libertadora. Esse modo dialógico de pensar a educação reconhece os oprimidos como agentes da própria história, cuja participação destes se faz parte integrante do processo de construção do conhecimento desde o início e possibilita a autonomia necessária para libertarem-se da opressão através da leitura do mundo, da conscientização, da habilidade de decisão, da organização, da luta e do uso da palavra que lhes foi negada por tanto tempo para intervir na realidade. Freire defendeu que a intersubjetivação das consciências através da dialogicidade é inerente à prática da educação humanista, desenvolvedora da consciência crítica sociopolítica e da mobilização social para a transformação da sociedade através da *práxis*. Isso posto, a aquisição da consciência crítica através da consciência histórica é um dos fatores primordiais para a superação da opressão e das desigualdades sociais.

Como foi abordado anterioromente, a 24ª Bienal de São Paulo ocorrida em 1998, ano seguinte a morte de Freire, buscou a exequibilidade da relação entre sua proposta educativa e a educação crítica através de práticas de desenvolvimento cultural que considerassem as vivências e experiências do público fatores importantes e enriquecedores para a construção do conhecimento mediado pela instituição. A 24ª Bienal proporcionou maior autonomia ao setor educativo para o desenvolvimento do plano de seu projeto que além da educação crítica freireana, teve também a *Abordagem Triangular* como outra referência, sobretudo para a elaboração dos percursos educativos. Conforme foi discutido, a *Abordagem* rompe com os modos exclusivamente formalistas de leitura de imagem, propõe a discussão reflexiva e a dialogicidade entre educador e educando, procura desenvolver no aluno um olhar crítico sobre as imagens artísticas e do cotidiano, fomenta a reflexão e o questionamento diante das imagens promovendo uma conscientização visual. "A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma 'educação bancária'".[549] Desse modo, conforme foi discutido antes, a *Abordagem Triangular* busca o desenvolvimento da consciência crítica, é um instrumento pedagógico importante que proporciona aos sujeitos a compreensão de si mesmos, da realidade, dos próprios sentimentos e emoções. Possibilita aos educandos tornarem-se capazes de compreenderem, refletirem e se expressassem acerca das artes e da cultura visual, intervindo na realidade. Barbosa enxergou nas artes, além da estética, a criatividade e seu potencial crítico e transformador. Isso revela a convergência entre suas ideias acerca da arte-educação e o pensamento de Freire. Cabe ressaltar, como foi

[549] BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. op.cit., p.40.

abordado anteriormente, que a epistemologia freireana foi a principal e mais forte referência da *Abordagem*. Ana Mae dialoga diretamente com a teoria do conhecimento de Freire e, portanto, bebe em sua filosofia.

Ao pensar mais na relevância do setor educativo dentro da instituição naquele ano de 1998 e ao reconhecer o potencial crítico e transformador da arte educação, a Bienal debruçou-se sobre temas muito caros para Freire - como dimensão de classe e lugar histórico dos oprimidos em um país altamente desigual como o Brasil. Diante de tal posicionamento, se fez necessário pensar a negação da ideia tradicional de museu. Portanto, buscou-se pensar o espaço expositivo como espaço público onde não houvesse guias, mas mediadores em uma relação dialógica com os visitantes, buscando alternativas aos roteiros predefinidos e às perguntas retóricas.

O *Núcleo Educação* buscou formular um projeto que proporcionasse ao público a aprendizagem com o mundo segundo o pensamento freireano. Entretanto, o projeto educativo conseguiu, em verdade, propor uma estrutura dialógica não hierárquica que contemplasse o reconhecimento do conhecimento prévio e das experiências do público como base para o contato com a arte mediado pelo contexto histórico e sociopolítico? A mediação entre educador da mostra e público se fez nos moldes de uma relação dialógica? O público foi efetivamente agente no processo de aprendizagem proposto pela instituição? A experiência com arte continuou acessível somente ao público fruidor que já frequentava a mostra ou alcançou também públicos diversificados?

Os documentos guardados no acervo do *Arquivo Histórico Wanda Svevo* na Fundação Bienal pouco ajudam a responder essas questões. Outra questão que permanece sem resposta refere-se à maneira como os conceitos que compunham a proposta educativa elaborada pelo *Núcleo Educação*, com seus quadros teóricos avançados, poderiam efetivamente ser transpostas para a prática concreta da arte-educação, com "os milhares e milhares de passeios que definem o programa de arte-educação se movendo como uma 'catraca louca'".[550] Apesar

[550] MÖRSCH, Carmen e SEEFRANZ, Catrin. Out of the *cantinho* – Art Education at the 24th Bienal de São Paulo. In: LAFUENTE, Pablo; LAGNADO, Lisette; OLIVEIRA, Mirtes Marins de Oliveira. Cultural Anthropophagy: The 24th Bienal de São Paulo 1998. op.cit., p.196-197.
Ainda é uma realidade o fato dos alunos da rede pública de ensino serem tratados muitas vezes como um corpo numérico girando a catraca e aumentando o número de visitantes de instituições culturais para auxiliar e justificar as negociatas e transações financeiras entre o governo e o empresariado. Isso é decorrente da capitalização e privatização da cultura implementada em escala maciça nos anos 90 e manifestada na adoção do sistema de incentivo fiscal para patrocínio cultural corporativo através da Lei Rouanet. É importante citar que esta legislação significou um rompimento brusco com as formas de financiamento cultural através da marca de um novo modelo de financiamento, que privilegia o mercado, mas sempre utilizando o dinheiro público. Ibidem.

da Bienal atender milhares de estudantes do país, "pouco se tem sobre uma avaliação qualitativa desse acesso, restringindo-se os dados ao âmbito quantitativo".[551] Apesar dos resultados, satisfatórios ou não, da proposta do projeto educativo da 24ª Bienal é certo afirmar que "a tentativa de implementar um nível básico de (auto) reflexão nesta máquina educacional foi considerado bem sucedido"[552] e que a arte-educação adquire maior relevância para a instituição nessa edição que buscou contemplar uma parcela da população que raramente frequentou instituições culturais na tentativa de tornar a arte mais acessível.

A diferença entre o público frequentador da Bienal, assim como de outras instituições culturais, e os alunos de escolas públicas é enorme. Em ampla maioria, os alunos que integram as escolas públicas municipais e estaduais de São Paulo são oriundos de comunidades carentes e de periferias afastadas da região central da capital - onde estão concentradas as galerias de arte e a maior parte dos museus e instituições culturais. Muitos tiveram seu primeiro contato com o museu através da proposta da 24ª Bienal em parceria com as Secretarias de Educação. Os alunos das escolas públicas são excluídos do acesso aos bens culturais por pertencerem à classe trabalhadora e por causa da desigualdade social. Cabe ressaltar que foi realizada uma parceria entre a Bienal e a rede pública de educação para que os alunos e professores tivessem entrada franca no evento, pois a entrada não era gratuita na época. A cobrança de taxas de entrada em instituições culturais é um dos fatores que impossibilitam o acesso das pessoas que estão submetidas à situação de opressão e desigualdade econômica num pais altamente desigual como o Brasil. Apesar do acesso gratuito permanente ou em dias específicos oferecido por algumas instituições, o preço das tarifas de transporte público é outro fator que impede que os mais pobres saiam dos bairros onde vivem e conheçam, vivenciem, explorem e usufruam da própria cidade.

É importante salientar, conforme foi discutido anteriormente, a importância do engajamento de mais de 3000 professores da rede pública com a 24ª Bienal através de uma série de eventos, seminários e cursos proporcionados pelo projeto *A Educação Pública e uma XXIV Bienal de São Paulo*. A parceria com os professores da rede pública de ensino foi

---

op. cit., p.201. Ver mais em RUBIM, Antonio Albino Canelas. Políticas culturais no Brasil: Tristes tradições. Revista Galáxia, vol.13, 2007. p.24 e p.101–113; SPRICIGO, Vinicius. Modos de Representação da Bienal de São Paulo. Hedra. 2011.

[551] PEREIRA, Verena Carla e PAIVA, José Eduardo Ribeiro de. O Desafio Bienal de Inventar a Educação Através da Arte. op. cit., p.6.

[552] MÖRSCH, Carmen e SEEFRANZ, Catrin. Out of the *cantinho* – Art Education at the 24th Bienal de São Paulo. In: LAFUENTE, Pablo; LAGNADO, Lisette; OLIVEIRA, Mirtes Marins de Oliveira. Cultural Anthropophagy: The 24th Bienal de São Paulo 1998. op.cit., p.197.

positiva para uma mudança na educação artística através das formações propostas pela Bienal como uma escola grande, focando no desenvolvimento das competências e habilidades didáticas para o ensino de artes. Contudo, embora a 24ª Bienal tenha proporcionado um avanço significativo no campo da arte-educação, seu projeto não é isento de ambiguidades. Apesar das parcerias, a instituição tem dificuldades de proporcionar espaços de autoformação e expansão do projeto educacional para além das propostas museológicas. A 24ª Bienal conseguiu colocar em prática através do projeto educativo algumas das características da educação crítica, entretanto não conseguiu criar o ambiente propício para uma relação de horizontalidade entre o público e os educadores. A horizontalidade relacional entre o público e o educador mediador diverge em muitos aspectos da relação dialógico-dialética entre educador e educando segundo o pensamento freireano[553].

Como a proposta e as estratégias desenvolvidas pelo setor educativo da Bienal como museu temporário e lugar de produção de conhecimento dialogaram com a proposta de Freire? Segundo o filósofo, as práticas educativas devem fomentar o pensamento crítico e a reflexão, mediar a construção de conhecimentos problematizando o contexto político e social, sempre considerando a relevância da cultura prévia do indivíduo e suas vivências em uma relação de horizontalidade. Parte do pressuposto que "quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la [...]".[554] A educação crítica freireana norteou o setor educativo da 24ª Bienal na busca da formulação de um projeto que proporcionasse ao público a aprendizagem com o mundo, contudo, a experiência com a arte mediada pelo setor educativo ocorreu não exatamente pensando a práxis no museu, a partir de situações-problemas segundo o conceito da teoria da educação libertadora de Freire. O projeto educativo propôs uma estrutura de reconhecimento do conhecimento prévio e das experiências do público como base para o contato com a arte mediada pelo acervo da exposição, todavia, o projeto não se relaciona diretamente ao contexto histórico e sociopolítico do público, neste caso pensando a realidade dos alunos das escolas públicas.

