

Rede São Paulo de

Formação Docente

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

Recepção e mediação do
patrimônio artístico e cultural

d06



Rede São Paulo de

Formação Docente

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

São Paulo
2012

© 2012, BY 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

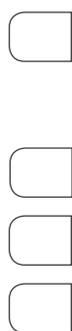
SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEESP)

Praça da República, 53 - Centro - CEP 01045-903 - São Paulo - SP - Brasil - pabx: (11)3218-2000

Rede São Paulo de
Formação Docente

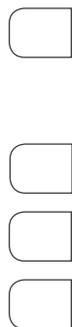
Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP

Ensino Fundamental II e Ensino Médio



Sumário

Introdução	7
1. Arte/educação como mediação cultural e social	9
1.1 - O contexto histórico: relações entre museu e educação	11
1.2 - As regras do jogo: distância e aproximação	14
2. Questões sobre educação patrimonial	19
2.1 - A história da institucionalização do patrimônio	20
2.2 - Revisões contemporâneas do patrimônio	24
3. As práticas de produção, difusão e mediação na contemporaneidade	28
3.1 - Do modernismo ao pós-modernismo no ensino de arte	29
3.2 - Difusão e mediação na contemporaneidade	34
Ampliando o conhecimento	38
4. A recepção e a interpretação das produções artísticas	39
4.1 - Apreciação artística ou leitura da obra de arte?	40
4.2 - A interpretação	46
Ampliando o conhecimento	49
5. O arte/educador como mediador	51
Bibliografia	58



Recepção e mediação do patrimônio artístico e cultural



Rejane Galvão Coutinho

Sou formada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas na Universidade Federal de Pernambuco, estado onde nasci e vivi a maior parte de minha vida. Vim para São Paulo para estudar, fiz mestrado e doutorado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e acabei ficando por aqui. Hoje sou professora do Instituto de Artes da UNESP onde trabalho com formação de professores de Artes Visuais e atualmente coordeno a Pós-Graduação em Artes. Desenvolvo e oriento 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 me abre possibilidades de entender melhor o presente e vislumbrar o futuro..

5



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.

Palavras-Chave

Recepção, mediação, patrimônio, artístico, cultural, produções

Estrutura da Disciplina

Tema 1 - Arte/educação como mediação cultural e social

Tema 2 - Questões sobre educação patrimonial

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

Tema 4 - A recepção e a interpretação das produções artísticas

Tema 5 - O arte/educador como mediador



Introdução

Qual o papel do educador 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



Arte/educação como mediação cultural e social



O título deste tema é também título de um livro¹ 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 papéis preponderantes do professor de Arte na contemporaneidade é o de mediador cultural.

Para início de conversa se faz necessário situar o que entendemos por mediação cultural. O conceito de mediação no campo da educação começa a fazer sentido a partir das ideias sócio construtivistas em contraposição ao ideário da educação tradicional. No entanto, como explica Ana Mae Barbosa:

9

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, conseqüentemente, 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 em seus contextos e relações como dimensões da mediação cultural.

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 atravessados por várias questões calcadas em posicionamentos, por uma série de representações que se naturalizaram ao longo do tempo e que hoje merecem reflexões. Ao longo desta disciplina nos debruçaremos sobre algumas dessas importantes questões.

2 Vide tópico: Arte como Cultura, disciplina 2.



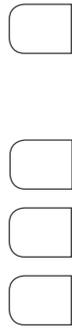
1.1 - O contexto histórico: relações entre museu e educação

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. Por esta via, 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 nestes espaços merece a contemplação. Estes sentidos dão aos museus o clima de reverência 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, encontrados sobretudo nos museus construídos especificamente para este fim nos séculos XVIII e XIX. Em nosso contexto temos como exemplo o Museu Paulista³, mas conhecido como Museu do Ipiranga. O caráter ritualístico 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 compor-

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

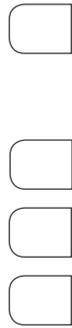


tamento adequado que incorporamos nestes espaços incutidos pelas normas, no não falar alto, no corpo contido em suas possibilidades de expressão, no andar compassado, na quase suspensão da respiração.

Ao longo da Idade Média, com o poder da Igreja, os museus foram assumindo a função de salvaguarda das coleções eclesiásticas e também das ricas coleções privadas. Em consequência dos tesouros ali reunidos, os espaços museais limitavam a visita 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 visitantes mais audaciosos.

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 visitantes leigos que consegue transpor as barreiras das instituições busca o apoio de mediadores - guias, monitores, educadores - para lhes traduzir o conhecimento exposto, para lhes indicar o que ver e como ver. A cultura historicamente instituída nestes espaços impõe véus de ignorância àqueles não iniciados nos tesouros do conhecimento, por essa perspectiva é impensável ver com os próprios olhos e se aproximar dos objetos diretamente. Um dos exemplos mais comuns encontrados ainda hoje é daquele visitante que diante de uma imagem que lateja à seus olhos pergunta interessado ao educador: 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.

A história do Museu do Louvre⁴ ilustra 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.

No final do século XIX, quando o Museu do Louvre abriu suas portas diariamente ao público, se instituiu um setor educativo na instituição com preocupação de formação. Em 1928, ou seja, mais de um século após sua inauguração, se instituiu um serviço de visitas guiadas neste setor, exatamente quando o fluxo de público aumenta com a abertura das portas, a expansão

4 <http://www.louvre.fr>



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 hegemônico.

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.

1.2 - As regras do jogo: distância e aproximação:

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 seduzem e 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.

14

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



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



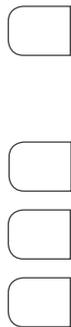
educacionais, não levando em conta as diferenças iniciais, trabalha em prol da conservação das desigualdades. Bourdieu alerta:

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. Nas 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 Vidro*⁶, 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.

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 lazer, 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

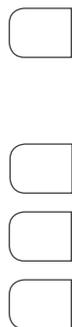
6 Também conhecida como “A Noiva Desnuda por seus Celibatários”, pode ser vista no site: <http://www.sescsp.org.br/sesc/galeria/20mundo/obra05.htm>.



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 reconhecê-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 satisfaz 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).

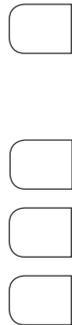


Questões sobre educação patrimonial



Para aprofundar nossa reflexão sobre as questões da mediação no campo da arte/educação é necessário buscar compreender os mecanismos que definem e delimitam os objetos a serem mediados, aqui especificamente os objetos patrimoniais. De imediato, o termo patrimônio nos remete aquilo que herdamos do passado, o que recebemos como legado de valor e que merece ser conservado. No entanto, o conceito de patrimônio se constitui nos campos culturais e sociais em contextos específicos que os impregnam de sentidos. O conceito de patrimônio cultural passa historicamente por um processo de institucionalização que agrega valores que os qualificam de forma diferenciada diante de outros legados. Vamos usar como fundamentos para análise os conceitos de Bourdieu estudados no tema anterior.

As perguntas que orientam esta investigação procuram compreender: por que algumas obras e objetos, algumas construções ou sítios históricos, ou mesmo algumas práticas culturais,



merecem o título de patrimônio cultural e outros acervos não tem este merecimento? Quais os critérios seletivos que definem o que se constitui como patrimônio? Quais processos determinam o que se constitui como patrimônio? São questões que gostaríamos de aprofundar e que se desdobram neste texto em um tópico histórico contextual e outro de revisões críticas, para abrir possibilidades de nos relacionarmos com a diversidade patrimonial na contemporaneidade.

2.1 - A história da institucionalização do patrimônio¹

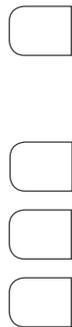
A origem do movimento patrimonial está estreitamente relacionado com a visão humanista e universalista de cultura, uma perspectiva que se constitui ao longo da história ocidental e se consolida no século XIX com a expansão do capitalismo, do imperialismo com suas práticas coloniais e com o desenvolvimento dos conhecimentos filosóficos, científicos, tecnológicos e das redes de comunicação que se estabelecem na geopolítica do mundo reconhecido como civilizado. É nessa época que se produzem estudos e pesquisas no sentido de definir e estabelecer critérios e valores para qualificar evolutivamente as culturas.

Em conseqüência, é no final desse século e início do século XX que os países do hemisfério Norte que se auto-identificam como civilizados, definem e regulam a proteção de seus bens culturais considerados patrimoniais. Os primeiros documentos oficiais surgem com a Liga das Nações em 1919 e são reconhecidos em 1935. As discussões iniciais giram em torno de regras gerais de conduta para proteção de bens patrimoniais dos países em períodos de guerra, condizente com a situação vivida naquele momento na Europa. Com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – em 1945, uma série de convenções é estabelecida buscando regular, disciplinar e criar instrumentos jurídicos internacionais para a promoção e proteção dos bens culturais patrimoniais.

Ao percorrer a seqüência de títulos das convenções promulgadas pela UNESCO², de 1952 a 2005, têm-se um panorama do teor das questões que pautaram as discussões institucionais sobre patrimônio cultural no período. Por exemplo, só em 1970 a preocupação com o tráfico

1 O texto deste tópico tem como base ideias contidas no texto de minha autoria A cultura ante as culturas na escola e na vida, publicado em *Horizontes culturais: lugares de aprender*, p. 39-50.

2 Informações disponíveis no endereço <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/cultura/international-instruments-clt/#c154809>.



ilícito de bens culturais entre países e continentes foi regulamentada, um grave problema tratado juridicamente depois que deixou de ser prática corrente de potências dominantes sob povos dominados durante séculos de práticas coloniais. Apenas em 2001 houve o reconhecimento oficial da diversidade cultural dos povos através de uma declaração que em 2005 se formulou como uma convenção de proteção e promoção da diversidade das expressões culturais, e as questões referentes ao patrimônio imaterial foram reguladas na convenção de 2003.

Diante desta história é importante entender quais são os critérios e valores defendidos e promovidos pela concepção humanista e universalista de cultura para suas ações patrimoniais. Busca-se privilegiar as produções mais virtuosas, heróicas, singulares e tidas como essenciais para elevar espiritualmente a humanidade. Neste sentido, um patrimônio cultural é definido por sua **antiguidade**, pela **excelência cultural** e **tangibilidade** diante de sua cultura particular e por seu caráter de **documento universal** para a humanidade, critérios que se modificam nos diferentes contextos e épocas, como veremos mais adiante. Pode-se dizer também que é resultante de um processo de seleção cultural “natural” no tempo histórico, ou seja, a sua perenidade comprova a sua dimensão identitária em relação à cultura por sua resistência física e principalmente simbólica.

