

AÇÃO EDUCATIVA EM ESPAÇOS CULTURAIS: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA RETOMADA CONCEITUAL DA ARTE

Giovana Bianca Darolt Hillesheim^{1*}

Universidade do Estado de Santa Catarina

RESUMO:

Apresenta-se uma reflexão sobre a ação educativa em espaços culturais considerando as influências do mercado de arte na atualidade. Para tanto, parte-se da conceitualização de três elementos centrais à discussão - cultura, educação e arte - objetivando dar consistência às suas derivações - espaços culturais, ação educativa e mercado de arte. A ligação entre estes elementos é pensada a partir da categoria trabalho levando em consideração a mercantilização da cultura, a crescente vinculação entre educação e responsabilização social e a especificidade do contexto brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE:

Ação educativa; Espaços culturais; Arte; Mercado de arte; Trabalho.

Educational action in cultural spaces: considerations from a conceptual resumption of art

ABSTRACT:

It presents a reflection on the educational activity in cultural spaces considering the influences of the art market today. For this, the article begins with the concept of three central elements to the discussion - culture, education and art - in order to give consistency to their lead - cultural spaces, educational activities and the art market. The link between these elements is thought from the category work in view of the commodification of culture, the growing links between education and social accountability and specificity of the Brazilian context.

KEYWORDS:

Educational activity; Cultural spaces; Art; Art market; Work.

¹ *Mestra e doutoranda em Artes Visuais no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão e do Projeto Observatório da Formação de Professores em Artes Visuais: Estudos Comparados entre Brasil e Argentina (CAPES, MINCYT). Professora de Metodologia de Ensino da Arte na Universidade do Alto Vale do Itajaí.

I. Cultura, educação e arte.

Se partirmos do pressuposto que a cultura se dá a partir do momento em que o ser humano transforma a natureza a fim de satisfazer suas necessidades e incorporar processos naturais à vida social, concordaremos que a cultura é condição necessária para o desenvolvimento humano. Por extensão, assentiremos que o ser humano configura-se como um ser capaz de criar e transformar a realidade a sua volta. Nesta perspectiva, conceituaremos cultura como uma produção humana que envolve um relacionamento transformador com a natureza e que acaba resultando em processos, fenômenos e objetos outros, para além do que já existe no mundo natural.

Segundo Duarte (2004:47), dentre as principais características da cultura, está o fato de que ela resulta da atividade humana, portanto o adjetivo *cultural* remete à atividade humana acumulada no decorrer dos tempos, seja na estrutura semântica de um romance, no cultivo de rosas, num castiçal de prata, numa mesa de madeira, na melodia de uma sonata ou numa estratégia de marketing. A atividade humana ao longo da história se condensa nos objetos e nas experiências culturais. Na medida em que nos apropriamos daquilo que outros seres humanos produziram, nos apropriamos da atividade condensada e acumulada, ou seja, da cultura. Se isso não acontecesse seria necessário que cada ser humano reinventasse cotidianamente maneiras de satisfazer suas necessidades mais elementares, tais como armazenar comida, por exemplo, o que certamente minaria a atenção dada às necessidades consideradas menos rudimentares, como a leitura de um poema. Sob esta perspectiva podemos pressupor que quanto maior for o acesso à cultura historicamente construída e acumulada, mais ricas e diversas serão nossas necessidades, mais ampliada será nossa capacidade de criação e transformação da realidade, uma vez que já não precisamos dispendir energias para criar maneiras de satisfazer necessidades corriqueiras, bastando acessar os conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos que nos antecederam.