É fato que não houve a investigação temática junto aos alunos e professores da rede pública em sua realidade, no contexto da comunidade que a escola faz parte. A investigação

[553] Entretanto, as propostas de Freire norteiam projetos educativos de instituições culturais tanto internacionalmente quanto no Brasil "(...) a educação em instituições de arte anglófonas, tiraram muito da pedagogia da libertação de Paulo Freire". Ibidem. p.200. Tradução minha.
[554] FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979. p.30-31.

temática implica o relacionamento e a participação direta de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desde o início, na elaboração do conteúdo programático partindo da realidade dos sujeitos, passando pela tematização dessa realidade, sua problematização e, por conseguinte, a tomada de consciência dos participantes, ao molde do que foi abordado sobre o conceito de *Círculo de Cultura* no primeiro capítulo da pesquisa. Houve participação dos professores de escolas públicas nas discussões sobre a elaboração do material educativo, participaram de palestras e foram ouvidos pelo *Núcleo Educação*, porém, os alunos não participaram da elaboração desse material. Percebe-se uma inclinação da instituição a nortear a prática pedagógica dos professores da rede pública muito mais relacionada à *Abordagem Triangular* de Ana Mae Barbosa.

Contudo, como indaga Freire, "como fazer , porém, no caso em que não se possa dispor dos recursos para esta prévia investigação temática, nos termos analisados?"[555], segundo o educador, "com um mínimo de conhecimento da realidade, podem os educadores escolher alguns temas básicos que funcionariam como 'codificações de investigação'".[556] Percebe-se que a participação de professores da rede pública de ensino nas reuniões de discussão sobre a elaboração do projeto educativo da 24ª Bienal foi uma maneira de trazer a realidade dos educandos para o debate, mesmo que indiretamente, uma vez que os docentes têm proximidade com aquela realidade que os alunos estão inseridos. Entretanto, Freire deixa claro que essa estratégia seria viável apenas no momento inicial, para escolher alguns temas básicos que funcionariam como "codificações de investigação" - no caso da proposta educativa da Bienal seriam temas relacionados aos conceitos de cultura e arte entre os educandos. Desse modo, na sequência "começariam assim o plano com temas introdutórios ao mesmo tempo em que iniciariam a investigação temática para o desdobramento do programa, a partir destes temas"[557], ou seja, a investigação temática, de acordo com o que foi visto no primeiro capítulo da pesquisa, implica a discussão dialógica em que os educandos são agentes imprescindíveis. Sendo assim os educandos ainda participam desde o início, são agentes no processo. Conforme essa perspectiva Freire afirma:

> O importante do ponto de vista de uma educação libertadora, e não "bancária", é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo

[555] FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. op. cit., p.164.
[556] Ibidem. p.165.
[557] Ibidem.

> o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.
> Porque esta visão da educação parte da convicção de que não pode sequer presentear o seu programa, mas tem de buscá-lo dialogicamente com o povo [...].[558]

Segundo esta afirmação e de acordo com o que foi discutido sobre o projeto educativo da 24ª Bienal até este derradeiro capítulo da pesquisa, pode-se afirmar que a teoria do conhecimento de Paulo Freire foi parcialmente aplicada. O *Núcleo Educação* focou no aspecto dialógico da educação libertadora pautada no desenvolvimento da consciência critico-reflexiva a partir do "ad-mirar" para um aprendizado existencial fundamentado no diálogo entre sujeitos inconclusos, cujo conhecimento está em processo de construção e, portanto "sabem-se aprendizes". Pode-se afirmar que o projeto educativo selecionou elementos da epistemologia freireana relacionados ao *ad-mirar*, ao estranhamento, ao saber-se aprendiz, contudo, mesmo que os percursos temáticos elaborados pelo *Núcleo Educação* tenham estimulado a reflexão sobre a arte contemporânea nos alunos/visitantes e a interação com ela, ainda que tenha proporcionado a decodificação, a discussão reflexiva, a problematização e o desenvolvimento da consciência crítica sobre aspectos da realidade através da experiência com arte, a etapa da investigação temática não aconteceu. O esforço do *Núcleo Educação* de se aproximar dos alunos e professores da rede pública de ensino é notável e certamente constituí-se um modelo a ser estudado, porém, com a investigação temática realizada com os alunos e através de uma aproximação maior com as escolas e as comunidades onde eles estão inseridos, poder-se-ia construir um projeto educativo mais próximo da teoria do conhecimento elaborada por Paulo Freire.

Uma alternativa seria que os arte-educadores pudessem observar situações cotidianas da realidade da comunidade dos alunos com quem se pretende trabalhar o conceito de arte. Seria discutido o objetivo da investigação deixando claro tratar-se de um projeto desenvolvido coletivamente e, caso o grupo aceitasse o desenvolvimento da investigação, seria realizado o registro destas situações em conjunto com a comunidade que estaria ciente e participaria desde o início do processo. Alguns membros da comunidade poderiam também fazer os registros que seriam escritos, gravados em áudio, filmados ou fotografados. Estes registros seriam disponibilizados em debates e reuniões do *Núcleo Educação* composto por artistas, curadores, críticos, intelectuais, professores, educadores mediadores, arte-educadores e pelos membros da comunidade para a elaboração do projeto educativo que seria desenvolvido de

[558] Ibidem. p.166.

acordo a *Abordagem Triangular* sistematizada por Barbosa e a teoria do conhecimento de Freire, já citados na pesquisa. Os registros poderiam ser relacionados às obras expostas na Bienal através de roteiros e temáticas aproximadas ou comuns discutidas pelos membros do *Núcleo Educação* de maneira equânime. Ao trazer o público/educandos à Bienal para a visita mediada seguindo o projeto educativo elaborado para e com aquela determinada comunidade, a decodificação e a leitura crítica e contextualizada da sua própria realidade mediada pela experiência com a arte contemplaria o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos que agora se identificariam mais verdadeiramente com o processo por serem parte dele. A experiência poderia ser enriquecida mediante a provocação dos mediadores e as sugestões de obras que se relacionassem com os temas surgidos a partir do diálogo, abrindo um leque de possibilidades temáticas e dotando de significado o processo de análise, decodificação, contextualização e expressão do ponto de vista embasado na consciência crítica dos integrantes do grupo, agentes do processo de aprendizagem desde o início.

Através de investigações temáticas, círculos de cultura e oficinas realizadas nas escolas e centros culturais das comunidades, tanto a Bienal quanto outras instituições culturais podem construir propostas educativas mais relacionadas ao contexto social, econômico e cultural dos alunos e, até certo ponto, mais verdadeiramente inclusivas, valorizando suas vivências e seus saberes[559].

Considerações Finais

No decorrer da pesquisa foi possível perceber por que a 24ª Bienal é considerada uma das mais importantes exposições de artes visuais já realizada no Brasil e no mundo, tornando-se uma referência internacional no âmbito curatorial e da arte-educação. A análise do conceito

[559] Por conta da falta ou ineficácia de políticas públicas de descentralização da cultura, a desigualdade de acesso perdura e é explícita: As instituições culturais de São Paulo, que se encontram quase totalmente localizadas na região central, ou em áreas nobres da cidade, permanecem distantes da produção cultural desenvolvida na periferia paulistana onde se localiza a maior parte das escolas públicas. Sobre produção cultural na periferia paulistana ver NASCIMENTO, Érica Peçanha. É Tudo Nosso! Produção cultural na periferia paulistana. Tese (doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-12112012-092647/publico/2011_EricaPecanhaDoNascimento_VCorr.pdf>. Acesso em: 05/01/2019.

curatorial norteador da mostra, sua estrutura organizacional, as propostas dos 4 segmentos que compunham a exposição e o projeto educativo permitiram constatar aspectos positivos e negativos discutidos ao longo dos três capítulos deste estudo.

Em contraposição à noção eurocêntrica e colonialista da história, a exposição envereda por outro viés: através do eixo curatorial norteador da mostra baseado no *Manifesto Antropófago* de Oswald de Andrade e na Antropofagia como estratégia cultural, a 24ª Bienal propõe a reflexão sobre o papel dos museus brasileiros como espaços de debate e análise da produção dos artistas inseridos, ou não, no circuito global e que apresentam ressignificações das expressões culturais e artísticas do hemisfério norte segundo contradições entre a recepção da cultura hegemônica e a escolha de elementos desta cultura para criar algo único e híbrido, que inclui também elementos locais, indígenas e afro-atlânticos. Essas relações, experiências e escolhas, em diálogo com o contexto histórico, econômico e social em que os artistas estão inseridos, compõe o processo da produção artística envolvendo a antropofagia e transculturação numa relação intercultural e conflituosa de insubordinação. Cabe enfatizar o empenho da curadoria em destacar artistas brasileiros contemporâneos, principalmente no segmento *Um e/entre Outro/s* e nas *contaminações*.

Durante a pesquisa foi possível corroborar que o segmento *Núcleo Histórico* abarcou de forma mais abrangente o conceito organizador da Bienal, articulando questões-chave do Modernismo brasileiro, a partir do *Manifesto Antropófago* de Oswald de Andrade. Concluiu-se, portanto, que o *Núcleo Histórico* alcançou este fim em algumas salas que mais se aproximaram de forma direta do manifesto e do conceito de Antropofagia. Entre elas se destaca a sala *Albert Eckhout e séculos XVI- XVIII* por trazer referências artísticas e teóricas que buscaram contextualizar a linguagem do manifesto majoritariamente metafórico e fonte teórica principal do Movimento Antropofágico; ao mesmo tempo que apresenta um trajeto de análise da produção europeia de imagens alegóricas dos continentes. O contato e a relação conflituosa entre os povos colonizados da América e o colonizador europeu, a perspectiva da Europa sobre o canibalismo real no Novo Mundo e a introdução dos gêneros artísticos no continente durante o processo colonial pautaram a curadoria desse espaço dedicado aos séculos XVI a XVIII. Outra sala se destaca por ter sido dedicada exclusivamente à obra de Tarsila do Amaral, uma das artistas centrais da pintura brasileira e da primeira fase do movimento modernista no Brasil. A exposição buscou contemplar a produção da artista durante a década de 1920, entre as obras expostas estava o *Abaporu*, obra emblemática do

Movimento Antropofágico. Vale ressaltar também a sala *Século XIX* que buscou discutir a presença do canibalismo no inconsciente ocidental e levantou discussões sobre o *Totem e o Tabu* de Freud.

Constatou-se que a estrutura organizacional e o conceito curatorial não foram pensados em conjunto com o setor educativo mutuamente. As estratégias para o desenvolvimento do projeto educativo pelo *Núcleo Educação* foram elaboradas a partir do conceito curatorial já estabelecido, conforme é perceptível na análise dos quatro segmentos mais as *contaminações*. No entanto, averiguou-se que o *Núcleo Educação* se empenhou em conseguiu apresentar o conceito curatorial através dos *Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte*, das ações da monitoria (equipe de mediação da mostra) e do website do evento, que segue disponível para acesso[560].