Assim, segundo os documentos oficiais, o patrimônio cultural pode ser definido como um bem material ou imaterial, herança do passado para o presente e o futuro, com valores e características que contribuem para a permanência e identidade da cultura a que pertence. Dos bens materiais tem-se desde conjuntos urbanos ou locais e sítios dotados de expressivo valor histórico ou arqueológico, a casas, palácios, igrejas, praças, ou esculturas, pinturas e artefatos de um modo geral. Consideram-se bens imateriais a literatura, música, linguagem e manifestações coletivas e/ou festivas, como costumes e fazeres. Recentemente no Brasil, por exemplo, foram tombados como bens imateriais o acarajé na Bahia e o frevo em Pernambuco.

O processo de institucionalização patrimonial é regido por critérios pautados pela legislação internacional de acordo com a esfera a que diz respeito. Portanto, um bem cultural patrimonial pode ser tombado e reconhecido por diferentes instâncias: municipais, estaduais, federais e internacionais. Aliás, é bom saber que em princípio todo cidadão de forma individual



ou coletiva pode requerer o tombamento de bens materiais e imateriais, para tal é necessário encaminhar um processo para o órgão³ mais próximo que legisla a questão.

O processo de institucionalização dos patrimônios no Brasil ocorreu paralelo ao movimento internacional no início do século XX. O projeto de criação, em 1937, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, envolveu a intelectualidade modernista e teve como base um anteprojeto idealizado por Mário de Andrade a pedido do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Na década de 1930, Mário de Andrade atuava também como pesquisador e etnógrafo, além de gestor de cultura na Cidade de São Paulo, onde organizou e dirigiu o Departamento de Cultura. Seus trabalhos em prol do reconhecimento e preservação de todas as formas de manifestações culturais deram início a um processo que só recentemente se efetivou oficialmente. Como um “turista aprendiz”⁴ realizou viagens de pesquisa etnográficas ao Norte e Nordeste do Brasil recolhendo importantes registros materiais e imateriais. Pois, já naquela época ele defendia a preservação não só dos grandes monumentos, da arte erudita ou pura e de peças arqueológicas, mas seu olhar de etnógrafo incluía como patrimônio a arte e os artefatos da cultura popular e dos povos “ameríndios”, assim como os bens imateriais: costumes, cantos, lendas e fazeres, reconhecendo e valorizando a diversidade de nossa formação cultural. O legado das pesquisas de Mário de Andrade continua hoje inspirando outros pesquisadores da cultura brasileira e pode também ser ponto de partida e alimento para projetos educacionais trans-disciplinares, como se qualifica sua própria ação⁵.

Na sua atuação como gestor e educador cultural a frente do Departamento de Cultura (1935-1937), Mário de Andrade buscou quebrar o círculo vicioso da elitização promovendo

3 Á nível internacional é a UNESCO que legisla o assunto. No plano federal temos o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). No Estado de São Paulo, ligado a Secretaria de Cultura existe a Unidade de Preservação do Patrimônio Museológico (UPPM) e o Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (CONDEPHAAT) que legisla sobre a questão. Ligada a Secretaria Municipal de Cultura da Cidade de São Paulo temos o Departamento do Patrimônio Histórico (DPH) e o Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo (CONPRESP).

4 O Turista Aprendiz foi nome dado por Mário de Andrade ao diário escrito em sua primeira viagem etnográfica ao Norte do país em 1927 e posteriormente publicado com estabelecimento de textos, introdução e notas por Têlo Porto Ancona Lopez.

5 Para pesquisa, além das obras completas de Mário de Andrade e de várias obras publicadas sobre ele e sua produção, o Instituto de Estudos Brasileiros da USP – www.ieb.usp.br – mantém a disposição dos pesquisadores grande parte do seu acervo bibliográfico e de manuscritos, além de suas coleções de obras de artes e objetos da cultura popular, entre outros. O Centro Cultural São Paulo em sua biblioteca e arquivos guardam também os resultados das Missões Folclóricas organizadas por Mário de Andrade na década de 1930.



ações educativas de difusão e recepção de bens culturais, como o projeto das aulas-concertos da orquestra sinfônica no Teatro Municipal com uma programação especialmente selecionada e material de apoio didático informativo e explicativo, ou seja, estabelecendo um processo de mediação em música especialmente pensada para o público escolar.

Antes de São Paulo ter seus museus de arte, Mário idealizou um Museu Popular que não chegou a ser realizado, porém o projeto sugeria que o museu fosse constituído por reproduções, colocando as coleções dos grandes museus europeus ao alcance de todos. Independente da discussão que se possa ter hoje sobre a qualidade das reproduções e a insubstituível presença diante de obras originais, o que é importante refletir é o caráter de extensão e de educação contidos na proposta de museu de Mário de Andrade. Para ele “... o verdadeiro museu não ensina a repetir o passado, porém a tirar dele tudo o quanto ele nos dá dinamicamente para avançar em cultura dentro de nós, e em transformação dentro do progresso social” (ANDRADE apud LOURENÇO, 2002). Ele pensava há época em museu com a função de disseminar conhecimentos para segmentos da população que não tinham acesso a estes conhecimentos, da mesma forma que estamos aqui hoje refletindo sobre a democratização cultural a despeito do processo de elitização que se incrustou nas instituições representativas de nossa cultura, procurando reverter este processo, como sugere também Ana Mae Barbosa em consonância com as ideias de Pierre Bourdieu:

É hora dos museus abandonarem seu comportamento sacralizado e assumirem sua parceria com escolas, porque somente as escolas podem dar aos alunos de classe pobre a ocasião e auto-segurança para entrar em um museu. Os museus são lugares para a educação concreta sobre a herança cultural que deveria pertencer a todos, não somente a uma classe econômica e social privilegiada. Os museus são lugares ideais para o contato com padrões de avaliação de arte através da sua história, que prepara um consumidor de arte crítico não só para a arte de ontem e de hoje, mas também para as manifestações artísticas do futuro. (BARBOSA, 1998, p. 19)



2.2 - Revisões contemporâneas do patrimônio

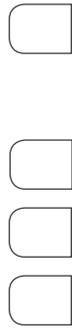
A origem do termo patrimônio decorre do grego *pater*, que significa pai e está também na origem de termos como pátria, patriótico, patrão, patriarcal e outros que carregam sentidos de legado, de algo que nos antecede e nos é dado, de modelos de conduta, de valores a preservar e, sobretudo a respeitar. É um campo semântico carregado de sentidos de conservação, opostos aos sentidos de transformação, de troca, de renovação que uma concepção contemporânea de cultura demanda.

Ao trazer para a contemporaneidade os critérios que pautam a definição institucional de patrimônio cultural apresentados no tópico anterior - antiguidade, excelência cultural e tangibilidade - percebe-se o quanto estes critérios são relativizados em função dos diversos contextos e valores culturais locais, desfazendo o mito da universalidade que os mantém. O movimento de revalorização da cultura contemporânea muitas vezes usa os recursos das “heranças patrimoniais” disponíveis, alterando as configurações do passado em função de necessidades do presente, de constituição de novas representações e/ou de adequações às demandas do desenvolvimento urbano e social.

Um bom exemplo deste movimento de transmutação é o processo de constituição do que é conhecido desde 1993, como o Museu da Cidade de São Paulo⁶. Um Museu sem uma sede fixa, constituído por doze edificações e espaços com distintos valores históricos dispersos na malha urbana da grande cidade de São Paulo. Um Museu sem um conceito preestabelecido, mas que se propõe a organizar e dar visibilidade a uma história esfacelada e multifacetada. Fazem parte deste acervo as: Casa do Bandeirante, Casa do Sertanista, Capela do Morumbi, Sítio Morrinhos, Casa do Tatuapé, Sítio da Ressaca, Monumento à Independência, Casa do Grito, Casa Modernista, além do Solar da Marquesa de Santos, Beco do Pinto e Casa nº 1 que formam o conjunto administrativo localizado no Centro da cidade ao lado do Pátio do Colégio.

O que teria levado o Departamento do Patrimônio Histórico da cidade de São Paulo a constituir em pleno final do século XX este Museu agregando equipamentos tão díspares? Cada uma das distintas unidades carrega uma história que revela processos de constituição de representações significativas para a Cidade e para sua identidade, processos que revelam

6 <http://www.museudacidade.sp.gov.br/museu.php>



transmutações de usos e de adequações ao espaço urbano.

Por exemplo, o que hoje se conhece como Capela do Morumbi não tem documentos nem evidências que confirmem que algum dia aquela edificação foi realmente uma capela. Os documentos de 1825 atestam apenas que as ruínas de taipa de pilão faziam parte de uma propriedade de produção de chá. A partir de interpretações, em 1940, as ruínas foram alvo de uma transmutação em capela sob projeto do arquiteto modernista Gregório Warchavchik. O local adquire assim um “novo” valor histórico que agrega um capital simbólico ao local da edificação, que faz parte de um capital econômico, uma grande expansão imobiliária na região. Em 1979 o edifício passa por mais uma revitalização quando foi adaptado para receber atividades culturais. Mais recentemente o espaço se qualifica como espaço de exposição de arte contemporânea, recebendo instalações de importantes artistas, como a conhecida instalação de Leonilson em 1993, remontada em 2011.

O caso da Casa Bandeirante é também exemplo de constituição recente de identidade histórica. A construção é apresentada como exemplar de uma habitação rural paulista dos séculos XVII e XVIII. Os registros do local fazem referência a vários proprietários ao longo dos séculos e a edificação foi identificada como potencial patrimônio por Mário de Andrade na década de 1930. Hoje, a Casa Bandeirante revela as várias camadas de mutações da cidade de São Paulo e ao mesmo tempo, a partir dela se reconstitui parte significativa da memória da Cidade. O processo de re-significação da casa em patrimônio tem início em 1953 com uma reforma para as comemorações do IV Centenário de São Paulo, em 1955 é aberta ao público como museu evocativo da época das bandeiras, com acervo de objetos do cotidiano e de processos de produção, recolhido no interior do Estado, em Minas Gerais e no Vale do Paraíba. Como revela o próprio texto de apresentação no site⁷, a Casa faz parte “de um passado histórico idealizado, espaço de crítica e contextualização de mitos e documento arquitetônico preservado.” Para se configurar como potencial espaço de crítica e contextualização, desconstruindo e transpondo o mito idealizado, é necessário recursos de mediação também críticos e contextuais e não simplesmente afirmativos e reprodutivos.

25

Ao longo da história de constituição dos bens culturais patrimoniais, várias tendências nas políticas de acesso ao patrimônio foram se firmando e se amalgamando. Do ponto de vista da educação, é importante identificar as diferentes ênfases para saber lidar com os processos

7 <http://www.museudacidade.sp.gov.br/casadobandeirante.php>



de mediação implícitos nos contextos. Segundo Imanol Aguirre Arriaga (2008) a primeira tendência se caracteriza pela ênfase na **conservação**, influência do positivismo científico na catalogação dos bens culturais que alcançou seu ápice no final do século XIX e início do XX. Como a própria conservação implica, um dos aspectos marcantes desta tendência é a preservação de valores a partir dos objetos selecionados para os representar. Do processo resulta uma conformação e legitimação dos valores (gosto, estilo, etc.) burguês, consolidando esta classe social. As áreas de conhecimento que se ocupam do patrimônio sob esta perspectiva são a história da arte e a restauração.