Assim, da mesma forma que a cultura envolve uma espécie de repositório da atividade humana, envolve também sua perpetuação- aqui entendida como o movimento de possibilitar aos sujeitos conhecer o que foi construído historicamente por outros sujeitos a fim de, a partir deste conhecimento, reelaborar e criar novas formas de interação com o mundo em que vivem. Ou seja, a cultura não pode prescindir da socialização de saberes entre os sujeitos, processo este possibilitado pela educação. Não há transferência da atividade humana condensada na cultura se não houver um processo educativo com vistas à incorporação da cultura acumulada. Todo processo educativo, por sua vez, tem por objetivo a alteração dos níveis de apropriação cultural de um sujeito. Esse processo em que o sujeito caminha em direção àquilo que ele pouco ou nada conhece raramente se dá de maneira direta. Na maioria das vezes se faz necessária uma mediação facilitadora do acesso para que este seja, ao mesmo tempo, crítico (a fim de avaliar a pertinência desse saber e reelaborá-lo se assim o quiser) e assertivo (a fim de poupar tempo e lhe permitir resolver outros problemas que lhe surjam). A ação mediadora, portanto, é composta por formas de ligação entre o sujeito e a cultura intermediadas por outras pessoas, instrumentos ou experiências.

A cultura, todavia, reúne um leque amplo e complexo de coisas e saberes decorrentes da atividade humana, de forma que tanto um sapato, quanto uma pintura agrupam-se nessa extensa e genérica categoria. Em razão disso, muitos são os teóricos a problematizar tal conceito. Dentre as infundáveis interpreta-

ções que acompanham o termo cultura, Eagleton (2005:205) elenca, além da atividade humana acumulada, o conjunto de hábitos e costumes de um grupo de pessoas, as manifestações de erudição e espiritualização e a noção antropológica clássica de que a cultura agrupa uma dimensão transformadora, pois envolve a reelaboração da matéria-prima pelo trabalho humano.

Como elo comum entre tantas concepções, Eagleton considera que o adjetivo “cultural” refere-se a algo que podemos mudar, embora não de forma aleatória, pois a mudança envolve regras e acordos coletivos. Uma língua, por exemplo, é um elemento cultural vivo e que se modifica com o passar do tempo. Estas mudanças são, via de regra, consensuais entre os usuários. Para além desta concepção básica, Eagleton lembra que a cultura pode ser compreendida como uma divisão dentro de nós entre nossa “matéria-prima original”, nossa natureza, e a parte que cultivamos e refinamos intermediados pelo desejo. Este desejo, segundo o teórico, não é neutro e, sendo assim, a cultura pode ser encarada como a maneira como nossas crenças se ajustam umas às outras, reprimindo nossas contradições internas. É a cultura, portanto, que nos ajuda a lidar simultaneamente com a repressão de eventuais desejos que não coincidem com os desejos das pessoas a nossa volta e que poderiam causar grande desconforto social se externalizados. Há, portanto, uma dimensão apaziguadora na cultura.

A arte, na condição de atividade humana, faz parte da cultura. Porém, a especificidade da arte dentro do universo cultural se dá na medida em que ela consegue captar os aspectos contraditórios da vida humana, indo além das circunstâncias de sua gênese. A movimentação em torno dos diversos estilos artísticos através dos tempos não se caracteriza por acordos consensuais entre os artistas. Ao contrário, a arte desaloja certezas, balança estruturas que pareciam firmes e socialmente consensuadas, de tal forma que não podemos falar em evolução da arte, no sentido de melhoramento, uma vez que o conhecimento artístico transita entre os tempos. Para Kosik (apud KONDER, 2013:67), a durabilidade do conhecimento artístico decorre da interação entre passado, presente e futuro: o futuro como possibilidade (vislumbrando que a realidade poderia se manifestar de um jeito diferente) e o passado como agente vivo na constituição do presente (a realidade é assim porque algo aconteceu anteriormente). Desta forma, a arte nos permite perceber uma condição histórica particular da humanidade e estabelecer relações com nossa própria consciência individual. Este ato de encarar a arte e, a partir dela, perceber aspectos da condição humana outrora negligenciados, não se dá instantaneamente. Na arte, tal como nas demais manifestações culturais, a capacidade de apreensão mental e sensorial, se constrói a partir do contato frequente com a arte, favorecido pela mediação realizada por outras pessoas, instrumentos ou experiências. Com o passar do tempo, nossa sociedade organizou espaços culturais destinados a armazenar e possibilitar o acesso à arte, assim como, paulatinamente, vem criando ações educativas voltadas para a mediação entre os sujeitos e o conhecimento artístico historicamente acumulado.

