

JULIANA RESENDE DUTRA

ESCOLA E MEDIAÇÃO CULTURAL: DIÁLOGOS DE RESISTÊNCIA

Dissertação de mestrado elaborada junto ao programa de mestrado profissional PROFARTES/UDESC apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Arte, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais.

Orientadora: Prof. Dr. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

FLORIANÓPOLIS-SC

2016

D978e Dutra, Juliana Resende
Escola e mediação cultural: diálogos de resistência / Juliana Resende Dutra. - 2016.
94 p. il. color ; 29 cm

Orientadora: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Bibliografia: p. 92-93
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Florianópolis, 2016.

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Política cultural. I. Silva, Maria Cristina da Rosa Fonseca. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Artes. III. Título.

CDD: 707 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

JULIANA RESENDE DUTRA

ESCOLA E MEDIAÇÃO CULTURAL: DIÁLOGOS DE RESISTÊNCIA

Dissertação de mestrado elaborada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Arte – PROFARTES apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Arte, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais.

Banca Examinadora:

Orientadora: _____

Professora. Dr^a. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (CEART/UDESC)

Membro: _____
Prof.^a. Dr^a. Aurélia Regina de Souza Honorato (UNESC)

Membro: _____
Prof^a. Dr^a. Consuelo Alcioni Duarte Schlichta (UFPR)

Aos que acreditam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, meus parceiros de jornada, os quais sempre acreditaram em mim, incentivando-me e fazendo-me acreditar;

Agradeço à minha orientadora, Prof. Dr^a. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, pela sabedoria e paciência com que me guiou neste processo de reflexão;

Ao Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, secretaria, coordenação e professores do curso, pela cooperação;

A todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que tudo isso se concretizasse;

E, por fim, ao Centro de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa de estudos a qual financiou este trabalho.

*A educação se refaz constantemente na
práxis. Para ser tem que estar sendo.*

Paulo Freire

*A minha escola não tem personagem
A minha escola tem gente de verdade
Alguém falou do fim do mundo,
O fim do mundo já passou
Vamos começar de novo:
Um por todos e todos por um.
Legião Urbana*

RESUMO

O presente trabalho busca, com base na pesquisa qualitativa, compreender e problematizar as relações entre ensino da arte, produção cultural e espaço escolar atrelado aos estudos de mediação e de cotidiano não documentado. A presente pesquisa é parte do projeto “Exposição Itinerante: uma possibilidade de ampliação da fruição e da difusão das produções artísticas dos estudantes nas escolas públicas do estado de Santa Catarina”, uma ação coletiva a fim de promover a fruição e a exposição de criações artísticas desenvolvidas dentro das pesquisas de mestrado profissional por estudantes da rede pública de educação no estado de Santa Catarina, a qual é resultado dos cinco projetos de dissertação realizados por professoras de arte dentro do Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES. O referencial teórico parte das reflexões de Terry Eagleton sobre o conceito de cultura e como este é posto na contemporaneidade, seguido das relações entre capital cultural e espaço escolar, a partir das contribuições de Pierre Bourdieu e Néstor Canclini. O estudo analisa o contexto da mediação dentro do processo de ensino e aprendizagem, refletindo sobre os conceitos de mediação em arte partindo dos pressupostos expostos por Vigotsky e Schlichta. Adentra, ainda, de forma a elucidar as questões relativas ao ensino da arte aos escritos de Vázquez, de modo a refletir e repensar a escola pública como espaço sociocultural, como lugar de muitos. O texto encontra em Szpeleta e Rockwell este centro de análise, partindo dos estudos sobre cotidiano não documentado, bem como em escritos de Favaretto. A metodologia utilizada na pesquisa foi bibliográfica e análise dos questionários respondidos pelos alunos participantes. A pesquisa aponta, dentre os resultados, que o espaço escolar é muito mais intenso do que ele representa e que a escola pode vir a tomar rumos diferentes dos quais ela é designada pelo sistema e que um destes caminhos é apostar nos processos de mediação cultural que partam do cotidiano dos sujeitos que constituem este espaço.

Palavras-chave: Ensino da arte. Produção cultural. Mediação cultural. Espaço escolar. Cotidiano não documentado.

ABSTRACT

This study aims, based on qualitative research, understand and discuss the relationship between art education, cultural production and education space linked to the studies of mediation and undocumented everyday. This research is part of the "Itinerant exhibition: a possibility of increasing the enjoyment and dissemination of artistic productions of students in public schools in the state of Santa Catarina" collective action in order to promote the enjoyment and exposure developed artistic creations in the research of professional master by students of education public in the state of Santa Catarina which is a result of the five dissertation projects conducted by art teachers in the professional masters in arts - profartes. The theoretical part of Terry Eagleton reflections on the concept of culture and how this is set in contemporary times followed the relationship between cultural capital and educational space from the contributions of Pierre Bourdieu and Néstor Caclini, analyzes the context of mediation within the process teaching and learning reflecting on mediation concepts in art starting from the assumptions exposed by Vigotsky, Anne Cauquelim, Consuelo Schlichta and Mirian Celeste Martins, enters yet, in order to clarify issues relating to art education to the writings of Catia Canton and Adolfo Sánchez Vázquez, to reflect and rethink public school as a socio-cultural space, as a place of many, the text is in Szpeleta and Rockwell this analysis center starting from studies of everyday undocumented as well as in the writings of Celso Favaretto. The methodology used in the research was carried out through literature and analyzing the questionnaires answered by students participating. The research points from the questions that have driven that the school is much more intense than it is and that the school can route to take different paths to which it is assigned by the system that one of these ways is to invest in cultural mediation processes departing the daily live of individuals who make up this space.

Keywords: art education. Cultural production. Cultural mediation. School space. Daily undocumented.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1.DOS CONCEITOS DE CULTURA: E SE A ESCOLA FOR A RESISTÊNCIA?	15
1.1 CAPITAL CULTURAL E ESPAÇO ESCOLAR	28
2.MEDIAÇÃO COMO PRÁXIS ARTÍSTICA E CULTURAL.....	38
2.1 MEDIAÇÃO CULTURAL: O MEDIADOR E SUAS CONTRIBUIÇÕES	47
2.2 ESCOLA: ESPAÇO DE MEDIAÇÃO DA PRODUÇÃO CULTURAL	52
3. EXPOSIÇÃO EM REDE: QUANDO A REFLEXÃO VIRA AÇÃO.....	61
3.1 RECORTES	79
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS, OU SERIAM INICIAIS?	85
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	94

INTRODUÇÃO

O presente estudo se constitui a partir de uma investigação a qual é resultado de inquietações e reflexões oriundas da atuação em dois espaços sociais. Um, a escola pública, onde se atua como professora de artes há nove anos e, outro, o Coletivo Intervenção Cultural – Ponto de Cultura da cidade de Imbituba, em Santa Catarina, o qual se é idealizadora e fundadora, onde atualmente se atua como gestora diretamente na articulação de ações em rede junto às comunidades, acompanhando, discutindo e fortalecendo as políticas públicas para cultura.

Partindo destas duas realidades, a pesquisa analisa como se constitui a relação espaço escolar com a produção cultural a partir da relação escola e comunidade, fundamentada a partir de reflexões acerca da mediação cultural e do cotidiano não documentado como possibilidade de resistência à cultura dominante, bem como à indústria cultural. Igualmente, o estudo analisa as possibilidades de contribuição do ensino da arte para a ampliação de uma política cultural não hierarquizada dentro do espaço escolar público.

Na atuação como professora de arte, sempre optou-se pelo trabalho em escolas públicas. Esta escolha decorre da crença na potência em que a escola pública pode alavancar diante da atual necessidade de uma transformação social.

A experiência junto ao Coletivo Intervenção Cultural ampliou as reflexões sobre o papel da mediação cultural entre escola pública e comunidade, uma vez que as ações realizadas pelo grupo acontecem através de parcerias com escolas públicas em ações desenvolvidas juntamente às comunidades, as quais as escolas estão inseridas.

O estudo busca articular estas duas dimensões, a fim de ampliar reflexões sobre o atual sistema educacional, vindo a contribuir para a construção de novos discursos frente ao ensino da arte na contemporaneidade.

Este estudo é pensado em função da emergente necessidade de reflexões que problematizem a relação do ensino da arte com a atual produção cultural, buscando evidenciar a emergente necessidade de um ensino de arte que, através da mediação cultural, ressignifique e potencialize a experiência artística e cultural da escola e da comunidade escolar a qual está inserida.

Destaca-se, ainda, que esta pesquisa é parte de uma ação em rede entre cinco professoras de artes visuais que configura o Projeto “Uma possibilidade de

ampliação da fruição e da difusão das produções artísticas dos estudantes nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina”, orientado pela professora doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. A proposta abrange as seguintes pesquisas realizadas dentro do Mestrado Profissional em Arte: *Gravura Expandida* de Eliane Aparecida Scheis; *A presença das Mulheres na Ciberarte: uma investigação e manifestação na escola*, de Barbara Bublitz; *A fotografia no espaço escolar: um estudo sobre o olhar poético dos alunos do 9º ano da EBM Batista Pereira*, de Estéfanie da Cunha Rocha; *Expografia nas escolas: concepções e montagem de exposição artísticas no espaço escolar* de Loélia Maia do Santos.

Deste projeto, surge a exposição itinerante *Olhares em trânsito-Experimentos expositivos na escola*, a qual se apresenta como objeto de análise. Ressalta-se a importância do apoio institucional do LIFE – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores, da UDESC, e do edital Prodocência da CAPES no financiamento de materiais para a itinerância das exposições.

No primeiro capítulo, “Dos conceitos de cultura: e se a escola for a resistência” abordou-se, a partir de Terry Eagleton, sobre o conceito de cultura e como este é posto na contemporaneidade e as relações entre capital cultural e espaço escolar, a partir das contribuições de Pierre Bourdieu e Néstor Caclini. Em sua primeira subdivisão, a partir dos escritos de Terry Eagleton elucidou-se o conceito de cultura construído historicamente. Sua segunda subdivisão, intitulada “Capital cultural e espaço escolar”, tem como intuito proporcionar reflexões acerca do capital cultural e da produção simbólica dentro do espaço escolar.

No segundo capítulo, “Mediação como práxis do pensamento artístico e cultural” buscou-se discutir sobre o conceito de mediação dentro das práticas pedagógicas e dentro do contexto escolar, uma vez que o aprofundamento em estudos sobre mediação justifica-se pela necessidade de se refletir sobre como o espaço escolar inclui-se dentro deste processo, e de como a escola se apresenta como espaço de mediação e democratização cultural. Elucidando esta reflexão, em um primeiro momento, o capítulo busca abordar o conceito de mediação na arte e se baseia nos escritos de Anne Cauquelin, logo calçado nos pressupostos de Lev Semenovitch Vigotsky, e vem analisar o contexto da mediação dentro dos processos de ensino e aprendizagem. Em sua primeira subdivisão, “Mediação cultural: o mediador e suas contribuições” tem o intuito de refletir sobre os conceitos de mediação em arte, partindo dos pressupostos expostos por Consuelo Schlichta e

Mirian Celeste Martins, e, adentra ainda, de forma a elucidar as questões relativas ao ensino da arte aos escritos de Catia Canton e Adolfo Sánchez Vázquez. O segundo subcapítulo intitula-se “Escola: espaço de produção cultural” e tem como escopo refletir e repensar a escola pública como espaço sociocultural, como lugar de muitos. O texto encontra em Szpeleta e Rockwell este centro de análise, partindo dos estudos sobre cotidiano não documentado.

O terceiro capítulo analisa, a partir dos estudos teóricos realizados, o projeto Exposição Itinerante: uma possibilidade de ampliação da fruição e da difusão das produções artísticas dos estudantes nas escolas públicas do estado de Santa Catarina, partindo da *Exposição Olhares em trânsito: experimentos expositivos na escola*, ação resultante deste projeto a qual serve de objeto de análise e reflexão do presente estudo. A análise busca evidenciar as possíveis contribuições desta ação nas questões aqui elucidadas.

Por fim, nas considerações, ressaltou-se questões reflexivas relativas ao ensino da arte, mediação cultural e espaço escolar que foi adensando ao longo do desenvolvimento do estudo em questão. Buscou-se, com este estudo, contribuir para a construção de discursos dentro do ensino da arte que venham a ecoar em movimentos de resistência dentro do espaço escolar ao atual sistema vigente.

A metodologia utilizada na presente pesquisa de carácter qualitativo culminou na pesquisa bibliográfica, juntamente com a coleta de dados através da análise dos questionários aplicados junto aos alunos participantes do projeto.

Por fim, é importante salientar a importância da realização do presente estudo que contribui com a escassa produção acadêmica deste tema no contexto nacional. A presente pesquisa almeja ampliar as discussões acerca desta problemática, considerando, principalmente, o atual contexto político pelo quais os brasileiros estão vivendo, o qual não se deixa dúvidas quanto à importância de que os espaços escolares públicos sejam olhados com maior atenção, uma vez que é dentro deste espaço público de ensino que se constrói o senso de democracia e da importância da resistência à cultura dominante.

1. DOS CONCEITOS DE CULTURA: E SE A ESCOLA FOR A RESISTÊNCIA?

Este capítulo subdivide-se em dois subcapítulos. O primeiro tem como intuito abordar o conceito de cultura e como historicamente este foi construído no que resulta na contemporaneidade e no que é dado por cultura. Posteriormente, em sua segunda subdivisão buscou-se situar estas reflexões acerca das abordagens referentes ao capital cultural e violência simbólica no âmbito do espaço escolar.

Buscou-se compreender, por meio destas reflexões, como a ação educativa realizada na *Exposição Olhares em trânsito: olhares expositivos na escola* inserida no *Projeto de Exposição Itinerante: Uma possibilidade de ampliação da fruição e da difusão das produções artísticas dos estudantes nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina* pode vir a contribuir para a construção de uma perspectiva de ensino da arte que considere o espaço escolar como uma instância política de emancipação e mudança social, que contribua na potencialização das ações artísticas culturais coletivas e que promova o diálogo cultural junto à comunidade.

Para estas reflexões partiu-se das contribuições de Terry Eagleton¹ que desvela historicamente a transição da palavra cultura: a qual vai de sua denotação inicial de um processo material, de produção material, às questões do espírito, de produção espiritual, à relação do termo às questões filosóficas fundamentais. Autor do livro *A Ideia de cultura*, Eagleton aponta como a cultura deixa de significar espaço de valores e meio de resolução política e passa a significar o próprio conflito político.

De modo geral, evidencia como a cultura é um conceito construído historicamente e, desta maneira, portanto, a mesma precisa ser reconhecida dentro deste processo sócio histórico. Analisar e refletir a partir dos conceitos de Terry Eagleton torna-se relevante, uma vez que os estudos do autor implicam em uma abordagem necessária de atualização, às vistas do desgaste e banalização do termo cultura, bem como sua utilização em diversas áreas do conhecimento.

Os conceitos apresentados também se mostram marcantes para que se possa analisar e compreender facetas históricas incorporadas e atribuídas às ideias que hoje interferem no seu uso contemporâneo. Igualmente, os conceitos sobre

¹ Filósofo e crítico literário britânico.

cultura aqui apresentados resgatam importantes considerações que se mostram relevantes em diversos outros discursos sobre as atuais problemáticas da cultura e, assim, contribuindo para a compreensão de sua função política.

A palavra cultura encontra sua etimologia num conceito derivado de natureza, provém do “cultivo que cresce naturalmente”. De trabalho e agricultura, colheita e cultivo, “passou-se muito tempo para até que a palavra viesse denotar uma entidade” (EAGLETON, 2005, p.09). A cultura passou a existir como forma material, que se consolida a partir da natureza, contudo, com passar do tempo, seu conceito se estendeu ao imaterial, aos saberes e fazeres, à memória, ao intangível.

A palavra assim mapeia em seu desdobramento semântico a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo à divisão do átomo. No linguajar marxista ela reúne uma única noção tanto à base quanto a superestrutura (EAGLETON, 2005, p.10).

Em sua raiz latina, a palavra cultura provém de *colere* e vem a ampliar seu significado de cultivar e habitar a proteger e adorar. Dessa forma, a palavra *colere* se estende ao sentido de divindade e transcendência. Da mesma forma, o sentido de habitar evoluiu do latim *colonus* para colonialismo. Assim sendo, a palavra cultura herda resquícios tanto da autoridade religiosa, bem como das nada harmoniosas invasões e ocupações, sendo, neste paradoxo, segundo o autor, que se encontra o conceito de cultura dos dias de hoje (EAGLETON, 2005).