Posteriormente, a **difusão** adquire tanta importância quanto a conservação. O que rege esta tendência é a ideia de que para se consolidar, é necessário uma sensibilidade social e coletiva favorável aos valores patrimoniais, ou seja, “... não é possível amar aquilo que não se conhece e não se conservará aquilo que não se ama” (AGUIRRE ARRIAGA, 2008, p. 81, tradução da autora). Mais recentemente, a ênfase no **valor formativo** do patrimônio vem ganhando espaço através de práticas de mediação sob a bandeira da democratização do acesso à cultura. Os espaços museais, por exemplo, deixam de ser pensados apenas como espaços de conservação e difusão para serem espaços geradores de cultura. Esta tendência se intensifica nas últimas décadas do século XX quando se instituem departamentos, serviços, ou setores de educação na maior parte dos museus e centros culturais. A própria ideia de centro cultural se expande neste período, quando surgem, aqui no Brasil, vários centros irradiadores de cultura ligados a instituições financeiras, por exemplo.

Imanol Aguirre Arriaga (2008) aponta ainda que há outras tendências, não tão evidentes nas políticas culturais, mas não menos significativas. Aliada às políticas de conservação se une a perspectiva de concepção da cultura como elemento aglutinador de identidades coletivas, quando se usa os bens culturais com fins políticos e ideológicos. Esta tendência vai agregar, por exemplo, aos nomes de vários museus o termo nacional. Ou, no caso citado da Casa Bandeirante, quando se evoca a partir de uma edificação exemplar de séculos passados uma homenagem aos episódios das bandeiras, tão discutível processo de conquista de territórios no período colonial brasileiro.

Além das tendências de ordem identitária e ideológica, há também interesses turísticos e econômicos associados às políticas patrimoniais. É a ocasião de se associar capital simbólico



com capital econômico, forjando a valorização de certos sítios ou fatos históricos que não teriam de outra forma uma representatividade nos contextos local ou nacional. É o caso da “criação” da Capela do Morumbi, que relatamos acima, para a valorização da expansão imobiliária do local.

As dinâmicas sociais vão demarcando tanto os limites dos bens culturais quanto seus usos. Sejam por razões de ordem econômica e turística, sejam por motivações ideológicas ou políticas, não há localidade, região ou país que não disponha de um “catálogo patrimonial” onde se reúne o mais significativo, valioso ou digno de reconhecimento cultural.

Como educadores, importa compreender os mecanismos que agem no campo da cultura para tentar instaurar processos de mediação críticos que façam com que o patrimônio revele sentidos para os sujeitos de hoje. Importa tomar os usuários do patrimônio cultural como comunidades de aprendizagem, capazes de dotar de sentidos os objetos e artefatos culturais.

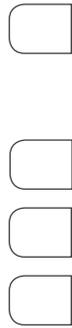


As práticas de produção, difusão e mediação na contemporaneidade



As mudanças de paradigmas no campo da arte na contemporaneidade implicam mudanças também nos modos de circulação das produções artísticas que incidem nos modos de mediação. Para se pensar em estratégias de mediação para as produções contemporâneas, é importante entrar em sintonia com as transformações atualmente em curso no campo social e cultural, captar o que já mudou e o que continua a mudar. Nicolas Bourriaud (2009, p. 16), escritor e crítico de arte contemporânea francês, coloca deste modo a questão ao se referir a arte produzida nas últimas décadas: “Como entender os comportamentos artísticos manifestados nas exposições dos anos 1990, e seus respectivos modos de pensar, a não ser partindo da mesma *situação* dos artistas?”.

28



A tarefa é entender a *situação* da arte atual, entendendo o contexto em que atuam seus produtores, para estabelecer processos de mediação mais pertinentes. Ana Mae Barbosa (1995) alerta que “ser contemporâneo de si mesmo é o mínimo que se pode exigir de um arte/educador.”

Vamos primeiramente enfrentar as mudanças de paradigmas no campo da arte e seus efeitos no campo da arte/educação, tendo como referência as considerações de Arthur Efland, pesquisador norte-americano que vem contribuindo com atualizações para o ensino de artes. Na sequência, a partir das mudanças de paradigmas, vamos refletir sobre as questões da difusão e mediação na contemporaneidade.

3.1 - Do modernismo ao pós-modernismo no ensino de arte

Retomando as questões estudadas na segunda disciplina do Curso, quando adentramos as histórias e metodologias do ensino de artes, poderíamos nomear este tópico de: da arte como expressão à arte como cultura. Voltamos a insistir nesta passagem de tempos e de concepções, porque acreditamos que esta é uma passagem ainda em curso. Os trânsitos conceituais e teóricos, as radicais mudanças dos paradigmas positivistas para paradigmas contextualistas implicam em mudanças profundas no modo de estabelecer relações com o mundo e com os conhecimentos. É difícil se desvencilhar das crenças modernistas, da ideia de progresso e melhoria das condições de vida que implicariam em uma sociedade melhor e mais evoluída. Em vez de levar à desejada emancipação, o tal progresso do mundo moderno tem induzido mais exploração e mais desigualdades. Mesmo sem identificar as razões de tal descontrole, o desconforto que todos sentem tem gerado inúmeras formas de melancolia.

No campo da arte, o alto modernismo tentou elevar as produções artísticas para além de suas condições de produção, instaurando o lema da *arte pela arte*, fechando o campo da arte sobre si mesmo, excluindo ou ignorando o mundo a sua volta, até que se proclamou *a morte da arte* como ápice do hermetismo desta operação. No entanto, antes da anunciada morte, o modernismo alargou o campo das produções artísticas instaurando novas possibilidades em direções muitas vezes conflitantes, como identifica Bourriaud (2009, p. 16):

Assim, o século XX foi palco de uma luta entre três visões de mundo: uma concepção racionalista-modernista derivada do século XVIII, uma



filosofia da espontaneidade e da liberação através do irracional (dadaísmo, surrealismo, situacionismo) e ambas se opondo às forças autoritárias ou utilitaristas que pretendiam moldar as relações humanas e submeter os indivíduos.

Há repercussão das três visões identificadas pelo autor como tendências de ensino de arte na modernidade, entre estas, as Artes Aplicadas ou Artes Industriais fincada no racionalismo, a Educação pela Arte e a espontaneidade expressivista e, finalmente a Educação Artística com sua tendência tecnicista.

Diante de tão diversas nomeações e concepções que o campo do ensino de arte comporta, se faz necessário situar a transição do modernismo para, o que alguns teóricos nomeiam de pós-modernismo, pois esta passagem é complexa e afeta profundamente as propostas educacionais.

Arthur Efland (2008, p. 179-180) fez um quadro com contrastes entre visões de arte moderna e pós-moderna aproximando essa discussão do ensino de artes. Reproduzimos na página seguinte um quadro-resumo para ajudar a nos situar neste processo reflexivo.



Tópico	Modernismo	Pós-Modernismo
Natureza da arte	A arte é um objeto esteticamente único, que deve ser estudado isoladamente de seu contexto específico	A arte é uma forma de produção cultural que deve ser estudada dentro de seu contexto.
Visão de Progresso	Como todos os empreendimentos humanos, a arte engendra progresso. Progresso é uma grande narrativa desdobrando-se no tempo. O estudo deveria organizar-se em torno desta narrativa.	Não há progresso, apenas trocas, com avanços numa área às custas de outras áreas. O estudo deveria organizar-se em torno de narrativas múltiplas.
Vanguarda	O progresso é possível graças à atividade de uma elite cultural. A educação deveria possibilitar às pessoas apreciarem as contribuições dessa elite à sociedade.	A autoridade autoproclamada das elites está aberta a questionamentos. O estudo deveria dar destaque à crítica, dando possibilidade aos alunos de levantarem questões pertinentes.
Tendências Estilísticas	Estilos abstratos e não-representacionais são preferidos em detrimento de estilos realistas. Os estudantes devem ser encorajados a experimentar com estilos abstratos e conceituais.	O realismo é aceito mais uma vez. Estilos ecléticos são evidentes. Os estudantes têm a permissão de escolher entre os vários estilos e usá-los isoladamente ou em conjunto.
Universalismo versus Pluralismo	Toda variação estética pode ser reduzida ao mesmo conjunto universal de elementos e princípios, e estes devem ser centrais ao ensino da arte.	O pluralismo estilístico deve ser estudado para possibilitar que os alunos reconheçam e interpretem diferentes representações da realidade.

Contrastes entre Modernismo e Pós-modernismo (EFLAND, 2008)



A Natureza da Arte - a primeira questão é fundamental para definição da abordagem que se pode dar às ações educativas, sejam elas do ensino formal ou não-formal. A visão modernista exige que os objetos artísticos tenham características de exclusividade, “um grau de excelência definido, tanto pela sua originalidade, quanto pela pureza de sua composição formal” (EFLAND, 2008, p. 177). O espectro de obras e objetos passíveis de constituírem um currículo são pré-definidos pelo campo da arte, que por esta perspectiva se vê como autônomo em relação aos contextos culturais. O isolamento das produções artísticas em museus onde são legitimadas, onde as referências contextuais são apagadas, é uma operação de suspensão que promove o distanciamento dessas produções da experiência de vida. Uma mediação que não problematiza essa perspectiva vai reforçar o distanciamento, visto que não se tem elementos contextuais para identificação e aproximação dos sujeitos com as obras.

A visão pós-moderna sobre a natureza da arte amplia o espectro de produções passíveis de constituírem um currículo, não só as grandes obras, a arte instituída, mas todas as produções da cultura popular, da cultura de massa, da indústria cultural fazem parte de uma rede que se articula. Todo contexto cultural, em todas as épocas, do passado ao presente, comporta culturas visuais, culturas musicais, culturas cênicas e dramáticas que não foram eleitas para o círculo restrito da arte legitimada, mas que mantém estreitas relações entre elas, entre produtores e consumidores, forjando comportamentos, alimentando processos de subjetivação e impondo ideologias.

Se por um lado esta visão pós-moderna amplia e aproxima, conectando as produções com a vida, por outro torna o trabalho do arte/educador e mediador bem mais complexo. A primeira dificuldade está na questão da seleção do que merece ser estudado, do que interessa, dentre uma pluralidade diáfana de formas e produções artísticas. A complexidade vai demandar também do educador e dos estudantes um extenso processo de pesquisa e o exercício do pensamento relacional e histórico. Apesar da aparente dificuldade, este é um dos maiores ganhos e saltos de qualidade do processo, pois a contemporaneidade demanda pensamentos em redes articuladas.