2. Espaços culturais e ação educativa

Espaços culturais são locais institucionalizados que conservam, difundem e expõem as artes e outras formas de produção humana de maneira ampla. Há múltiplos usos aos quais se destinam os espaços culturais: pesquisa e leitura, exposição de obras de arte e outros acervos museológicos, oferta de cursos, palestras e oficinas, audição musical, exibição de filmes, apresentações teatrais e demais ações que propiciem a circulação da cultura.



Fig. 1. Centro Cultural George Pompidou. França.
 Fonte: <http://www.parisprimetour.com/museu-george-pompidou/>

Segundo Teixeira Coelho (1997:33), o conceito atual, amplo e heterogêneo de espaço cultural surgiu no século XIX com os ingleses, sendo pouco a pouco propagado na segunda metade do século XX, na França, através da construção do Centro Cultural George Pompidou, inaugurado em 1977. Sua construção desencadeou uma explosão de centros culturais no mundo objetivando, entre outras coisas, dar uma identidade visual para as cidades e democratizar a cultura para além das tendências da cultura de massa. Paralelo à propagação dos espaços culturais, surgiu o entendimento contemporâneo de ação cultural para nomear o processo de favorecimento da socialização do universo da cultura.

Ação cultural é o conjunto de procedimentos envolvendo recursos humanos e materiais, que visa pôr em prática os objetivos de uma determinada política cultural. Para efetivar-se, a ação cultural conta com agentes culturais previamente preparados e leva em conta públicos determinados, procurando fazer uma ponte entre esse público e uma obra de cultura ou arte. (COELHO, 1997: 32).

Ao tratar do desenvolvimento da ação cultural no percurso do século XX, Teixeira Coelho identifica três momentos distintos. O primeiro deles focado na obra de arte, com ação cultural enfatizando a transmissão de informações formais das obras de arte. O segundo voltado para a abordagem social da arte, onde o foco da ação cultural é abrir espaço para que o visitante reforce os vínculos com a comunidade em que está inserido. Por fim, o terceiro momento destina-se às ações culturais que se preocupam com o indivíduo e são entendidas como instrumento de criação de projetos individuais, investindo na subjetividade dos sujeitos.

De forma geral, as ações culturais se voltam para a educação estética, promovendo a mediação entre o público e a obra de arte e, além de facilitar a apreensão da linguagem artística, instigam o público a se relacionar com a obra, produzindo sentidos e abrindo espaço para intervenções poéticas. O rol de estratégias utilizadas para que se efetive tal mediação é, portanto, parte inerente à ação educativa dos espaços culturais. Tais ações pressupõem a contratação de profissionais preparados para realizar da maneira mais plena possível esta mediação; são educadores que, concomitantemente ao desenvolvimento da ação

educativa, vem constantemente refletindo e reconfigurando sua atuação. A dinâmica destas mudanças se reflete nas diferentes nomenclaturas atribuídas a estes profissionais: educadores, monitores, mediadores, arte-educadores, curadores pedagógicos, cada uma delas carregando expectativas diferentes em relação à atuação destes profissionais.

Assim como a caminhada das ações educativas nas instituições culturais é multiforme, convivendo inclusive com a ausência de educadores em muitos espaços, como campo de pesquisa também há diferentes maneiras de abordar o assunto. Todavia, podemos afirmar que vem se construindo uma epistemologia para a área calcada na premissa da participação dos educadores em todas as etapas necessárias à organização dos espaços culturais: editais, curadoria, expografia, mediação, catálogos, etc.

Ao discorrer sobre as reais possibilidades de mediação nos espaços culturais e sobre o entrelaçamento dos diversos aspectos que contribuem com a ação dos profissionais que trabalham nestes espaços Vergara salienta:

Entende-se como espaço de mediação o envolvimento de todo museu, todos os profissionais da instituição, buscando formar uma política única de construção de sentidos; do cuidado com o acolhimento de diversos olhares, públicos e temporalidades; do estado de compartilhamentos comunicativos como a visão utópica do abrigo poético de Lygia Clark; a arquitetura, seus elementos semânticos, formais e históricos; a concepção dos folders, cartazes; a iluminação e montagem das exposições; todo esse sistema de sentidos deve formar uma experiência de síntese e sinergia estética e ética da participação sensível. (VERGARA, 2011).