Na busca de compreender a relação entre o pensamento do filósofo da educação Paulo Freire e a proposta da 24ª Bienal de São Paulo para seu projeto educativo, aspectos positivos e negativos emergiram. Em verdade, os educandos/público não participaram da elaboração do programa do *Núcleo Educação* como agentes, não foram realizadas previamente na elaboração do projeto educativo quaisquer sondagens, diálogos e investigações com eles acerca da sua realidade e das comunidades onde vivem. A proposta não partiu do contexto em que eles estão inseridos, ou seja, a realidade deles não serviu como base para a investigação temática e consequentemente para a discussão, decodificação e reflexão no processo de objetificação e interpretação da realidade, pontos importantes para o desenvolvimento da consciência crítica e autônoma segundo Freire, que nesse caso seriam mediadas pela experiência com a arte.

Apesar de haver a sugestão de percursos educativos previamente estabelecidos, a experiência do público/educandos mediada pelos educadores mediadores e professores se efetiva através de uma relação dialógica que parte do conceito de "ad-miração", segundo foi abordado na introdução da pesquisa, partindo do estranhamento e do questionamento diante das obras. Porém, esta relação pautada na dialogicidade torna-se subalterna à uma relação hierárquica estabelecida nos percursos educativos e roteiros sugeridos pelo *Núcleo Educação*.

Assumindo a proposta do educador Paulo Freire para um aprendizado existencial fundamentado no diálogo, o projeto educativo focou no aspecto dialógico da educação libertadora pautada no desenvolvimento da consciência critico-reflexiva a partir do "ad-

[560] O website do evento segue disponível no endereço: <http://www.24bienal.org.br/edu/index.htm>. Acesso em: 05/01/2020.

mirar". Como foi visto na introdução da pesquisa, segundo a epistemologia freireana, ad-mirar é dirigir o olhar para o objeto de conhecimento como um objeto em si mesmo, é objetivar o eu, separando-o do não-eu, distanciar-se do objeto, separando a subjetividade da objetividade[561]. Ao tomar distância do não-eu, é possível aproximar-se dele com grande vontade de saber, para entendê-lo intelectualmente, perceber suas características, revelá-lo, descobrí-lo. De acordo com essa compreensão do termo, é impossível conhecer sem ad-miração do objeto a ser conhecido. Como o conhecimento não é imutável e estático, mas está em processo, sendo construído continuamente, o ato de conhecer implica ad-mirar além do objeto de conhecimento, a admiração que se teve anteriormente do mesmo objeto, ou seja, a percepção que se tinha sobre ele. Freire ressalta que em todo processo de conhecimento é fundamental que a construção do conhecimento parta da prática, logo, no processo epistemológico do admirar não deve ser diferente. Na concepção de educação libertadora, por exemplo, é imprescindível que exista uma relação dialética entre transmissão de conhecimentos e criação de conhecimentos, ou seja, é necessário conhecer, concomitantemente, tanto a prática como o conhecimento produzido. Segundo esta percepção, é preciso conhecer um dado conhecimento para poder produzir, a partir deste, um novo conhecimento, reinventá-lo. É primordial ad-mirar a prática para desenvolver um exercício da abstração e descobrir o vínculo dialético entre conceito e prática. Segundo esta perspectiva, a relação dialógica é crucial para a construção do conhecimento, visto que é através do diálogo que os sujeitos se tornam agentes críticos de mudança social, ao se apropriarem como seus do processo de conhecimento que os permitirá reconhecer, compreender e questionar a realidade em que vivem.

Ao ad-mirar o conhecimento que se tem de um dado objeto de estudo, situado no contexto da prática, torna-se exequível analisar a percepção que se tem do mundo. Os sujeitos pensantes são sujeitos sociais, uma vez que conscientizam-se que não podem pensar sozinhos; não podem pensar sem a co-participação de outros indivíduos no ato de pensar sobre o objeto[562]. O sujeito pensante ao ad-mirar pode distanciar-se de sua percepção e conhecer a razão dela, por exemplo, a ideologia que esconde a realidade e anestesia a consciência. Será capaz de analisar criticamente a percepção anterior para desenvolver um conhecimento novo, uma percepção crítica e reflexiva da realidade.

[561] ESCOBAR, Miguel. Ad-Mirar. In: STRECK, Danilo R. (Org.); REDIN, Euclides (Org); ZITKOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire. op. cit., p.24.
[562] FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. p.66.

Na epistemologia freireana, cada conceito proposto pelo filósofo propõe "ad-mirar" o mundo. Segundo Freire, ad-mirar o mundo é tomar distância dele para melhor "ler", compreender como funcionam as estruturas que mantém as relações de opressão ao mesmo tempo em que, educando-se em comunhão, os sujeitos organizam-se para resistir ao regime opressor e excludente através da luta por uma sociedade mais justa e igualitária baseada na certeza que "ninguém é superior a ninguém".[563] Cada conceito que integra a epistemologia freireana é uma perspectiva que atrai para *ad-mirar* o mundo, para distanciar-se dele e, curiosamente, descobrir como é mantida a cultura do silêncio em que as classes dominadas "se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser[564]", impedidas de participarem do processo histórico da sociedade. "Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir e de optar[565]". A epistemologia freireana é uma entrada para ad-mirar a prática, construindo o caminho epistemológico de pensar com os excluídos do mundo, leva os sujeitos a conscientizarem-se dialogicamente sobre a situação a qual estão submetidos os oprimidos e lutar para transformar a realidade. Através da ação e reflexão (*práxis*), ambos constituídos pela palavra- que é a essência do diálogo- *pronunciar* outro mundo justo, democrático e livre torna-se possível.

Conforme foi visto anteriormente, segundo a concepção de educação libertadora na teoria freireana, todo ato educativo é um ato político, relacionado a um compromisso social de transformação e libertação. Através da dialogicidade surge a politicidade nos envolvidos no processo por meio da consciência crítica. Compreendendo a política como luta do bem comum, que visa o bem de todos e não apenas alguns privilegiados, os indivíduos se engajarão na busca de mudanças na realidade estabelecida. Sendo assim, não há neutralidade na educação dialógica como prática da liberdade, pois esta abarca uma ação pedagógica que também é política e libertadora. Considerando que a consciência se desenvolve dentro do contexto sociopolítico que o indivíduo integra, onde os interesses da elite dominante e da classe subjugada se confrontam, o ato pedagógico é também um ato político que jamais é neutro, uma vez que se desenvolve num contexto histórico, político e social. A educação que se diz neutra, na realidade, não é educação, é somente repetição e transmissão de conteúdo, sem ação reflexiva e criticidade.

[563] Idem. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. op. cit., p. 46.
[564] Idem. Ação Cultural para Liberdade e outros escritos. op. cit., p.49.
[565] Ibidem.

Como foi discutido na introdução e no primeiro capítulo, a epistemologia freireana é fortemente comprometida com um projeto social em prol da emancipação dos sujeitos sociais. A indissociabilidade entre o processo de aprendizagem e o processo de politização no pensamento de Freire revela a relevância da educação problematizadora como um ato de conhecimento que permite aos indivíduos conhecerem a si mesmos e também às mazelas sociais, os desafia a refletir sobre seu papel na sociedade.

Analisando por esse viés, o *Núcleo Educação* buscou legitimar sua proposta ao basear-se no conceito de aprendizado existencial incorporando elementos da teoria do conhecimento freireana. Porém, o projeto educativo acaba se distanciando do caráter coletivo, dialético e dialógico da educação libertadora segundo Freire, uma vez que não houve a participação dos educandos como agentes no processo de elaboração das propostas do setor educativo. Uma proposta educativa efetivamente apoiada na teoria do conhecimento de Paulo Freire implica que a aprendizagem não consiste na transferência do saber, mas na sua construção dialógica e coletiva. Segundo essa perspectiva, para a elaboração de um projeto educativo embasado no pensamento de Freire o público-alvo deve expressar-se, deve participar do processo desde o início, de modo contrário o projeto corre o risco de tornar-se uma prática excludente e opressora que se contrapõe ao caráter democrático do pensamento e da práxis freireana.

> Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra.
> Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve- se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos.[566]

Para realizar um quefazer verdadeiramente comprometido com a educação como uma prática de liberdade, segundo a teoria do conhecimento elaborada por Paulo Freire, é necessário que o setor educativo da instituição repense sempre o compromisso com o desenvolvimento cultural, o projeto educacional e suas ações para mediar a construção do conhecimento do público coletivamente a partir de situações que permitam a aprendizagem não apenas por intermédio da arte, mas também por meio da habilidade de aprender com o mundo. Não obstante, mesmo que alguns elementos cruciais do conceito de educação

[566] Idem. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. op.cit., p. 28.

libertadora não tenham sido postos em prática plenamente, é possível afirmar que a 24ª Bienal, através do *Núcleo Educação*, se esforçou em proporcionar um aprendizado existencial fundamentado no diálogo ao assumir a teoria do conhecimento de Freire como base para a elaboração de um projeto educativo que viabilizasse o ensino-aprendizagem critico-reflexivo de arte a partir do "ad-mirar" e de maneira interdisciplinar. Outro fator importante para a mostra foi a relevância do engajamento de mais de 3000 professores da rede pública com a 24ª Bienal através de uma série de eventos, seminários e cursos proporcionados pelo projeto *A Educação Pública e uma XXIV Bienal de São Paulo*, uma iniciativa favorável à mudança na educação artística através das formações propostas pela Bienal como uma escola grande, focando no desenvolvimento das competências e habilidades didáticas para o ensino de artes. A *Sala Educação* foi outro passo importante nesse sentido ao dedicar um espaço importante aos docentes. "Uma iniciativa anti-elitista na estrutura de um evento internacional de arte, a visibilidade da Sala Educação e seus protagonistas e usuários, bem como o amplo impacto de todo o programa, foi decididamente resultado da vontade de fazer uma intervenção".[567]

O projeto educativo, sem dúvida, ampliou o diálogo e diversificou as propostas de arte-educação ao proporcionar acessibilidade à arte para visitantes que dificilmente teriam acesso. "Em termos programáticos, o programa de arte-educação se distanciou, assim como Herkenhoff e a 24ª Bienal como um todo, da 'fetichização do mercado' e os ditames da maximização do público".[568] Pode-se afirmar que a ação cultural e educativa proposta pelo *Núcleo Educação* alcançou seu objetivo, ainda que não do modo desejado, de estimular a reflexão sobre a arte, "facilitar o acesso ao universo da produção artística, especialmente à arte contemporânea, criando condições para que um público diversificado viva experiências significativas ao se relacionar com as obras, expandindo seu conceito de arte".[569] Os *Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte* já beneficiaram mais de 2 milhões de estudantes e permanece como um modelo para o trabalho de professores de artes, o que indica que a proposta do projeto educativo da 24ª Bienal perdura como uma importante referência de arte-educação.

[567] MÖRSCH, Carmen e SEEFRANZ, Catrin. Out of the *cantinho* – Art Education at the 24th Bienal de São Paulo. In: LAFUENTE, Pablo; LAGNADO, Lisette; OLIVEIRA, Mirtes Marins de Oliveira. Cultural Anthropophagy: The 24th Bienal de São Paulo 1998. op. cit., p.203.
[568] Ibidem.
[569] FUNDAÇÃO. XXIV Bienal de São Paulo: A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo. Núcleo Educação. Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte. op.cit., p.1.