A cultura se manifesta como algo estabelecido pelo homem, que parte essencialmente da natureza, uma vez que não há nada a se criar senão aquilo que naturalmente é dado. Sem natureza, a cultura não existe, natureza é parte fundamental para a existência da cultura. Basta se remeter à pré-história e se pensar como o homem se desenvolveu. Sua essência é encontrada em sua naturalidade, era assim, somente ele e a natureza, de onde se extraiam todas as soluções às suas necessidades, a ela se deve todos os seus modos usos e costumes até os dias de hoje, embora, ao se remeter ao atual contexto global, para muitos defensores do sistema capitalista isto pareça impossível.

Assim, inicialmente, a ideia de cultura se apresenta na rejeição tanto do naturalismo quanto do idealismo.

A ideia de cultura então significa uma dupla recusa do determinismo orgânico, por um lado, e da autonomia do espírito, por outro. É uma rejeição tanto do naturalismo como do idealismo, insistindo contra o primeiro, que existe algo na natureza que excede e a anula, e, contra o idealismo, que mesmo o mais nobre agir humano tem suas raízes humildes em nossa biologia e no meio ambiente natural (EAGLETON, 2005, p.14).

A cultura se apresenta neste contexto como uma afinidade entre sua perspectiva natural e espiritual. E, assim, se é seu próprio arquiteto, e natureza humana, repleta de contradições, transforma-se à medida que se constrói e se é construído socialmente.

A base, inicialmente, do conceito para Eagleton (2005), consiste na “humanidade desenvolver-se a partir daquilo que nos caracteriza enquanto seres humanos” (EAGLETON, 2005, p.15).

O cultivar, neste contexto, é tanto o que faz a si, como algo que pode ser feito a todos, pelo Estado, por exemplo. Assim sendo, o Estado o legitimador das necessidades da sociedade deveria harmonizar todas as divergências, entretanto, o autor aponta que, para isso se concretizar, o “Estado já deve ter estado em atividade na sociedade civil, aplacando seus rancores e refinando suas sensibilidades, e esse processo é o que conhecemos como cultura” (EAGLETON, 2005, p.16).

Para Eagleton (2005), na sociedade contemporânea o que acontece é uma disputa de interesses políticos que acabam por governar os culturais ao modo de modelar o tipo de sociedade que se quer. Nesse pensamento, a cultura não é algo intrínseco à sociedade e nem algo dissociado dela e acaba por se configurar como forma passível de fortalecimento do atual sistema vigente.

Na Idade Moderna, cultura é tida como sinônimo de civilização, ligando-se ao autodesenvolvimento secular e progressivo, herdado do espírito geral do Iluminismo. A cultura germânica foi constituída por uma noção mais religiosa, artística e intelectual, a cultura podia significar ainda um grau de refinamento intelectual de um grupo ou indivíduo. Enquanto isso, a França concebia a cultura como processo civilizatório onde incluía a vida política, econômica e técnica na esfera cultural, motivos os quais, na época, levaram à rivalidade Alemanha e França (EAGLETON, 2005).

Mas, por volta do século XIX, a cultura deixa de ser sinônimo de civilização para ser seu antônimo, havendo uma ruptura entre a ideia de cultura e civilização. Eagleton discorre sobre esta importante e rara mudança semântica que se mostra historicamente muito relevante. Cultura passa, assim, a designar os modos de vida, como os costumes guarani ou maori, por exemplo, e como escopo de uma forma de vida “adequada” para humanidade, a qual implica no refinamento, esclarecimento e; por assim, na agregação de valores.

A cultura passa a ser vista como desenvolvimento da personalidade, entretanto, ninguém realiza isso isoladamente, o que leva ao deslocamento de seu significado ao social e isso evidencia que se “a cultura exige certas condições sociais, e já que essas condições podem envolver o Estado, pode ser que ela também tenha uma dimensão política” (EAGLETON, 2005, p. 21).

A cultura passa a assumir um papel social, serve como intercurso que pode desfazer a rusticidade rural de modo a trazer seus indivíduos para relacionamentos complexos, polindo-os aos moldes da sociedade, podendo, dessa maneira, torná-los cidadãos cultos. Cabe aqui ressaltar que a palavra culto advém do sentido de corte e cortês, que vêm do conceito de que as pessoas que frequentavam a corte deveriam mostrar boas maneiras, bem como respeito.

Ao final do século XIX, a civilização adquire sentido imperialista, e foi necessária outra palavra para distinguir aquilo em que a vida social deveria ser (franceses) em vez de definir como era (alemães), e tomado do francês culture, os alemães encontraram este intuito no termo Kultur.

Enquanto civilização é um termo de carácter sociável, uma questão de espírito cordial e maneiras agradáveis, cultura é algo inteiramente mais solene, espiritual, crítico e de altos princípios, em vez do estar alegremente à vontade com o mundo. Se a primeira é prototípicamente francesa, a segunda é esteriotipadamente germânica (EAGLETON, 2005, p.22).

A cultura, como ser ao contrário de parecer ser, passa a configurar uma atitude de crítica à civilização, que se localiza neste momento no período primitivo de industrialização capitalista. Assim, a cultura transformou-se em bandeira da crítica romântica pré-marxista.

No século XIX, surgem críticas à cultura que trazem reflexões em documentos com títulos como Civilização de massa e Cultura de minoria. Dessa forma, a cultura como crítica ativa precisa manter sua dimensão social e situada no contexto do Iluminismo. O conceito de cultura abarcava a luta de uma sociedade alienada, fragmentada e fragilizada, “embora os fios políticos entre os dois conceitos estivessem, assim, notoriamente emaranhados, a civilização era no seu todo burguesa enquanto a cultura era ao mesmo tempo aristocrática e populista” (EAGLETON, 2005, p.23).

Eagleton (2005) aponta que esta aristocracia, de forma radical, demonstrava uma simpatia pelo povo, assim atribuindo um significado moderno a seu conceito: o de um modo de vida característico. Apresentada como uma resistência contra o universalismo do Iluminismo, a cultura, neste contexto, não significava uma abordagem ampla em seu todo, mas evidenciava as diversidades específicas de se viver.

Dentro desta trajetória do termo, explanado por Eagleton, pode-se observar que a origem do sentido da palavra cultura segue uma tendência romântica² e anticolonialista³, abrangendo a diversidade de sociedades exóticas dominadas. O autor salienta que o exotismo⁴ ressurge no século XX nas características do primitivismo do modernismo que cresce junto a moderna antropologia cultural⁵, aflorando uma ideia pós-moderna da romantização da cultura popular, que as, então, culturas primitivas passaram a desempenhar.

A proposta de pluralização do termo cultura é realizada por Herder⁶, o qual comprehende dentro do termo as diferentes nações, períodos, sociedades e economia. Todavia, dentro da própria nação alemã, este sentido da palavra cria raízes em meados do século XIX e não consegue se estabelecer até o início do século XX. Embora as palavras civilização e cultura estejam ainda associadas,

² O romantismo foi um movimento artístico, político e filosófico surgido nas últimas décadas do século XVIII na Europa que durou por grande parte do século XIX. Caracterizou-se como uma visão de mundo contrária ao racionalismo e ao iluminismo.

³ É uma posição que se assume contra a subordinação abusiva e incondicional característica do regime colonial.

⁴ Refere-se à representação da diferença a partir de uma noção coletiva que define a identidade europeia em relação a tudo aquilo que não é europeu, o exotismo consiste em uma estratégia discursiva da Ocidente, mais especificadamente da Europa, sobre o resto do mundo.

⁵ Investiga as culturas no tempo e espaço, envolvendo os costumes, mitos, valores, crenças, rituais, religião, língua.

⁶ Johan Gottfried von Herder foi um filósofo e escritor alemão.

principalmente para os antropólogos, a cultura é agora oposta à civilidade, e “ironicamente ela é agora mais uma forma de “selvagens” do que um termo para os civilizados” (EAGLETON, 2005, p.25).

Apreende-se por assim que, o termo cultura em meio a este deslocamento contextual se apresenta dentro de uma unidade ideológica e econômica, que pode ser encontrada tanto no Estado moderno quanto nos Estados pré-modernos. Contudo, a cultura se mostra de tal maneira divergente, onde negativos interesses sociais como as imposições religiosas e a luta por territórios, por exemplo, ganham o todo social e desta forma, determinam e ordenam a cultura.

Esta composição de descritivo e normativo é conservada do termo civilização e do sentido universal de cultura, e se apresenta na contemporaneidade no relativismo cultural⁷, o qual é herdado deste dúvida moderno.

A antropologia⁸ ensina que ao mesmo tempo podem coexistir pensamentos, hábitos e ações heterogêneas, entretanto isso não é levado em conta pelos pensadores. A cultura cada vez mais se afirma como forma de vida enquanto o pensamento de civilização é cada vez mais alienador, que, por sua vez pejorativo, é algo em que a cultura cada vez menos se parece.

A pluralização, a partir desde contexto, amplia o termo e “num espírito de pluralismo generoso” (EAGLETON, 2005, p. 28), o conceito de cultura se decompõe e passa a abranger, por exemplo, a cultura das cantinas de delícias de polícia, a cultura sexual psicopata ou a cultura da máfia, e, desta maneira, fica menos evidente que essas sejam formas culturais consentidas simplesmente por serem formas culturais.

O pluralismo do conceito de cultura não compete à conservação de seu carácter positivo. A cultura é heterogênea e há um envolvimento entre culturas que abrangem uma variedade de formas, nesse contexto, o capitalismo, por exemplo, se configura como a mais heterogênea cultura humana (EAGLETON, 2005), uma vez

⁷ O relativismo cultural é um método de observar sistemas culturais sem uma visão etnocêntrica em relação à sociedade do pesquisado, sem usar nenhum meio ou parâmetro preconcebido pela cultura ocidental e, assim, realizar um estudo e/ou observação do sistema cultural em questão sem nenhum preconceito. Dessa forma, realiza a avaliação sem privilegiar os valores de um só ponto de vista, e estruturar o corpo social a partir de suas próprias características. As culturas estudadas adquirem, dessa maneira, seus próprios sistemas de valores e sua própria integridade cultural.

⁸ Antropologia é uma ciência que se dedica ao estudo aprofundado do ser humano. É um termo de origem grega, formado por “anthropos” (homem, ser humano) e “logos” (conhecimento).

que o capitalismo abarca unanimemente todas as diferentes classes sociais e étnicas, assolando todo o mundo através de seu acelerado processo de globalização.

Dentre as variantes apresentadas por Eagleton, primeiramente à crítica anticapitalista, por segunte o simultâneo estreitamento a um processo de pluralização de um modo de vida total, a terceira e última variante que se discorre adiante relaciona o termo a uma gradual especialização às artes.

O termo conexo especificadamente às artes pode, aqui, da mesma forma, ser visto em sua dualidade, podendo ser ao mesmo expandido ou restringido. A cultura pode ser erudita, uma atividade intelectual como a filosofia, por exemplo, ou algo mais circunscrito à imaginação, como as linguagens artísticas, música, pintura e literatura. Nesse período surge o pensamento que pessoas cultas são as que têm acesso aos códigos da cultura dominantes. Este conceito, neste sentido, ascende a um dramático desenvolvimento histórico.

Se a criatividade agora podia ser encontrada na arte, era porque não podia ser encontrada em nenhum outro lugar? Tão logo cultura venha a significar erudição e as artes, atividades restritas a uma pequena proporção de homens e mulheres, a ideia é ao mesmo intensificada e empobrecida (EAGLETON, 2005, p.29).

As narrativas do modernismo atribuem à arte uma significação social que implica em uma delicada sustentação, o que acabam por se desintegrar e, assim, passam a ser “forçadas a representar Deus ou a felicidade ou a justiça política” (EALGETON, 2005, p.29).

O pós-modernismo é que busca o alívio desta pressão ao tentar esquecer estas concepções, deixando a arte mais livre e independente. No entanto, há de se ressaltar que o Romantismo já tinha muito tempo antes realizado esta tentativa, ao buscar encontrar na cultura estética uma alternativa política. Entretanto, o “status quo” que foi dado aos artistas românticos discordava com os seus significados políticos, e esta imagem de boa vida acabava por representar a inacessibilidade da sociedade à cultura. De tal modo, ela restringia seu acesso à burguesia, e a elevação da arte a serviço da humanidade se mostrava, aos poucos, então, se autodestruir.

Assim, a arte passa a não se preocupar mais com a representação do modo de vida ideal e podia, agora, em si mesma, ser apenas o que mostrava, e assim “oferecendo o escândalo de sua própria existência inutilmente auto-deleitante como uma crítica silenciosa do valor de troca e da racionalidade instrumental” (EAGLETON, 2005, p.30).

Eagleton aponta também que a cultura era autodestrutiva em outro sentido, o de totalidade, a qual a tornava crítica ao capitalismo.

Mas se cultura é um livre e auto-deleitante jogo do espírito no qual todas as capacidades humanas podem ser desinteressadamente estimuladas e desenvolvidas, ela também é uma ideia que se posiciona firmemente contra o partidarismo (EAGLETON, 2005, p.30).

A cultura, assim, apartidária incide para que os que clamam por justiça não olhem apenas para seus interesses e olhe para o todo, “para o interesse de seus governantes assim como para os seus próprios” (EAGLETON, 2005, p.31). Nesta forma, aparentemente neutra, subliminarmente se impõem certa noção partidária, que insiste na harmoniosa relação de faculdades, as quais não se definem; e, assim, dessa forma, o autor salienta que as faculdades realizadas (agora em si mesmas) acabam por impedir a cultura de alcançar seu instrumento político. Há, dessa forma, uma política de interesses implícita nesta não-utilidade “a política aristocrática daqueles que têm o lazer e a liberdade para por desdenhosamente de lado a utilidade, ou a política utópica, daqueles que aspiram a uma sociedade para além de valores de troca” (EAGLETON, 2005, p.32).

Nesta concepção tem-se de levar em conta a seleção particular de valores culturais provindos da cultura dominante, as quais legitimam os modos de ser da sociedade de uma maneira genérica. Ser culto implica na figura de um liberal conservador com sentimentos refinados, que levam a se portarem de maneira moderada, razoável, sensível e de mente aberta, vindo a “parecer-se suspeitosamente como um liberal de tendências conservadoras. É como se os noticiaristas da BBC fossem o paradigma da sociedade em geral” (EAGLETON, 2005, p. 32), o que o faz estar muito aquém de um revolucionário político. Este homem civilizado não concebe as revoluções, mesmo estas sendo parte construtiva da civilização.

A cultura não é imparcial, ela se configura como potência ativadora dos interesses sociais. É dentro deste contexto, histórico e filosófico, que Eagleton assinala que, para Willians⁹, a cultura passa a se apresentar como lugar de conflito político. Nessa narrativa, há um esforço para aglomerar conceitos de cultura os quais estão, de certa forma, se distanciando à “cultura: no (sentido das artes) define uma qualidade de vida refinada (cultura como civilidade) cuja realização na cultura (no sentido de vida social) como um todo é a tarefa da mudança política” (EAGLETON, 2005, p.34). Existe, portanto, nesta ideia, uma ligação entre estética e antropologia, onde Eagleton ressalta que o que liga cultura como crítica utópica à cultura como modo de vida à cultura como criação artística é justamente os fracassos das tentativas da cultura como civilização como principal narrativa de autodesenvolvimento humano.

Esta corrente de pensamento, elaborada por Willians, para Eagleton parece não se ater à lógica interior das mudanças. E o que se torna relevante para a teoria pós-moderna não é seu conteúdo intrínseco, mas sim o fato formal da pluralidade destas culturas. Para Eagleton, o conceito, por assim, acaba ganhando especificidade e perdendo sua capacidade crítica (EAGLETON, 2005).

A cultura como criação artística, neste contexto, se reduz a uma categoria, a um número restrito de obras artísticas, as quais são legitimadas pelas instituições que as produzem, as difundem e as regulam. Eagleton faz a crítica em uma concepção bem recente da palavra, onde cultura pode vir a ser sintoma e solução, uma vez que “se a cultura é um oásis de valor, então apresenta uma espécie de solução” (EAGLETON, 2005, p.36). Entretanto, esta ideia põe em xeque as condições sociais que depositam a criatividade nas linguagens da música e da poesia, enquanto a ciência, tecnologia, política e trabalho tornam-se, assim, algo monótono e banal.

Mas se a cultura, nesse sentido da palavra, tem a imediação sensível da cultura como forma de vida, ela também herda o viés normativo da cultura como civilização. As artes podem refletir a vida refinada, mas são também a medida dela. Se elas incorporam também avaliam. Nesse sentido, unem o real e o desejável à maneira de uma política radical (EAGLETON, 2005, p.37).

⁹ Raymond Williams foi um acadêmico, crítico e novelista Galês, realizando escritos em política, cultura, literatura e cultura de massas.