Ao preocupar-se com a construção de sentidos, Vergara propõe pensar a ética das mediações e seu caráter político, pois sugere a mediação como um encontro. Desta forma, pensada como *encontro entre sujeitos*, a mediação passa a ter um papel multilateral e pressupor uma troca de saberes, uma vez que parte do entendimento que ambos os sujeitos envolvidos no encontro carregam consigo saberes, formas de entender e conviver com a cultura. Uma mediação ética, nesta perspectiva, não pressupõe hierarquias, ao contrário, deposita suas intenções maiores no que resulta da cambialidade entre os sujeitos.

De forma semelhante, Mônica Hoff (2011:122), ao tratar da ação educativa desenvolvida nas diversas edições da Bienal do Mercosul, ressalta a importância de uma ação educativa disposta a realizar permutas de experiências e impressões entre os sujeitos envolvidos no processo. É importante perceber que, tanto para Hoff quanto para Vergara, a finalidade da mediação é a experiência que se dá entre os sujeitos. Vergara e Hoff atribuem à arte o papel de elemento mediador entre os sujeitos. Para eles o que está em questão neste processo não necessariamente é o acesso à cultura, como atividade humana historicamente acumulada, e sim as impressões e as formas de lidar que cada sujeito tem das materializações culturais. Portanto, podemos dizer que, ao tratar a arte como um instrumento de mediação entre sujeitos, adotam o pressuposto de que estes sujeitos trazem consigo apropriações culturais diversas e particulares.

No âmbito deste paradigma, a arte é vista como uma experiência ontologicamente diferente das outras experiências de trabalho. “O compromisso com a arte é menos um compromisso e mais uma modo de pensar e fazer. É menos matéria de proposição e mais condição inerente àquele que propõe.” (HOFF, 2011:19). Acontece que ao se atribuir tal autonomia à obra de arte, faz-se necessário admitir concomitantemente sua desvinculação da categoria trabalho, buscando a salvaguarda de um valor imanente, uma pretensa liberdade criadora

desvinculada daquilo que a caracteriza como atividade especificamente humana. Para a pesquisadora Chin-Tao Wu (2006:147), conceber manifestações culturais como intervenção educativa com vistas à transformação social, meio e fim da cidadania, é uma concepção relativamente recente (a partir dos anos 1980), carregada de questões ideológicas que resultam no fortalecimento do mercado de arte. Nos dedicaremos a seguir a buscar elementos para entender como este embricamento sugerido por Chin-Tao Wu acontece.

3. Ação educativa em espaços culturais dominados pelo mercado de arte

Muito se tentou resistir aos ditames do mercado de arte. Alguns continuam tentando. Porém, na visão de Luiz Renato Martins, hoje em dia quase não há mais resistência, tudo parece ser possível no campo simbólico, a permissividade se amplia a cada dia. Para ele, “todos os espaços estão administrados. A rua também faz parte do mesmo espaço que o museu faz, que é o espaço do mercado. Tudo é mercado hoje em dia.” (MARTINS, 2013). Como realizar a mediação artística nestas condições? A quem, ou a quê, servem estas mediações? Como selecionar o que deve ser mediado? O que se espera destas mediações? Espera-se que as pessoas se apropriem da arte no intuito de captar as contradições da realidade para tentar mudá-la? Ou que as pessoas troquem percepções sobre a realidade a fim de mudar a si próprias? Tudo isto junto? Acreditamos que isto seja possível?

Há que se refletir sobre as consequências decorrentes do rompimento entre arte e trabalho, pois dificilmente uma ação educativa ficará imune a esta ruptura. A obra de arte convertida em mercadoria convive com mudanças nas relações entre produção e controle, produção e consumo, produção e circulação, competição e monopólio. Desta feita, o desafio imposto pelo modo de produção capitalista atinge também a socialização da arte. Ao transformar a arte em mercadoria com valor imanente, ela é reduzida a um meio para seu próprio consumo. A arte encarada como mercadoria irradia um ser independente de suas qualidades extrínsecas e passa a ser apenas um instrumento de satisfação mercantil. Conhecer o sistema econômico da arte é, portanto, passo importante para propor ações educativas conscientes, uma vez que operações de marketing, agenciamentos culturais, encomendas, patrocínios, pré-contratos de circulação e exposição midiática tornam o cenário da arte menos imune ao sistema capitalista do que se possa ingenuamente pensar.