Uma mediação baseada nesta visão vai buscar articular os objetos com suas condições de produção, assim como, dos contextos que os iluminam e dos contextos dos sujeitos que integram com as produções. São várias camadas contextuais em movimento, se articulando, se sobrepondo, se complementando e também provocando atritos. Os significados e sentidos

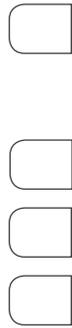


individuais e coletivos resultantes de uma mediação sob esta perspectiva abre amplas possibilidades de conhecer o mundo e a si mesmo.

A Visão de Progresso - esta mudança de paradigma é fundamental, pois vai incidir diretamente na grande narrativa da história da arte que pauta muitos currículos. Entender que a História da Arte (com maiúscula) é uma construção histórica e social, fincada no paradigma do progresso, concebida para reforçar a hegemonia dos valores do hemisfério norte, construída pelo gênero masculino, ajuda a desconstruir um discurso que aponta para o sentido evolutivo do progresso, ou seja, para o entendimento de que as produções posteriores são melhores do que as anteriores. Os clássicos compêndios de história da arte incluem pouquíssimos exemplos, entre suas análises, da arte do hemisfério sul, de povos não europeus e de mulheres, por exemplo. A possibilidade de compreender as produções culturais a partir de múltiplas narrativas, ou seja, estimulando a produção de narrativas diversas a partir de diversos pontos de vista, enriquece a compreensão das produções e dos sentidos que elas podem concentrar.

A Vanguarda - a ideia de vanguarda no campo da arte é uma construção eminentemente modernista, ligada aos movimentos de expansão dos limites e possibilidades do campo de batalha e de suas expressões. A possibilidade de compreender o papel social dos “vanguardistas” como forças de subversão no campo de lutas das instituições artísticas, ajuda a desconstruir as auras criadas em torno de alguns personagens mitificados. É importante perceber como a arte/educação modernista contribuiu e ainda contribui para reforçar os mitos de uma vanguarda revolucionária, assim como, para estimular que se aceitem as novas ideias por elas proclamadas. Um processo de convencimento imposto pela legitimação do mito, não por compreensão dos processos implicados. O exercício da compreensão crítica é a proposta para reverter este processo de reprodução e de legitimação.

As Tendências Estilísticas - a super valorização da abstração pelo modernismo é resultante da ideia de progresso na evolução do campo da arte, como vimos acima. Na pós-modernidade há uma retomada de vários estilos anteriores que são revisitados sob outras perspectivas. O realismo, por exemplo, que havia sido banido do campo artístico modernista, é retomado com sentidos de críticas sociais e culturais. Hoje a grande dificuldade para quem pretende situar a arte contemporânea é buscar encerra-la em estilos ou movimentos. O interessante é buscar justamente identificar as diversas alusões e apropriações operadas pelos produtores contem-



porâneos. Sem as exigências de exclusividade e de originalidade, a arte contemporânea opera com ressignificações, com apropriações, com releituras, não há mais espaço para definições estilísticas.

O Universalismo versus Pluralismo - finalmente enfrenta-se a superação da ideia de universalidade impregnada pelo modelo hegemônico ocidental e europeu. “O esforço para reduzir a arte a uns poucos elementos e princípios aplicáveis a toda arte de qualquer lugar, é exemplo modernista tipicamente ocidental” (EFLAND, 2008, p. 179). Foram estabelecidas no século XX várias gramáticas das linguagens: visuais, musicais, cênicas, que pretendiam pautar, tanto as produções, quanto as leituras e interpretações. Ao situar as produções artísticas em seus contextos, valorizam-se as particularidades culturais favorecendo a pluralidade de leituras e interpretações.

Diante das questões apontadas por Arthur Efland e comentadas acima, resta o exercício contínuo de atenção e reflexão por parte dos educadores para compreender que não se trata da morte da modernidade, mas da superação de sua versão idealista e teleológica, uma questão de superação de certezas e de não prevalência de modelos universalizantes. “A arte [na modernidade] devia preparar ou anunciar um mundo futuro: hoje [na pós-modernidade] ela apresenta modelos de universos possíveis” (BOURRIAUD, 2009, p. 18).

3.2 - Difusão e mediação na contemporaneidade

Aqui vamos tecer relações entre as mudanças de paradigmas analisadas no tópico anterior e os processos de difusão e mediação das produções culturais. Antes é importante distinguir a difusão, que implica nos meios e nas mídias de transferência de informação, e a mediação, que é uma operação mais complexa de tradução que interfere na construção de sentidos da informação. As duas operações estão necessariamente ligadas, pois há sempre uma parte de mediação nos processos de difusão, já que as mídias também interferem na construção de sentidos e há sempre difusão nos processos de mediação.

É importante situar que a questão da difusão e da mediação podem ser estudadas a partir do campo das ciências da comunicação, e que, em relação aos bens culturais, estas práticas envolvem várias mídias no processo de transferência da informação. No entanto, interessa neste texto, trazer a questão para o campo da educação e da arte e, sobretudo, analisar as operações



levadas a cabo pelos mediadores humanos, em nosso caso, os educadores, pois eles atuam, tanto nas instâncias de difusão, quanto nas de mediação.

Segundo Bernard Darras (2009, p. 37), professor e pesquisador francês que trabalha sob a perspectiva da semiótica pragmática cognitiva e dos estudos culturais:

A mediação da cultura (das culturas) ganha existência no cruzamento de quatro entidades: o objeto cultural mediado; as representações, crenças e conhecimentos do destinatário da mediação; as representações, crenças, conhecimentos e *expertises* do mediador e o mundo cultural de referência.

A mediação que acontece neste cruzamento é tingida pelos valores sociais que a determinam, pelas concepções de arte e de cultura que pautam as ações. Por esta ótica percebe-se que a mediação é uma complexa operação e que nela subjazem as representações valores e crenças dos envolvidos, assim como as *expertises* dos mediadores.

Pensar em representações e crenças no campo da arte é o que estamos propondo desde a primeira disciplina deste Curso, buscando nos situar diante de nossos referenciais, de nossa história, de nossa formação, de nossas práticas. Importa identificar as nossas representações e crenças, pois elas orientam nossas ações educativas.

Voltando a mediação cultural, Darras (2009, p. 37) distingue duas grandes abordagens. A primeira é a **mediação diretiva**, que:

Em sua forma mais pobre, fornece só um sistema interpretativo, impondo um único tipo de compreensão do objeto cultural. Em sua forma mais rica, produz sistemas interpretativos que tentam se articular, ou não, e trabalhar em conjunto.

Esta abordagem é a que mais se aproxima da difusão, da transmissão de informações e tende a fundamentar-se na perspectiva modernista, sobretudo em sua forma mais pobre, como qualifica Darras.

A segunda abordagem é a **mediação construtivista**, “por diversos meios interrogativos, problemáticos, práticos, interativos, ela contribui para o surgimento da construção de um ou vários processos interpretativos pelo ‘destinatário’ da mediação” (DARRAS, 2009, p. 38) e,



acrescente-se, da mesma forma que pelo mediador. É uma abordagem fundamentada no diálogo, em consonância com as perspectivas não exclusivistas da pós-modernidade.

Sejam diretivas ou construtivistas, as mediações revelam os projetos de difusão das experiências e conhecimentos da cultura e da arte. Por exemplo, qualquer que seja o acervo sob sua proteção, o museu como difusor é um grande mediador que afeta autoritariamente os processos de mediação. Em relação ao âmbito da educação patrimonial, Darras (2009) distingui também três modos de difusão e de mediação:

- O primeiro modo de acesso às obras é do tipo inato. Fundamenta-se na crença da universalidade da sensibilidade a partir da exposição às obras de modo direto, valorizando a inteligibilidade e conhecimento dos sujeitos. É uma mediação elementar que se limita a favorecer o encontro. Uma atitude “proselitista e acrítica e não hesita em fazer a promoção dos valores elitistas que presidem a constituição das obras e das coleções” (DARRAS, 2009, p. 44).

- O segundo modo de difusão reivindica a elevação dos espíritos e o refinamento da sensibilidade pela frequência. São as mediações que tem como pressuposto a concepção de *educação pela arte*. É uma atitude “missionária (e um pouco colonialista) e tenta cooptar para suas teses humanistas todo o público, e particularmente os mais deserdados e os menos “humanizados” ou civilizados, por meio do encontro com as obras da alta cultura” (DARRAS, 2009, p. 44). No primeiro e segundo modo, os mediadores, em sua maioria, ignoram os paradoxos da ideia de democratização do elitismo e são frequentemente os encarregados de um processo de legitimação manipuladora.

- O terceiro modo de difusão tem como projeto a democratização do domínio da arte e da alta cultura, pois considera que as grandes obras pertencem a todos e não devem se manter restrita à elite que as produziu e possui. É uma atitude crítica, pois entende que a constituição do patrimônio não é neutra. Para se efetivar uma mediação nesta perspectiva é necessário refletir sobre os próprios processos de mediação, em direção a uma metamediação.

Elas tem, portanto, a possibilidade de adotar todas em justaposição, mas também, e sobretudo, de confrontá-las. Com fins dialéticos ou dialógicos e com interpretantes dialéticos ou dialógicos, elas exploram os antônimos, as oposições, as contradições e as alternâncias para nutrir e esclarecer os



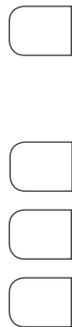
debates, como também para proceder à desconstrução e à reconstrução dos componentes da paisagem cultural.

(...)

As mediações dialéticas e dialógicas contribuem para o desenvolvimento da capacidade de pensar o fenômeno cultural na sua complexidade, explorando as contradições das representações e crenças da instituição cultural, mas também as contradições de seus públicos. (DARRAS, 2009, p. 45)

O próprio campo da arte na contemporaneidade vem provocando debates nesta direção. A arte contemporânea tem convocado o observador a participar de forma ativa em processos de mediação que se inserem na constituição das próprias produções. Há uma tendência a explorar novos modelos de sociabilidade e de interatividade que convocam o público a assumir outras atitudes diante da arte, diferente dos comportamentos já instalados. Ao buscar explicar a dimensão relacional da arte, Bourriaud (2009, p. 36-37) pondera:

A transitividade, tão antiga quanto o mundo, constitui uma propriedade concreta da obra de arte. Sem ela, a obra seria apenas um objeto morto, esmagado pela contemplação. Delacroix já escrevia em seu diário que um quadro bom “condensava” momentaneamente uma emoção que o olhar do espectador deveria reviver e prolongar. Essa noção de transitividade introduz no domínio estético a desordem formal inerente ao diálogo; ela nega a existência de um “lugar da arte” específico em favor de uma discursividade sempre inacabada e de um desejo jamais saciado de disseminação. Jean-Luc Godard, aliás, insurgia-se contra essa concepção *fechada* da prática artística, explicando que *uma imagem precisa de dois*. Se essa proposição parece retomar Duchamp ao dizer que *são os espectadores que fazem os quadros*, ela vai além ao postular o diálogo como a própria origem do processo de constituição da imagem: *desde seu ponto de partida* já é preciso negociar, pressupor o Outro... Assim, toda obra de arte pode ser definida como um objeto relacional. Como o lugar geométrico de uma negociação com inúmeros correspondentes e destinatários.