Referências Bibliográficas:

ABREU, Alzira Alves de. Na presidência da República > A imprensa e seu papel na queda de João Goulart. Fundação Getúlio Vargas. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em:<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/A_imprensa_e_seu_papel_na_queda_de_Goulart>. Acesso em: 13/05/2019.

ALAMBERT, Francisco e CANHÊTE, Polyana. As Bienais de São Paulo da era do Museu à era dos curadores (1951-2001). São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

ALHADEFF, Albert. The raft of the Medusa: Géricault, art and race. München: Prestel, 2002.

AMARAL, Aracy. Tarsila*:* sua obra e seu tempo. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Edusp: Editora 34, 2003.

AMARAL, Lilian. A experiência invisível. Entrevista concedida a Julia Goldman de Queirós Grillo. Espaço habitado, território de criação. Astrolábio nº 21, set. 2017. Disponível em: <https://astrolabio.org.br/a-experiencia-invisivel/>. Acesso em: 05/05/2019.

AMARAL, Tarsila. Entrevista concedida a Leo Gilson Ribeiro. Revista Veja. 23/02/1972. Disponível em: <https://www.escritoriodearte.com/artista/tarsila-do-amaral#ftn11>. Acesso em: 23/12/2019.

AMARAL, Tarsila do (Tarsilinha). Abaporu: Uma Obra de Amor. Editora A&A Comunicação.2015.

AMARANTE, Leonor. As Bienais de São Paulo / 1951 a 1987. São Paulo: Projeto, 1989.

AMOR, Monica. Cartographies: Exploring the limitations of a curatorial paradigm. In: Third Text. Londres, vol.8, n. 28-29, 1994. p. 185-190.

ANDERSON, Carrie. Mapping colonial interdependencies in Dutch Brazil: European linen & Brasilianen identity. Artl@s Bulletin 7, nº. 2, 2018. p.56-70. Disponível em: <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=artlas>. Acesso em: 23/12/2019.

ANDRADE, Oswald. A Crise da Filosofia Messiânica. In: Do Pau-Brasil à Antropofagia e às Utopias. Ed Civilização Brasileira, Rio de Janeiro 1978.

_____. Manifesto Antropofágico. Originalmente publicado em *Revista de Antropofagia*, nº 1, ano 1, maio de 1928, São Paulo.

ANJOS, Moacir dos. Local/Global: arte em trânsito. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p.9.

AUGÉ, Marc. O antropólogo e o mundo global. Petrópolis: Vozes, 2014.

AZEVEDO, Ana Beatriz Sampaio Soares. Antropofagia-palimpsesteo selvagem. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-04082016-165033/publico/2012_AnaBeatrizSampaioSoaresAzevedo_VOrig.pdf >. Acesso em15/08/2019.

BANDEIRA, Denise. Materiais Didáticos. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva. 2005.

_____. Além da cronologia. In: Anais do 24 Encontro da ANPAP. Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões, Santa Maria, Brasil. 2015. p. 2958. Disponível em <http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s6/ana_mae_barbosa.pdf>. Acesso em: 10/07/2019.

_____ (Org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008. p.14.

_____. Entrevista com Ana Mae Barbosa. Sesc São Paulo - Revistas – Online. Entrevista concedida ao Sesc São Paulo. 30/04/2019. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/online/artigo/13216_ENTREVISTA+COM+ANA+MAE+BARBOSA>. Acesso em: 10/12/2019.

_____. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). (2010) A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez.

BARROS, Ângelo Roberto Silva. Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais: uma breve revisão. p.477-486. Anais do XXVI CONFAEB - Boa Vista, novembro de 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/71934>. Acesso em: 03/01/2020.

BELLUZZO, Ana Maria. A Propósito d'o Brasil dos Viajantes. Revista USP. São Paulo (30). p. 8-19. Junho/ agosto de 1996. Disponível em: <file:///F:/Downloads/25903-Texto%20do%20artigo-29967-1-10-20120618.pdf>. Acesso em: 20/12/2019.

_____. Trans-posições. In: FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos (exh. cat.), São Paulo: Fundação Bienal, 1998. p.68-75.

BELTING, Hans. O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

BERGSTROM-KATZ, Sasha. In Focus: The Destruction of the Father (1974). Artslant. 2008. Disponível em: <https://www.artslant.com/la/articles/show/2711-in-focus-the-destruction-of-the-father-1974>. Acesso em: 13/12/2019.

BORGES, Adriana. Arte Brasileira: Antropofagia cultural e o movimento tropicalista. My Cup of Tea. Olhares sobre a vida, encontros significados, filosofia. Obvious. Disponível em: <http://obviousmag.org/my_cup_of_tea/2015/03/arte-brasileira---antropagia-cultural-e-o-movimento-tropicalista.html>. Acesso em: 13/07/2019.

BOURGEOIS, Louise. Destruction of the Father Reconstruction of the Father - Writings and Interviews 1923-1997. The MIT Press, EUA. 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: STRECK, Danilo R. (Org.); REDIN, Euclides (Org); ZITKOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire. Autêntica; Edição: 3. 2018. p. 69-70.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. A Globalização Requerida: Narrativas De(s)coloniais da Arte/Educação do Brasil-Mundo.Revista Portuguesa de Educação Artística, Vol. 8 N.º 2 (2018) p.57-76. p.1. Disponível em: <https://rpea.madeira.gov.pt/index.php/rpea/article/view/110>. Acesso em: 10/12/2019.

BRENNAND, Francisco. Testamento I: o oráculo contrariado. Edições Bagaço. Recife. 2005.

BRETON, André. Manifesto Surrealista. The Marxists Internet Archive. Trancrição: Alexandre Linares.1924. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2320>. Acesso em: 13/10/2019.

BRIENEN, Rebecca. Visions of Savage Paradise-Albert Eckhout, Court Painter in Colonial Dutch Brazil. Amsterdam University Press. 2006.

CANEJO, Cynthia Marie. Gestos efêmeros e obras tangíveis - A trajetória de Antonio Manuel. Novos estudos -CEBRAP no.76.p.265-273. São Paulo Nov. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002006000300015#:~:text=Como%20a%20descreveu%20Antonio%20Manuel,se%20em%20um%20verdadeiro%20fantasma.>. Acesso em: 10/12/2019.

CARVALHAES, Maria Helena. Dez anos depois: um debate com Paulo Herkenhoff . MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. Ano 1, v.1 (1. sem. 2008). – São Paulo: Fasm, 2008. Semestral. Artes Visuais – Periódicos. I. Faculdade Santa Marcelina. p.37-41.

CARVALHO, Mario Cesar. DADAÍSMO E SURREALISMO. Dadá comeu primeiro. Dadaístas transformam canibalismo em estética; surrealistas dão-lhe conotação sexual. Folha de São Paulo. São Paulo. 2 de out. 1998. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj02109819.htm >. Acesso em 13/10/2019; PICABIA, Francis. Manifeste Cannibale. Disponível em: <https://prioste2015.files.wordpress.com/2018/10/manifesto-canibal-dadc3a1.pdf>. Acesso em 13/10/2019.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de e PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017. Disponível em: < https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2729>. Acesso em: 13/05/2019.

CASTRO, Celso. O golpe de 1964 e a instauraçao do regime militar. Departamento de Documentação Histórica da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>. Acesso em: 15/09/2019

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY (CIA). Plans of Revolutionary Plotters em Minas Gerais (Planos de conspiradores revolucionários em Minas Gerais). Telegrama da *Intelligence Information Cable,* 30 de março de 1964. Documento disponível em: <https://nsarchive2.gwu.edu//NSAEBB/NSAEBB118/bz04.pdf>. Acesso em: 10/09/2019.

CHOUGNET, Jean-François. Tupi or ot tupi, that is the question. In: FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos (exh. cat.), São Paulo: Fundação Bienal, 1998. p.86-93.

CODATO, Adriano Nervo e OLIVEIRA, Marcus Roberto de. A marcha, o terço e o livro: catolicismo conservador e ação política na conjuntura do golpe de 1964. Rev. Bras. Hist. [online]. 2004, vol.24, n.47, pp.271-302. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-01882004000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 13/05/2019.

CORRÉARD, Alexandre, SAVIGNY, Jean Baptiste Henri. Naufrage de la frégate la Méduse. L'imprimerie de Hocquet. Paris. 1817. Domínio público. Digitalizado pelo Google e disponível em: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=nyp.33433006540029&view=1up&seq=8>. Acesso em: 13/12/2019.

COSTA, Helouise. A polêmica opção pelo tempo presente. Folha de São Paulo, São Paulo, 21/03/2002, Ilustrada, Caderno sobre a Bienal. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u22344.shtml>. Acesso em: 10/12/2019.

CYPRIANO, Fabio. Pai violento inspirou mortes simbólicas em várias obras. Follha de São Paulo. São Paulo, terça-feira, 01 de junho de 2010. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0106201026.htm>. Acesso em 13/12/2019.

DARTIGUES, André. O que é fenomenologia. São Paulo: Ed. Moraes Ltda, 1992.

DOMINGUES, Mário. O drama e a glória do Padre António Vieira. 2ª edição. Lisboa: Livraria Romano Torres, 1961.

ELIAS, Tatiane de Oliveira. O Tema do Negro na Visão de Géricault. Fênix – Revista de História e Estudos Culturais Vol. 5 Ano V nº 2 Abril/ Maio/ Junho de 2008. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/PDF15/Artigo_06_ABRIL-MAIO-JUNHO_2008_Tatiane_de_Oliveira%20Elias.pdf>. Acesso em: 11/12/2019.

ESCOBAR, Miguel. Ad-Mirar. In: STRECK, Danilo R. (Org.); REDIN, Euclides (Org); ZITKOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire. Autêntica; Edição: 3. p. 24-25. 2016.

FARIA, Daniel. As meditações americanas de Keyserling um cosmopolitismo nas incertezas do tempo. VARIA HISTORIA, Belo Horizonte, vol. 29, nº 51, p.905-923, set/dez 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/vh/v29n51/v29n51a13.pdf >. Acesso em: 13/10/2019.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. Método Paulo Freire - Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação. Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação. São Paulo - São Paulo, 1999.

FERRER, Walkiria Martinez Heinrich. O brasil na década de 1990: o início do processo de inserção no mercado mundial. Diritto civile e commerciale. 2017. p.6. Disponível em: <file:///F:/Downloads/o-brasil-na-decada-de-1990-o-inicio-do-processo-de-insercao-no-mercado-mundial.pdf>. Acesso em: 20/08/2019.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a Dizer a Sua Palavra. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FRANÇOZO, Mariana de Campos. De Olinda a Olanda: Johan Maurits van Nassau e a circulação de objetos e saberes no Atlântico holandês (século XVII) Tese (doutorado em Ciências Socias) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/280434/1/Francozo_MarianadeCampos_D.pdf>. Acesso em: 23/12/2019.