E, ao passo em que a civilização vai adentrando à autocontradição, o sentido de cultura, concebido como crítica que vai além da fantasia ociosa, deve encontrar nas produções artísticas e nas culturas marginais, que ainda se mantêm preservadas do conceito de utilidade, aquilo que prefiguram seus anseios, como a aparente sensação de amizade e contentamento a qual almejam. Nisto, a má utopia é evitada na cultura como crítica, e consiste em apenas uma espécie de vontade melancólica, a qual Eagleton compara na política ao radicalismo de esquerda, “que nega o presente em nome de algum futuro alternativo inconcebível” (EAGLETON, 2005, p. 37). A “boa utopia”, em contrapartida, enxerga nas forças do presente, que são capazes de transformá-lo na ponte entre presente e futuro. Assim, para os românticos radicais, a arte, as comunidades “primitivas” e o folclore são uma energia criativa, que deve, de maneira geral, se estender à sociedade política.

Neste contexto, o surgimento do pensamento dialético¹⁰ tenta dar conta ao nítido fato de que a “(...) civilização, no próprio ato e realizar alguns potenciais humanos, também suprime danosamente outros” (EAGLETON, 2005, p.38). O pensamento dialético surge em resposta a essas dificuldades, e alguns teóricos veem neste pensamento a possibilidade de uma nova reflexão.

Assim, a cultura age como crítica do presente, ao mesmo tempo em que se consolida nele. Igualmente se pode constatar que a cultura, tal qual é concebida, na pós-modernidade, carrega suas fontes mais relevantes herdadas do berço pré-moderno. Agora, a cultura é também forma de se imaginar as considerações sociais, possibilitando o ir e vir, utilizando-se de um modelo a ser seguido, quer seja este modelo tribal ou um modelo futurístico. “A cultura não é alguma vaga fantasia de satisfação, mas um conjunto de potenciais produzidos pela história e que trabalham subversivamente dentro dela” (EAGLETON, 2005, p.39).

De acordo com Eagleton em uma perspectiva marxista, o socialismo tratará de revelar estas capacidades. A autenticidade no futuro socialista de alguma forma absorverá algo do presente capitalista. O desconforto sobre a consciente ligação dos fatos negativos e positivos da história remete à apreensão de que a opressão, dominação, exploração, existe devido à existência de seres humanos

¹⁰ Dialética é um debate onde existem ideias diferentes, um posicionamento é defendido e contradito logo depois.

razoavelmente autônomos e reflexivos, passíveis de oprimir e serem oprimidos (EAGLETON, 2005).

Entretanto, isto não é sinônimo de desesperança, ao contrário, nesta percepção de atrelamento entre as forças é que se encontram as possibilidades de transformação. Eagleton destaca que, na modernidade, a ideia de cultura interage como modo de vida orgânico, como conceito ela é produto de intelectuais cultos e, ao mesmo tempo, pode representar princípios que revitalizariam suas próprias sociedades degeneradas (EAGLETON, 2005, p.40).

Assim, a cultura pode ser realidade concreta e, ao mesmo tempo, uma visão distorcida da perfeição, o que possibilita a apreensão desta dualidade. E por assim, a arte moderna na busca por sobrevivência absorve estas noções, onde passa a forjar intrigantes uniões entre o cultivado e subdesenvolvido.

O cultivo individual passa a depender de forma quase absoluta à cultura no seu sentido social. A arte, neste contexto, assume o seu grande papel em leilões e sua lógica é nada mais do que a sensibilização, o refinamento dos sentidos. A verdade aqui pouco importa, a arte é valorizada pela sua facilidade de venda.

Mesmo sendo um termo popular do pós-modernismo, é no pré-moderno que a cultura encontra seus quatro principais pontos de crise histórica.

Como idéia, a cultura começa a ser importante em quatro pontos de crise histórica: quando se torna a única alternativa aparente a uma sociedade degradada; quando parece que, sem uma mudança social profunda, a cultura no sentido das artes e do bem viver não será mais nem mesmo possível; quando fornece os termos nos quais um grupo ou povo busca sua emancipação política; e quando uma potência imperialista é forçada a chegar a um acordo com o modo de vida daqueles que subjuga (EAGLETON, 2005, p. 42).

Dentre estes pontos, Eagleton ressalta como decisórios os dois últimos, a, então, concepção de cultura do século XX. O nacionalismo, o colonialismo e a antropologia ao serviço imperialista são responsáveis pela noção moderna de cultura.

Aproximadamente no mesmo período, há uma urgência da cultura de massa no ocidente. É nesse ponto que, através de alguns nacionalistas românticos, se começa a refletir sobre os direitos políticos em virtude de uma peculiaridade étnica (EAGLETON, 2005, p.42).

A cultura passa a ocupar uma posição intelectual de destaque devido ao aspecto que se apresenta como força política relevante. O significado antropológico de cultura aparece com o desenvolvimento do colonialismo no século XIX, e os modos de vida singular passam agora a ser postos em questão, nesse caso, “cultura como civilidade é o oposto de barbarismo, mas cultura como um modo de vida pode ser idêntica a ele” (EAGLETON, 2005, p.43).

A antropologia faz com que o Ocidente comece a realizar estudos sobre a sociedade, entretanto encontra sua crise política quando tenta fazer isso consigo mesmo, ao se deparar com toda diversidade selvagem existente em sua própria sociedade ocidental. O positivismo¹¹ surge na França. A primeira escola autoconsciente científica da sociologia toma o conhecimento científico como única forma de conhecimento verdadeiro. Mais tarde a antropologia se opõe ao imperialismo e às suas atitudes em relação a ideia de que os selvagens eram subumanos enquanto eles destruíam suas formações sociais e os eliminavam (EALGLETON, 2005).

Dessa maneira, para Eagleton (2005), a versão romântica de cultura evoluiu para uma versão científica, mas, ainda, preservando suas relações fundamentais, “tanto o folclórico como o primitivo são resíduos do passado dentro do presente, seres curiosamente arcaicos que emergem como anomalias temporais dentro do contemporâneo” (EAGLETON, 2005, p.44).

A vida social e a cultura aparecem no mundo pós-moderno aliadas, entretanto, segundo o autor, dentro da “estética da mercadoria, da espetacularização da política, do consumismo do estilo de vida, da centralidade da imagem, e da integração final da cultura dentro da produção de mercadorias em geral” (EAGLETON, 2005, p.48).

Eagleton destaca que a ligação entre pré-modernidade e a pós-modernidade é o fato de que “a cultura é um nível dominante da vida social”. A estética surge como um termo para designar a experiência cotidiana somente mais tarde especifica-se nas artes e passa a originar o mundano, e “assim como dois sentidos de cultura - as artes e a vida comum tinham sido agora combinadas no estilo, propaganda, mídia, e assim por diante” (EAGLETON, 2005, p.48).

¹¹ O positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França no começo do século XIX. Esta escola filosófica ganhou força na Europa na segunda metade do século XIX e começo do XX.

Por fim, pode-se concluir que a cultura se configura em aspectos apreendidos que o ser humano adquire ao longo de sua convivência no contato social e que, compartilhados entre os indivíduos que fazem parte deste grupo de convívio específico, refletem designadamente a realidade social desses sujeitos. A cultura configura-se nos modos característicos de ser e de estar no mundo, nas particularidades da linguagem, nos modos de se vestir, na gastronomia, nas artes, nos usos e costumes que constroem a realidade social, e que dividida por aqueles que a integram dão forma às relações e estabelecem, partindo destas particularidades, valores e princípios.

Entretanto, compactuando com Eagleton, a cultura contemporânea baseia-se “do social em relação ao econômico”, caracteriza-se na vida material, a qual cada vez mais assola a sociedade.

A atual cultura contemporânea se baseia no capital e, de forma arbitrária é legitimada pelos sistemas de produção e pela reprodução. Este conjunto, através do processo de globalização, a torna cada vez mais heterogênea. Cabe refletir e questionar como os professores de arte de escolas públicas atuam diante desta realidade, a problematizam ou a reproduzem?

É necessário se ater à dimensão política atual da cultura capitalista e, para isso efetivamente ocorrer, é fundamental a participação popular, entretanto, mais fundamental ainda é que os espaços de democratização da cultura como a escola pública se efetuem como espaços emancipatórios de mediação e democratização cultural.

A democratização da cultura condiz com a necessidade de implantação de políticas públicas que tenham como objetivo o fortalecimento da cidadania e a inclusão social. Esta concepção surge de uma dimensão que considera todos os indivíduos produtores culturais.

Dentro deste contexto, a presente pesquisa busca refletir como ensino da arte pode contribuir para o fortalecimento da cidadania e da inclusão social através de processos de mediação cultural. Como o ensino da arte, ao considerar a escola como um todo, como espaço público de democratização de acesso à cultura, pode vir a transformar as relações sociais? Que alternativas de resistência à atual cultura capitalista o espaço escolar público pode alavancar?

1.1 CAPITAL CULTURAL E ESPAÇO ESCOLAR

Este subcapítulo se alia aos pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu, sociólogo europeu e um dos precursores das críticas voltadas à sociologia da educação e da cultura.

Bourdieu pesquisou as sociedades contemporâneas e as relações sociais as quais mantêm os diferentes grupos sociais. O autor entende que o atual sistema de ensino serve de aparelho ideológico a serviço da reprodução da cultura capitalista dominante. Ao se observar o sistema escolar, percebe-se a conservação de uma cultura herdada no passado, de um patrimônio cultural legitimado e preservado e reproduzido pelo sistema escolar. O capital cultural, termo sistematizado por Pierre Bourdieu, consiste em um princípio de diferenciação social quase tão poderoso quanto o capital econômico que fortalece a diferenciação de classes através da reprodução dos códigos legitimados pela cultura capitalista dominante.

A problemática incide na interpretação de tais códigos que pressupõem o prévio conhecimento dos instrumentos de apropriação. “Em suma, o livre jogo das leis da transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural e, com isso, encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes sociais” (BOURDIEU, 2013, p.297).

Desta maneira, a escola acaba por fortalecer o atual sistema, fortalecendo a cultura capitalista dominante. Cabe aqui o questionamento: de que maneira os professores de escolas públicas agem diante deste contexto? Como se pode transformar esta realidade?

Por que este acesso simultâneo aos bens materiais e simbólicos não vem junto a um exercício global e pleno de cidadania? A aproximação ao conforto tecnológico e a informação atual vinda de todas as partes coexiste com o ressurgimento de etnocentrismos fundamentalistas que isolam povos inteiros ou os levam a se confrontarem mortalmente (CANCLINI, 1996, p. 30)

Ao contrário, em meio a um complicado cenário político, a participação da sociedade nos espaços públicos é cada vez menor. A educação, por sua vez, também se encontra fragilizada, e emergem muitos discursos acerca de seu papel social dentro da globalização e do capitalismo.

A problemática colocada por Bourdieu incide na estrutura dominante que envolve o processo simbólico, onde não apenas influencia, mas, de forma arbitrária, impõe significados. Para o autor, a cultura dominante é constituída por uma função lógica de organização e consenso de mundo o qual, ao legitimar e sancionar determinado regime de dominação cumpre, assim, sua função político-ideológica. A detenção do poder simbólico nutre a ideia de homogeneização do tempo e espaço. Desse modo, através da concordância entre as inteligências, se torna um construtor de realidades a serviço de colocar o mundo social em ordem (BOURDIEU, 1989, p. 09).

Os símbolos são, por sua vez, instrumentos de conhecimento e comunicação, bem como ferramentas de integração social. Ainda dentro deste contexto, as produções simbólicas também acabam por ser arbitradas pelos interesses da classe dominante, contribuindo exclusiva e particularmente ao favorecimento dos interesses dela mesma.

A cultura dominante contribui para integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para legitimação dessas distinções (BOURDIEU, 1989, p.10).

Assim, a cultura dominante advinda do sistema capitalista une e, ao mesmo tempo, separa e legitima todas as culturas de modo a se definirem a partir da cultura dominante. As classes vivem em uma disputa simbólica para imporem a definição de mundo que lhes convém, “e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas, reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais” (BOURDIEU, 1989, p.11).

A dominação simbólica é um mecanismo onde o dominado é parte do aparelho de dominação. A escola, entretanto, neste contexto, apresenta-se como espaço promissor de resistência. Nesse sentido, é preciso perceber que o campo de potência é o espaço escolar. O espaço escolar, para Bourdieu, é um espaço de integração cultural. Para o autor, do mesmo modo que a religião na idade primitiva

propiciava um modo comum de categoria e pensamento, o espaço escolar busca desenvolver este mesmo papel.

O conceito de resistência, aqui empregado, consiste em uma resistência política, de instauração de um movimento que caminhe contra a cultura dominante, a qual se configura na tomada de uma posição que se oponha de maneira a não compactuar e, sim, resistir à dominação, e que encontra na escola, neste espaço de potência de integração cultural, o caminho para transformação social, através de uma educação a qual implica no conhecimento da realidade que a cerca, do cotidiano o qual está inserida.

Assim como a história, o próprio ser humano é uma possibilidade. Ninguém nasce bandido, ninguém nasce santo. (...) Melhor do que falar em natureza humana, portanto é falar em condição humana. Somos filhos do tempo e da cultura...dos processo educativos que as sociedades criam e recriam. "Humus" que podem fecundar ou apodrecer (ALENCAR, 2001 p.99).

E, neste referido contexto acima, pode-se destacar que os esquemas que organizam o pensamento de determinada época só se tornam compreensíveis porque estes são inclusos no sistema escolar. O único, para Pierre Bourdieu, sistema capaz de legitimar o modo de pensamento comum de toda uma geração.

Assim, o sistema escolar, por sua vez, ignora as diferenças socioculturais, privilegiando em sua teoria e prática os valores das classes dominantes, que se configuraram nas classes sociais que controlam o processo econômico e político. Em suma, aqueles que detêm o domínio do sistema capitalista.

Bourdieu aponta que, aquilo que existe como realidade para um indivíduo, encontra-se determinado, em grande parte, pelo que é socialmente aceito como real. Mas a realidade não é absoluta, ela difere de um grupo para o outro. Assim, a escola modela pensamentos e atua fora do alcance da tomada de consciência crítica, tornando os indivíduos inconscientes e submissos a este círculo quase que insuperável.

Dessa forma, relações entre os diferentes grupos são estabelecidas por situações de contato cultural, culminados pelo "Mal entendido, empréstimos, descontextualizados e reinterpretados, imitação admirativa, distanciamento desdenhoso" os quais acontecem "porque cada formação escolar tende a trancar-se em um universo autônomo e autárquico" (BOURDIEU, 1989, p. 218).

A relação em que um indivíduo mantém com sua cultura depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu, mormente porque o ato de transmissão cultural e, enquanto tal, a atualização exemplar de um certo tipo de relação com a cultura (BOURDIEU, 1989, p.219).

A escola consagra a distinção ao transmitir mediante de um conjunto de diferenças sistematizadas uma cultura elitista a qual é originada da burguesia, onde aqueles que tiveram acesso à cultura popular, esta “produzida pela classe trabalhadora ou por artista que representam seus interesses e objetivos, põe toda sua tônica no consumo não mercantil”, não conseguem assimilar e reconhecer tal sistema.

A cultura popular encontra-se privada da objetivação, inclusive da ideia de objetivação que define a cultura erudita. Dessa maneira, na concepção de Bourdieu, a cultura popular, deveria acreditar

(...) que os sistemas dos esquemas que constitui a cultura (no sentido subjetivo) das classes populares poderia ou deveria, em contradições que nunca são especificadas, constituir-se em cultura (no sentido objetivo) objetivando-se sob a forma de obras populares capazes de exprimir o povo de acordo com os sistemas de linguagens que definem sua cultura (no sentido subjetivo) (BOURDIEU, 2013, p. 221).

A eficácia da conservação social deve-se a todo trajeto escolar, por haver um mecanismo de eliminação. O autor ainda destaca que isto ocorre até nos níveis mais elevados dos estudos. É nítida a desigualdade de oportunidades, por exemplo: de jovens de classe sociais menos favorecidas frequentarem o ensino superior, daqueles de camada superior.

Bourdieu aponta que um dos mecanismos objetivos que determinam a preponderância de uma classe não está relacionado estreitamente ao capital cultural, de certa forma é algo que está implícito nas relações sociais.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos mais por vias indiretas do que diretas, um certo capital cultural e um ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar (Boudieu, 1998, p.42).

O nível cultural do grupo familiar mantém a mais estreita relação com o desempenho escolar da criança, se pode observar, inclusive, que as variações desigualdade de nível de escolaridade entre os pais implicam em seu desempenho escolar. E vai mais além, ao analisar mais precisamente as vantagens e desvantagens transmitidas pela família, Bourdieu destaca que uma análise desta natureza não deveria basear-se apenas nos pais, mas também em seus ascendentes e o conjunto da família extensa que inclusive herdam saberes e gosto. Isto é igualmente algo muito relevante.

