

Rede São Paulo de

Formação Docente

Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio

> São Paulo 2011



UNESP - Universidade Estadual Paulista

Pró-Reitoria de Pós-Graduação Rua Quirino de Andrade, 215 CEP 01049-010 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 5627-0561 www.unesp.br



Governo do Estado de São Paulo Secretaria de Estado da Educação

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas Gabinete da Coordenadora Praça da República, 53 CEP 01045-903 – Centro – São Paulo – SP



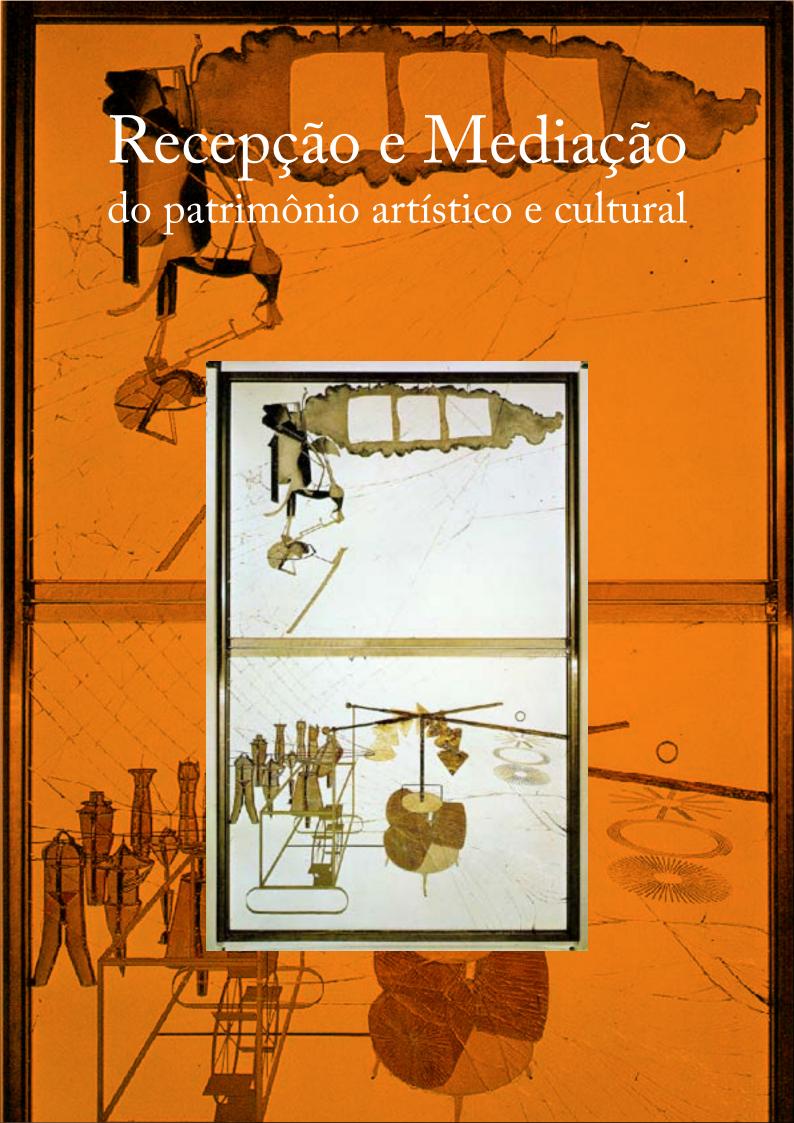












Ficha da Disciplina:

Recepção e mediação do patrimônio artístico e cultural



Rejane Galvão Coutinho



Formada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas na Universidade Federal de Pernambuco, estado onde nasceu e viveu a maior parte de sua vida. Veio para São Paulo estudar, fez mestrado e doutorado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Hoje é professora do Instituto de Artes da UNESP onde trabalha com formação de professores de Artes Visuais e atualmente coordena a Pós-Graduação em Artes. Desenvolve e orienta pesquisas sobre a história do ensino da arte e sobre as questões contemporâneas da arte/educação como mediação cultural, uma coisa tem forte relação com a outra, pois a história abre possibilidades para entender melhor o presente e vislumbrar o futuro.