Hoje, o campo da crítica de arte, assim como o campo da comunicação, da educação e, sobretudo da arte/educação, convocam o sujeito a participar de forma ativa e interativa das produções culturais. As convergências de proposições assentam-se na necessidade de construir uma sociedade de fato democrática, com foco nas relações inter-humanas e menos hierárquicas.

Ampliando o conhecimento

O texto de Arthur Efland usado como referência neste tema foi originalmente resultado do encontro organizado em 1999, por Ana Mae Barbosa e Lilian Amaral, no SESC Vila Mariana, *O prazer e a compreensão da arte*. Além da publicação citada como referência, o texto pode ser acessado no link: http://www.secsp.org.br/sec/hotsites/arte/text_2.htm onde podem ser encontrados também textos de outros palestrantes do encontro.



A recepção e a interpretação das produções artísticas



No momento em que a arte como conhecimento passa a ser foco do ensino de arte, quando a aproximação com os objetos artísticos é desejada e estimulada no meio educacional, as habilidades para interpretar obras de arte passam a integrar as preocupações dos educadores. Uma preocupação que implica obviamente nas competências dos próprios educadores para estabelecer estratégias de interpretação. Expressões como: apreciação, leitura e interpretação passam a integrar o vocabulário do arte/educador, muitas vezes de forma indistinta, como sinônimos do processo de recepção da arte.

É sobre esta questão que trataremos neste tema, uma questão intrinsecamente relacionada ao processo de mediação e, portanto, cerne da disciplina. Primeiro vamos buscar situar como os conceitos de apreciação e de leitura passam a integrar o campo da arte/educação, identificando as diferenças conceituais que cada um carrega e que implicam em posicionamentos



diferenciados na relação com a arte. Em seguida, o foco é a interpretação e suas diferentes abordagens e implicações no processo de mediação.

4.1 - Apreciação artística ou leitura da obra de arte?

Retomamos aqui a citação de Nicolas Bourriaud que encerra o tema anterior - *toda obra de arte pode ser definida como um objeto relacional* - para compreender que é difícil estudar apreciação ou leitura desvinculada do processo de criação artística. As pesquisas atuais compreendem um processo vinculado ao outro. No entanto, de forma operativa, vamos buscar uma distinção entre estas ações, como pares polares complementares, tal como: o ponto de vista do espectador e o ponto de vista do criador. Entretanto, é preciso restabelecer um equilíbrio que contemple (ou integre) as duas dimensões complementares e não excludentes. Para isto, nos apoiamos nos recentes estudos sobre a construção do conhecimento e, sobretudo, nos estudos e teorias sobre a percepção ativa estudados em disciplina anterior deste Curso.

No título do tópico colocamos a questão da apreciação e da leitura como uma opção a ser tomada pelo educador. O que se quer realçar com a questão são as operações distintas. Para efeito de análise trataremos inicialmente da questão da apreciação artística, buscando entender como foi formulada pelos primeiros teóricos e quais as concepções que orientam as formulações. Na sequência consideramos a questão da leitura, como ela é compreendida e proposta hoje no campo da arte/educação.

De imediato, vamos refletir sobre os significados que se agregam a ideia de apreciação, com recurso de um dicionário, no caso o Houaiss, pois o termo carrega sentidos valorativos, tanto na linguagem cotidiana, quanto em alguns campos do conhecimento. O ato ou efeito de apreciar resulta em *atribuir valor* a alguém ou algo. Apreciação, portanto implica em um *juízo*, em emitir uma opinião, seja moral ou seja técnica. Implica também em uma *avaliação*, ou estima de valor, seja material ou simbólico. São sentidos que remetem a ideia de *juízo*. A apreciação dos autos do processo, no campo do Direito; a apreciação de uma tese pela comissão julgadora, no campo acadêmico, etc.

A apreciação implica ainda a *atenção dedicada a algo que proporcione prazer, emoção, fruição estética*, como a apreciação de um bom vinho, de um filme, de uma obra de arte. Sentido específico, que interessa a nossa discussão, e que não descarta os sentidos valorativos apresentados



antes. Na rubrica filosófica, apreciação é uma *consideração valorativa a respeito do grau de perfectibilidade ética, estética, ontológica, etc. alcançado por determinado ser ou objeto, em contraste com qualquer descrição ou explicação de sua realidade objetiva*. Pode-se deduzir então, que em todas as acepções pressupõe-se padrões de valor para pautar as apreciações.

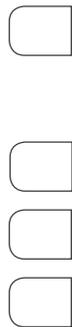
Ana Mae Barbosa discute os sentidos de apreciação no seu livro “A imagem no ensino da arte” (2009, p. 40-42), e argumenta que não são diferentes significados, mas diferentes implicações ou significações que se encontram implicitamente associadas ao ato ou efeito de apreciar. Segundo a autora, as proposições iniciais dos anos 1960, trouxeram para o âmbito do ensino de arte esta dimensão, entendendo a apreciação como *estima de valor* e usaram como parâmetro para a valoração a História da Arte oficial, reduzindo a apreciação ao sentido de *desfrute* ou *gozo* daquilo já legitimado no discurso hegemônico.

A ideia de apreciação como entendimento, como possibilidade de analisar e até reconhecer a obra de arte como um bom exemplo, ou seja, julgá-la, segundo Ana Mae Barbosa, foi ampliada nos anos 1970 através de pesquisas e da influência dos estudos críticos na Inglaterra.

Imanol Aguirre Arriaga dedica um capítulo de seu livro “Teorías y prácticas en educación artística” (2005, p. 141-172) às investigações sobre a apreciação artística e seu valor na educação. Para o autor, as pesquisas sobre a questão da resposta à arte têm duas origens: o estabelecimento cultural de uma nova instituição artística no campo da arte - a crítica de arte; e uma preocupação positivista para fazer da consideração estética e do gosto, um efeito ponderável mediante instrumentos objetivos de análise e confrontação de resultados. No âmbito do ensino de artes a questão passou ao centro dos debates entre os anos de 1960 e 1970, com as avaliações sobre o vazio deixado pelas propostas curriculares centradas apenas no fazer artístico e não na reflexão sobre eles.

No Brasil, as pesquisas e publicações de Ana Mae Barbosa, desde a década de 1970 (Teorias e práticas da educação artística) e 1980 (Conflitos e acertos) vêm chamando atenção dos arte/educadores para a necessidade de reflexão sobre a arte. Porém, é especialmente no final da década de 1980 com a sistematização da Proposta Triangular que a questão da apreciação passa a fazer parte da agenda dos professores.

No âmbito internacional, é também na década de 1980 que se iniciam pesquisas sobre esta



questão como resposta a necessidade dos educadores. As pesquisas enfocam temas, tais como: a aprendizagem da apreciação no contexto escolar; a pertinência e eficácia dos métodos de apreciação; a incidência da apreciação nos processos cognitivos; a incidência da apreciação sob a criatividade; possibilidades e métodos de avaliação, entre outros.

É importante identificar a contribuição de alguns modelos reconhecidos da crítica de arte, já que representam o pensamento dominante no campo da arte, para a generalização da apreciação artística no campo educacional, pois seus estilos críticos aparecem latentes em muitas propostas de apreciação (AGUIRRE ARRIAGA, 2005, p. 143-144).

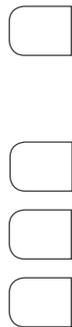
A perspectiva mimética - é o modelo descritivo que parte da consideração da arte como imitação do mundo e valora as obras por esta perspectiva. Foco maior no tema e título.

A **perspectiva expressiva** - nasce junto com a perspectiva teórica que ressalta a função expressiva da arte, ignorando os aspectos de confrontação formal com o modelo representado, apóia a crítica no subjetivismo das sensações e na busca de motivações expressivas que impulsionam o artista na gênese da obra.

A **perspectiva formal** - o relevante é a organização material e perceptual da obra, independentemente de seu significado expressivo ou de sua adequação representativa ao modelo, buscando e comentando a unidade orgânica das obras, a relação entre as partes e entre estas e o conjunto. Esta perspectiva crítica (junto com a expressiva) é uma das que mais influência tem em boa parte do ensino de arte.

A **perspectiva pragmática** - analisa os fins, os objetivos e propósitos que dão significado a obra de arte, sejam estes a satisfação sensorial, a transmissão de valores, a designação de verdades, a busca de conhecimento ou qualquer outro. Esta perspectiva também atua em determinadas orientações interpretativas educacionais, sobretudo, naquelas que buscam o motivo da interpretação, mais além dos elementos presentes na própria obra de arte.

A história da arte junto com a estética tem dado grande suporte ao exercício da apreciação, no entanto, são disciplinas fechadas que não se preocupam com a divulgação do resultado de suas pesquisas para o grande público. Tem sido exatamente o ensino de arte que tem procurado trabalhar na transmissão dessas informações e na formação de apreciadores encontrando-se, portanto, atrelado a estes campos teóricos.



Não é de estranhar que este movimento de formação tem acompanhado o movimento artístico, ou seja, as tendências em voga, as pesquisas estéticas e práticas artísticas, mudando ao sabor das tendências, trabalhando atrelada aos campos teóricos da arte, legitimando as tendências hegemônicas dominantes. Poderíamos dizer que esta educação não é isenta, não trabalha em prol do cultivo, por exemplo, de uma percepção estética crítica.

Alguns filósofos se destacaram na missão de discutir as condições da experiência estética desvinculada de todo sentido religioso. Talvez o mais importante dentre eles tenha sido Kant. Nesta tradição outros focaram suas discussões filosóficas com preocupações educativas como Benedetto Croce, John Dewey, Thomas Munro e Suzanne Langer.

No campo do ensino de arte, as primeiras pesquisas que tratam da questão da apreciação artística têm em Dewey um alicerce para suas formulações. Os primeiros modelos qualitativos formulados tinham como premissa evitar juízos impulsivos de obras de arte no contexto escolar. Um exemplo é o procedimento proposto por D. W. Ecker e usado por Elliot Eisner, que consiste em:

- Permitir que os estudantes comuniquem livremente seus sentimentos, atitudes e respostas imediatas em frente a uma obra de arte (própria ou de artistas);
- Fazer com que os estudantes percebam que existem diferenças no modo como as pessoas respondem a um mesmo estímulo artístico, como consequência das diversas experiências e aprendizagens;
- Permitir que eles estabeleçam diferenças entre sentimentos psicológicos (baseados nas sensações) e juízos de valor (baseados em argumentos);
- Incentivar sua experiência com obras de arte contemporâneas e históricas desenvolvendo sua capacidade de imitar juízos artísticos independentes e justificados, tanto positivos, quanto negativos (AGUIRRE ARRIAGA, 2005, p. 148, tradução da autora).