Assim, em virtude da lentidão do processo de aculturação, diferenças sutis e acesso restrito à cultura, a escola continua a separar indivíduos aparentemente iguais, quanto ao êxito social e mesmo ao êxito escolar. A nobreza cultural também tem seus graus de descendências (BOURDIEU, 1998, p. 43).

O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (frequência que não é realizada pela escola ou o é somente de maneira esporádica). Em todos domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social (BOURDIEU, 1998, p.45).

O mais relevante e ativo da herança cultural se transmite sem muitos métodos e ações. Isso acaba por reforçar a ideia de que a classe superior e seus conhecimentos são atribuídos de dom, e não de processos de aprendizagem.

As considerações de Bourdieu distinguem que dentro de uma sociedade de classes existem diferenças culturais, diferenças que imperam umas sobre as outras conforme o status social. A escola atua como potencializadora e legitimadora destas culturas. O autor afirma que a escola opera padrões culturais da classe burguesa, favorecendo, desse modo, os filhos de pais pertencentes à classe mais elevada, enquanto os de classe trabalhadora enfrentam o estranhamento, tendo em vista o desprezo ao ter que enxergar o mundo aos olhos do outro para poder inserir-se na sociedade.

Há um apego à ideia de escola como um espaço democrático de conhecimento, entretanto a escola é potência de mudança social diante da diversidade cultural nela existente. Em sua possibilidade de produção, ação e criação coletiva, de diálogo cultural, de ressignificação do popular, contrapondo-se à

cultura dominante, abre brechas, mesmo de que de início discretas, mas carregadas de potência, que se estendem além dos muros da escola para a comunidade.

Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (BOURDIEU, 1998, p.53).

A escola abarca discursos sobre igualdade e universalidade referindo-se geralmente àqueles que precisariam apreender uma herança cultural, aquela que é a cultura exigida pela sociedade, assim mascara a indiferença das reais desigualdades de ensino, que violenta simbolicamente os indivíduos, sancionando a desigualdade através da cultura. Neste contexto, pode-se compreender a cultura da desvalorização do ensino da arte no espaço escolar, uma vez que, ao ensino da arte, compete a ressignificação do simbólico.

A cultura é significada e valorizada através dos processos de mediação, pois a criança não apenas herda algo objetivo, ela herda uma relação, com a mesma que provém do modo de aquisição, que implica na mediação de sua relação com os aparatos culturais. Assim, a forma e as condições que adquiriu determinam a facilidade ou dificuldade desta relação, daqueles que adquirem dentro da família, que se veem de certa forma familiarizados, beneficiando-se mais uma vez “é uma cultura aristocrática e, sobretudo uma relação aristocrática com essa cultura, que o sistema de ensino transmite e exige” (BOURDIEU, 1998, p. 55).

Da mesma forma, os professores, de maneira inconsciente, em sua maioria, acabam por cultuar a ideia de que entre aluno e professor existe uma cumplicidade, uma espécie de comunidade linguística e de cultura, que existem alunos *naturalmente* mais inteligentes; assim a aprendizagem é *naturalizada* quando a escola lida com seus herdeiros. A escola é carregada de práticas, que perpetuam ao transmitir implicitamente significados que conferem, ao saber erudito, “hierarquia dos valores intelectuais que dá aos manipuladores prestigiosos de palavras e ideias de superioridade sobre os humildes servidores das técnicas” (BOURDIEU, 1998, p.56).

O que se pode perceber diante deste contexto é que a escola, em crise, reflete, na queda do nível, ao receber cada vez mais educandos que não dominam, da mesma forma que seus antecessores, a herança cultural de seu tempo. O sistema escolar atribui aos indivíduos uma vida escolar dimensionada por sua classe social, sob uma igualdade formal, que não é real. Legitima todo este processo e contribui, dessa forma, cada vez mais para a desigualdade social, onde o “dom” transforma-se em desigualdade de direitos, fazendo desta desigualdade econômica e social uma distinção que mais uma vez legitima a transmissão da herança da cultura dominante.

Por isso, ela exerce uma função mistificadora. Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a “ideologia do dom”, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais estritamente ligado ao seu destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza) – a sua natureza individual e sua falta de dons (BOURDIEU, 1998, p. 59)

Por assim, aqueles que a escola, de alguma forma, não conseguiu eternizar sua função reprodutora, são muitas vezes os professores que apostam numa escola libertadora, mas estão, na realidade, a serviço de uma escola conservadora, servindo aos privilégios culturais de uns sem ao menos pensar se estes privilegiados se servem deles ou não. Dessa maneira, os ideais da democracia acabam por sancionar e justificar de forma normal as desigualdades culturais.

Os recursos tecnológicos oferecidos pela modernidade deveriam atuar como ferramentas de equilíbrio da homogeneização da sociedade, entretanto o que se pode perceber é que, mesmo diante destes avanços, os acessos aos bens culturais permanecem, ainda, sob o privilégio das classes dominantes.

Bourdieu discorre, em sua pesquisa, sobre a frequência aos museus, que ele relaciona com todos os outros tipos de práticas culturais, diz que depende do nível de instrução vivenciada no espaço escolar pode se criar o que ele chama de uma “aspiração à cultura”.

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-se 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 cultural ao mesmo tempo que dá e define os meios de satisfazê-la (BOURDIEU, 1998, p. 60).

Fica evidente, segundo o autor, que as vantagens bem como as desvantagens são cumulativas no processo, o que confirma as análises anteriores, que apontavam para o seguinte: quanto maior o nível de instrução maior a oportunidade de contatos com a cultura. Dentro deste contexto, ainda se observa, inclusive, que quanto mais nova esta criança frequenta museus, concertos, espetáculos teatrais, mais elevado ainda é seu nível social.

Indiretamente a escola também determina o patrimônio cultural, ao invés de agir como dispositivo de equilíbrio e potência sancionadora das desigualdades culturais.

A desigualdade é aparente não somente na cultura erudita, está hoje, presente nas práticas culturais, que determinadas ideologias apresentam como universais: pelo fácil acesso, como televisão, rádio e internet. Pode-se observar que é desigual tanto o acesso entre as classes sociais, bem como a escolha da programação.

Na escola isso, é muito perceptível, por exemplo, os alunos, eles preferem ficar horas olhando a linha do tempo das redes sociais como Facebook, do que se utilizarem da tecnologia para ampliar seu capital cultural. Apresentam uma grande dificuldade na utilização da tecnologia como meio de conhecimento e se baseiam na maioria das vezes, na cópia do que já está pronto. É o que se depreende da seguinte citação: “A cada vez o mesmo toma conta do novo, e se torna o padrão da normalidade: o cotidiano da repetição” (KURLE, p.111, 2013).

Isso é uma alarmante frente aos desafios da era tecnológica no espaço escolar. Bourdieu assinala que a recepção adequada de uma mensagem tem como pressuposto a aptidão do receptor, aquilo que, para Bourdieu, grosseiramente, chama-se de cultura, junto à natureza mais ou menos original e redundante da mensagem. Realizada em todos os níveis, é evidente que o conteúdo informativo e estético da mensagem recebida é relativo a estes pressupostos, assim a mensagem a qual é, do mesmo modo transmitida e efetivamente recebida, tem mais chances de

ser mais pobre quanto a “cultura” do receptor for ela igualmente pobre (BOURDIEU, 1998, p.61.).

Se todos recebem uma mensagem de forma diferente, que implica em características sociais e culturais, não há como afirmar que uma homogeneização das mensagens emitidas possa, de certa forma, emitir uma resposta homogeneizada, muito menos afirmar a ideia de homogeneização dos receptores. Segundo Pierre Bourdieu (1998, p.61) “é preciso denunciar a ficção segundo a qual os meios de comunicação de massa seriam capazes de homogeneizar os grupos sociais transmitindo uma cultura de massa”.

É preciso, dentro deste contexto, analisar a que ponto a mediação cultural realizada por instituições culturais e por tantos outros órgãos, neste caso a escola, são eficazes na resistência a este contexto, uma vez que, de acordo com Bourdieu, estas muitas vezes apenas reagruparam aquelas práticas que a formação escolar ou o meio social favorecem efetivamente que acabam por resultar na reprodução, que resulta nitidamente na frequência destes espaços ainda por sua maioria pelos homens ditos “cultos”.

O interesse de um espectador e a sua compreensão da cultura e os objetos da arte estão inteiramente relacionados à sua cultura, ou seja, sua educação e seu meio cultural. Dessa forma, a eficácia das ações realizadas nestes espaços, como as casas de cultura, estão totalmente relacionadas à vivência escolar, que assim “apenas contribuirão para disfarçar as desigualdades culturais que não conseguem reduzir realmente e, sobretudo, de maneira duradoura” (BOURDIEU, 1998, p.62).

Para o autor, os fenômenos da difusão cultural são um caso particular da teoria da comunicação, uma vez que, para se decifrar uma obra erudita pressupõe-se o conhecimento dos códigos que a codifica, entretanto o domínio destes códigos só é adquirido de forma organizada, metódica, por uma instituição com este fim, a escola.

Dessa forma, é preciso questionar-se, especificamente, sobre o espaço escolar e a mediação cultural realizada dentro destes espaços públicos, sobre a eficácia das ações dentro do espaço escolar e de que forma se pode efetivamente transformar as ações educativas em ações simbólicas de resistência e potência.

A escola é um espaço de emancipação e de liberdade de pensamento, entretanto, o que se observa é a falta de consciência entre ideais democráticos e realidade social. A concordância, frente às reflexões de Pierre Bourdieu, é lógica, entretanto, cabe aos educadores se interrogar mais profundamente sobre a responsabilidade da escola, neste contexto de perpetuação de desigualdade social, e refletir sobre as maneiras que se pode agir frente a esta problemática.

No âmbito da educação também se reproduz as desigualdades sociais, pois o sistema escolar é calçado em ilusórias políticas públicas de educação, permeadas por valores culturais distorcidos que compactuam inconscientemente para o fortalecimento da classe dominante. As escolas atuam apoiadas por discursos ineficazes em meio a slogans que simbolizam a novidade, abrindo pouco espaço para os discursos educacionais relevantes. Está-se imerso em uma sociedade que autoriza e legitima a monopolização dos espaços públicos.

A escola pode vir a ser agente de mudança social. Cabe aos educadores refletir sobre estas possibilidades e, nesse contexto, apontar narrativas e práticas que possam driblar a corrente capitalista, optando por uma prática pedagógica que caminha para ações significativas, que potencializam a produção e despertam as subjetividades dos indivíduos, pois, como diz Favaretto “a tendência à homogeneidade das produções culturais é tão forte que só as instituições com sentido público podem contrabalançar a evolução em curso” (FAVARETTO, p.01, 2015).

A escola é um espaço entre a luta de liberdade de criação, fruição e participação dos produtos culturais, e o contexto o qual mantém vínculos indissociáveis com a mercantilização destes produtos. A escola deve cumprir seu papel emancipador e “reinscrever o simbólico nas ações culturais, já que é exatamente o simbólico que se dissolve na cultura do consumo” (FAVARETO, 2015, p.02). Dentro destas reflexões se mostra necessária a dedicação mais detalhada aos conceitos de mediação cultural, uma vez que, dentro desta perspectiva, ela se apresenta como ponto chave para uma ação cultural ativa dentro deste estudo.

2. MEDIAÇÃO COMO PRÁXIS ARTÍSTICA E CULTURAL

Este capítulo discute sobre o conceito de mediação dentro das práticas pedagógicas e dentro do contexto escolar. O aprofundamento em estudos sobre mediação se justifica pela necessidade de refletir como o espaço escolar inclui-se dentro deste processo, e de como a escola se apresenta como espaço de mediação e democratização cultural.

No contexto das artes, a partir da segunda metade do século XX, as ciências humanas e sociais passaram a reconhecer a centralidade da cultura e seu amplo campo de análise interpretativa da sociedade moderna e contemporânea. Na contemporaneidade, a cultura passa a ser vista como uma condição constitutiva da vida social.

O campo das artes, em específico, a partir do século XX, defrontou-se com novas e diferentes relações e interesses em face à arte e ao fazer artístico, através de trabalhos que transcendem a concepção de arte tradicional, como exemplo, os artistas Andy Warhol e Marcel Duchamp. A partir dessas contribuições, a arte despertou, passou a abordar questões relativas à valoração, aos modos de produção e a distribuição, refletindo de maneira intrínseca na reflexão, produção e distribuição dos bens culturais.

Estes artistas são responsáveis pela transição da concepção de arte à esfera da comunicação. Marcel Duchamp rompeu com a prática estética tradicional, em um exercício de deslocamento de domínio da arte, que antes era restrito às formas, cores, interpretações, estilos, que ele chama de continente, ou seja, ao lugar e ao tempo. A arte é concebida por um sistema de signos que passa a encontrar na linguagem sua determinante (CAUQUELIN, 2005).

Os trabalhos destes artistas se configuram como fundamentais no estudo de certas problemáticas pertinentes no campo das artes dentro da pós-modernidade. Neste período após o modernismo se mostrou recorrente entre os artistas a revisão do passado como fonte de revelação de um novo conceito sobre a arte, assim a fronteira da arte se separa do vínculo que era estrito às práticas artísticas.

Estes artistas passam a apropriar-se da ideia de mediatização e passam a inseri-la em alguns circuitos artísticos. Este movimento passa a reconhecer o domínio da arte não pelo resultado de conflito da sociedade, mas como meio de

“aclaramento, circunstanciado, dos mecanismos que a animam” (CAUQUELIM, 2005, p.105). Marcel Duchamp encontra, assim, nos ready mades¹² uma possibilidade, ainda que sutil, de abordar suas críticas.



Imagen 01

Fonte: <http://www.moma.org>

A roda de bicicleta (imagem 01) foi o seu primeiro trabalho que designava um objeto habitual do status de arte. Dentro desta concepção, o signo passa a se apresentar como elemento fundamental da obra de Duchamp.

O ready made, encontrado por acaso, escolhido e reservado, indica o estado da arte em momento determinado. Ele está em uma relação de fragmento com a totalidade dos acontecimentos da arte. Em nenhum caso é uma obra a parte, uma obra em si dotada de valor estético; é um indicador, um signo dentro de um sistema sintático. Ele manifesta essa sintaxe apenas por seu posicionamento (CAUQUELIN, 2005, p. 96).

¹² O termo criado por Marcel Duchamp designa certo objeto, inventado pelo artista, que consiste artigos de uso cotidiano que são produzidos em massa os quais são selecionados sem critérios estéticos e expostos como obras de arte em espaços especializados como museus e galerias.

Dentre diversas proposições promovidas por Duchamp se destaca sua crítica na relação da arte com o sistema de uma forma geral, que inclui a sociedade, a política e a economia. Marcel Duchamp também desmistifica a ideia do artista como um ser à parte, e o apresenta como parte conjunta de um sistema de comunicação, onde o artista não cria e sim se utiliza de materiais os quais se identifica. É o meio que designa a obra.

O objeto intitulado “Fonte” (imagem 02) apresenta uma demonstração de sua ideia também relativa à autoria. Em 1917, ele apresentou um mictório de louça esmaltado a um júri, sob o título de “Fonte”, a obra feita por ele, foi apresentada sob uma assinatura falsa em nome de R.Mutt, uma vez que Duchamp compunha o júri, o qual acabou por fim a recusar seu trabalho. A demonstração de Duchamp instiga a reflexão sobre autoria. Todos os autores e receptores estão incluídos em uma cadeia de comunicação, que para ele circunda em volta de si mesma.



Imagen 02

Fonte:

<https://www.google.com.br/search?q=fonte+duchamp&biw=1138&bih=548&tbo>

Na obra intitulada L.H.O.O.Q, Mona Lisa with moustache (1919), imagem 03, o artista realiza uma intervenção em um postal o qual mostra a reprodução da imagem da Monalisa de Da Vinci. O artista, na imagem, pinta de caneta, barba e bigode e acrescenta as iniciais L.H.O.O.Q, sigla, lida em francês, a qual parece dizer "Elle a chaud au cul", que em português seria "Ela tem fogo no rabo". Duchamp dessacraliza a obra de arte. A pintura tida pela burguesia como objeto de reverência é desconstruída por total em sua atitude rebelde, um golpe de choque, encarado na época como ofensa à cultura burguesa.

O artista, de certa forma discreta, elimina as fronteiras entre o estético e o utilitário, e força a questão do que é ou não arte.



Imagen 03

Fonte: <http://www.wikiart.org/en/marcel-duchamp/l-h-o-o-q-mona-lisa-with-moustache>

Porém, a obra de Marcel Duchamp, preocupada em encontrar o exercício da Arte, não oferece uma vasta produção de imagens inéditas, como comumente se espera de um movimento de vanguarda. O artista encontra em determinadas imagens a válvula de escape para o sistema de comunicação que começa, por assim, a ser instaurado, onde sua obra, mais tarde, acaba por servir de análise. (CAUQUELIM, 2005).