Ementa

A arte/educação como mediação cultural e social. O papel do educador como mediador. As relações entre as práticas de produção, circulação e recepção. Teorias contemporâneas da recepção. Revisões e atualizações sobre o conceito de educação patrimonial. Planejamento e práticas fundamentadas de mediação cultural.

Resumo

Qual o papel do educador como mediador na recepção e mediação do patrimônio artístico e cultural? Esta é a questão que norteia a disciplina e para buscar subsídios para compreender o seu alcance se faz necessário entender, de imediato, que ela se situa no espaço de trânsito entre as ações educacionais e as práticas culturais. Um espaço complexo que pressupõe movimentos e atravessamentos em várias direções.

A questão se dirige ao professor de arte, aqui entendido como mediador, em suas ações educativas junto aos estudantes, tanto no ambiente escolar, quanto fora do contexto escolar, nas visitas aos museus, exposições, espetáculos e outras manifestações do âmbito cultural.

O termo *recepção*, que abre o título da disciplina, não deve ser entendido com o sentido de passividade que também lhe é próprio - o receber algo ou alguém. Quando associamos *recepção* à *mediação* pressupomos um movimento: da interioridade da recepção às apropriações e incorporações do mundo e dos conhecimentos do mundo provocados por mediações educacionais.

O patrimônio artístico e cultural é nosso campo de conhecimento, com suas práticas de produção, difusão e recepção. Portanto, não podemos pensar em objetos, obras e manifestações apenas, mas nos trânsitos entre as diversas práticas inerentes ao campo da arte, inseridas no campo mais amplo da cultura.

Para organizar nosso estudo em relação a esta complexidade procuramos destacar alguns aspectos inerentes às relações entre as ações educativas e as práticas culturais, distribuídos em temas por semana de estudo. No primeiro tema, preparando o terreno, vamos procurar situar algumas representações, construídas ao longo da história, que atravessam e se sobrepõem ao contexto, introduzindo também algumas regras que pré-definem as relações no campo da arte.





No segundo tema o foco são as relações patrimoniais, as heranças recebidas, seu processo de institucionalização, buscando compreender os mecanismos de legitimação, para atualizar os sentidos que o legado patrimonial comporta hoje.

No terceiro tema o foco são as produções contemporâneas e para compreender suas práticas é necessário enfrentar os trânsitos entre a modernidade e a pós-modernidade, para situar as práticas de difusão e mediação na contemporaneidade. No tema seguinte, o debate gira em torno dos recursos à disposição dos educadores para efetivar uma mediação crítica e comprometida: dos métodos de apreciação, processos de leitura, ao entendimento da interpretação como construção de conhecimento no campo da arte.

E finalmente, no quinto tema, voltamos a questão que abre esta introdução, ao papel do educador como mediador, responsável por sua formação e pela formação de público para as artes.

É importante deixar claro que as referências deste texto recaem especialmente sobre as artes visuais, campo de experiência da autora. Mas será permitido e aconselhável proceder a toda e qualquer transferência de referências entre as linguagens, pois os mecanismos das práticas culturais e, sobretudo educacionais, são basicamente os mesmos, com suas específicas adequações.

Bom trabalho!

Rejane Galvão Coutinho





Estrutura da Disciplina

Tema 1 - Arte/educação como mediação cultural e social

- Tópico 1.1 O contexto histórico: relações entre museu e educação
- Tópico 1.2 As regras do jogo: distância e aproximação

Tema 2 - Questões sobre educação patrimonial

- Tópico 2.1 A história da institucionalização do patrimônio
- Tópico 2.2 Revisões contemporâneas do patrimônio

Tema 3 - As práticas de produção, difusão e mediação na contemporaneidade

- Tópico 3.1 Do modernismo ao pós-modernismo no ensino de arte
- Tópico 3.2 Difusão e mediação na contemporaneidade

Tema 4 - A recepção e a interpretação das produções artísticas

- Tópico 4.1 Apreciação artística ou leitura da obra de arte?
- Tópico 4.2 A interpretação