O modelo do professor e pesquisador norte-americano, Edmund Feldman foi um dos mais eficientes integradores da crítica na educação em arte. Foi também um dos mais utilizados nas escolas norte-americanas. Ele afirmava que “o que um professor de arte faz – tanto na apreciação artística como nas instruções em ateliê – é essencialmente crítica de arte. Isto é, o professor



de arte descreve, analisa, interpreta e avalia trabalhos de arte durante o processo de instrução” (FELDMAN apud AGUIRRE ARRIAGA, 2005, p.150, tradução da autora).

Ana Mae Barbosa, no livro “A imagem no ensino da arte” (2009, p. 45-53), divulga a proposta de Feldman como método comparativo de análise de obras de arte, pois ele sempre propõe a leitura de duas ou mais obras para que o estudante tire conclusões da leitura comparada de problemas visuais, de forma similar ou contrastante. Segundo Ana Mae (2009, p. 45-46):

O desenvolvimento crítico para a arte é o núcleo fundamental de sua teoria. Para ele, a capacidade crítica se desenvolve através do ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos, ao longo de quatro processos, distinguíveis, mas interligados: prestar atenção ao que vê, *descrição*; observar o comportamento do que se vê, *análise*; dar significado à obra de arte, *interpretação*; decidir acerca do valor de um objeto de arte, *juízo*.

Ana Mae Barbosa inclui ainda uma tradução de uma aula proposta por Feldman em seu livro “*Becoming human through art: aesthetic experience in the school*”, publicado em 1970, onde percebe-se o quanto sua proposição organiza-se de maneira articulada, através de problematizações e comparações, buscando integrar as dimensões da apreciação e da produção, com o entorno ou contexto do aluno.

Para Feldman, a apreciação deve implicar os aprendizes no uso da crítica como meio para introduzir-se na natureza da arte (sua técnica, sua forma, seu conteúdo e a herança cultural). Ensinar a fazer arte ou ensinar a apreciar arte requer, por isso, uma participação ativa de estudantes e professores, mediante um processo de diálogo crítico.

Feldman propôs uma metodologia para apreciação crítica, como resumiu Ana Mae no parágrafo citado, que consta de um processo no qual os estudantes são convidados a debater de modo crítico, sobre as obras de arte que estudam, de acordo com quatro processos de aproximação com as obras. *Descrição*: inventário do que se acha visível na obra. *Análise*: a relação entre os elementos visuais e os princípios que os organizam. *Interpretação*: a identificação de temas e idéias no trabalho com o objetivo de encontrar significados. *Juízo*: tomar decisões sobre o êxito, o valor ou fracasso do objeto artístico. Nesta fase é interessante comparar os



trabalhos estudados com outros.

O método de Feldman avança na direção da crítica ao propor o diálogo como modo operacional e a comparação de obras como procedimento. No entanto, ainda reforça o sentido de julgamento e avaliação contidos na ideia de apreciação, ao propor o *juízo* como processo final. A partir de quais critérios estaria o educador, junto com seus estudantes, aptos a julgar o êxito ou fracasso de uma produção artística? Obviamente, para ultrapassar o lugar comum das preferências de gosto (que são por sua vez construtos sociais e culturais) se faz necessário o apoio das críticas legitimadas pelos teóricos da história, da estética e crítica de arte.

A designação *leitura da obra de arte* é uma contribuição brasileira para este debate. Usada por Ana Mae Barbosa na sistematização da Proposta Triangular, o termo *leitura* vem substituir a ideia de apreciação, justamente para instalar uma perspectiva política educacional crítica e não reprodutiva. O termo *leitura* foi tomado de empréstimo ao movimento de crítica literária norte-americano, conhecido como *Reader Response*, agregando a ele o princípio de leitura como interpretação cultural de Paulo Freire.

No texto “Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular (1998, p. 30-51)”, Ana Mae Barbosa retoma e atualiza a Proposta Triangular, explicitando o processo de apropriação contido na sistematização desta proposta. Sobre a leitura ela explica:

O movimento *Reader Response* não despreza os elementos formais, mas não os prioriza como os estruturalistas o fizeram; valoriza o objeto, mas não o cultua, como os deconstrutivistas; exalta a cognição, mas na mesma medida considera a importância do emocional na compreensão da obra de arte. O leitor e o objeto constroem a resposta à obra numa piagetiana interpretação do ato cognitivo e, mais ainda, vigotsquiana interpretação de compreensão do mundo. (...)

Daí a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora. (BARBOSA, 1998, p. 35)



A dimensão da leitura introduz no debate a ideia de que a resposta a uma obra de arte implica sempre numa possível *interpretação* de uma obra de arte.

4.2 - A interpretação

Partindo do princípio vigotsquiano de que a leitura é um ato de apropriação do conhecimento na interação do sujeito com seu meio social e cultural, por conseguinte, a leitura ou interpretação de uma obra de arte é também um processo de construção de sentidos para os sujeitos que as lê. Nesta construção, as referências e a visão de mundo do sujeito orientam e direcionam o sentido da interpretação da obra. Sob esta ótica, não existe uma única interpretação para uma obra de arte, mas uma pluralidade de pontos de vista que podem ser complementares ou não. Não existem interpretações certas ou erradas, mas interpretações mais pertinentes, ou mais coerentes, ou interpretações menos convincentes, ou mais personalizadas.

Uma obra ou imagem pode ser lida a partir de diferentes teorias que tratam da interpretação e este processo pode implicar maior ou menor uso da razão ou da emoção, assim como, dar maior ou menor ênfase à obra, ao leitor/intérprete ou ao contexto, personagens do ato interpretativo. O que vai determinar a escolha de uma abordagem de leitura ou a conjunção complementar de diferentes abordagens é o campo de sentidos da própria obra, assim como, as concepções de arte que norteiam aquele que conduz a leitura, no caso o educador mediador. Portanto, conhecer diferentes instrumentos de leitura, situando-os frente às teorias que os iluminam é uma maneira de entender como o processo de interpretação é construído.

Entre as abordagens mais conhecidas e utilizadas, sob a perspectiva modernista, destacam-se o formalismo que prioriza a obra em detrimento do leitor ou do contexto; a teoria da Gestalt de Arnheim que a partir da obra busca uma aproximação maior com o contexto cultural e a iconologia que insere a obra em um processo contextual mais amplo e mais inter-textual.

As teorias fenomenológicas privilegiam a natureza da experiência estética do observador, considerando a percepção como conhecimento situado, corporificado. Para Merleau-Ponty interpretar é perceber. Já Gaston Bachelard é mais receptivo à imaginação. A fenomenologia hermenêutica de Gadamer e Ricoeur explora os conflitos de interpretações tirando partido da diferença e oposição de entendimento, dando destaque ao papel das convenções e pressuposições no entendimento da obra.



Na teoria da recepção a interpretação se dá na relação dialética entre produção e consumo que ilumina o entendimento do papel da arte na sociedade. Filiada a esta perspectiva “a teoria do *Reader Response* se refere a uma leitura crítica mais influenciada pela subjetividade do leitor, porém com atenção especial ao contexto. Nem a autonomia da obra, nem a autonomia do leitor. Ambos são mediatizados pelas circunstâncias do contexto. O contexto contorna o processo de significação e determina valor; por isso não há significado estável nem valor universal” (BARBOSA, 1998, p. 49).

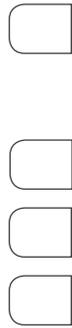
Há ainda as teorias mais contemporâneas, como a semiologia, a semiótica e, especialmente o desconstrucionismo e o feminismo, designadas como abordagens culturalistas e pós-modernas, que se situam mais como atitudes e propostas do que como métodos e teorias.

Este rápido panorama nos dá uma dimensão das amplas possibilidades de compreensão dos processos de interpretação, e sobretudo, do vasto interesse que o tema tem despertado entre teóricos das mais diversas áreas do conhecimento. Um exemplo que gostaríamos de aprofundar vem da associação da hermenêutica com o construtivismo, a partir de estudos sobre a aprendizagem da arte em processos de mediação.

Para os hermenêuticos construtivistas¹, a interpretação é um processo mental utilizado pelos indivíduos para construir conhecimentos a partir de uma experiência pessoal, ou seja, o sujeito é ele mesmo e para ele mesmo o intérprete *autônomo* da situação significativa de aprendizagem. Sob este ponto de vista, o processo de interpretação de produções artísticas tem início com o reconhecimento do objeto pelo sujeito leitor, a partir de relações e analogias estabelecidas com o seu conhecimento pré-existente e com a sua memória. Neste primeiro movimento o sujeito busca atribuir significados reconhecíveis ao objeto. Para que o processo tenha continuidade e se desdobre é necessário que o sujeito tenha acesso a outras informações, principalmente informações contextuais que podem ser de diferentes áreas de conhecimento que se relacionam com o objeto. Na continuidade deste movimento ampliam-se as relações de entendimento e estabelecem-se possíveis articulações de significados, para que isto aconteça é necessário testar hipóteses.

É, portanto, um processo dialógico circular que integra o todo e as partes, o presente e o

1 Referência ao Departamento de Estudos de Museus da Universidade de Leicester na Inglaterra, em especial ao trabalho de Eileen Hooper-Greenhill em seu livro *The Educational Role of the Museum*. London, Routledge, 1999.



passado num movimento contínuo. O foco em um detalhe ajuda a entender o todo da obra, assim como o contexto histórico ajuda a compreender o contemporâneo. Os conhecimentos que resultam são circunstanciais e transitórios, situados naquele momento e passíveis de outros movimentos, de outras relações e entendimentos, pois as interpretações nunca são completas, fechadas e definitivas.

A mediação pode potencializar este processo de interpretação, seja no momento da ampliação do conhecimento, alimentando o leitor com novas informações, seja no papel de articulador destas informações através de questões instigantes. Este processo pode ser induzido tanto por recursos de comunicação e informação, quanto por estratégias de mediação estabelecidas pelos educadores mediadores. Neste sentido, uma mediação em grupo favorece ainda mais a troca e o confronto de diferentes pontos de vista através do diálogo, através de um modo conversacional, que implica na circulação da palavra; o mediador tem o papel de ativador das inter-relações. Para que esta corrente se estabeleça as questões colocadas pelo mediador devem procurar fazer com que os intérpretes possam testar suas hipóteses e confrontar seus pontos de vista, garantindo o espaço de expressão de suas idéias e confirmando sua capacidade e autonomia interpretativa.