É Andy Warhol, por sua vez, um pouco mais tarde, quem potencializa a ideia de Duchamp, ao tornar suas produções totalmente atreladas aos meios do mercado e da publicidade. As obras de Warhol consistem em repetições estereotipadas dos produtos de consumo, onde a arte parece estar submissa às leis do mercado, equivalendo-se a um produto de consumo. O artista entra no jogo duplo, onde sua obra, de um lado, situa-se dentro do sistema mercantil, e ao mesmo tempo, de outro, critica ao exibir os modos do próprio sistema ao qual está inserido a crítica.

Andy Warhol, assim como Duchamp, abandona a estética, entretanto, ao contrário de sua atitude preservada, Warhol se estabelece por inteiro no espaço da comunicação (CAUQUELIM, 2005, p. 110). Neste contexto, uma das variantes encontrada nas obras de Warhol, a qual se configura como um dos princípios de sua produção é a repetição que, ao contrário da originalidade e unicidade da estética tradicional, busca duplicar de forma cada vez mais rápida, e em maior número possível, a mesma mensagem.

Sua crítica circunda a problemática da arte dentro do sistema de produção capitalista, onde, se apropriando de objetos populares quaisquer, o artista problematiza esta produção desenfreada do sistema capitalista. Ao se apropriar de produtos populares para fazer suas obras, o artista acaba por alcançar esta mesma importância, tornando-se tão popular quanto às imagens aos quais assinava. Assim Warhol, questiona o meio, a comunicação levando ao contrário de outros artistas pop, às ultimas consequências de conceitos que regem a comunicação.

Warhol problematiza:

(...) a rede, com a redundância e saturação; paradoxo com o bloqueio em torno de si mesmo; a autopromoção do nominalismo; circulação dos signos dentro da rede sem autor nem receptor, e finalmente o totalitarismo, com a internacionalização do sistema de comunicação" (CAUQUELIM, 2011, p. 105).

A exemplo de sua crítica estão as obras da lata de sopa Campbell's, Campbell's Soup Can (1962), imagem 04, a Coca-cola em Green Coca-cola Bottles (1962), imagem 05, e pessoas famosas, como Marylin Moroe em Marilyn (1967), imagem 06.



Imagen 04

Fonte: <http://www.wikiart.org>

Em Campbell's Soup Can (1962), Warhol, utilizando a técnica da serigrafia, reproduz a imagem da sopa de lata mais popular vendida nos Estados Unidos. O simbolismo do produto popular passa a ser problematizado e ressignificado por ele, tais concepções acabam por lançar significativos e transformadores questionamentos no campo da arte.

Warhol, ao considerar as mudanças na modernidade, aparentava ter uma opinião positiva da cultura de massa. A utilização destes objetos manufaturados e populares lhe proporcionava expressar sua opinião, mesmo essa, desprovida de comentários.



Imagen 05

Fonte:https://en.wikipedia.org/wiki/Green_CocaCola

De fato, era suposto o trabalho não ter personalidade ou expressão individual. Para ele, o artista fazia parte da sociedade de consumo. Queria comercializar a arte, torná-la um produto como tantos outros da sociedade consumista, disponível para quase todas as classes sociais, contrapondo-se, assim, da arte moderna, que estava restringida apenas aos condecorados da própria arte.



Imagen 06

Fonte: <http://www.wikiart.org/en/andy-warhol>

Para Warhol, em uma cultura de massas, nada mais justo do que uma arte em massa. Diante das transformações que levaram o deslocamento de conceitos no campo da arte, estas passaram a carecer de uma atenção maior quanto à conceituação e reflexão sobre a mediação destes novos produtos artísticos e culturais. Partindo da necessidade de análise de fatores antes não existentes no campo das artes, a arte passa a ser concebida como uma relação constituída da vida social. E, dentro deste contexto, a mediação sobrevém a compor um campo de estudos o qual busca elucidar questionamentos sobre as relações da arte com o público, implicando na análise e reflexão relativas aos modos de se mediar estas relações.

A mediação na arte é permeada por controversas narrativas, entretanto este estudo se calça em reflexões acerca da mediação cultural como um processo potencializador da experiência estética, que atua de forma colaborativa na emancipação política do indivíduo.

Vigotsky (2009) chama por atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Tal conceito tem raízes no materialismo histórico-dialético de Karl Marx, relacionada às bases materiais da existência. Esta atividade, especificamente

humana, emerge e só é possível no âmbito das relações sociais, as quais são mediadas por instrumentos e signos. O autor busca dar ênfase ao potencial gerador e transformador da atividade criadora, o qual possibilita o homem planejar, projetar e construir suas próprias condições de existência. Considerando os conceitos da teoria e da psicologia históricos culturais, a mediação se apresenta como conceito chave a ser analisado.

Não obstante, em relação ao ensino da arte a partir do século XX, a mediação apresenta-se como campo promissor, e, hoje, pode-se dizer, que é concebida como campo específico de estudo, apresentando-se como essencial no desenvolvimento da aprendizagem em arte.

Na teoria histórico-cultural de Vigotsky (2009), a mediação é tida como a base dos processos psicológicos superiores, e é apresentada como o elo intermediário que se interpõe entre o ser humano e o mundo. Vigotsky propõe dois tipos de elementos mediadores: o dos objetos, que mediam nossas ações no dia a dia, e o dos símbolos, onde se incluem a mediação dos códigos e símbolos, o estudo da mediação dos campos da cultura e, por assim, das artes.

As considerações sobre mediação em Vigotsky propõem a consideração do meio cultural e das relações entre indivíduos como percurso do desenvolvimento humano. Tais reflexões partem da reelaboração e reestruturação dos signos, que são transmitidos ao indivíduo pelo grupo cultural.

Através da constante produção cultural a qual se faz produtos e produtores dela, a mediação apresenta-se como base do processo histórico, que se encontra no contínuo movimento de construção e transformação da sociedade.

Vigotsky (2009) sugere que o aprendizado é processo fundamental para construção do ser humano, e ressalta que o contato com o grupo cultural é que lhe oferecerá instrumentos e símbolos que possibilitarão o desenvolvimento das ações mediadas.

A aprendizagem, como base para o desenvolvimento da espécie humana, envolve a intervenção direta ou indireta de outros indivíduos, o que amplia a reconstrução pessoal da experiência e dos signos.

Assim, numa obra de arte, frequentemente, encontramos justaposições de traços distantes uns dos outros e aparentemente desconexos, que, todavia,

não são estranhos uns aos outros (...) mas unidos por uma lógica interna (VIGOSTKY, 2009, p.34).

A mediação cultural implica na potencialização e ampliação da percepção destas lógicas internas. Não se está isolado, coexiste-se na coletividade, e isso sempre o foi. Se está imerso às relações com as outras pessoas, o que se reflete dentro do processo de aprendizagem, onde a mediação é processo constituído entre o “sujeito que aprende pelo sujeito que ensina e pela própria relação entre eles” (Silva et. e tal, 2011, p.221).

Mediação é um processo de cultivo e colheita, um movimento de continuidade e rupturas, que num espaço entre os diferentes contextos busca, nas particulares do indivíduo, a manifestação daquilo que o faz ser o que é.

Duchamp foi um determinante para o salto conceitual da arte enquanto Andy Warhol revolucionou a relação entre arte e capitalismo. Ambos contribuíram de maneira fundamental para ampliação do pensamento de mediador, pois tanto um, quanto outro encontrou no meio, ou seja, na forma da mediação, violando todas as condições tidas como necessárias a uma obra de arte, a própria essência da arte.

Diante dos significativos pressupostos apresentados ir-se-á explanar as relações entre ensino da arte e mediação cultural e, por seguinte, analisaremos o espaço escolar como lugar de produção e democratização cultural.

2.1 MEDIAÇÃO CULTURAL: O MEDIADOR E SUAS CONTRIBUIÇÕES

A validação do ensino da arte dentro das escolas públicas deve se fundamentar na busca incessante da provocação dos sentidos e na ampliação da visão de mundo calçada no desenvolvimento do senso crítico de percepção e de pertencimento à determinada história legitimada culturalmente em um tempo espaço.

A mediação cultural não pode vir a ser confundida como facilitante ou ferramenta de encurtamento do espaço entre arte e expectador. Ela é, acima de tudo, ação política que pode vir a despertar de maneira impulsionadora e transformadora o senso crítico e a reflexão perante as atuais realidades sociais.

A mediação configura-se como espaço de análise de produção artística e cultural, bem como espaço passível de promoção da práxis artístico cultural. É um espaço que não considera apenas o objeto e o espectador e, sim, todo o campo da arte. O espaço da mediação se encontra imerso a diversos aspectos relevantes onde se incluem o mercado das artes, os meios de produção e comunicação, tempo e espaços de subjetivação, e outras tantas questões que circundam o campo da cultura e das artes na contemporaneidade.

Neste espaço de movimento, o mediar significa estar atento a tudo que rodeia. Assim, um professor mediador deve optar ao ampliar o capital cultural de seus educandos pela promoção de uma intensa e significativa relação com a arte e a cultura. A mediação se configura dentro deste contexto como ação política e pedagógica de possibilidade de um trabalho de sensibilidade que possibilita o cruzamento de territórios antes não explorados.

Enquanto professores de arte, atua-se nestes territórios? Como se atua, enquanto mediadores dentro do significativo espaço de mediação cultural o qual se configura o espaço escolar? Como se media a diversidade? Como se media, por fim, o mundo que se vive?

Mirian Celeste Martins apresenta três conceitos aos quais ela considera básicos dentro de uma ação mediadora: “a nutrição estética, a curadoria educativa e a ação propositora” (Martins, 2011, p.213).

A nutrição estética foi um conceito surgido a partir de uma experiência da autora em uma disciplina chamada Integração das Linguagens Artísticas, que ela ministrava. A disciplina foi inventada pelo grupo de professores atuantes no curso de Educação Artística da Faculdade Santa Marcelina, em São Paulo nos anos 80. A disciplina, que também aconteceu no espaço pedagógico em que trabalhava de 1992 a 2005 e consistia no contato amplo com as diversas linguagens da arte e manifestações culturais, com objetivo de “enriquecer os integrantes do grupo com o que as próprias obras traziam (...) para alimentar olhares, percepções, pensamentos” (MARTINS, 2011, p.313). Inicia-se, neste momento, uma intensa reflexão sobre aquilo que se oferece aos alunos. Muitos questionamentos passaram a surgir partindo destas experiências em relação ao repertório artístico e cultural o qual é abordado dentro do espaço escolar.

E são destes desdobramentos que surge, assim, o conceito de curadoria educativa. Sem ligação aos museus ou casa de cultura, o termo surge como uma posição, como uma reflexão à atitude relativa ao repertório que de maneira consciente é escolhido para ser compartilhado em sala de aula.

A palavra curadoria significa: cargo, poder, função ou administração. É aquele que detém a responsabilidade de alguém ou algo. No contexto da curadoria educativa, os professores são, dentro do espaço escolar, os responsáveis em propor a ativação dos bens culturais, são curadores nas salas de aula que devem em sua práxis buscar ativar culturalmente as obras apresentadas.

A responsabilidade da seleção consciente destes repertórios assiduamente repensada se apresenta como agente cultural, que implica na tomada de uma práxis político-pedagógica atenta aos artifícios da cultura dominante. A curadoria educativa, acima de tudo, deve se configurar em ações de resistência à violência simbólica e, de forma democrática e não arbitrária possibilitar o acesso e a fruição aos bens culturais e estender-se à análise de possibilidades e oportunidades que se dá aos alunos para a significativa ampliação de seu capital cultural, na promoção de sua emancipação.

Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, no livro “A reprodução” mostram como as ações pedagógicas acabam muitas vezes por reproduzir e legitimar a cultura dominante através do inconsciente exercício de legitimação da violência simbólica, a qual o espaço escolar parece condescender.

A força simbólica de uma instância pedagógica define-se por seu peso na estrutura das relações de força e das relações simbólicas (exprimindo sempre essas relações de força) que se instauram entre as instâncias exercendo uma ação de violência simbólica, estrutura que exprime por sua vez as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas da formação social considerada. É pela mediação desse efeito de dominação da AP dominante que as diferentes AP que se exercem nos diferentes grupos ou classes colaboram objetivamente e indiretamente na dominação das classes dominantes (inclusão pelas AP dominadas de conhecimentos ou de maneiras, dos quais a AP dominante define o valor sobre o mercado econômico ou simbólico (BOURDIEU, PASSERON, 1975, p. 22).

Dentro deste contexto, a mediação cultural pode vir a se apresentar como importante instrumento de efeito de dominação, concretizando-se através de ações pedagógicas que colaboram de forma objetiva e indireta na dominação das classes dominantes.

Entretanto, a resistência a esta presunção incide em pensar a mediação cultural para além da sala de aula, atuando como organismo potente de mudança social, “A arte ensina a desaprender os princípios das obviedades que são atribuídas aos objetos, às coisas. Ela nos expande e parece detonar a mola propulsora do funcionamento das coisas da vida, desafiando-as” (CANTON, 2010, p.213).

A ação propositora dentro do processo de mediação vem a condizer com as maneiras que os professores interferem dentro do processo de mediação artístico e cultural, a fim de se gerar provocações, estranhamentos, reflexões de modo a superar esta condição reproduutora da escola. O ensino das artes, dentro dos espaços públicos de ensino se configura como espaço promissor na superação dessa condição, uma vez que a arte não é leve, e sim impregnada de sentido. “Uma obra de arte nunca é natural ou neutra. Ela é necessariamente carregada de história, de memórias e de contextos sócio-políticos, alinhavados dentro de suas bordas e sua carga estética” (CANTON, 2010, p.15).

A mediação cultural é, sobretudo, potência à práxis artística e cultural. Este espaço dinamizado pelo professor deve vir a contribuir na formação da práxis do pensamento artístico e cultural. A mediação deve objetivar uma ação transformadora uma “práxis como atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (VÁZQUEZ, 1977, p. 03).

A mediação cultural pode desempenhar um papel significativo a partir do momento em que o professor cumpra o seu papel de agente cultural mediador dos bens culturais sem distinção ou separação de classes onde priorize a mediação dos saberes tradicionais, a cultura indígena e africana, e todas as manifestações artísticas e culturais que surgem das minorias sociais.

E, se por um lado, tal mediação forma o indivíduo enquanto força de trabalho necessário para a manutenção do sistema capitalista, por outro é também por meio da aquisição desses saberes que se originam os elementos para que os indivíduos atuem no meio social numa perspectiva de resistência ao que está posto (SILVA, et. e tal 2004, p.10).

A importância da mediação cultural se faz pelas possibilidades de expansão da reflexão de mundo, diante das diferentes possibilidades a qual pode se apresentar. Inserida dentro de um contexto histórico, a cultura e, por assim as artes

sofrem a influência da economia e da política, o que faz tornar-se registro seu tempo e campo de reflexão sobre presente-passado-futuro. O professor precisa estar mais do que atento a seu papel dentro das instituições de ensino público, na tomada de uma posição que não compactue com a reprodução da cultura dominante.

O professor deve optar por ampliar os espaços de mediação cultural à partir da compreensão da realidade humano-social de seu aluno e da comunidade escolar ao qual está inserido, de modo a transformar seu aprendizado em práxis, em ação consciente e transformadora de sua própria realidade social.

Há, nos processos de globalização, uma forte tendência de embriaguez diante da novidade, e assim se dissolve perante a novidade, obsoleta e insensível, raiz ou o que ainda resta dela e, de maneira muito rápida, nossa memória também se dissolve e cada vez menos se sabe de onde se vem, e cada vez menos também se questiona quanto a isso, pois cada vez se temo menos tempo para se refletir sobre isso.

O professor mediador, na busca de mediar os sentidos humanos, explora o espaço da mediação como um espaço de partilha do sensível. Ao discorrer sobre mediação e o papel do educador em arte, Schlichta (2013), ao considerar o educador mediador da partilha do sensível, fundamenta-se na concepção de partilha de Rancière (1995) para se pensar a mediação. As práticas artísticas para Rancière se apresentam como “formas modelares de ação e distribuição do comum” (SCHLICHTA, 2013, p.18). Ao pensar a mediação como uma relação entre sujeitos e a arte, a autora apresenta três consequências às quais fundamentam a mediação como exercício de partilha do sensível.

A primeira consequência concebe a mediação como “lugar de análise de produção artístico-visual”, configurando-se como um lugar de contato com a arte. Na segunda consequência, a mediação é apresentada como “lugar de ação e não de contemplação passiva, de produção de novos significados”, mediação como impulso à ação, ao questionamento, a terceira é pensada a mediação como “lugar de distribuição dos bens culturais” (SCHLICHTA, 2013).