Tema 5 - O arte/educador como mediador





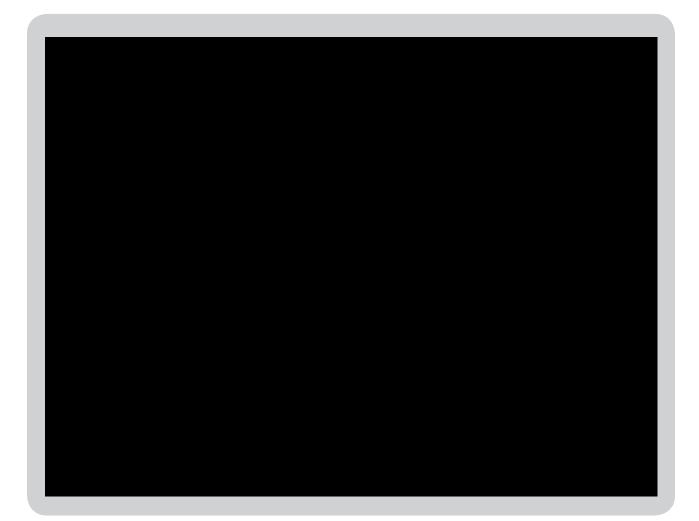
Sumário

Vídeo da Semana	6
Arte/educação como mediação cultural e social	6
1.1. O contexto histórico: relações entre museu e educação	8
1.2. As regras do jogo: distância e aproximação:	12
Referências bibliográficas	16





Vídeo da Semana



Arte/educação como mediação cultural e social

O título deste tema é também título de um livro que busca circunscrever a partir de reflexões teóricas e de experiências, a ideia de que a arte/educação tem um papel de destaque como mediadora nas relações entre arte e público. É o que buscaremos também fazer nesta disciplina que tem a intenção de problematizar as relações que atravessam o campo específico da arte/educação como mediação cultural, pois um dos papeis pre-

educação como mediação cultural, pois um dos papeis preponderantes do professor de Arte na contemporaneidade é o de mediador cultural.

1. Arte/Educação como mediação cultural e social (BARBOSA; COUTINHO, 2009).





O conceito de educação como mediação vem sendo construído ao longo dos séculos. Sócrates falava da educação como parturição das ideias. Podemos, por aproximação, dizer que o professor assistia, mediava o parto. Rousseau, John Dewey, Vygotsky e muitos outros atribuíam à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, funcionando o professor como organizador, estimulador, questionador, aglutinador. O professor mediador é tudo isso (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p.13).

Para entendimento do conceito de mediação e, consequentemente, da ideia do professor mediador, a autora convoca importantes pensadores do ato educacional que atuaram em épocas e contextos diversos, tendo em comum uma perspectiva democrática de educação. Mais próximo de nossa época e de nosso contexto, Paulo Freire que também bebia nessas mesmas fontes, defendia a ideia de que *aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo*. A complexidade desta aparentemente simples constatação desmonta aquela lógica unidirecional do ato educacional e convoca uma multi-lógica fundada no diálogo. O professor mediador que organiza, estimula, questiona e aglutina em sua ação educativa precisa considerar as relações de *uns com os outros* e as várias camadas contextuais que o *mundo* nos oferece.

A arte com todas as suas linguagens e possibilidades pode ser campo fértil de mediação entre *nosotros* e o mundo. A arte/educação tem enfrentado esta possibilidade desde que passou a considerar a arte como conhecimento culturalmente situado² como foco do processo de ensinar/aprender arte. A Proposta Triangular traz a arte como cultura para o centro da ação educativa e considera as práticas de produção, de difusão e de recepção

2. Vide tópico: Arte como em seus contextos e relações como dimensões da mediação cultural. Cultura, disciplina 2.

O entendimento da mediação cultural, portanto, está neste texto atrelado ao entendimento mais amplo de arte como cultura, da ação educativa como prática dialógica e com o compromisso do educador mediador com as dimensões políticas da práxis educacional. Obviamente, a questão da mediação cultural pode ser entendida por outros pontos de vista e outras bases político-conceituais. Os campos das práticas artísticas, de sua difusão e recepção, são atraves-





8

1.1 - O contexto histórico: relações entre museu e educação

Historicamente o conceito de mediação cultural está fortemente associado a educação patrimonial, e em particular a educação em museus. É importante então buscar entender as relações entre museu e educação para compreender as bases contextuais desta associação. Ao entrar em contato com o percurso e contexto de constituição do que hoje entendemos como museu, nos deparamos com uma história, ainda fragmentada em termos de narrativa, mas que acompanha a história política, cultural e social da humanidade. Ao olhar a história, de imediato percebe-se no processo de institucionalização dos espaços museais a configuração de algumas representações que se incorporam à ideia de museu e ainda hoje estão presentes na cultura ocidental.