FREIRE, Ana Maria Araujo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Cristina. Artur Barrio: sic transit gloria mundi. In: BARRIO, Artur. Artur Barrio: a metáfora dos fluxos 2000/1968. São Paulo: Paço das Artes, 2000.

FREIRE, Paulo. Ação Cultural Para a Liberdade. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra .1981.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 30 ed. 2007.

_____. Educação e mudança. 15 ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1979.

_____. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. O Mobral nasceu para negar o meu método e meu discurso. Folha de São Paulo: 29 de maio.1994. Entrevista concedida a Marilene Felinto e Mônica Rodrigues Costa. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/29/mais!/13.html>. Acesso em: 07/06/2019.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. Pedagogia da Tolerância. Paz & Terra; Edição: 6. 2012.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, C. (Org.). A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____e BETTO, Frei. Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.

FREUD, Sigmund. Totem e Tabu e outros trabalhos. Volume 13. Rio de Janeiro Imago Editora, 1996.

FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s (exh. cat.), São Paulo: Fundação Bienal, 1998.

_____. XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos (exh. cat.), São Paulo: Fundação Bienal, 1998.

_____. XXIV Bienal de São Paulo: Representações Nacionais (exh. cat.), São Paulo: Fundação Bienal, 1998.

_____. XXIV Bienal de São Paulo: Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. (exh.cat.), São Paulo: Fundação Bienal, 1998.

_____. XXIV Bienal de São Paulo: A Educação Pública e a XXIV Bienal de São Paulo. Núcleo Educação. Materiais de Apoio Educativo para o Trabalho do Professor com Arte. São Paulo: Fundação Bienal, 1998.

GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. (org.). Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GASPAR, Lúcia. Movimento de Cultura Popular. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em: 13/05/2019.

GENNARI, Adilson Marques. Globalização, Neoliberalismo e Abertura Econômica no Brasil nos Anos 90. PESQUISA & DEBATE, SP, volume 13, n. 1(21), p. 30-45, 2001. p.42. Disponível em: <http://www.ufjf.br/pur/files/2011/04/Globaliza%C3%A7%C3%A3o-e-neoliberalismo-abertura-econ%C3%B4mica-no-Brasil-anos-90.pdf>. Acesso em: 10/10/2019.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. As Lições de Paulo Freire: filosofia, educação e política. Barueri, SP. Editora Manole, 2012.

GUTLICH, George Rembrandt. Arcadia Nassoviana - Natureza e Imaginario no Brasil Holandes. Annablume; Edição: 1. 2005.

GOGH, Vicent Van. Cartas a Théo. L&PM. 1997. p.135.

GOTO, T. A. Introdução à psicologia fenomenológica: a nova psicologia de Edmund Husserl. São Paulo: Paulus, 2008 (Coleção Temas de Psicologia).

HADDAD, Sérgio. O Educador: Um Perfil de Paulo Freire. São Paulo, SP. Editora Todavia, 2019.

HELENA, Lúcia. Totens e tabus da modernidade brasileira: símbolo e alegoria na obra de Oswald de Andrade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1985.

HERKENHOFF, Paulo. ARTES PLÁSTICAS. Temática se apresenta a partir de telas de Theodore Géricault e chega às fotografias de Vik Muniz. Bienal questiona a sociedade canibal. Entrevista concedida a Celso Fioravante. Folha de São Paulo Ilustrada. 24 de outubro de 1998. Disponível em:<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq24109826.htm>. Acesso em: 10/12/2019.

_____. Bienal 1998: Princípios e Processos. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. Ano 1, v.1 (1. sem. 2008). – São Paulo: Fasm, 2008. Semestral. Artes Visuais – Periódicos. I. Faculdade Santa Marcelina. p. 20-36.

_____. Introdução. XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos. (exh. cat.), São Paulo: Fundação Bienal, 1998. p.22-34.

_____. Um entre Outros. In: XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s (exh. cat.), São Paulo: Fundação Bienal, 1998. p.115-117.

_____ e PEDROSA, Adriano. O Curador Carioca. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. Ano 1, v.1 (1. sem. 2008). – São Paulo: Fasm, 2008. Semestral. Artes Visuais – Periódicos. I. Faculdade Santa Marcelina. p.42-51.

HUSSERL, E. A Ideia da fenomenologia. Trad. A. Morão. Lisboa: Edições 70, 2008.

_____. Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica. Trad. M. Suzuki. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006. (Coleção Subjetividade Contemporânea).

IOSCHPE, Evelyn. Bienal e Educação. In REVISTA USP. São Paulo: n o 52, dezembro, janeiro, fevereiro, 2001-2002. p. 110. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33170/35908 >. Acesso em: 28/12/2019.

_____. Consciência Crítica. Bienal programa visitas monitoradas e cursos a professores. Projeto estimula interação com arte contemporânea. Entrevista concedida a Marta Avancini. Folha de São Paulo, São Paulo, 6 de abril. 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff06049807.htm>. Acesso em: 17/05/2019.

_____. Projeto Núcleo Educação Bienal/SESC. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s (exh. cat.), São Paulo: Fundação Bienal, 1998.

JÁUREGUI, Carlos. Antropofagia. Dictionary of Latin American Cultural Studies. Robert McKee Irwin e Mónica Szurmuk (eds.). Gainesville: The University Press of Florida (2012): 22-28. Disponível em: <https://www.academia.edu/6998258/Antropofagia_Cultural_cannibalism>. Acesso em: 10/03/2018.

JUNIOR, Antonio Santoro. Entrevista com Antonio Santoro Júnior. Escola de Comunicações e Artes –USP, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais: 2010. Entrevista concedida a José Minerini Neto e Júlia Rocha Pinto. Disponível em: <http://docplayer.com.br/24528593-Entrevista-com-antonio-santoro-junior.html>. Acesso em: 10/05/2019.

JUSTINO, Maria José. O Banquete Canibal: A modernidade em Tarsila do Amaral 1886-1973. Curitiba: Editora UFPR, 2002.

KELLO, Núria. ARTES PLÁSTICAS. O Núcleo de Educação da mostra fez um roteiro especial para pessoas com limitações físicas e mentais. Projeto exibe a Bienal para deficientes. Entrevista concedida a Camila Viegas. Folha de São Paulo. São Paulo, 11 de dezembro de 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq11129826.htm>. Acesso: 03/01/2020.

KORNBLUH, Peter (editor). Brazil marks 40th anniversary of military coup [electronic resource] : declassified documents shed light on U.S. role. The National Security Archive. Disponível em: <https://nsarchive2.gwu.edu//NSAEBB/NSAEBB118/index.htm#2>. Acesso em: 20/08/2019.

LAFUENTE, Pablo; LAGNADO, Lisette; OLIVEIRA, Mirtes Marins de Oliveira. Cultural Anthropophagy: The 24th Bienal de São Paulo 1998. Exhibition Histories Volume 4 (Afterall Exhibition Histories). London: Afterall Books, 2015.

LAGNADO, Lisette. As Tarefas do Curador. MARCELINA. Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. Ano 1, v.1 (1. sem. 2008). – São Paulo: Fasm, 2008. Semestral. Artes Visuais – Periódicos. I. Faculdade Santa Marcelina. p.8-19.

LAMPERT, Jociele. O Ensino de Arte em Espaços Silenciosos da Cultura Visual. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.). Arte, Educação e Cultura, 2ª ed. Editora UFSM. 2016.

LAST, Nana. Thomas Struth: From Image to Archive to Matrix. *PRAXIS: Journal of Writing Building*, no. 7, 2005, pp. 78–87. Disponível em: <www.jstor.org/stable/24329018>. Acesso em 10/12/2019.

LEMOS, Silvana Donadio Vilela. A Atualidade do Pensamento de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos no Século XXI. Tese (doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontífice Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10233>. Acesso em: 10/01/2018.

LÉRY, Jean de. Viagem à Terra do Brasil. (Tradução integral e notas de Sérgio Milliet segundo a edição de Paul Gaffárel). Editora: Biblioteca do Exército. 1961. Disponível em: <http://fortalezas.org/midias/arquivos/1713.pdf>. Acesso em: 20/12/2019. Original em francês disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/518724>. Acesso em: 20/12/2019.

LOPES, Almerinda da Silva. A sexta edição da Jovem Arte Contemporânea: do incentivo às novas poéticas experimentais à inconsistência do discurso crítico. Modos. Revista de História da Arte, Campinas, v. 1, n. 1, jan. 2017.

LOURENÇO, Silmara Silveira; MENDONÇA, Viviane Melo de. A fenomenologia existencial em Paulo Freire: possíveis diálogos. Filosofia e Educação, Campinas, SP, v.10, n.3, p.530-547, set./dez.2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8653268/19083>. Acesso em: 14/05/2019.

LUDD, Ned (org.). Urgência das Ruas - Black Block, Reclaim the Streets e os Dias de Ação Global. São Paulo, Conrad, 2002.

MACHADO, Lourival Gomes. Introdução. In: I Bienal do Museu de Arte Moderna de São Paulo, São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo. 1951.

MACHADO, Luiz Toledo. Apresentação. In: PRADO, Paulo. Retrato do Brasil- Ensaio Sobre a Tristeza Brasileira. IBRASA Instituição Brasileira de Difusão Cultural. 2. ed. São Paulo. 1981.

MAGALHÃES, J.V. Couto de. O Selvagem. Rio de Janeiro: Typ. da Reforma, 1876. Outra edição: Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1975.

MANUEL, Antonio. Entrevista. 50 anos do AI-5: artistas censurados contam como a repressão influenciou suas obras. BBC News Brasil no Rio de Janeiro 12 dezembro 2018.Entrevista concedida a Júlia Dias Carneiro. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-46546686>. Acesso em: 10/052019.

MATOS, Marcelo Badaró. O governo João Goulart: novos rumos da produção historiográfica. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, n.º 55. 2008. ps. 245-263. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882008000100012>. Acesso em: 10/09/2019.

MESQUITA, Ivo. 30xbienal (Ações educativas) Seminário Arte em Tempo: Década de 1970', 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sv_lEgHThZE>. Acesso em: 10/04/2019.

_____. Curadoria e arte latino-americana. Palestra. São Paulo: Escola da Cidade, 2014, 2h33min. Disponível em: http://escoladacidade.org/bau/ivo-mesquita-curadoria-e-arte-latino-americana/. Acesso em: 14/09/2019.

MICHEL, Régis. A síndrome de Saturno ou a Lei do Pai: Máquinas Canibais da Modernidade. In: XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos (exh. cat.), São Paulo: Fundação Bienal, 1998. p.120-133

MONTAIGNE, Michel de. Ensaios. Tradução de Rosa Freire D'Aguiar, São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2010.