Partindo destas consequências, pode-se observar; em concordância com a autora, que a maior contribuição do papel do mediador é

contribuir, principalmente, para a superação do empobrecimento espiritual a que os homens estão subordinados na contemporaneidade. Eis sua maior contribuição (SCHLICHTA, 2013, p. 2767).

A mediação cultural amplia as relações com a arte e a cultura de forma a humanizar estas relações. É pelos entremeios da mediação que se criam lugares de reflexão e resistência. É pela mediação cultural que se amplia a bagagem cultural dos alunos e que se possibilita a ele o acesso aos bens culturais. São modos de se provocar experiências estéticas emancipadoras que implicam na práxis artística e cultural transformadora de realidades que implicam diretamente em mudanças sociais.

A arte é componente essencial na humanização do homem, “jamais é mera descrição clínica do real. Sua função concerne sempre ao homem total, capacita o “eu” para identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não o é, mas tem possibilidade de ser” (FISCHER, 1971, p.11).

A mediação cultural se apresenta como espaço de cruzamento entre os saberes artísticos, estéticos e políticos. É lugar de consciência e de potência à práxis artística cultural que promove a percepção da cultura como fator de desenvolvimento humano.

2.2 ESCOLA: ESPAÇO DE MEDIAÇÃO DA PRODUÇÃO CULTURAL

Refletir sobre a escola como espaço de mediação da produção cultural é repensá-la como espaço sociocultural, como lugar de muitos. A escola na dimensão de sua estrutura envolve sujeitos sociais e históricos, professores, alunos, pais, homens, mulheres, brancos, negros, adolescentes, crianças, que carregam em si suas subjetividades e suas singularidades.

Ao se repensar o espaço escolar, memórias e vivências que se teve neste lugar facilmente vêm à tona. O que hoje se percebe é que este lugar simboliza sensações, experiências, pessoas as quais se recorda até hoje. Passa-se um bom tempo da infância e adolescência dentro dos espaços escolares, mesmo que não se perceba, este espaço é constantemente significativo e abrangem experiências fundamentais as quais interferem e determinam intrinsicamente nossa existência.

Entretanto, a escola se configura como espaço de regras, separado por ambientes determinados onde se agrupam turmas de alunos que são selecionados por idades. Dessa forma, a organização das escolas públicas, imposta pelo Estado, de uma forma geral se semelha em todas às unidades escolares públicas. Há uma homogeneização determinante na concepção e na organização do espaço escolar público. A escola para todos deve ser igual para todos, e por assim todos devem ser iguais.

Dessa maneira, a escola se configura em um dispositivo de reprodução, onde, fragilizada, torna-se cada vez mais vulnerável ao serviço do sistema capitalista. E, neste contexto, as teorias funcionalistas e de reprodução comprovaram que a escola reproduz efeitos determinados pelas estruturas de relações sociais que caracterizam a sociedade.

Na América Latina, Justa Szpeleta¹³ e Elsie Rockwell¹⁴ (1986), com base em autores marxistas, europeus e mexicanos, desenvolveram em 1980 um eixo de análise que buscava alternativas de superação aos determinismos sociais. Como alternativa de resistência a estes determinismos, este eixo desperta a atenção ao humanismo, colocando o homem como autor e sujeito do mundo, como centro do conhecimento. Esta se configurou como a primeira pesquisa que incorporava a ideia de cotidiano como realidade não documentada, porém histórica. Nesta concepção, “tanto a natureza, quanto as estruturas, estão no centro da pessoa, ou seja, natureza e sociedade são antes de tudo humanas” (DAYRELL, 1999, p.01).

Em suas construções teóricas, a existência do “outro” na escola é percebida como “espaço-tempo” que vai além das determinações oficiais. Este espaço-tempo condiz com o que as autoras chamam de cotidiano não documentado, o qual engloba todas as maneiras de ser e estar no mundo daqueles que fazem parte da comunidade escolar.

¹³ Justa Ezpeleta nasceu na cidade de Córdoba. Estudou pedagogia e sociologia na Universidade Nacional de Córdoba e trabalha no âmbito do planejamento educativo. Nos anos setenta se exiliou no México, onde reside até hoje. É professora do Departamento de Investigação Educativa (DIE) do Centro de Investigação e de Estudos Avançados (CINVESTAV).

¹⁴ Elsie Rockwell é mexicana, ganhou um mestrado em História na Universidade de Chicago, e estudou no Instituto de Pesquisa Antropológica da UNAM. Ele recebeu o grau de Doutor em Ciências, especializada em pesquisa educacional, CINVESTAV . Depois de colaborar com vários projetos de educação indígena em Oaxaca e da Secretaria de Educação Pública do México , juntou-se em 1973 o Departamento de Pesquisas Educacionais (DIE) de CINVESTAV IPN . Professora fundadora do Mestrado em Pesquisa Educacional DIE, onde tem ministrado cursos e seminários etnografia, ensinando trabalho, cultura, língua e educação.

Desta maneira, a escola apresenta-se como um espaço de confronto de interesses, onde existe uma instituição oficial que, ao organizá-la aos moldes do sistema, pouco leva em conta os principais atores desta história, alunos, pais, professores, funcionários que criam suas relações sociais em um contínuo processo de construção social nesse espaço de dupla dimensão.

Espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar as ações de seus sujeitos. Cotidianamente por uma complexa turma de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo como tá, é heterogêneo (DAYRELL, 1999, p.02).

As escolas públicas, em sua maioria, encontram-se mergulhadas em uma prática que desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos que nela participam e que nela atuam que, de forma desconexa às suas realidades resulta na descontextualização e não na contextualização e, por assim, na maioria das vezes na ineficácia das suas ações.

Szpeleta e Rockwell (1986) ressaltam a necessidade de se refletir a escola dentro de seu contexto cotidiano, de forma a atender a necessidade de se “olhar com particular interesse o movimento social a partir de situações e dos sujeitos que realizam anonimamente a história”. As autoras ressaltam que mesmo a escola pertencente a um contexto histórico amplo, existe uma aversão local muito particular neste movimento, que é fruto da expressão local mais acentuada nas práticas cotidianas da comunidade escolar.

Cada um de nossos países mostra uma forma diferente de expansão de seu sistema público de escola, a qual se liga ao caráter das lutas sociais, a projetos políticos identificáveis, ao tipo de “modernização” que cada Estado propôs para o sistema educacional dentro de precisas conjunturas históricas. As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da Igreja marcam a origem e a vida de cada escola. A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação (EZPELETA E ROCKWELL, 1986, p.11).

Se está imerso nesta trama que articula de forma permanente historias locais, histórias pessoais, bem como coletivas e, dentro desta permanente construção o estado legitima ou não estas histórias, que acabam por ampliar ou diminuir a probabilidade hegemônica.

A expressão local está intrinsecamente ligada aos modos de ser e estar dos principais sujeitos que constituem a escola. Assim, estas histórias se configuram em “espaço-tempo” variáveis onde os sujeitos manifestam a sua concepção real de mundo, e onde passam a incorporar e modificar de forma significativa o seu meio. Talvez este seja um dos argumentos para que a escola passe a considerar de maneira mais ativa aquilo que está ao seu redor e também é parte dela.

O conceito de espaço escolar, aqui concebido, se baseia na ideia de que as relações históricas e sociais que acontecem no amplo âmbito da escola são enraizadas neste “espaço-tempo” que condiz com o cotidiano vivido pelos seus participantes, que é espaço vivo de movimento. A escola não é um espaço estático e homogêneo, embora seja esta a concepção que se tem da escola, de que ela parou no tempo, entretanto o espaço tempo que a circunda está repleto de movimento.

A busca da integração da história não documentada ao âmbito do espaço escolar dá relevância à vida cotidiana, a usos e costumes particulares dos indivíduos, das comunidades que pertencem como parte fundamental no processo de ensino.

O conceito de “vida cotidiana” delimita e, ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais. As atividades observadas na escola, ou em qualquer contexto, podem ser compreendidas como “cotidianas” apenas em referência a estes sujeitos. Deste modo, elas se restringem a “pequenos mundos”, cujos horizontes definem-se diferentemente de acordo com a experiência direta e a história de vida de cada sujeito (EZPELETA, ROCKWELL, 1986, p.22).

O espaço escolar, ainda que cumpra sua função de ferramenta legítima de reprodução social, é, antes de tudo, espaço de cruzamento de subjetividades que resultam de memórias e vivências cotidianas. A escola, nesta óptica, passa a ser percebida como uma construção social coletiva, que embora inserida em um grande sistema global como o capitalismo, é na essência de sua “vida cotidiana” onde “a

continuidade no tempo e a permeabilidade através da ambiência social limitam o poder decisório do Estado com relação à realidade de cada escola" (EZPELETA, ROCKWELL, 1986, p. 19).

Ao atribuir a vida cotidiana ao espaço escolar, ao se considerar o conceito de cotidiano como aquilo que singulariza o sujeito, a escola, de forma democrática, passa a considerar os saberes imateriais, o intangível, e aquilo que caracteriza o sujeito em sua essência natural, rompendo, assim, com os modelos estabelecidos pelo sistema.

A escola, nesse contexto, passa a considerar aquilo que realmente a constitui, vivências e saberes os quais cada um traz consigo, os modos de ser e estar no mundo, que se leva a perceber que o cotidiano escolar vai muito além do pobre sistema o qual o legitima.

Em nossa construção, atribuímos vida cotidiana à escola. Contudo, não o fazemos por intermédio da concepção oficial de escola, ou seja, das categorias que definem o que legitimamente pertence a seu âmbito institucional. Deixamos aberta sua delimitação para reconstruir a partir de todo tipo de coisa que sucede em, a partir de, em torno de e apesar da escola: aquilo que pode ser constitutivo histórico de sua realidade cotidiana. Reconstruímos o que pode ser convergente, o que pode ser divergente ou contraditório, nas diversas formas de existir da escola (EZPELETA E ROCKWELL 1986, p.24).

E, dentro deste contexto, a curadoria educativa atrelada à mediação cultural se apresenta como importante dispositivo capaz de potencializar esta concepção na contribuição da reorientação da escola na busca de um sentido menos utilitarista e mais humano.

Num âmbito como o escolar, os sujeitos costumam integrar práticas e saberes que provêm de outros âmbitos e excluir de sua prática cotidiana elementos que pertencem ao domínio escolar. Assim, o conhecimento que um professor desenvolve ao trabalhar com um grupo de crianças incorpora necessariamente elementos de outros domínios de sua vida. Ao mesmo tempo, sua prática se afasta necessariamente dos modelos recebidos nos quadros da formação docente, os quais pertencem à própria instituição escolar. Estes tipos de cruzamentos e de rupturas tornam difícil estabelecer o que de fato constrói a escola (EZPELETA E ROCKWELL 1986, p.24).

Dentro deste contexto, a mediação cultural se converte como dispositivo capaz de abranger o cotidiano dentro de uma lógica capitalista de globalização que

exige da escola a adequação de currículos e conteúdos que se apresentam cada vez mais fragmentados e sem nenhuma significação com a vida dos sujeitos.

Para a uma transformação educacional, é preciso inserir-se e perceber-se dentro de um espaço vivo, heterogêneo, repleto de saberes que se constroem coletivamente.

Deste modo, vai-se encontrando um espaço de interseção entre sujeitos individuais que levam seus saberes específicos para a construção da escola. Neste espaço, incorporam-se e tornam-se significativos numerosos elementos não previstos nas categorias tradicionais da realidade escolar (EZPELETA, ROCKWELL, 1986, p.25).

Pensar a escola dentro de seu contexto cotidiano implica em considerar toda esfera cultural e artística que engloba este movimento. O espaço escolar é espaço de mediação cultural de democratização da cultura, espaço de diálogo e difusão do patrimônio cultural, lugar de resistência à indústria cultural, e não de reprodução dela.

Para isso, é preciso promover e fortalecer o contato com as mais diversas manifestações artísticas e culturais. A escola deve abrir seus portões na busca do fortalecimento das identidades culturais de sua comunidade. Dessa maneira passa a reconhecer e se perceber dentro de um cotidiano formado e transformado por diferentes saberes.

E, neste contexto, ressalta-se neste estudo a importância da curadoria educativa na aula de arte e da percepção da escola como um todo ser um espaço ativo na mediação cultural. Ao se ponderar a escola como um espaço de democratização cultural, cabe analisar-se de que maneiras a escola exerce este papel.

A escola, nos dias de hoje, se configura muitas vezes como único lugar de acesso ao patrimônio cultural, e é partindo das experiências por ela oferecidas, ou não, que os sujeitos passam a se perceber dentro do processo de construção e transformação cultural ao modo que compreendem sua condição não apenas de consumidor, mas como o próprio produtor da cultura.

(...) a mediação cultural é fundamental para que os vínculos criados nesses espaços ultrapassem a efemeridade, não sejam episódicos, e que levem a repercussões por meio das relações estabelecidas e alimentadas

cotidianamente. O processo de mediação cultural nos espaços educativos pode contribuir para que se fortaleçam a produção, a dinamização, a interação, a diversidade metodológica que promove a formação estética e artística dos sujeitos (KUPIEC, etc. e al, 2014, p. 165).

Por assim, faz-se emergente a construção de novas possibilidades e perspectivas inovadoras de atuação do espaço escolar enquanto espaço de mediação cultural que incentive a democratização e a produção cultural.

Em cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação do conhecimento, a conservação ou a destruição da memória cultural, o controle e a apropriação da instituição a resistência e a luta contra o poder estabelecido (EZPELETA E ROCKWELL 1986, p.58).

Pensar a escola neste contexto é percebê-la como promissor para a realização de ações que integrem a comunidade escolar de maneira a valorizar e democratizar o acesso ao patrimônio cultural, bem como potencializar e fomentar a produção artística e cultural de seus alunos, configurando-se em espaço mediador da produção cultural.

Aumentar o diálogo e o acesso aos bens culturais produzidos pelas camadas populares possibilita que as pessoas possam desenvolver o seu próprio modo de ser e estar no mundo, agregando à escola um carácter de resistência à homogeneização cultural.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas —desalojadas —de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente". Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de "supermercado cultural". No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Este fenômeno é conhecido como "homogeneização cultural" (HALL, 2006, p. 22).

Os professores de arte devem estar conscientes de que a escola, pela própria lógica capitalista, tende a resistir a qualquer revolução social que busque a transformação da sociedade. Entretanto, pode-se exercer um papel realmente democrático ao se perceber a escola como espaço privilegiado, passível de potência e fortalecimento através da mediação cultural que vem a reforçar e assegurar o direito cultural de todos aqueles que a rodeiam. Isto implica em uma prática abrangente, que estende suas relações a toda comunidade escolar, a qual busca em seu cotidiano sua resistência e fortalecimento.

Os modos em que se dão a mediação cultural no espaço escolar se configuram como a grande chave mestra para a renovação educacional. Há na mediação cultural uma potência de transformação social que deve ser explorada, analisada, refletida em um exercício constante na prática docente. Mediar a cultura não é uma tarefa fácil, não há receitas nem regras, entretanto é preciso de maneira clara se estar cientes daquilo que se propõe. É preciso que a curadoria educativa seja consciente, e que estas escolhas se potencializem nos processos de mediação, que estes possibilitem uma relação crítica, reflexiva e participativa, onde realmente se viva a arte. Vivenciar é possibilitar uma estreita relação a qual só se é permitida se no momento desta experiência há relações de vida.

A tendência à homogeneidade das produções culturais é tão forte que só as instituições com sentido público podem contrabalançar a evolução em curso. No contexto global que nós conhecemos, a preservação da diversidade cultural tem um sentido bastante preciso: a luta pela liberdade de pensamento (FAVARETTO, 2014, p.01).

A escola, ao considerar o cotidiano não documentado, possibilita que novas relações e percepções de vida sejam exploradas, permite que se possa compreender o lugar, de onde se vem e porque se é como se é. Desta maneira, reinscreve o simbólico defronte a um mundo cada vez menos natural e obsoleto. Valorizar a raiz é o que torna capaz de se retomar a essência natural, precavendo-se de se dissolver em meio a uma atual cultura norteada pelo capitalismo.

A escola deve promover ações educativas culturalmente relevantes que, de forma apropriada e conexa, instaure as reais relações com seu cotidiano que implica na incorporação da cultura popular produzida por aqueles que, muitas vezes,

estão bem próximos dela, por manifestações que fazem parte das camadas sociais economicamente desfavorecidas.

O espaço escolar consciente de seu papel de mediador cultural é espaço promissor de mudança social, ao passo em que é ativado culturalmente. Cabe aos professores de arte buscar maneiras de ativar este espaço através da curadoria educativa e da mediação cultural, abrangendo significativamente a comunidade escolar seus contextos, costumes e história.