Se retornarmos à ideia primeira de que a cultura é fundamental para o pleno desenvolvimento humano e que a amplitude do acesso à cultura historicamente construída e acumulada amplia nossa capacidade de criação e transformação da realidade, assumiremos a arte como bem indispensável vinculada à materialidade e à ontologia do ser social. Como disse Vigotsky (1999), “a arte é o social em nós”. Sendo a arte a materialização do social em nós, o acesso à produção artística historicamente elaborada é condição *sine qua non* para que continuemos a desenvolver nossa condição humana em concomitância com nossa época.

Embora reconheçamos as inúmeras possibilidades que a arte possui para atuar como elemento mediador entre sujeitos, advogamos, em face do momento histórico em que nos encontramos e principalmente, em face às diminutas oportunidades de contato com a arte presentes no contexto brasileiro, pela ação educativa em espaços culturais que leve em conta a mediação do sujeito para com a arte, propriamente dita. Logicamente, acreditamos que os saberes

que cada sujeito traz consigo precisam fazer parte desta mediação e que é necessário que os sujeitos se sintam encorajados a trazê-los a tona. De fato, é salutar que todos saiam culturalmente enriquecidos da ação educativa: tanto o público quanto o profissional que realiza a mediação. O que não pode acontecer, defendemos, é que uma das partes tenha posse de elementos significativos do conhecimento artístico historicamente acumulado e negligencie o direito de saber da outra. A não facilitação ao outro do conhecimento artístico, em prol de uma pretensa, bem intencionada e democrática valorização dos saberes que este já possui e de sua subjetividade, não nos parece uma solução pertinente para a realidade brasileira², onde a carência de serviços e políticas públicas integradas reforça, conforme nos alerta Marcellino (2002), a visão da arte como uma simples prática de atividades prazerosas, destituídas da sua dimensão contestadora crítica, propositiva e inventiva que envolve as pessoas e os coletivos como produtores de cultura, intervindo no protagonismo da vida cotidiana.

Além das questões específicas do contexto brasileiro em relação à escassez no acesso aos bens culturais, há duas outras problemáticas bastante atuais que merecem atenção: a crescente mercantilização da cultura e a igualmente crescente vinculação entre educação e responsabilização social. Iniciemos pela mercantilização da cultura.

Podemos entender os espaços culturais como microcosmos dos eventos realizados em escalas internacionais. Na condição de microcosmos, os espaços que se dedicam às artes visuais buscam, em maior ou menor grau, acompanhar as ações realizadas em grandes museus e bienais. Este acompanhamento pode ser percebido através de adaptações em relação aos horários de funcionamento, localização espacial, características arquitetônicas, formas de registro e contabilização de visitantes, estratégias de marketing, características da expografia, perfil dos trabalhos artísticos expostos, estratégias de ação educativa, produtos disponibilizados nas lojinhas, duração das exposições, etc. Neste sentido, podemos afirmar que o fenômeno da *bienalização*³ repercute a curto ou médio prazo nos espaços culturais distribuídos pelo globo.

Paralelo ao crescimento do número de bienais, cresce o número de visitantes levados por grandes campanhas de marketing a estes megaeventos. Em comum entre as bienais, além dos números em expansão, estão os discursos selecionados para compor as mostras artísticas:

- Ênfase às produções com caráter democrático e visão não hierarquizante entre público e artista;
- Visibilidade e reconhecimento das identidades culturais periféricas e tradicionalmente excluídas;
- Valorização, simultaneamente, da subjetividade e dos agrupamentos que constituem redes de trabalho;
- Reconhecimento e respeito às particularidades culturais regionais.