MONTEIRO, Filipe. Teodoro F. Sampaio (1855-1937) Geógrafo, historiador e engenheiro era filho de escrava com sacerdote. Revista de História.com.br. Revista de História da Biblioteca Nacional. 10/03/2008. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20160127084358/http://www.revistadehistoria.com.br/secao/arquivo-morto/teodoro-f-sampaio-br-1855-1937>. Acesso em: 22/12/2019.

MONTEIRO, John M. Tupis, tapuias e historiadores. Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Tese (concurso de livre-docência em Etnologia, subárea História Indigena e Idigenismo) – Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2001. p180-193. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/tese%3Amonteiro-2001/Monteiro_2001_Tupis_tapuias_historiadores.pdf>. Acesso em: 17/05/2019.

MORAIS JUNIOR, Luís Carlos de. O Olho do Ciclope e os Novos Antropófagos: Antropofagia Cinematótica na Literatura Brasileira. Rio de Janeiro: Quártica Editora, 2009. 2 ed. Rio de Janeiro: Litteris, 2012 (em comemoração aos 90 anos da Semana de Arte Moderna de 22).

MÖRSCH, Carmen e SEEFRANZ, Catrin. Out of the *cantinho* – Art Education at the 24th Bienal de São Paulo. In: LAFUENTE, Pablo; LAGNADO, Lisette; OLIVEIRA, Mirtes Marins de Oliveira. Cultural Anthropophagy: The 24th Bienal de São Paulo 1998. Exhibition Histories Volume 4 (Afterall Exhibition Histories). London: Afterall Books, 2015. p.188-205.

MOSQUERA, Gerardo. Contra el arte latinoamericano. In: Una nueva história del arte en América Latina. Oaxaca (México): UNAM, 1996.

_____. Linguagem Internacional? Revista do programa de Pós-Graduação em Artes Visuais EBA UFRJ nº 10. p.80-83. 2003. Tradução de Marcelo de Campos. p. 82.

NAVES, Rodrigo. Entrevista a Angela Pimenta. In: In: FILHO, Paulo Venâncio (org.); FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. 30XBienal: Transformações na Arte Brasileira da 1ª. À 30ª. Edição. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2013.

NETTO, Adriano Bitarães. Antropofagia Oswaldiana: Um Receituário Estético e Científico. São Paulo: Annablume, 2004.

NEUBAUER, Rose. O que foi o CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Programa complementar da Disciplina D2 -- Lei de Diretrizes e Bases -- do curso de Pedagogia Unesp/Univesp. Disponível em: <https://tvcultura.com.br/videos/35419_o-que-foi-o-cefam-centro-especifico-de-formacao-e-aperfeicoamento-do-magisterio.html>. Acesso em: 30/12/2019.

NUNES, Benedito. A Antropofagia ao alcance de todos. In: Do Pau-Brasil à Antropofagia e às Utopias. Ed Civilização Brasileira, Rio de Janeiro 1978.

_____. Oswald Canibal. São Paulo: Perspectiva, 1979.

OITCICA, Hélio. Catálogo da "Whitechapel Experience", encarte de *AGL*. In: FAVARETTO, Celso. A invenção de Hélio Oiticica. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

OROSCO, Gabriel. Gabriel Orozco som gör konst av Citroën DS. Klassiker 1900-talets bilar. (O artista Gabriel Orozco fala sobre a arte que ele criou com base no Citroën DS.). 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DiTyOkrGGVg>. Acesso em: 10/12/2019.

PASSOS, Luiz Augusto. Fenomenologia. In: STRECK, Danilo R. (Org.); REDIN, Euclides (Org); ZITKOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire. Autêntica; Edição: 3. 2018. p. 185-190. 2016.

PADILHA, Paulo Roberto. Currículo Intertranscultural. Por uma Escola Curiosa, Prazerosa e Aprendente. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, p.158. 2003. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/123456789/59/5/FPF_PTPF_17_0030.pdf>. Acesso em: 10/02/2018.

PEDROSA, Adriano. 24ª Bienal quer ver a tela sumida de Daniel Senise. Folha de São Paulo. 11 de julho de 1998. Entrevista concedida a Celso Fioravante. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1998/7/11/ilustrada/1.html>. Acesso em: 10/12/2019.

_____. Arte Contemporânea Brasileira. In: FUNDAÇÃO. XXIV Bienal de São Paulo: Um e/entre Outro/s. (exh. cat.), São Paulo: Fundação Bienal, 1998.

_____. Artur Barrio. Livro de Carne. In: FUNDAÇÃO. XXIV Bienal de São Paulo: Um e/entre Outro/s. (exh. cat.), São Paulo: Fundação Bienal, 1998.

_____. Modelo de exposição mantém discussões com independência. Folha de São Paulo. 07 de junho de 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0706200123.htm>. Acesso em: 10/05/2019.

_____. Um e Outro. In: FUNDAÇÃO. XXIV Bienal de São Paulo: Um e/entre Outro/s (exh. cat.), São Paulo: Fundação Bienal, 1998.

_____e HERKENHOFF, Paulo. Arte Contemporânea Brasileira Uma Presença Complexa. In: FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: Arte Contemporânea Brasileira: Um e/entre Outro/s (exh. cat.), São Paulo: Fundação Bienal, 1998. p.24-27.

PEREIRA, Verena Carla e PAIVA, José Eduardo Ribeiro de. O Desafio Bienal de Inventar a Educação Através da Arte. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Bauru - SP – 03 a 05/07/2013. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/sudeste2013/resumos/R38-0980-1.pdf>. Acesso em: 28/12/2019.

PETERSON, Sidiney; COUTINHO, Rejane Galvão. Abordagem Triangular: ziguezagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes. 282 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 282-294, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/viewFile/71588/43532>. Acesso em: 30/12/2019.

PINTO, Débora Cristina Morato. A filosofia da experiência na aurora do século 20. Revista Cult. 2010. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/a-filosofia-da-experiencia-na-aurora-do-seculo-20/>. Acesso em: 13/05/2019.

PREZIA, B.A.G. Os Guaianá de São Paulo: uma contribuição ao debate. Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, nº 8. 1998. p.155-177. Disponível em: <file:///F:/Downloads/109537-Texto%20do%20artigo-196586-1-10-20160114.pdf>. Acesso em: 17/05/2019.

QUEIROZ, Helena Pereira de. Antropofagia ou Multiculturalismo? Oswald de Andrade na 24ª Bienal de São Paulo. Dissertação (mestrado em Teoria e Crítica de Arte) - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-16072012-102400/pt-br.php>. Acesso em: 08/01/2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SALZSTEIN, Sônia. A Audácia de Tarsila. FUNDAÇÃO Bienal de São Paulo. XXIV Bienal de São Paulo: Núcleo Histórico: Antropofagia e Histórias de Canibalismos (exh. cat.), São Paulo: Fundação Bienal, 1998. p.356-363.

_____. A saga moderna de Tarsila. In: TARSILA, anos 20. Org. Sônia Salzstein. Textos de Aracy Amaral et al. São Paulo: Galeria de Arte do Sesi: Página Viva, 1997.

SANTOS, Fernanda Oliveira Filgueiras e LEONEL, Mauro de Mello. A Fome Antropofágica- Utopias e Contradições. Revista de Estudos Culturais do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. 2014. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/revistaec/?q=revista/1/fome-antropof%C3%A1gica-utopias-e contradi%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 18/08/2019.

SARTORI, Jerônimo. Educação Bancária/ Educação Problematizadora. In: STRECK, Danilo R. (Org.); REDIN, Euclides (Org); ZITKOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire. Autêntica; Edição: 3. p.134-135. 2016.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Goulart e o Golpe de 1964: por uma nova historiografia. UNICAMP. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Afonso_Celso_Scocuglia_artigo.pdf>. Acesso em: 15/09/2019; Instituto Vladimir Herzog. Origens do Golpe. Memórias da Ditadura. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/origens-do-golpe>. Acesso em: 13/05/2019.

SCHWARTZ, Jorge. Modernismo - São Paulo na Literatura. (palestra), Itaú Cultural, São Paulo, São Paulo, fevereiro de 2004. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FasbUML9LmM&feature=emb_logo>. Acesso em: 10/03/2018.

SCHWARZ, Roberto. Cultura e politica: 1964-1969. Paz e Terra. 2001.

SCHAEFFER, Enrico. Um pintor holandês no Brasil (1637-1644). Anais do Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, v. 20, p. 17-84, 1968.

SILVA, Leonardo Dantas. Albert Eckhout, retratista de Maurício de Nassau. *Notícia Bibliográfica e Histórica,* Campinas, SP, ano 35, n. 189. abr./jun. 2003. p. 179-194.

SILVA, Maria Betânia e. Refletindo sobre o movimento de cultura popular: espaço para a arte? Revista Digital Art& - Ano IV - Número 06 - Outubro de 2006. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-06/trabalhos/8.htm>. Acesso em: 13/02/2019.

SILVA, Maria de Lourdes. A Intencionalidade da Consciência em Husserl. Argumentos. Revista de Filosofia. Ano 1, N°.1, p.45-53, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/18920/29641>. Acesso em: 13/05/2019.

SILVA, Paulo César Gondim da. A fenomenologia sob a rubrica do pensador alemão Edmundo Husserl. Meu Artigo. O Brasil Escola. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/filosofia/a-fenomenologia-husserl-uma-breve-leitura.htm>. Acesso em: 14/05/2019.

SILVA, Tharciana Goulart da e LAMPERT, Jociele. Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. Revista Matéria-Prima. Vol. 5. 2017.

SILVEIRA, Éder. O bárbaro tecnizado é a possibilidade humana de olhar para um futuro próspero. IHU On-Line. Edição 543 | 21 out. 2019. Entrevista concedida a Ricardo Machado Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7691-o-barbaro-tecnizado-e-a-possibilidade-humana-de-olhar-para-um-futuro-prospero>. Acesso em: 13/10/2019.

STADEN, Hans. Duas viagens ao Brasil. Porto Alegre: L&PM, 2010.

STRECK, Danilo R. (Org.); REDIN, Euclides (Org); ZITKOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire. Autêntica; Edição: 3.

THEVET, André. Singularidades da França Antártica, a que outros chamam de América. (Prefácio, tradução e notas do prof. Estêvão Pinto). Edições do Senado Federal Vol. 251. 2018. Disponível em: <file:///F:/Downloads/001139289_Singularidades_Franca_Antartica.pdf >. Acesso em: 20/12/2019.

TOLEDO de, Caio Navarro. 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. Rev. Bras. Hist. vol.24 no.47. São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100002>. Acesso em: 13/05/2019.

VANINI, Felipe. ROSSI, Mariana. Kennedy sugeriu intervir militarmente no Brasil para tirar Jango do poder. El País Brasil, ed. 6 de janeiro de 2014. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2014/01/06/politica/1389030526_116992.html>. Acesso em: 15/09/2019.