O fortalecimento da política cultural nos estabelecimentos de ensino público corrobora para a construção de uma escola democrática. Vive-se momentos muito difíceis, o Brasil se encontra em uma crise política que extrapola as fronteiras do bom senso e atinge, de forma absurda e estarrecedora as políticas públicas da educação e cultura, e não há palavra mais propícia para este momento do que resistência.

É de suma importância que se assuma sempre a consciência política em um exercício de vigília da resistência em um movimento atento à todas as formas de reprodução e opressão em que se é submetido em prol do fortalecimento do atual sistema capitalista.

A mediação cultural condiz com a necessidade em que se tem de se relacionar com a cultura e as artes potencializam capacidade de ser e estar no mundo, através da possibilidade de refletir e se perceber, de perceber o outro, de refletir sobre o outro. Os professores de arte sabem o quanto é difícil para os alunos se expressarem simbolicamente, de ampliarem seu senso de coletividade.

Há uma emergente necessidade de diluição da fronteira escola e comunidade e a curadoria educativa e a mediação cultural apresentam-se como importantes fatores de potência ao se atrelar à ideia de valorização do cotidiano não documentado. Dentro deste contexto a ação educativa Ateliê Aberto se sustenta ao possibilitar que os alunos partilhem o conhecimento adquirido dentro dos projetos desenvolvidos com a comunidade escolar.

Em tempos tão conturbados, inseridos em um sistema capitalista que visivelmente caminha para o fracasso, o objetivo real do processo educativo não pode se sujeitar a contribuir para a disputa material e para o individualismo e o consumismo desenfreado. O objetivo real é o de resistência a esta imposição a este estado de alienação social.

3. EXPOSIÇÃO EM REDE: QUANDO A REFLEXÃO VIRA AÇÃO

Dentre o ir e vir da academia, projetos se encontram, se dialogam e, até mesmo se hibridizam. Este capítulo apresenta a vivência da ação em rede realizada durante a pesquisa onde busca dialogar e fundamentar a ação a partir dos estudos teóricos realizados neste estudo.

O projeto Exposição Itinerante: uma possibilidade de ampliação da fruição e da difusão das produções artísticas dos estudantes nas escolas públicas do estado de Santa Catarina, coordenado pela orientadora Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, foi uma ação coletiva a fim de promover a fruição e a exposição de criações artísticas desenvolvidas dentro das pesquisas de mestrado profissional por estudantes da rede pública de educação no estado de Santa Catarina, especificamente nas cidades de Joinville, Florianópolis e Guaramirim. A ação é resultado dos projetos de cinco dissertações realizadas por professoras de arte no Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

A Exposição Itinerante: uma possibilidade de ampliação da fruição e da difusão das produções artísticas dos estudantes nas escolas públicas do estado de Santa Catarina incide na exposição dos trabalhos artísticos realizados pelos alunos no decorrer da pesquisa.

Intitulada de *Olhares em trânsito-Experimentos expositivos na escola*, a exposição montada pelos próprios alunos, com apoio das professoras, circularam entre as escolas públicas EEB Engenheiro Annes Gualberto de Joinville, EEB São Pedro em Guaramirim e EBM Batista Pereira em Florianópolis, nas quais foram realizados os trabalhos juntamente com a ação educativa intitulada *Ateliê Aberto*, onde os visitantes da exposição puderam entrar em contato com a reflexão e experimentação das técnicas utilizadas nos trabalhos orientados também pelos próprios estudantes as quais os desenvolveram.



Imagen 07¹⁵

Fonte: Arquivo do projeto de pesquisa – ano: 2016.

O projeto Exposição Itinerante: uma possibilidade de ampliação da fruição e da difusão das produções artísticas dos estudantes nas escolas públicas do estado de Santa Catarina é pautado na Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009), metodologia de natureza exploratória que enfatiza a geração e o desenvolvimento de teorias que especificam o fenômeno e as condições para a sua manifestação, e na Pesquisa Participante (BRANDÃO, 2006), a qual se caracteriza pela interação entre pesquisadores e os membros das situações investigadas.

¹⁵ Banner explicativo da exposição.

A proposta dessa dissertação se articula com o cinco outras propostas de pesquisa: *A presença das mulheres na ciberarte: uma investigação e manifestação na escola*, pesquisa realizada pela professora de arte e mestrande Barbara Bublitz, na EEB São Pedro em Guaramirim, a qual abordou as problemáticas sociais em torno das mulheres na contemporaneidade, por meio da análise das manifestações artísticas do gênero feminino no ciberespaço e que propõe uma criação artística virtual com as ferramentas tecnológicas dos estudantes envolvidos na pesquisa.

A proposta *Gravura Expandida*, pesquisa realizada pela professora de arte e mestrande Eliane Scheis, na EEB Annes Gualberto em Joinville, a qual teve seu foco voltado à impressão com seus desdobramentos contemporâneos. Foram propostas atividades de análise e interpretação de textos; aulas expositivas; experiências vivenciais e prática na sala de aula; estudos de Poéticas de artistas; estudos dirigidos; filmes e vídeos técnicos. Nas aulas práticas foram desenvolvidas as atividades da transferência da imagem, como impressões. A proposta final foi a elaboração de um sudário, o qual, junto aos exercícios de impressão, diz respeito ao material de análise desta pesquisa, que busca identificar se os estudantes perceberam as texturas presentes no ambiente escolar como possíveis matrizes de impressão.

A intervenção *A fotografia no espaço escolar: um estudo sobre o olhar poético dos alunos de 9º ano da EBM Batista Pereira*, pesquisa realizada pela professora de arte e mestrande Stéfanie Rocha, parte da avaliação processual, baseada na participação de cada estudante nas atividades, no cumprimento dos critérios estabelecidos para cada uma delas e na discussão em sala acerca dos conceitos trabalhados. O projeto abordou um breve contexto histórico e conceitual sobre a fotografia, foca o trabalho de artistas que se utilizam da realidade dada, explorando novas concepções de fotografia através da mudança de enfoques, ângulos e perspectivas. Finalmente, foram realizadas manipulações, tanto da realidade a ser fotografada, como da própria fotografia. Fundamentando-se na poética dos artistas apresentados, serão propostas atividades que prevejam a modificação ou manipulação do cenário antes de ser fotografado.

A pesquisa *Expografia nas escolas - Concepção e montagem de exposições artísticas no espaço escolar*, realizada pela professora de arte e mestrande Loélia Maia da Escola Básica Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes,

objetiva desenvolver um projeto de concepção e montagem expográfica - à luz das configurações museológicas - que possa articular as especificidades dos espaços escolares ao que foi produzido efetivamente nas aulas de Artes Visuais. O resultado foi analisado por meio da investigação do impacto provocado pela exposição e sua repercussão na rotina da escola e dos entrevistados; assim como, indícios que apontaram para o fortalecimento da linguagem artística na escola, para a ampliação do repertório das Artes Visuais e autorreconhecimento autoral dos alunos envolvidos diretamente no processo.

E, finalmente, a presente pesquisa *Escola e Mediação Cultural: Diálogos de resistência*, a qual sistematizou e analisou o processo em rede pelo viés mediação cultural. Para tanto, elaborou o planejamento das etapas de pré-produção, produção e pós-produção, formação de equipe de produção e propôs a realização de uma ação educativa intitulada Ateliê Aberto, a qual, através de apreciação de dados coletados por questionários e entrevistas com estudantes, professores e equipe da gestão escolar, buscou analisar e refletir sobre a construção de possíveis processos de mediação que partem da aula de arte abrangendo todo espaço escolar. Analisar este processo dentro do presente estudo sobre mediação possibilita analisar como a escola se apresenta como espaço de democratização cultural, bem como analisar como os alunos se percebem dentro deste processo de produção cultural dentro do espaço escolar.

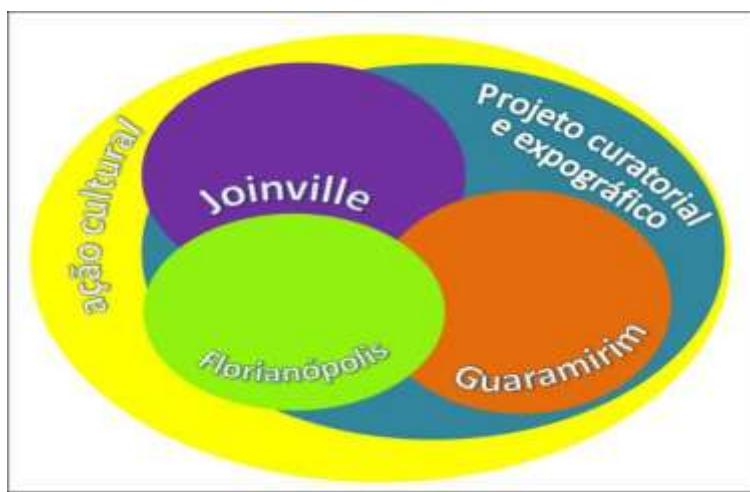


Imagem 08 – Organograma do projeto em rede Estudo da ampliação e da difusão das produções artísticas dos estudantes nas escolas públicas do estado de Santa Catarina. Aponto que esta imagem construída ao início da construção da pesquisa insere o presente estudo dentro o termo Ação Cultural, entretanto, a pesquisa no desenrolar do estudo acabou por direcionar a exploração do termo

Mediação Cultural, conceito o qual, desde então, se apresenta como foco deste estudo. Fonte: Arquivo do Projeto – Ano: 2015.

Articular cinco pesquisas de mestrado não é tarefa fácil. Foram muitos encontros e diálogos, por horas concordantes e por outras discordantes, em um movimento natural no fluxo normal de uma construção coletiva. A realização desta exposição implicou em diversos aspectos a serem trabalhados, desde uma proposta de organização deste processo para que assim se atrelassem as ideias até uma clara divisão das etapas. Enquanto concluíam-se os três estudos as quais resultariam nos trabalhos expostos na ação, as duas outras pesquisas focalizaram na montagem, circulação e na ação educativa Ateliê Aberto.

Partiu-se da ideia de uma colega, a Loélia Maia, a ideia de que os alunos recebessem um material expositivo intitulado KitMóvelExpositivo. Com um intuito provocativo com o material incluso no kit, os alunos deveriam montar suas próprias exposições e dentro desta mesma proposta, os alunos deveriam organizar o Ateliê Aberto o qual seria mediado também por eles.



Imagen 09 – KitMóvelExpositivo, material disponibilizado para os alunos realizarem a curadoria, todo material foi etiquetado e organizado em caixas, nelas continham os trabalhos artísticos elaborados por eles e pelos outros alunos das outras escolas, junto a

suportes e materiais alternativos para serem utilizados na exposição como suportes de madeira, papelão, fitas, etc.

Fonte: Arquivo do projeto – Ano: 2016.



Imagen 10 – Kit do material expositivo.

Fonte: Arquivo do projeto – Ano: 2016.

Para melhor se organizar esta ação, dividiu-se a produção em três etapas: pré-produção, produção e pós-produção. A pré-produção tratou de organizar datas, cronogramas e planejar de forma geral a ação em rede, organizar a itinerância dos trabalhos, os materiais para o Ateliê Aberto e articular as montagens das exposições nas escolas junto aos alunos.

A proposta dos alunos participarem de todo processo dentro do presente estudo de mediação foi muito relevante. Ações coletivas são carregadas de enriquecimento. A mediação é constante dentro de práticas coletivas que possibilitam o aprender com o outro, a troca de experiências.

A primeira escola a receber a exposição foi a EEB escola Annes Gualberto em Joinville, sob a orientação da professora e mestrandona Eliane Scheis e

curadoria dos alunos participantes do projeto. A abertura da exposição aconteceu no dia 14 de Março de 2016.

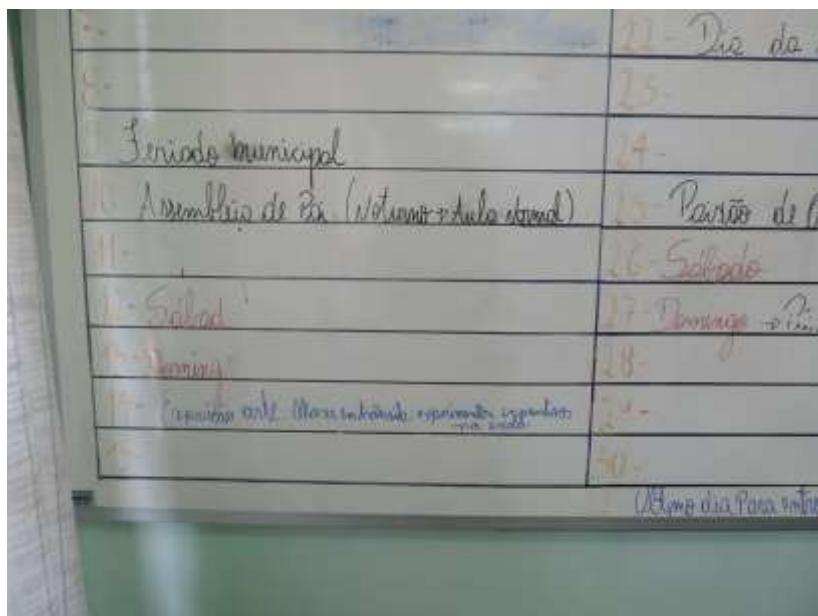


Imagen 11 – Data da exposição no calendário da escola EEB Annes Gualberto em Joinville.
Fonte: Arquivo do projeto – Ano: 2016.

A figura 11 mostra a inserção da abertura oficial da exposição no calendário da escola EEB Annes Gualberto em Joinville.

A seguir, na imagem 12 a Prof^a Dr^a. Maria Cristina conversa com os alunos durante um intervalo dos trabalhos.



Imagen 12 – Montagem da exposição, coordenadora professora Drª Cristina com os alunos participantes da montagem da exposição na EEB Annes Gualberto.

Fonte: Arquivo do projeto – Ano: 2016.

As alunas, na imagem abaixo, demonstram concentração ao prepararem as fotografias para serem expostas, ao mesmo tempo em que dialogam sobre as possibilidades de se exporem os trabalhos.



Imagen 13 – Alunos realizando a montagem da exposição.

Fonte: Arquivo do projeto – Ano: 2016



Imagen 14 – alunos realizando a montagem dos trabalhos de gravura por eles desenvolvidos.

Fonte: Arquivo do projeto – Ano: 2016

Nesta etapa da montagem (imagem 14), os alunos exploram o espaço do palco situado no saguão da escola para exporem seus trabalhos de gravura. Abaixo o resultado expográfico dos trabalhos de fotografia.



Imagen 15 – trabalhos de fotografia realizados pelos alunos da EBM Batista Pereira.
Fonte: Arquivo do projeto – Ano: 2016



Imagen 16 – Abertura da exposição na EEB Annes Gualberto em Jonville no mês de março de 2016.
Fonte: Arquivo do projeto – Ano: 2016.

Na imagem anterior (imagem 16), a abertura oficial da exposição que aconteceu na EEB Annes Gualberto. Muitos alunos prestigiaram a abertura. O primeira ação educativa da exposição realizada na EEB Annes Gualberto intitulada Ateliê Aberto de Gravura Expandida consistiu na experimentação da técnica da gravura expandida, porém, nesta ação educativa, diferente das impressões em tecido dos trabalhos executados e expostos os participantes puderam experimentar outra técnica utilizando a máquina copiadora, onde os participantes puderam experimentar fazendo a intervenção com diversos objetos do cotidiano.

A ação foi mediada pelos alunos e pela professora Eliane Scheis. Mais adiante se pode observar o resultado destes trabalhos os quais integraram a próxima escola que recebeu a exposição. Na imagem a seguir (imagem 17), o banner explicativo do Ateliê Aberto Gravura Expandida realizado na EEB Annes Gualberto em Joinville.



Imagen 17 – Banner explicativo do Ateliê Aberto Gravura Expandida realizado na EEB Annes Gualberto.

Fonte: Arquivo do projeto – Ano: 2016.

A segunda escola a receber a exposição foi Escola de Educação Básica São Pedro, em Guaramirim, sob a orientação da professora Bárbara Bublitz e curadoria dos estudantes.



Imagen 18 – Alunos montando a Exposição na EEB São Pedro.

Fonte: Arquivo do projeto – Ano: 2016.

A imagem 18 mostra os alunos iniciando a montagem da exposição. A imagem 19 são os trabalhos realizados no primeiro Ateliê Aberto na cidade de Joinville, onde os alunos exploraram composições através de diferentes objetos do cotidiano.



Imagen 19 – Trabalhos artísticos realizados no Ateliê Aberto na primeira edição realizada na escola EEB Annes Gualberto em Joinville expostos na EEB São Pedro em Guaramirim.