Entendendo a leitura e a interpretação a partir desta abordagem, vemos que a contextualização é integrada ao processo de interpretação. É a contextualização quem vai tecer a trama dos significados e ao mesmo tempo situar todos os atores da ação interpretativa que operam a partir de seus próprios contextos de referências. Como adianta Ana Mae Barbosa (2005, p.4), “assim, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do fruidor, enfim, da unidade ‘subjétil’ (sujeito+objeto), o contexto se torna mediador e propositor”. As várias camadas de referências contextuais se sobrepõem, se relacionando e interferindo na ação e devem ser levadas em consideração no processo de mediação: as do objeto ou obra; as dos sujeitos envolvidos: leitores e mediadores; as do lugar em que a ação se desenrola.

O contexto da obra é o que tem sua delimitação mais facilmente situada. É por isto que nas aplicações generalistas da Proposta Triangular ele tem sido o foco principal da contextualização. Todo o discurso produzido, ou em produção (no caso da arte contemporânea) pelos críticos e historiadores, assim como os conhecimentos das áreas correlatas ao tema, alimentam esta dimensão da ação interpretativa.



Com relação aos sujeitos envolvidos no processo, os leitores e mediadores, pouca atenção tem sido dada até então, mesmo que saibamos que nossa própria posição social, cultural e histórica afeta o processo de construção de significados. Hooper-Greenhill (1999, p.49, tradução da autora) adverte: “conhecimentos são construídos através e na cultura. Percepções (o que vemos), memória (o que escolhemos para relacionar) e o pensamento lógico (o sentido que atribuímos as coisas) diferem culturalmente porque são construções culturais”.

A autora amplia ainda mais esta discussão com o conceito de *comunidades de interpretação*, pois as estratégias individuais de busca de conhecimento, ou de busca de sentido nas experiências com a arte, tornam-se possíveis, são mediadas e delimitadas pelo nosso lugar na cultura. As comunidades de interpretação são compostas por aqueles que compartilham formas similares de leitura de mundo e de identificação de seus significados. “Todas as comunidades de interpretação, definidas como tal, têm suas próprias formas de conhecimento, seus conhecimentos de base e suas estratégias de interpretação” (HOOPER-GREENHILL, 1999, p. 49, tradução da autora). Este conceito pode orientar o processo de mediação e pode contribuir para revelar as estratégias de mediação utilizadas pelos leitores, mas é importante reconhecer que as comunidades de interpretação não são estáveis e movem-se como e com os sujeitos que a compõem, se deixando permear por novos conhecimentos.

A mesma atenção que devemos ter para com os referenciais culturais dos leitores, se estende para os educadores mediadores. De acordo com Bernard Darras (2009), pensamos que a pessoa que conduz o processo de mediação desenvolve uma atividade que depende de suas concepções de arte e de cultura, assim como, esta atividade é permeada pelas concepções do lugar onde a mediação acontece. É por isto que insistimos na ideia de que a formação do educador mediador vai além da ampliação de repertório e da articulação de propostas educacionais. Implica num comprometimento deste educador com seu próprio processo de formação, na direção de uma auto formação reflexiva.

Ampliando o conhecimento

Sugere-se ler o texto Ana Mae Barbosa: Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular, do livro *Tópicos Utópicos*, onde a autora atualiza a Proposta Triangular e discorre sobre abordagens de leitura de imagens.



A nova edição revisada do livro de Ana Mae Barbosa, *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 7ª ed. rev., São Paulo: Perspectiva, 2009, tem um novo prefácio de Imanol Aguirre Arriaga e atualizações importantes para a compreensão da mediação cultural.



O arte/educador como mediador



No último tema da disciplina, vamos voltar nossa atenção para as implicações que as questões estudadas nos temas anteriores trazem para a prática do educador enquanto mediador das relações entre a arte, as produções culturais e seus estudantes. São relações intrínsecas e presentes na própria ação do professor de Arte, diante dos conteúdos eleitos para compor o currículo, nas estratégias metodológicas instauradas para atingir os objetivos propostos e, especialmente nas ampliações curriculares ou inserções no âmbito da cultura, quando são propostas saídas do circuito fechado da escola para o contexto maior da cultura na qual a escola está inserida.

Quando entendemos o professor de Arte como um arte/educador, entendemos que seu papel é maior e mais amplo do que apenas o papel de professor de uma disciplina de uma grade curricular. Mesmo quando o professor de Arte não tem consciência da amplitude das



relações que atravessam sua disciplina, esta amplitude se evidencia na repercussão que sua posição assume no processo de formação dos estudantes, no tocante às relações com a arte e a cultura. Pesquisas confirmam, por exemplo, que muitos adultos tiveram seu primeiro acesso a um museu (em alguns casos também a um teatro ou a um concerto de música clássica) graças a seus professores. A qualidade desta iniciação fica registrada na memória afetiva e vai, em grande parte dos casos, determinar as práticas culturais destes sujeitos.

Ao longo da disciplina abordamos temas que dizem respeito a esta posição e para finalizar, não encerrando a discussão, mas potencializando-a, vamos relacionar algumas questões e tentar amarrar alguns fios que podem ter ficado soltos ao longo dos estudos.

|

No primeiro tema, procuramos identificar algumas representações que se constituíram historicamente no campo da arte, especialmente as representações relativas às instituições que conservam, mantêm e legitimam os valores superiores que se configuram como modelos. Recorremos à sociologia, à economia das trocas simbólicas de Pierre Bourdieu (2005), para compreender como o campo da arte opera e como o campo da educação vem reforçando estes mecanismos. Diante deste quadro complexo constatamos que não é fácil transpor as barreiras simbólicas instaladas nas entranhas das relações de poder de nosso campo de estudo. O primeiro passo é compreender como funciona o campo da arte, reconhecendo os mecanismos reprodutores presentes nas ações educativas. Há uma série de obstáculos a serem transpostos quando o desejo é se apropriar do conhecimento de forma crítica e significativa, sobretudo quando se quer partilhar este desejo com outras pessoas, os estudantes, a quem se dirigem as nossas ações.

Um dos obstáculos se verifica, por exemplo, quando passeamos por um museu e estabelecemos relações com a aura artística que faz mover a própria visita em direção ao gozo estético próprio da engrenagem museal. O filósofo Walter Benjamin (1996) definiu esta aura como um autêntico distanciamento da obra de arte por parte do espectador. Um esfriamento. Um processo de sacralização que continua atuante, insistindo em apresentar as peças do museu como obras únicas, originais, essenciais para a sobrevivência do próprio campo da arte.



O professor e pesquisador espanhol, Ricardo Huerta (2010, p. 36) em seu livro “*Maestros y museos*” faz uma larga reflexão a partir de pesquisas sobre a importância da educação no processo de dessacralização, sugerindo parcerias entre museus e escolas, justifica:

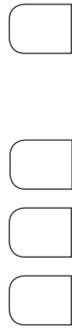
Segundo nosso ponto de vista, a arte e seus museus não se desprenderam desta frialdade. Pode ser que a aura continue sendo um elemento muito atrativo para certos públicos que frequentam habitualmente os museus, mas cremos que os distanciamentos não são produtivos, ao menos para o público escolar, ou entre o professorado. Deveríamos tentar acercar posições entre o museu e a escola a partir de seus protagonistas chaves: os professores e os educadores de museus, evitando para isto distanciamentos *auráticos*. (Tradução da autora)

Para que estas parcerias possam surtir os efeitos desejados, é importante traçar projetos para colocar os distintos educadores, das escolas e dos museus, lado a lado, trabalhando em conjunto. Entretanto, é necessário também que ambos os lados busquem compreender como atuam as instituições, compreendendo como as operações de suspensão auráticas se efetivam.

Do ponto de vista dos educadores de museus, o que se tem observado, de maneira genérica, é uma prática de correspondência e reforço aos processos de sacralização das instituições e de seus objetos. Compreende-se que os educadores de museus são necessários às instituições e suas presenças se justificam, a partir do investimento das instituições, exatamente para cumprir este papel. No contexto brasileiro, em especial da cidade de São Paulo, a presença de educadores mediadores nos principais museus e centros culturais é uma prática recente. Começam a se fazer presentes no final da década de 1990 e se expandem nesta primeira década dos anos 2000. Hoje, quase toda instituição tem um programa educativo e muitos deles oferecem atividades, encontros e materiais específicos para o professorado. Este movimento corresponde a demanda do próprio meio educacional que tem buscado estreitar esta aproximação.

Felizmente sabemos que há programas educativos que estão buscando enfrentar o distanciamento que o próprio campo da arte produz. Sobretudo, encontramos muitos educadores de museus, dispostos ao diálogo e a reflexão sobre estas questões.

Diante deste contexto, do ponto de vista do educador das escolas, o que se percebe comu-



mente é uma prática de recepção submissa às ofertas, sem questionamentos sobre a qualidade ou adequação das atividades (visitas, encontros, materiais) às suas necessidades e de seus estudantes. O distanciamento aurático historicamente construído em torno desses encontros com a arte talvez contribua com esta atitude.

Todas as questões apresentadas e discutidas nesta disciplina pretendem convidar os educadores das escolas a compreenderem como funcionam as práticas de difusão e mediação para que possam se posicionar de forma mais ativa buscando o diálogo com as instituições. A demanda por ações mais adequadas, por posicionamentos mais críticos podem gerar ofertas mais reflexivas e também críticas.



Para ajudar a compreender parte destes processos, no segundo tema da disciplina, destacamos a questão da educação patrimonial, por um lado buscando entender os processos de institucionalização e por outro revelando os intrincados mecanismos de atualização dos patrimônios na contemporaneidade. A ideia é ampliar a questão do patrimônio, para além dos legados herdados e impostos, como explica Huerta (2010, p. 31, tradução da autora): “se trataria de prever, desde o ponto de vista pedagógico, a possibilidade de chegar a um tratamento simbólico do patrimônio, o que implicaria ocupar-se de questões ideológicas, psicológicas, sociais e, em definitivo, humanas, ademais das puramente históricas”.

As relações com o patrimônio cultural, no âmbito educacional, têm se restringido à dimensão da difusão, a constatação da existência do patrimônio como índice de *uma identidade* a ser incorporada, são os legados que precisam ser carregados. Esta é uma perspectiva que se assenta em uma visão essencialista e estática de cultura. As mediações nesta perspectivas vão repetir as “verdades” dos especialistas, dos historiadores, dos discursos que engendram e mantêm as ideologias e o poder.