A origem dos museus está associada a uma prática tão antiga quanto a humanidade e sempre presente nas crianças, nos jovens e nos adultos ainda hoje: a prática de colecionar, guardar e classificar. Porém, a nome museu vem da Grécia Antiga - *mouseion* - templo dedicado às musas, com caráter religioso, cuja função era agradar as divindades. As musas são entidades mitológicas capazes de inspirar a criação artística ou científica. As criações expostas no *mouseion* tinham mais a função de agradar as divindades do que serem contempladas pelos homens (SUANO, 1986).

De sua bela nomeação, os museus carregam o sentido de templo com certo caráter religioso, e como templo o que se expõe neste espaços merece a contemplação. Estes sentidos dão aos museus o clima de reverencia e de solenidade que se experimenta nas suas dependências. Primariamente, portanto, os museus não foram espaços instituídos para convivência entre os homens, para estabelecer relações entre eles e as obras expostas, mas para demarcar outro tipo de relação, diferente das relações mundanas e comuns, um tipo de relação que aparta os homens da vida cotidiana, da vida terrena e os transporta para extratos espirituais e superiores. Isto ainda hoje é perceptível na arquitetura dos prédios, nos solenes e intimidantes pórticos de entrada semelhantes a templos e palácios, sobretudo nos museus construídos especificamente para este fim nos séculos XVIII e XIX. Em nosso contexto temos





9

como exemplo o Museu Paulista³, mas conhecido como Museu do Ipiranga. Isto é perceptível também na forma como as obras são expostas, na cenografia e iluminação, muito próximas de espaços de reverência como santuários e altares. Isto se revela ainda no comportamento adequado que incorporamos nestes espaços incutidos pelas normas, no não falar alto, no corpo contido em suas possibilidades de expressão, no andar compassado, na quase suspensão da respiração.

3. http://www.mp.usp.br



Ao longo da Idade Média, com o poder da Igreja, os museus foram assumindo a função de salvaguarda das coleções eclesiásticas e das ricas coleções privadas. Em consequência dos tesouros ali reunidos, os espaços museais limitavam a visitação pública e quem frequentava as instituições era o restrito círculo de pesquisadores iniciados. Em meados do século XVI, já no Renascimento, surgiram os primeiros catálogos resultante de estudos sobre as coleções e acervos (VALENTE, 2003).

Neste longo período, foi se agregando ao conceito de museu de forma paralela e entrelaçada as representações do poder econômico com o poder do conhecimento. Os objetos e coleções mantidos pelos acervos representavam o poder da Igreja, dos príncipes, nobres e aristocratas; as pesquisas e seus pesquisadores interessavam aos poucos iniciados que tinham acesso aos signos do poder. Até hoje, as instituições museais carregam signos de distinção que as associam ao poder econômico, social e cultural. Entrar em um museu não é tarefa fácil, mesmo naquelas instituições que não cobram ingresso, há barreiras simbólicas difíceis de transpor. A ideia de que o conhecimento ali exposto é para uma elite iniciada nos mistérios da arte, de que é necessário ter um conhecimento prévio, ou seja, ser portador de um capital cultural, impede várias pessoas de transpor as portas dos museus. Por outro lado, a ideia de que aqueles que conseguem transpor as barreiras passam a partilhar os signos de distinção impulsionam os mais corajosos.