A maioria das bienais dispersas pelo mundo acompanha tais pressupostos, ao mesmo tempo em que luta bravamente para construir uma marca, uma

2 Pesquisas da UNESCO apontam que a maioria dos brasileiros nunca frequentou museus ou exposições de arte. Grande parte dos municípios não possui salas de cinema, teatro, museus e espaços culturais; ainda temos municípios sem biblioteca. (Maiores informações sobre estes dados podem ser obtidas no site da UNESCO <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/cultura/cultura-and-development/access-to-culture/>). Acesso em 04 de junho de 2015.

3 O termo *bienalização* foi cunhado por Gerhard Haupt ao publicar na revista *Art Nexus* n.º 53 (2004) o artigo "The Berlin Biennale: a model for anti-biennialization?" e faz referência ao significativo aumento no número de bienais internacionais de arte contemporânea nas duas últimas décadas, as estratégias mercadológica e turística envolvidas, assim como os discursos ideológicos veiculados nestes eventos. Disponível em https://www.artnexus.com/Notice_View.aspx?DocumentID=13784

identidade específica que as distingua uma da outra a fim de torná-la única, competitiva e prestigiada, pois, em tempos de globalização, a singularidade de cada cultura, cada país, passa pelo capital simbólico que nele circula. O curador e crítico dinamarquês Simon Sheikh analisa as razões que levam à busca pela diferenciação:

As bienais têm que marcar presença de forma diferenciada e específica, para poderem não apenas atingir hegemonia cultural, mas também usufruir renda de monopólio, tanto em termos de capital simbólico quanto de capital real. Por um lado, elas têm que se tornar reconhecíveis como possuindo um determinado formato, como um festival de arte, e, por outro lado, têm que ser específicas, *esta bienal, não aquela outra*. [...] A marca da bienal tem, portanto, duplo sentido. Em parte é a cidade, como atração e sedução, conferindo contexto e valor à bienal, e em parte é o *glamour* e o prestígio da marca da bienal, melhorando a imagem neutra ou até mesmo negativa de uma cidade, de uma região ou de um país. (SHEIKH, 2011).

Em meio às sucessivas bienais os discursos que aludem à democracia, periferia, trabalho em rede e particularidades regionais soam uníssonos e sem qualquer sombra de contradição. Arte, artistas, curadores, patrocinadores e público concordam: é preciso aceitar e conviver com as diferenças. Conviver com as diferenças é uma oportunidade de engrandecimento pessoal e coletivo. Que mal pode haver em algo tão edificante? Que tipo de desconforto pode existir quando a arte faz a mediação de um sujeito com outro sujeito, evidenciando a partilha e apaziguando as diferenças?

Pensemos no *desconforto* atrelado à perda do estatuto da arte, àquilo que, na acepção gramsciana, diferencia a arte das demais manifestações culturais: sua capacidade de captar contradições, transitar entre os tempos, sugerir desconfiança diante do consenso. Sem estes elementos a arte não é mais arte, a arte se torna apenas mais um produto da cultura. Além desta questão, que nos parece fundamental, resta ainda a pergunta: apaziguar o quê? para quem? A quem interessa o apaziguamento?

A fim de buscar possíveis respostas a estes questionamentos passemos à próxima questão: a vinculação entre educação e responsabilização social. Segundo Honorato (2007), pelo menos três importantes bienais tem sinalizado para uma redefinição da mediação educacional: Bienal do Mercosul, Documenta e Manifesta. Entre os discursos veiculados nos sites destes eventos há menções contundentes em relação ao papel do processo educativo:

- 6ª Bienal do Mercosul: entende a educação como uma atividade artística e transformadora e advoga pelo título de *bienal pedagógica*;
- Documenta 12: pretende que a educação apareça como *advogada* da arte e *alternativa* ao didatismo da academia e o fetichismo da mercadoria;
- Manifesta 6 Scholl: propõe, em vez de uma exposição de arte, uma *escola de arte*. O projeto, porém, não chegou a ser realizado, resultando apenas numa coletânea de artigos.