Para restabelecer relações significativas com o patrimônio é necessário antes pensar a cultura como práticas dinâmicas que comportam transfusões e mestiçagem, uma cultura em movimento. Assim o patrimônio pode ser compreendido como parte de *processos identitários* que se constituem nas relações de poder para configurar capitais, econômicos ou simbólicos. Uma mediação nesta perspectiva irá tomar os usuários do patrimônio cultural como comunidades



de aprendizagem que buscam estabelecer redes de pertinência, capazes de dotar de sentidos a seus objetos e artefatos.

Sabemos que toda localidade, toda região tem seus bens patrimoniais, forjados muitas vezes para engrandecer ou enobrecer os locais, para valorizar ou resgatar histórias, reverenciando alguns personagens ou eventos. Nossa condição de país colonizado nos fez despertar tarde para a necessidade de preservar e constituir bens patrimoniais. É uma prática que só nos últimos cinquenta anos vem tendo apoio das instituições públicas e privadas, e muito de nossa história já foi desfigurada. O que temos hoje são em grande parte resquícios que passaram por processos de adequações, de sucessivos restauros para se constituírem como bens patrimoniais.

Nossa condição de povo colonizado também nos legou uma visão distorcida dos valores que merecem nossa atenção e apreciação. Muita gente desconhece o patrimônio de sua própria cidade, porém se interessa por visitar museus, monumentos e outros bens patrimoniais de outras cidades ou países. Para grande parte da população, estas práticas estão relacionadas a ideia de viagem, de turismo, de lazer. Reconhecemos que estas práticas são um meio de entrar em contato com as diferentes culturas, para conhecer suas referências identitárias, e são práticas que carregam sentidos de entretenimento. Não condenamos o turismo cultural. O que realçamos aqui é o processo de valoração desequilibrada que a cultura colonizada nos impõe, valorizamos com menor interesse nossa própria cultura. O papel da educação é fundamental para restabelecer este equilíbrio, para trazer a tona estas questões.



A complexidade do ser contemporâneo de si mesmo, como desafia Ana Mae Barbosa (1995), é o substrato do terceiro tema que busca enfrentar a superação dos paradigmas modernistas, como sugere Arthur Efland (2008), para instaurar estratégias de mediação que revelem os conflitos da contemporaneidade. Ao aprofundar os conceitos de difusão e mediação, procuramos munir os educadores das escolas de referências, tanto para analisar e avaliar as ações educativas oferecidas pelas instituições culturais, quanto, sobretudo, para relacionar e integrar tais conceitos com suas estratégias educacionais.

As produções contemporâneas com seus trânsitos entre linguagens, tais como as performances e instalações, as encenações pós-dramáticas, o teatro de rua e outras produções que



fazem uso de diferentes suportes e diferentes linguagens, nos provocam a sair do cômodo distanciamento passivo de meros espectadores, convocando todos os nossos sentidos para participar da construção de possíveis sentidos que se condensam nas obras. A experiência estética, no sentido sugerido por Dewey (2010), é potencializada nesta situação, pois requer a presença inteira do sujeito que percebe, um sujeito que se deixa *comover* pela experiência.

Para instaurar estratégias de mediação ou ações educacionais nas quais os sujeitos possam ter suas experiências estéticas, é necessário um engajamento do educador com sua própria experiência estética. O interesse ou entusiasmo ou curiosidade pessoal do próprio educador se impregna entre os estudantes. As relações do professor de Arte com seu campo de conhecimento, suas preferências e referências estão presentes em suas ações educacionais. Como querer que os estudantes estabeleçam relações significativas com a arte, que se tornem frequentadores críticos das produções artísticas se o educador não se compromete com sua própria frequênciação?

Ser contemporâneo de si mesmo implica buscar sintonia com as discussões contemporâneas e implica também coragem para enfrentar as produções contemporâneas. Coragem de caminhar por territórios ainda desconhecidos. Coragem para se colocar lado a lado com os estudantes nas descobertas.

Ricardo Huerta (2010, p. 108) reforça que “ao visitar o museu com seu alunado, o docente também experimenta suas próprias sensações, e isto será sem dúvida algo muito importante em sua relação com os estudantes, assim como um enriquecimento relevante como pessoa e como usuário de museu” (Tradução da autora).

IV

Os conceitos de apreciação, leitura e interpretação foram tratados com intuito de possibilitar reflexões sobre diferentes abordagens no processo de recepção da arte. Ao trazer os referenciais históricos e os sentidos implícitos no ato da apreciação oferecemos subsídios para refletir sobre os direcionamentos que têm sido dado à questão. Compreender as distinções implícitas nos conceitos de apreciação e leitura é uma maneira de pensar *como* mediar as relações dos estudantes com arte. E, finalmente, o entendimento da interpretação a partir da abordagem hermenêutica construtivista possibilita entender a questão da interpretação como processo de aprendizagem.



Todas as questões tratadas nesta disciplina pressupõem a perspectiva do educador como mediador, seja mediando situações de aprendizagem em sua sala de aula, seja mediando situações de aprendizagem no embate direto com as produções artísticas em seus espaços de difusão, nos museus, nas salas de espetáculos, nos teatros, nos concertos, nos locais de exibição, na rua, enfim, nas diversas inserções das produções artísticas no meio cultural. Importa reforçar a ideia de que todos nós precisamos nos entender como agentes ativos inseridos neste campo de conhecimento. Podemos optar com consciência por continuar trabalhando em prol da legitimação de uma série de pressupostos já estabelecidos, ou optar por enfrentar desafios, possibilitando que a arte nos revele outras histórias, além das que já conhecemos, entendendo as produções como condensados de experiências que impulsionam outras narrativas nos sujeitos que buscam dela se aproximar.

Procuramos mapear alguns aspectos do complexo campo no qual atuamos e, entre estes, importa destacar a ideia de que fazemos parte de comunidades de interpretação que nos fornecem referenciais para entender o mundo. A comunidade dos professores de arte da rede estadual de São Paulo é uma delas. Uma comunidade que se move e se amplia, mas que mantém em sua própria configuração pontos de apoio nos quais seus membros se identificam.

Bibliografia

Tema 1

- 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/dissertacao_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.

Tema 2

- AGUIRRE ARRIAGA, Imanol; FONTAL, Olaia; DARRAS, Bernard; RICKENMANN, René. El acceso al patrimonio cultural: retos y debates. Pamplona, Espanha: Universidade Pública de Navarra, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- COUTINHO, Rejane Galvão. A cultura ante as culturas na escola e na vida. In: TOZZI, Devanil; et al (Org.). Horizontes culturais: lugares de aprender. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2008. p. 39-50.
- LOPEZ, Têlé Porto Ancona. O turista aprendiz. São Paulo: Duas Cidades / Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.
- LOURENÇO, Maria Cecília França. Museus à grande. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Brasília, n. 30, p. 182-209, 2002.

Tema 3

- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Teoria e prática da educação artística. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- BOURRIAUD, Nicolas. Estética relacional. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- DARRAS, Bernard. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p.23-52.
- EFLAND, Arthur. Cultura, sociedade, arte e educação em um mundo pós-moderno. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Org.). O prazer e a compreensão da arte, 1999. São Paulo: Serviço



Social do Comércio (SESC), 1999. Disponível em: <http://www.secsp.org.br/secc/hotsites/arte/text_2.htm>. Acesso em: 02 abr. 2011.

- EFLAND, Arthur. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae; (Org.). O pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 173-187.

Tema 4

- ARRIAGA, Imanol Aguirre. Teorías y prácticas en educación artística. Barcelona: Octaedro/EUB-Universidade Pública de Navarra, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação como mediação. In: COUTINHO, Rejane (Coord.). Diálogos e reflexões com educadores. São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 7. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DARRAS, Bernard. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (Org.). Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: UNESP, 2009, p.23-52.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean. The educational role of the museum. London: Routledge, 1999.

Tema 5

- BENJAMIM, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 165-196.
- HUERTA, Ricardo. Maestros y museos: educar desde la invisibilidad. Valencia, Espanha: Universidade de Valencia, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.



GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador

Geraldo Alckmin

SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DE
SÃO PAULO (SEESP)

Secretário

Herman Jacobus Cornelis Voorwald



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Vice-Reitor no Exercício da Reitoria

Julio Cezar Durigan

Chefe de Gabinete

Carlos Antonio Gamero

Pró-Reitora de Graduação

Sheila Zambello de Pinho

Pró-Reitora de Pós-Graduação

Marilza Vieira Cunha Rudge

Pró-Reitora de Pesquisa

Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária

Maria Amélia Máximo de Araújo

Pró-Reitor de Administração

Ricardo Samih Georges Abi Rached

Secretária Geral

Maria Dalva Silva Pagotto

FUNDUNESP

Diretor Presidente

Luiz Antonio Vane

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria de Estado da Educação
Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEESP)
Praça da República, 53
CEP 01045-903 – Centro – São Paulo – SP

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

REDEFOR

Rede São Paulo de Formação Docente

REDE SÃO PAULO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Pró-Reitora de Pós-graduação

Marilza Vieira Cunha Rudge

Coordenadora Acadêmica

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Sub-coordenador

Antônio Cezar Leal (FCT/Presidente Prudente)

Equipe Coordenadora

Ana Maria Martins da Costa Santos

Cláudio José de França e Silva

Rogério Luiz Buccelli

Coordenadores dos Cursos

Arte

Rejane Galvão Coutinho (IA/Unesp)

Filosofia

Lúcio Lourenço Prado (FFC/Marília)

Geografia

Raul Borges Guimarães (FCT/Presidente Prudente)

Inglês

Mariangela Braga Norte (FFC/Marília)

Química

Olga Maria M. de Faria Oliveira (IQ Araraquara)

Secretaria/Administração

Vera Reis

Equipe Técnica - Sistema de Controle Acadêmico

Ari Araldo Xavier de Camargo

Valentim Aparecido Paris

Rosemar Rosa de Carvalho Brena



NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP

Coordenador Geral

Klaus Schlünzen Junior

Secretaria/Administração

Sueli Maiellaro Fernandes

Aline Gama Gomes

Jessica Papp

João Menezes Mussolini

Suellen Araújo

Sueli Maiellaro Fernandes

Tecnologia e Infraestrutura

Pierre Archag Iskenderian

André Luís Rodrigues Ferreira

Ariel Tadami Siena Hirata

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Rodolfo Mac Kay Martinez Parente

Produção, veiculação e Gestão de material

Cauê Guimarães

Elisandra André Maranhe

Erik Rafael Alves Ferreira

Fabiana Aparecida Rodrigues

Jéssica Miwa

João Castro Barbosa de Souza

Lia Tiemi Hiratomi

Lili Lungarezi de Oliveira

Luciano Nunes Malheiro

Márcia Debieux

Marcos Leonel de Souza

Pamela Bianca Gouveia Túlio

Rafael Canoletti Buciotti

Rodolfo Paganelli Jaquetto

Soraia Marino Salum