Outra representação associada a esta relação de poder e saber que os museus carregam é a expressa pela necessidade de mediação nestes espaços. A maior parte dos leigos que consegue transpor as barreiras das instituições busca apoio de mediadores - guias, monitores, educadores - para lhe traduzir o conhecimento exposto, para lhe indicar o que ver e como ver. A cultura





instituída nestes espaços impõe véus de ignorância àqueles não iniciados nos tesouros do conhecimento, é impensável ver com os próprios olhos e buscar se aproximar dos objetos diretamente. Um dos exemplos mais comuns encontrados ainda hoje é daquele visitante que diante de um quadro que lateja à seus olhos pergunta interessado ao mediador: o que isto quer dizer? Nesta lógica, não é permitido confiar no que se vê, não se acredita naquilo que se entende que a imagem expressa. É necessária uma tradução legitimada para assegurar ao vidente aquilo que ele exatamente vê com seus próprios olhos.

Aqui nos aproximamos diretamente da relação entre museu e educação quando conseguimos incluir o público dentro do espaço do museu. No entanto, é importante voltar à história para entender que é apenas no final do século XVIII e início do século XIX que as instituições museais começam paulatinamente a abrir as portas ao grande público. Aliás, é importante entender que a categoria público passa a existir como tal a partir do momento em que são geradas as ofertas culturais. As grandes transformações sociais, culturais e urbanas advindas com o Iluminismo incidem nas práticas de difusão do conhecimento, e a função primitiva do museu, antes voltado apenas para a salvaguarda e exposição, passa a incluir a dimensão educativa entre suas preocupações. As primeiras iniciativas levam em conta a ideia da educação patrimonial e do objeto como fonte primária para a aprendizagem.

4. http://www.louvre.fr

A história do Museu do Louvre dilustra de maneira exemplar o que foi dito acima. A emblemática construção que hoje abriga o Museu foi no passado fortaleza, depois palácio, abrigou galeria de acervo dos nobres, abrigou por um período a Academia de Belas Artes e instituiu a moda dos salões. Foi inaugurado oficialmente como museu em 1793 com acervo de obras confiscadas à família real e aos aristocratas que fugiram da Revolução Francesa. Há inclusive uma versão de que a constituição do Museu foi uma estratégia para evitar a dispersão dos tesouros reais. Até meados do século XIX, o Louvre oferecia acesso gratuito ao público apenas nos fins de semana. Durante a semana as obras eram reservadas para estudo de artistas e pesquisadores. Seu acervo foi enriquecido paulatinamente com obras confiscadas fruto das conquistas napoleônicas e, posteriormente, através do processo de colonização que induziu o gosto pelo exótico, junto ao desenvolvimento da arqueologia, criando galerias específicas sobre culturas, épocas e temas. Hoje, uma visita ao Museu do Louvre é um dos mais prestigiados signos de distinção, uma prática que leva multidões a reverenciar uma história de conquista de valores através da arte.





11

Unesp/Redefor • Módulo III • Disciplina 06 • Tema 1

No final do século XIX, quando o Museu do Louvre abriu suas portas diariamente ao público, se institui um setor educativo na instituição com preocupação de formação. Em 1928, ou seja, mais de um século após sua inauguração, se institui um serviço de visitas guiadas neste setor, exatamente quando o fluxo de público aumenta com a abertura das portas, a expansão urbana, o desenvolvimento dos meios de comunicação. Exatamente quando os movimentos artísticos questionam os cânones da arte instituída e expandem as experimentações no campo da arte. Podemos então ponderar que esse recurso de mediação, as visitas guiadas, vem reforçar todo o processo de institucionalização da cultura francesa da qual o Museu é um dos símbolos máximos, de sua história, de seus valores através de uma ação educativa. É um caso típico de mediação cultural atrelada a um projeto político.