Nestas, e em outras bienais e museus, os programas de mediação têm passado por significativas modificações calcadas na defesa do uso social da produção cultural e na construção de uma visão de arte que promova a partilha de experiências entre as pessoas, num aparente progressismo cultural. Na visão de Honorato (2007), a suposta abertura destas instituições a todas as ideologias é uma forma disfarçada de controle cultural, “um instrumento para o crescimento sustentável de quem as professa” (HONORATO, 2007: 21). Ou seja, trata-se de uma abertura estratégica que diz ao sujeito que, diante de situações ambíguas ele não precisa, necessariamente, fazer escolhas, basta aceitar o pluralismo de valores.

Nestes termos, diante de uma possível cooptação da mediação educacional, corremos o risco de nos deparar com uma ação neutralizada, mesmo diante das boas intenções do mediador. No lugar de oportunizar ao público o acesso a um bem cultural que colocará em xeque sua realidade, a mediação confirmará a posição de cada um: de um lado o artista com suas convicções, do outro lado o público com suas convicções. E assim cada um seguirá seu caminho, pois o mundo é composto de diferenças e é preciso aprender a conviver com elas. Todavia, necessitamos ficar atentos para não incorrer em uma despolitização da mediação. Talvez seja oportuno nos perguntarmos: houve de fato uma troca?

Evidentemente, essa reciprocidade nada tem a ver com a *troca*, como partilha formal de experiências – um mito prevalecente da mediação. Em sentido estruturante, como conformação das relações sociais e interpessoais pela lógica corporativa, sabemos que a troca suprime as possíveis singularidades, que por sua vez são reduzidas a coisas equivalentes, permutáveis entre si. Sob o regime da troca, porque ela desconhece a contradição como princípio vivificante, não é possível haver a potencialização recíproca das singularidades. (HONORATO, 2007: 121).

Não pretendemos, logicamente, propor uma abdicação da mediação educacional nos espaços culturais. Pelo contrário, acreditamos que a mesma seja indispensável no intuito não somente de facilitar o acesso, mas de oportunizar um acesso crítico aos bens culturais. Não obstante, concordamos com Honorato quando ele afirma que os educadores não podem ignorar que programas educativos podem ser lugares de disputas ideológicas. Somente o acesso frequente aliado ao aprimoramento da capacidade estética dos sujeitos vai oportunizar as condições necessárias para a formação de um público autônomo e capaz de inferir transformações na realidade. Se a arte nos aponta as contradições da realidade, é a educação que nos possibilita enxergá-las.

Referências

- CHIN-TAO WU. *Privatização da cultura - a intervenção corporativa nas artes desde os anos 80*. Trad. Paulo Cezar Castanheira. Co-edição: Sesc e Boitempo Editorial, 2006.
- COELHO, Teixeira. *Dicionário Crítico de Política Cultural*. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- DUARTE, Newton. *Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de a. N. Leontiev*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.
- EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.
- HONORATO, Cayo. *Expondo a mediação educacional: questões sobre educação, arte contemporânea e política*. Revista ARS.V.5. N.º9. São Paulo: 2007.
- HOFF, Monica. Curadoria pedagógica, metodologias artísticas, formação e permanência: a virada educativa da Bienal do Mercosul. IN HELGUERA, Pablo e HOFF, Monica (Org.). *Pedagogia no Campo Expandido*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Estudos do Lazer: uma introdução*. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- MARTINS, Luiz Renato. Entrevista concedida à *Revista Permanente*. V2, N.º 4. 2013.
- KONDER, Leandro. *Os Marxistas e a Arte*. 2ª Ed. Coleção Arte e Sociedade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SHEIKH, Simon. Notas sobre a mediação cultural das finanças globais e sobre

a produção de capital cultural global. Revista Eletrônica do Humboldt Institute. 2011. <http://goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/pt8622843.html>

VERGARA, Luiz Guilherme. Espaços de mediações entre utopias – escrita e inscrições labirínticas de temporalidade. IN. ARANHA, Carmen; CANTON, Katia. Espaço da Mediação. I Simpósio Internacional Estratégias do Ensino da Arte Contemporânea em Museus e Instituições Culturais. São Paulo: EDUSP, 2011.

VIGOTSKY, L. S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Artigo recebido em novembro de 2015. Aprovado em abril de 2016