VELDEN, Felipe Vander. A mulher Tapuya e seu cão – Notas sobre as relações entre indígenas e cachorros no Brasil holandês. Nuevo Mundo Mundos Nuevos [Online], Imagens, memórias e sons, posto online no dia 08 outubro 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/77800#ftn17>. Acesso em: 23/12/2019.

VENTURA, Zuenir. Cidade Partida. Companhia das Letras. 1994.

VERGARA, Luiz Guilherme. Consciência Crítica. Bienal programa visitas monitoradas e cursos a professores. Projeto estimula interação com arte contemporânea. Entrevista concedida a Marta Avancini. Folha de São Paulo, São Paulo, 6 de abril. 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff06049807.htm>. Acesso em: 17/05/2019.

VIEIRA, Miguel Heitor Braga. A revolução pelos sentidos: traços surrealistas em *A fúria do corpo*, de João Gilberto Noll. Estudos de literatura brasileira contemporânea, n.40, jul./dez. 2012, p. 235-248. p.235. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/elbc/n40/a15n40.pdf> Acesso em 13/10/2019.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O mármore e a murta. In: A Inconstância da alma selvagem. Cosac Naify, São Paulo, 2002,

ZANINI, Walter. Introdução. In: 16ª Bienal de São Paulo: catálogo geral. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1981.

_____. Terra Incógnita: Conceitualismos da América Latina no acervo do MAC USP/organização Cristina Freire. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da USP, 2015.

1º Anexo – Manifesto Antropófago de Oswald de Andrade.

MANIFESTO ANTROPOFAGO

Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Philosophicamente.

Unica lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os collectivismo. De todas as religiões. De todos os tratados de paz.

Tupy, or not tupy that is the question.

Contra toda as cathecheses. E contra a mãe dos Gracchos.

Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropofago.

Estamos fatigados de todos os maridos catholicos suspeitosos postos em drama. Freud acabou com o enigma mulher e com outros sustos da psychologia impressa.

O que atropelava a verdade era a roupa, o impermeavel entre o mundo interior e o mundo exterior. A reacção contra o homem vestido. O cinema americano informará.

Filhos do sol, mãe dos viventes. Encontrados e amados ferozmente, com toda a hypocrisia da saudade, pelos immigrados, pelos traficados e pelos touristes. No país da cobra grande.

Foi porque nunca tivemos grammaticas, nem colleções de velhos vegetaes. E nunca soubemos o que era urbano, suburbano, fronteiriço e continental. Preguiçosos no mappa mundi do Brasil.

Uma consciencia participante, uma rythmica religiosa.

Contra todos os importadores de consciencia enlatada. A existencia palpavel da vida. E a mentalidade prelogica para o Sr. Levy Bruhl estudar.

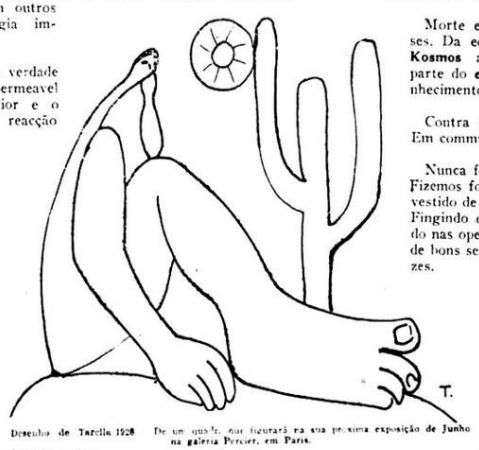
Queremos a revolução Carahiba. Maior que a revolução Francesa. A unificação de todas as revoltas eficazes na direcção do homem. Sem nós a Europa não teria sequer a sua pobre declaração dos direitos do homem.

A edade de ouro annunciada pela America. A edade de ouro. E todas as girls.

Filiação. O contacto com o Brasil Carahiba. **Oú Villeganhon print terre.** Montaigne. O homem natural. Rousseau. Da Revolução Francesa ao Romantismo, á Revolução Bolchevista, á Revolução surrealista e ao barbaro technizado de Keyserling. Caminhamos.

Nunca fomos cathechisados. Vivemos atravez de um direito sonambulo. Fizemos Christo nascer na Bahia. Ou em Belem do Pará.

Mas nunca admittimos o nascimento da logica entre nós.



Desenho de Tarsila 1928 — De um quadro que figurará na sua proxima exposição de Junho na galeria Percier, em Paris.

Contra o Padre Vieira. Autor do nosso primeiro emprestimo, para ganhar commissão. O rei analphabeto dissera-lhe: ponha isso no papel mas sem muita labia. Fez-se o emprestimo. Gravou-se o assucar brasileiro. Vieira deixou o dinheiro em Portugal e nos trouxe a labia.

O espirito recusa-se a conceber o espirito sem corpo. O antropomorfismo. Necessidade da vaccina antropofagica. Para o equilibrio contra as religiões de meridiano. E as inquisições exteriores.

Só podemos attender ao mundo orecular.

Tinhamos a justiça codificação da vingança A sciencia codificação da Magia. Antropofagia. A transformação permanente do Tabú em totem.

Contra o mundo reversivel e as idéas objectivadas. Cadaverizadas. O stop do pensamento que é dynamico. O individuo victima do systema. Fonte das injustiças classicas. Das injustiças romanticas. E o esquecimento das conquistas interiores.

Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros.

O instincto Carahiba.

Morte e vida das hypotheses. Da equação **eu** parte do **Kosmos** ao axioma **Kosmos** parte do **eu.** Subsistencia. Conhecimento. Antropofagia.

Contra as elites vegetaes. Em communicação com o sólo.

Nunca fomos cathechisados. Fizemos foi Carnaval. O indio vestido de senador do Imperio. Fingindo de Pitt. Ou figurando nas operas de Alencar cheio de bons sentimentos portuguezes.

Já tinhamos o communismo. Já tinhamos a lingua surrealista. A edade de ouro.
Catiti Catiti
Imara Notiá
Notiá Imara
Ipejú

A magia e a vida. Tinhamos a relação e a distribuição dos bens physicos, dos bens moraes, dos bens dignarios. E sabiamos transpor o mysterio e a morte com o auxilio de algumas formas grammaticaes.

Perguntei a um homem o que era o Direito. Elle me respondeu que era a garantia do exercicio da possibilidade. Esse homem chamava-se Galli Mathias. Comi-o

Só não ha determinismo - onde ha mysterio. Mas que temos nós com isso?

Continua na Pagina 7

Manifesto Antropofago

Contra as historias do homem, que começam no Cabo Finisterra. O mundo não datado. Não rubricado. Sem Napoleão. Sem Cesar.

A fixação do progresso por meio de catalogos e apparelhos de televisão. Só a maquinária. E os transfusores de sangue.

Contra as sublimações antagonicas. Trazidas nas caravellas.

Contra a verdade dos povos missionarios, definida pela sagacidade de um antropofago, o Visconde de Cayrú: — E a mentira muitas vezes repetida.

Mas não foram cruzados que vieram. Foram fugitivos de uma civilização que estamos comendo, porque somos fortes e vingativos como o Jaboty.

Se Deus é a consciencia do Universo Increado, Guaracy é a mãe dos viventes. Jacy é a mãe dos vegetaes.

Não tivemos especulação. Mas tinhamos adivinhação. Tinhamos Politica que é a sciencia da distribuição. E um systema social planetario.

As migrações. A fuga dos estados tediosos. Contra as escleroses urbanas. Contra os Conservatorios, e o tedio especulativo.

De William James a Voronoff. A transfiguração do Tabú em totem. Antropofagia.

O pater familias e a creação da Moral da Cegonha: Ignorancia real das coisas + falta de imaginação + sentimento de authoridade ante a procuriosa.

E' preciso partir de um profundo atheismo para se chegar a idéa de Deus. Mas o carahiba não precisava. Porque tinha Guaracy.

O objectivo creado reage como os Anjos da Queda. Depois Moysés divaga. Que temos nós com isso?

Antes dos portuguezes descobrirem o Brasil, o Brasil tinha descoberto a felicidade.

Contra o indio de tocheiro. O indio filho de Maria, afilhado de Catharina de Medicis e genro de D. Antonio de Mariz.

A alegria é a prova dos nove.

No matriarcado de Pindorama.

Contra a Memoria fonte do costume. A experiencia pessoal renovada.

Somos concretistas. As idéas tomam conta, reagem, queimam gente nas praças publicas. Suprimamos as idéas e as outras paralysias. Pelos roteiros. Acreditar nos signaes, acreditar nos instrumentos e nas estrellas.

Contra Goethe, a mãe dos Gracchos, e a Côrte de D. João VI°.

A alegria é a prova dos nove.

A lucta entre o que se chamaria Increado e a Creatura-illustrada pela contradição permanente do homem e o seu Tabú. O amor quotidiano e o modus-vivendi capitalista. Antropofagia. Absorpção do inimigo sacro. Para transformal-o em totem. A humana aventura. A terrena finalidade. Porém, só as puras elites conseguiram realisar a antropofagia carnal, que traz em si o mais alto sentido da vida e evita todos os males identificados por Freud, males cathechistas. O que se dá não é uma sublimação do instincto sexual. E' a escala thermometrica do instincto antropofagico. De carnal, elle se torna electivo e cria a amizade. Affectivo, o amor. Especulativo, a sciencia. Desvia-se e transfere-se. Chegamos ao aviltamento. A baixa antropofagia agglomerada nos peccados de cathecismo — a inveja, a usura, a calumnia, o assassinato. Peste dos chamados povos cultos e christianisados, é contra ella que estamos agindo. Antropofagos.

Contra Anchieta cantando as onze mil virgens do céo, na terra de Iracema — o patriarcha João Ramalho fundador de São Paulo.

A nossa independencia ainda não foi proclamada. Frase typica de D. João VI.°: — Meu filho, põe essa corôa na tua cabeça, antes que algum aventureiro o faça! Expulsamos a dynastia. E' preciso expulsar o espirito bragantino, as ordenações e o rapé de Maria da Fonte.

Contra a realidade social, vestida e oppressora, cadastrada por Freud — a realidade sem complexos, sem loucura, sem prostituições e sem penitenciarias do matriarcado de Pindorama.

OSWALD DE ANDRADE.

Em Piratininga.
Anno 374 da Deglutição do Bispo Sardinha.

ANDRADE, Oswald. *Manifesto Antropofágico*. Originalmente publicado em *Revista de Antropofagia*, nº 1, ano 1, maio de 1928, São Paulo. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/manifesto-antropofago-oswald-de-andrade/>. Acesso em: 13/08/2019.

2º Anexo – Situações Existenciais que possibilitam a apreensão do conceito de cultura
Gravuras de Vicente de Abreu e comentários de Paulo Freire (1963)

1ª SITUAÇÃO

O homem no mundo e com o mundo. Natureza e cultura.

Através do debate desta situação, em que se discute o homem como um ser de relações, se chega à distinção entre os dois mundos — o da natureza e o da cultura. Percebe-se a posição normal do homem como um ser no mundo e com o mundo.