5. http://www.museunacional.ufrj.br

No Brasil, as primeiras experiências educacionais em museus são localizadas no Museu Nacional do Rio de Janeiro⁵, na década de 1920, associadas ao estudo de História, iniciando o que hoje se pode chamar de parceria museu-escola. Nas décadas de 1930 e 1940, a questão da educação em museus no contexto histórico mereceu atenção das instituições que promoveram encontros e publicações sobre o assunto, sempre relacionados à necessidade de constituição de uma identidade nacional sob a ideologia do Estado Novo. Esta associação foi tão fortemente tecida por nosso sistema educacional que hoje, nos currículos de educação básica, não pode faltar uma visita ao museu histórico mais próximo. No Estado de São Paulo há quase que uma obrigatoriedade de visitar o Museu Paulista, instituição que se constituiu exatamente para este fim no final do século XIX, para auxiliar na construção de uma identidade de povo brasileiro, ao reverenciar o local da Independência e do ser paulista, ao reforçar as representações bandeirantes e da elite cafeeira. Esta forte associação entre museu e história, entre museu e local de coisas antigas e mesmo velhas está arraigada no imaginário do brasileiro. Resta nos perguntar o que vem ocorrendo no processo de mediação para que esta prática imposta na escolarização não faça dos brasileiros, e dos paulistanos em particular, melhores frequentadores e apreciadores de seu patrimônio histórico e cultural.





Identificamos algumas representações associadas a museu e educação que permanecem ativas em nosso imaginário. São representações que atravessam os processos de mediação em movimentos opostos, por um lado induzem aproximações e por outro revelam distanciamentos. Neste tópico, vamos procurar entender melhor estas polarizações aparentemente contraditórias buscando ajuda na sociologia, especialmente nas ideias do sociólogo francês Pierre Bourdieu.

Inicialmente, vamos procurar compreender um pouco da economia das trocas simbólicas e a ideia de capital como um recurso suscetível de gerar interesse por sua acumulação e distribuição no contexto social e cultural. Bourdieu define capital como uma força ou poder inscritos na objetividade das coisas. Em seu uso primário, capital é uma representação da capacidade potencial de produzir benefícios financeiros, porém Bourdieu usa o conceito de capital metaforicamente. Ele analisa a dinâmica de quatro tipos de capitais: econômico, cultural, social e simbólico. No campo das práticas artísticas, por exemplo, obras de artes se tornam capital econômico quando são criadas, vendidas para colecionadores, revendidas para outros colecionadores ou doadas a museus. São convertidas em moeda (capital econômico) e institucionalizadas em forma de propriedade ou posse.

No entanto, como capital cultural, as obras de artes contribuem para o *status* de classe não apenas daqueles que as possuem, mas, de maneira ainda mais importante, contribuem para o *status* daqueles que respondem às obras de artes e consomem obras de arte. Capital cultural pode significar capital econômico, mas não necessariamente. A questão não é exatamente de propriedade, mas de apropriação ou de incorporação. Pode não haver a posse física do objeto, o que interessa é a apropriação de seus sentidos e do que eles representam no contexto no qual o objeto e o indivíduo estão inseridos. Porém, na perspectiva sociológica de Bourdieu e Darbel (2003), a recepção de obras de arte depende da complexidade e sofisticação dos códigos artísticos em relação ao domínio individual dos códigos sociais. Ou seja, para que haja apropriação de bens simbólicos é necessário domínio de códigos específicos e compreensão dos contextos sociais de tais códigos. Aqui tem papel importante a educação que possibilita aos indivíduos o acesso e domínio de diferentes códigos culturais. São as qualificações educacionais, que também podem ser descritas como capital educacional (considerado um subconjunto do capital cultural) que incluem a totalidade da educação formal e o número de diplomas ou títulos que uma pessoa possui.





Portanto, a educação formal institucionaliza o capital cultural e a arte/educação em particular, ajuda a constituir capital cultural através da educação formal e não-formal.

Sabe-se que o capital cultural é também herdado e transmitido através das famílias engajadas com artes, e nestes casos se torna uma vantagem e um diferencial para alguns sujeitos. Quando a escola assume o princípio da igualdade como ponto de partida para suas ações educacionais, não levando em conta as diferenças iniciais, trabalha em prol da conservação das desigualdades. Bourdieu alerta:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2007, p. 53)

Ao analisar e denunciar os mecanismos de conservação dos capitais culturais pelo sistema educacional, Bourdieu chama atenção dos educadores para a possibilidade de reversão deste mecanismo. A partir de suas pesquisas sobre o perfil de frequentadores de museus a partir das políticas culturais de democratização das artes, o autor enfatiza o papel preponderante da educação no comportamento dos consumidores de cultura e mais uma vez nos provoca a pensar:

A existência de uma ligação tão forte entre a instrução e a frequência a museus mostra que só a escola pode criar (ou desenvolver, segundo o caso) a aspiração à cultura, mesmo à cultura menos escolar. Falar de "necessidades culturais", sem lembrar que elas são, diferentemente das "necessidades primárias", produtos da educação, é com efeito, o melhor meio de dissimular (mais uma vez recorrendo à ideologia do dom) que as desigualdades frente às obras da cultura erudita não são senão um aspecto e um efeito das desigualdades frente à escola, que cria a necessidade de cultura ao mesmo tempo em que dá e define os meios de satisfazê-la. (BOURDIEU, 2007, p. 60)

A relação direta entre capital cultural e educação, seja a educação formal ou familiar, ajuda a compreender e desconstruir o círculo fechado e elitista no qual o campo exclusivo da arte se instala. O entendimento de que a necessidade de arte é uma construção social, um produto da

educação, desmascara a conhecida ideologia do dom, tão utilizada no meio educacional como recurso para mascarar as desigualdades de oportunidades.

O simples fato de recordar que o que se vive como um dom, ou um privilégio das almas de elite, um signo de distinção, é em realidade o produto de uma história, uma história coletiva e uma história individual, produz um efeito de dessacralização, de desencantamento ou de desmitificação (BOURDIEU, 2010, p. 32, tradução da autora).

Ainda na perspectiva de Bourdieu, o capital simbólico é um tipo de capital que aparentemente denega seu potencial valor econômico, fazendo valer em lugar disso o poder, como, por exemplo, o poder da arte pela arte. Algumas obras carregam um capital simbólico tão acentuado que tem valor além de seu custo material. Em meio ao complexo contexto da cultural visual do século XX, a obra de Marcel Duchamp, O Grande Vidro⁶, tem um alto capital simbólico que se contrapõe ao material utilizado. Andy Warhol agregou capital simbólico às serigrafias, uma técnica comercial de reprodução em série até então desprezada no campo da arte. As ilustrações de revistas em quadrinhos, geralmente tidas como mais próximas do capital econômico, foram utilizadas por artistas da Pop Art agregando um capital simbólico diferenciado a estas produções. A arte infantil tem funcionado como capital simbólico relacionado a valores humanistas de livre-expressão no sistema educacional das sociedades capitalistas modernas.



6. Também conhecida como "A Noiva Desnuda por seus Celibatários", pode ser vista no site: http://www.sescsp.org.br/sesc/galeria/20mundo/obra05.htm.

Já o capital social se refere a posse de uma rede de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento, ou em outros termos, à vinculação a um grupo; pode ser convertido em capital econômico quando agrega crédito e notabilidade ou ainda quando a rede impulsiona o sujeito na hierarquia do *ranking* social. Em algumas áreas, participar de associações profissionais constitui capital social, assim como participar de clubes e associações, como as esportivas e de laser, desde que estas associações mantenham uma representatividade no contexto

Ou seja, as relações entre os distintos capitais não são de modo algum simétricas ou opostas ou preestabelecidas, mas precisam ser compreendidas sempre em relação às forças que fazem mover os campos nos quais estão inseridas, no caso das produções artísticas, o campo da arte.

A ideia de campo é outra contribuição de Bourdieu que ajuda a compreender as relações dos sistemas de produção, de difusão e de recepção dos bens culturais. Entendido como um sistema de posições e de relações objetivas, o campo, em sentido geral, assume uma existência temporal, o que implica sempre trabalhar com a dimensão histórica no modo de pensamento relacional. O campo pode ser conceitualizado como espaço de jogo historicamente constituído com suas instituições específicas e suas leis de funcionamento próprias. Pode-se dizer que a estrutura de um campo é o estado das relações de forças entre as instituições e/ou os agentes comprometidos no jogo. Além de um campo de forças, um campo social constitui um campo de lutas destinadas a conservar ou a transformar este campo de forças. Quer dizer, é a própria estrutura do campo, enquanto sistema que está permanentemente em jogo. Se trata da conservação ou da subversão da estrutura de distribuição do capital específico. No entanto, não podemos esquecer que os agentes comprometidos nestas lutas tem em comum um certo número de interesses fundamentais, de cumplicidades básicas, como em um jogo, há acordos aceitos tacitamente para estar em jogo. Para que um campo funcione é necessário que haja gente disposta a jogar o jogo, que acreditam no valor do jogo. Esta crença é condição para entrada no jogo, não é uma crença explícita, voluntária, produto de uma eleição deliberada do indivíduo, mas uma adesão imediata, uma submissão às regras.