Como um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade. Com perguntas simples, tais como: quem fez o poço? por que o fez? como o fêz? quando? que se repetem com relação aos demais "elementos" da situação, emergem dois conceitos básicos: o de *necessidade* e o de *trabalho* e a cultura se explicita num primeiro nível, o de subsistência. O homem fez o poço porque teve necessidade de água. E o fez na medida em que, relacionando-se com o mundo fez dele objeto de seu conhecimento. Submetendo-o, pelo trabalho, a um processo de transformação. Assim, fez a casa, sua roupa, seus instrumentos de trabalho. A partir daí, se discute com o grupo, em termos evidentemente simples, mas criticamente objetivos, as relações entre os homens, que não podem ser de dominação nem de transformação, como as anteriores, mas de sujeitos.



2ª SITUAÇÃO

Diálogo mediado pela natureza.

Na discussão anterior, já se havia chegado à análise das relações entre os homens que, por serem relações entre sujeitos, não podem ser de dominação. Agora, diante desta, o grupo é motivado à análise do diálogo. Da comunicação entre os homens. Do encontro entre consciências. Motivado à análise da mediação do mundo nesta comunicação. Do mundo transformado e humanizado pelo homem. Motivado à análise do fundamento amoroso, humilde, esperançoso, crítico e criador do diálogo.

As três situações que se seguem, constituem uma série em cuja análise se ratifica o conceito de cultura, ao mesmo tempo em que se discutem outros aspectos de real interesse.



3ª SITUAÇÃO

Caçador iletrado.

Inicia-se o debate desta situação, distinguindo-se nela o que é da natureza do que é da cultura. "Cultura neste quadro, dizem, é o arco, é a flecha, são as penas com as quais o índio se veste." E quando se lhes pergunta se as penas não são da natureza, respondem sempre: "As penas são da natureza, enquanto estão no pássaro. Depois que o homem mata o pássaro, tira suas penas, e transforma elas com o trabalho, já não são natureza. São cultura". Tivemos oportunidade de ouvir esta resposta inúmeras vezes, em várias regiões do país. Distinguindo a fase histórico-cultural do caçador da sua, chega o grupo ao conhecimento do que seja uma cultura iletrada. Descobre que, ao prolongar os seus braços 5 a 10 metros, por meio do instrumento criado, por causa do qual já não necessita apanhar sua presa com as mãos, o homem fez cultura. Ao transferir não só o uso do instrumento, que funcionalizou, mas a incipiente tecnologia de sua fabricação, às gerações mais jovens, fez educação. Discute-se como se processa a educação numa cultura iletrada, onde não se pode falar propriamente de analfabetos. Percebem então, imediatamente, que ser analfabeto é pertencer a uma cultura iletrada e não dominar as técnicas de escrever e ler. Esta percepção para alguns chega a ser dramática.



4ª SITUAÇÃO

Caçador letrado (cultura letrada).

Ao ser projetada esta situação, identificam o caçador como um homem de sua cultura, ainda que possa ser analfabeto. Discute-se o avanço tecnológico representado na espingarda em confronto com o arco e a flecha. Analisa-se a possibilidade crescente que tem o homem de, por seu espírito criador, por seu trabalho, nas suas relações com o mundo, transformá-lo cada vez mais. E que esta transformação, contudo, só tem sentido na medida em que contribuir para a humanização do homem. Na medida em que se inscrever na direção da sua libertação. Analisam-se finalmente implicações da educação para o desenvolvimento.



5ª SITUAÇÃO

O caçador gato.

Nossa intenção, com esta série, entre outras, era estabelecer uma diferença faseológica entre os dois caçadores e uma diferença ontológica entre eles e o terceiro. É claro que não se iria nos debates falar em faseologia nem em ontologia. O povo, porém, com sua linguagem e a seu modo, percebe estas diferenças. Nunca esqueceremos um analfabeto de Brasília, que afirmou, com absoluta confiança em si: "Destes três, só dois são caçadores — os dois homens. São caçadores porque fazem cultura antes e depois que caçam. (Faltou apenas dizer que faziam cultura enquanto caçavam.) O terceiro, o gato, que não faz cultura, antes nem depois da 'caça', não é caçador. É perseguidor". Fazia assim uma diferença sutil entre caçar e perseguir. Em essência, o que havia de fundamental — fazer cultura — foi captado.

Do debate destas situações, surgia toda uma riqueza de observações a propósito do homem e do animal. A propósito do poder criador da liberdade, da inteligência, do instinto, da educação, do adestramento.



6ª SITUAÇÃO

O homem transforma a matéria da natureza com o seu trabalho.

Projetada esta situação, inicia-se a discussão a propósito do que representa. Que vemos? Que fazem os homens? "Trabalham com o barro", dizem todos. "Estão alterando a matéria da natureza com o trabalho", dizem muitos.

Após uma série de análises que são feitas sobre o trabalho (e há até os que falam na "alegria de fazer as coisas bonitas", como um homem de Brasília), se pergunta da possibilidade de resultar do trabalho representado na situação um objeto de cultura.

Respondem que sim: "Um jarro". "Uma quartinha", "uma panela", etc.



7ª SITUAÇÃO

Jarro, produto do trabalho do homem sobre a matéria da natureza.

Com que emoção escutamos, num Círculo de Cultura do Recife, durante a discussão desta situação a uma mulher, emocionada, dizer: "Faço cultura. Sei fazer isto". Muitos, referindo-se às flores que estão no jarro, afirmam delas: "São natureza, enquanto flores. São cultura, enquanto adorno".

Reforça-se, agora, o que já vinha de certa maneira sendo despertado desde o início — a dimensão estética da obra criada. E que será bem discutida na situação imediata, quando se analisa a cultura no nível da necessidade espiritual.

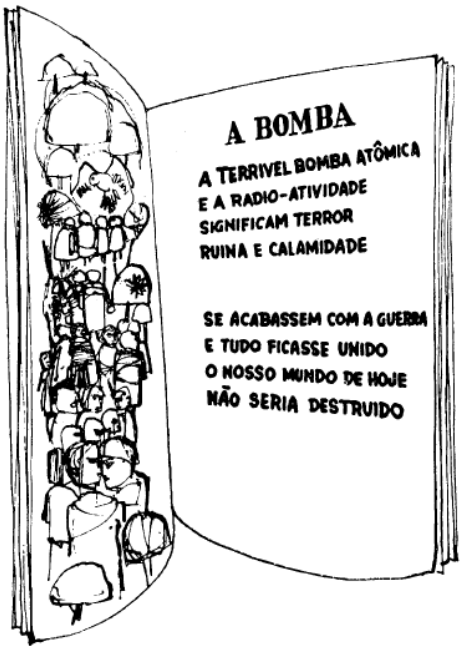


8ª SITUAÇÃO

Poesia.

Inicialmente, o coordenador de debates lê, pausadamente, o texto projetado. "Isto é uma poesia", de modo geral, afirmam todos. Caracteriza-se a poesia como popular. Seu autor é um homem simples do povo. Discute-se em torno de se a poesia é ou não cultura. "É tão cultura quanto o jarro", dizem, "mas é diferente do jarro". Percebem, na discussão, em termos críticos, que a manifestação poética responde a uma necessidade diferente, cujo material de elaboração não é o mesmo.

Depois de discutirem vários aspectos da criação artística popular e erudita, não apenas na área da poesia, o coordenador relê o texto e o submete à discussão do grupo.



9ª SITUAÇÃO

Padrões de comportamento.

Interessa-nos com esta situação analisar os padrões de comportamento, como manifestação cultural, para, em seguida, discutir-se resistência à mudança.

O quadro apresenta um gaúcho do Sul e um vaqueiro do Nordeste brasileiro, vestidos cada um à sua maneira. Através de suas vestes, chegamos à discussão de algumas de suas formas de comportamento. Certa vez, escutamos em um Círculo de Cultura em Estado do Sul do Brasil, o seguinte: "Vemos aí tradições de duas regiões brasileiras — Sul e Nordeste. Tradições de vestir. Mas, antes de se formar as tradições, houve uma necessidade de vestir assim — um, com roupa quente, outro, com roupa grossa de couro. Às vezes, passa a necessidade, mas fica a tradição".

A análise desta situação, tanto quanto a das demais, era sempre muito rica. Obtinha-se o que se pretendia — a caracterização dos padrões de comportamento como uma manifestação cultural.



10ª SITUAÇÃO

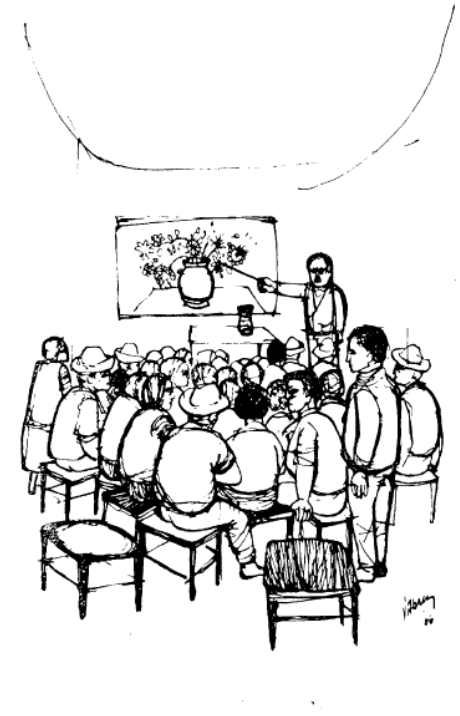
Círculo de Cultura funcionando — Síntese das discussões anteriores.

Esta situação apresenta um Círculo de Cultura funcionando. Ao vê-la, facilmente se identificam na representação. Debate-se a cultura como aquisição sistemática de conhecimentos e também a democratização da cultura, dentro do quadro geral da "democratização fundamental", que caracterizava o processo brasileiro.

"A democratização da cultura", disse certa vez um desses anônimos mestres analfabetos, "tem de partir do que somos e do que fazemos como povo. Não do que pensem e queiram alguns para nós." Além desses debates a propósito da cultura e de sua democratização, analisava-se o funcionamento de um Círculo de Cultura, seu sentido dinâmico, a força criadora do diálogo, o aclaramento das consciências. Em duas noites são discutidas estas situações, motivando-se intensamente os homens para iniciar, na terceira, a sua alfabetização, que é vista agora, como uma chave para abrir a eles a comunicação escrita.

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a conseqüência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação.

Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para a sua manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que, implicando em todo este esforço de reflexão do homem sobre si e sobre o mundo em que e com que está, o faz descobrir "que o mundo é seu também, que o seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar — e ajudar o mundo a ser melhor".



FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. op. cit., p.124-143. Dsiponível em: <http://www.ccae.ufpb.br/gepeees/index.php/biblioteca-freire>. Acesso em 06/01/2020.