Bourdieu examinou primeiro o campo das religiões e depois transferiu seu sistema para analisar os campos da cultura, especialmente da educação e da arte. Neste processo ele faz uma analogia ponderando que a "religião da arte" tomou o lugar da religião no mundo contemporâneo:

Evidentemente quando se trata de obras em um museu, é fácil reconhece-las. Por quê? O museu é como uma igreja: é um lugar sagrado, a fronteira entre o sagrado e o profano está demarcada. Expondo um urinol ou uma roda de bicicleta em um museu, Duchamp se satisfez em recordar que uma obra de arte é uma obra que está exposta em um museu. Por que sabem vocês que é uma obra de arte? Porque está exposta em um museu (BOURDIEU, 2010, p. 27-28, tradução da autora).

Referências bibliográficas

- ALENCAR, Valéria Peixoto de. **O mediador cultural**: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte. 2008. 97 f. Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.ia.unesp.br/pos/stricto/artes/dissertacoes artes/2008/dissertacoe valeriapeixoto.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2011.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **El sentido social del gusto**: elementos para una sociología de la cultura. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Edusp/Zouk, 2003.
- DUCHAMP, Marcel. **O Grande Vidro**. [entre 1915 e 1923]. Óleo, verniz, fios metálicos, fios de aço, pó e cacos de vidro sobre duas placas de vidro, 272,5 x 175,8 cm. Museu de Artes da Filadélfia. Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/galeria/20mundo/obra05.htm>. Acesso em: 22 mar. 2011.
- MOURA, Lídice Romano de. Arte e educação: uma experiência de formação de educadores mediadores. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.ia.unesp.br/pos/stricto/artes/dissertacoes artes/2007/dissertacao lidicemoura.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.
- SUANO, Marlene. O que é museu. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Primeiros Passos).
- VALENTE, Maria Esther. A conquista do caráter público do Museu. In: GOUVÊA, Guaracira; MARANDINO, Martha; LEAL, Maria Cristina (Org.). **Educação e museu**: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência. Rio de Janeiro: Access, 2003. p. 21-45.



Pró-Reitora de Pós-graduação Marilza Vieira Cunha Rudge

Equipe Coordenadora

Cláudio José de França e Silva Rogério Luiz Buccelli Ana Maria da Costa Santos

Coordenadores dos Cursos

Arte: Rejane Galvão Coutinho (IA/Unesp)

Filosofia: Lúcio Lourenço Prado (FFC/Marília)

Geografia: Raul Borges Guimarães (FCT/Presidente Prudente) Antônio Cezar Leal (FCT/Presidente Prudente) - *sub-coordenador*

Inglês: Mariangela Braga Norte (FFC/Marília)

Química: Olga Maria Mascarenhas de Faria Oliveira (IQ Araraquara)

Equipe Técnica - Sistema de Controle Acadêmico

Ari Araldo Xavier de Camargo Valentim Aparecido Paris Rosemar Rosa de Carvalho Brena

Secretaria

Márcio Antônio Teixeira de Carvalho

NEaD - Núcleo de Educação a Distância

(equipe Redefor)

Klaus Schlünzen Junior Coordenador Geral

Tecnologia e Infraestrutura

Pierre Archag Iskenderian

Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira Guilherme de Andrade Lemeszenski Marcos Roberto Greiner Pedro Cássio Bissetti Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

Produção, veiculação e Gestão de material

Elisandra André Maranhe João Castro Barbosa de Souza Lia Tiemi Hiratomi Liliam Lungarezi de Oliveira Marcos Leonel de Souza Pamela Gouveia Rafael Canoletti Valter Rodrigues da Silva