Fonte: Arquivo do projeto – Ano: 2016.



Imagen 20 – Banner explicativo do Ateliê Aberto Cyber e Urban Art.

Fonte: Arquivo do projeto – Ano: 2016.

Acima, imagem 20, mostra o local de realização do Ateliê Aberto Cyber e Urban Arte. Esta proposta de ação realizada na EEB São Pedro consistiu na experimentação da produção de lambe-lambes. A ação foi mediada pelos alunos e pela professora Bárbara Bublitz. As imagens a seguir (imagens 22, 23 e 24) mostram os alunos produzindo lambe-lambes e, de maneira intensa, participando da ação que recebeu um grande número de participantes.

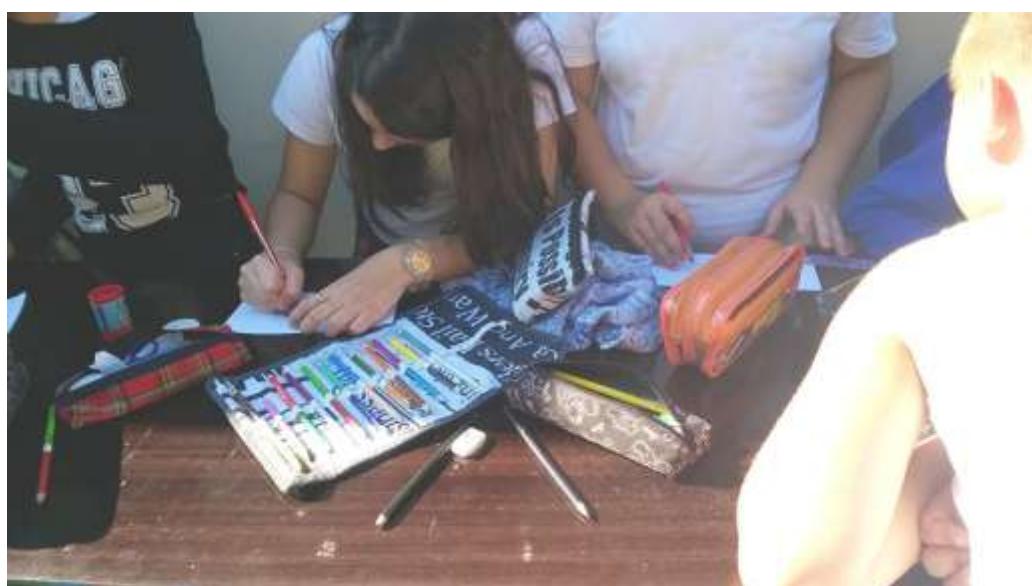


Imagen 22 – Registros das atividades realizadas no Ateliê Aberto Cyber e Urban Art.

Fonte: Arquivo do projeto – Ano: 2016.



Imagen 23 – Registros das atividades realizadas no Ateliê Aberto Cyber e Urban Art.
Fonte: Arquivo do projeto – Ano: 2016.

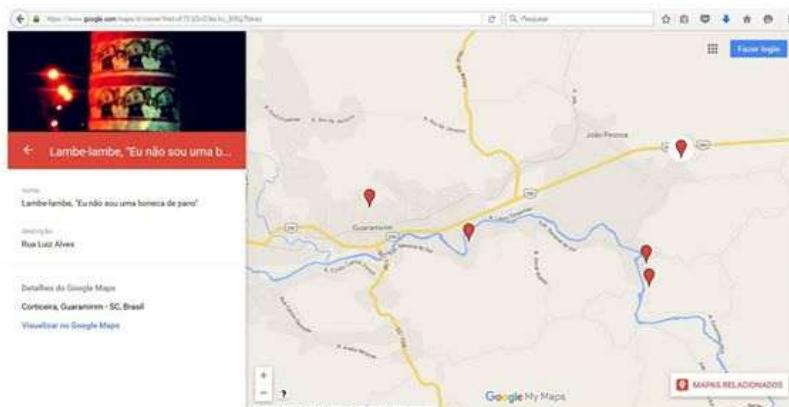


Imagen 24 – Registros das atividades realizadas no Ateliê Aberto Cyber e Urban Art.
Fonte: Arquivo do projeto – Ano: 2016.

ATELIÊ ABERTO: CYBER E URBAN ART



ARTE URBANA (URBAN ART) E **CIBERARTE** (CYBERART), COMO SÃO CONHECIDAS DE UM MODO GERAL, RESPECTIVAMENTE, AS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS FEITAS NAS RUAS E NA INTERNET, POSSIBILITAM MAIOR PARTICIPAÇÃO, INDIVIDUAL E COLETIVA, NA PRODUÇÃO ARTÍSTICA DE NOSSO TEMPO. A PARTIR DE ONDE ESTAMOS E LIVRE DAS GALERIAS E MUSEUS, PODEMOS EXPRESSAR NOSSAS IDEIAS POR MEIO DAS LINGUAGENS DA ARTE E ATRAVESSAR LUGARES E PESSOAS QUE TALVEZ NUNCA TIVÉSSEMOS IMAGINADO ALCANÇAR.



#OLHARESEMTRANSITO

Imagen 25 – Banner explicativo do Ateliê Aberto Cyber e Urban Art.
Fonte: Arquivo do projeto – Ano: 2016.

A última escola a receber exposição itinerante foi a Escola Básica Municipal Batista Pereira, em Florianópolis. A curadoria foi realizada pela professora Stéfanie Rocha pelos alunos que participaram do projeto.



Imagen 26 – Aluna selecionando e montando a exposição na EBM Batista Pereira.
Fonte: Arquivo do projeto – Ano: 2016.

Na imagem 26 a aluna seleciona os trabalhos de gravura. Na imagem 27 alunos e a professora Stéfanie Rocha expõem os trabalhos realizados no Ateliê Aberto Gravura Expandida.



Imagen 27 – Profª Stefanie e seus alunos montando a exposição na EBM Batista Pereira.
Fonte: Arquivo do projeto – Ano: 2016.



Imagen 28 – Profª Juliana e Profº Stéfanie, juntamente com a aluna, organizando material para exposição na EBM Batista Pereira.

Fonte: Arquivo do projeto – Ano: 2016.

A imagem 28 mostra a seleção dos trabalhos realizados pelos alunos, e as professora Stéfanie Rocha e eu, mediando esta construção com os alunos. A proposta de Ateliê Aberto planejada não foi realizada nesta escola. Houve nesta proposta a mediação dos trabalhos expostos realizados pelos alunos.

ATELIÊ ABERTO: FOTOGRAFIA



NOS DIAS DE HOJE, A **FOTOGRAFIA** É AMPLAMENTE USADA COMO UM MEIO DE EXPRESSÃO, DE CRIAÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS. É POR ISSO QUE CADA VEZ MAIS OS ARTISTAS ESTÃO SE UTILIZANDO DESTE RECURSO PARA FAZER ARTE. A FOTOGRAFIA, ASSIM COMO A PINTURA, É PENSADA E ELABORADA POR QUEM A PRODUZ, ELA É, DE MANEIRA SIMILAR, UMA COMPOSIÇÃO REALIZADA A PARTIR DE CERTAS REFERÊNCIAS, DE CERTOS GOSTOS, EXPERIÊNCIAS E OLHARES, NUM PROCESSO MUITO MAIS AMPLO DO QUE A SIMPLES OPERAÇÃO TÉCNICA DA CÂMERA. NÃO EXISTE ALGO NÃO FOTOGRAFÁVEL, O QUE NÓS CÂSSE Ê DETERMINAR A SIGNIFICAÇÃO DE UM MOTIVO. O FOTÓGRAFO, ATRAVÉS DESSE TIPO DE TRABALHO, ACABA POR DESPERTAR NOSSA CURIOSIDADE VISUAL, ENCORAJANDO-NOS DE MANEIRA SUTIL E IMAGINATIVA A CONTEMPLAR POR UM NOVO PRISMA AS COISAS QUE NOS RODEIAM NO DIA A DIA.

#OLHARESEMTRANSITO

Imagen 29 – Banner explicativo do Ateliê Aberto de Fotografia da EBM Batista Pereira.
Fonte: Arquivo do projeto – Ano: 2016

Esta ação desenvolvida nestas escolas, dentro da presente pesquisa, se configura como campo propício para apreciação e reflexão do tema, uma vez que

vem a corroborar para a ampliação da análise do espaço escolar público, como um espaço de mediação e produção cultural. O recorte dos dados coletados, bem como a análise e reflexão do curso desta ação, são apresentados no próximo subcapítulo.

3.1 RECORTES

Este subcapítulo, intitulado Recortes, busca na Exposição Itinerante: uma possibilidade de ampliação da fruição e da difusão das produções artísticas dos estudantes nas escolas públicas do estado de Santa Catarina, são recortes significativos que se acredita que possam contribuir para as presentes reflexões sobre o espaço escolar e a mediação cultural.

Estes recortes contaram com as contribuições dos alunos participantes dos projetos os quais pertencem às séries finais do Ensino Fundamental. Foram enviados seis questionários dos quais somente três obteve-se retorno. Visando preservar a identidade dos alunos, identifica-se na análise como: aluno A, aluno B, aluno C.

As perguntas realizadas foram relativas a todo processo. Nestes recortes, expõe-se os dados coletados com os alunos participantes da escola, os quais produziram os trabalhos, bem como realizaram a curadoria e ação educativa que teve como proposta analisar e refletir sobre a construção de possíveis processos de mediação, que passam por abranger todo espaço escolar. Analisar este processo dentro do presente estudo sobre mediação possibilita analisar como a escola se apresenta como espaço de democratização cultural, bem como analisar como os alunos se percebem dentro deste processo de produção cultural dentro do espaço escolar.

A primeira pergunta: “Como você vê a sua escola? De uma forma geral, descreva o seu espaço escolar e o que ele representa para você.” Buscava-se desvelar no primeiro momento, as maneiras em que a escola é concebida pelos alunos. As respostas destes questionamentos buscam desvelar a importância que a escola tem na vida destes alunos. O aluno A responde *“para nós a escola é um dos alicerces fundamentais para uma boa vida social, pois é nela que aprendemos os primeiros princípios de educação, e respeito”*, e completa *“temos a escola como*

nossa segunda casa"; o aluno B diz "é um lugar super acolhedor". As citações feitas pelos alunos revelam a consideração que eles têm pela sua escola. Nela aparentam se sentir acolhidos como parte daquele espaço, chegando até mesmo a compará-lo com suas próprias casas. É importante aqui se refletir sobre estes depoimentos. A escola é muito mais do que ela aparenta ser, tem-se o dever de tornar este espaço um espaço cada vez mais acolhedor e emancipador e, são através de ações coletivas como esta, que a escola se fortalece. Ao se despertar a noção desta apropriação do espaço escolar como um espaço de todos de diálogo e de construção coletiva mútua.

A segunda pergunta questionava: "A sua escola realiza mostras, exposições e espetáculos artísticos e culturais? Se sim, com que frequência?". Buscava-se coletar dados sobre como as escolas se apresentam como espaço cultural. Todas as respostas relativas e estas perguntas se apresentaram positivas. As três escolas realizam, ainda que não de maneira frequente, apresentações e atividades culturais. Quando questionados sobre se "A escola convida pessoas da comunidade para interagirem com ela? por exemplo: nestas mostras, exposições e espetáculos artísticos e culturais participam pessoas de sua comunidade como artistas, músicos, bailarinos, contadores de história?". As respostas também foram, em sua maioria, positivas. Neste questionamento, é importante assinalar que as escolas participantes da pesquisa parecem dialogar com a produção cultural regional existente, ainda que sem muita frequência, elas procuram prezar esta interação.

As perguntas, a seguir, deram maior enfoque na produção realizada por eles. A pergunta número quatro questionava: "Escreva sobre a sua participação neste trabalho. O que despertou seu interesse na participação deste processo? Como foi o processo de montagem em sua escola? Qual a sensação de poder partilhar de sua produção artística com as outras pessoas?". A aluno 1 responde: "O que de fato me despertou o interesse em participar da exposição, foi saber que os trabalhos que iriam ser expostos, eram os realizados pela minha turma"; aluno 2 relata: "Eu tive participação na produção dos trabalhos e na elaboração da exposição do mesmo. O que despertou interesse foi o fato de eu gostar de fotografia e querer aprender mais disso e buscar a minha identidade. Os alunos com a participação da professora buscaram pensar qual seria o melhor espaço e como se

faria para tornar isso didático, para que, quem fosse lá, se sentisse realmente em uma exposição. É muito bom ver a reação das pessoas, seja de espanto, estranheza ou felicidade, com algo relativamente simples de fazer, mas que se torna interessante quando exposto”.

O aluno 3 completa: *A sensação é ótima, eu pelo menos amo! Adoro espalhar conhecimento adquirido, amo ser curadora de projetos assim, e, ainda completa, cultura e conhecimento são essenciais.*

Na fala desses alunos, fica explícita a potência que pode vir a representar uma ação como esta realizada. Ao valorizar a produção dos alunos é provocado o pensamento à práxis criativa que dá ênfase à sua produção que desperta a vontade e o interesse de partilha deste sensível. “As práticas artísticas são “maneiras de fazer” que intervém na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e na sua visibilidade” (RANCIÈRE, 2005, p.17).

Assim, percebe-se que os alunos, ao expandirem o campo de suas produções, ao exporem seus trabalhos artísticos para além da sala de aula, passam a se conectar de maneira estésica à arte de uma forma geral.

A pergunta número cinco questionava sobre a mediação de seus trabalhos, bem como a experiência no Ateliê Aberto: “A exposição contou com um ateliê aberto onde as pessoas podiam experimentar a técnica que foi utilizada em um dos trabalhos. Como aconteceu esta etapa em sua escola? Quem participou do ateliê em sua escola? Como foi partilhar esta experiência com a comunidade escolar?”. O aluno 1 discorre: “*A etapa de apresentação dos trabalhos, aconteceu em nosso ateliê, onde ali, as crianças e os jovens puderam fazer parte da exposição executando os trabalhos propostos. E dividir o meu conhecimento com outras pessoas, isso não tem preço é surpreendente*”.

A resposta explicita a sensação de pertencimento a esta produção. A expressão “*nossa ateliê*” deixa claro que a ação foi compartilhada desde seu princípio, o que reflete a ideia de pertencimento coletivo e o que passa a nutrir a vontade de partilha. Assim, o aluno 3 destaca: “*A mostra em si foi uma experiência super legal (...) falei sobre padrões, mulher, arte contemporânea, gravuras e nenhum desses trabalhos era o meu, ou seja, aprendi mais ainda com trabalhos alheios, explicando e espalhando o que aprendi. Todos puderam mexer, ver bem de perto, e perguntar o que quisessem*”.

A narrativa anterior deixa claro que uma ação como esta, que promove a troca de experiência, o diálogo e a interação com o outro potencializa o aprendizado bem como experiência com a arte. Dentro desta ação educativa os alunos passaram a ser mediadores de seu conhecimento com o público que participava do Ateliê Aberto, e demonstram a partir de seus depoimento o quanto foi gratificante para eles esta experiência.

A pergunta número seis buscou investigar se escola realiza atividades culturais extraclasse, como saídas de campo: “Sua escola realiza atividades de saída de campo que contribuem para a ampliação de seu conhecimento artístico e cultural, como por exemplo, ida a museus, ateliês, espetáculos artísticos e culturais?” Relate se houver uma destas experiências.

O aluno 1 afirma: “*não lembro de nenhuma saída de campo*”; já o aluno três afirma: “...*várias saídas para museu, teatro, centros históricos, praias*”. O aluno dois recorda: “*saída de estudo para exposição "Corpo Humano" em que aconteceu em Florianópolis, onde eram dispostos corpos de pessoas doadoras, quimicamente tratados e que ajudou a visualização real dos músculos, órgãos e corrente sanguínea.*”.

Percebe-se que nem todas as escolas analisadas realizam saídas de campo com os alunos, o que muitas vezes limita seus conhecimentos àquilo que a escola oferece, não cabe aqui analisar as circunstâncias as quais possam ser tidas como empecilhos para este tipo de atividade, se houveram, entretanto sabe-se o quanto estas experiências agregam um grande valor simbólico àquilo que se busca como experiência, e em se tratando do ensino da arte isso se torna ainda mais pertinente.

As saídas de campo a museus, galerias, teatros e apresentações culturais se configuram como experiências mediadoras engrandecedoras. Se perguntar as pessoas se recordam de eventuais saídas de campo que foram proporcionadas na vida escolar, arrisca-se afirmar que lembram de todas elas, se não todas, recorda-se daquelas que foram mais simbólicas e, com detalhes pode-se facilmente discorrer sobre elas.

(...) um livro uma história, um conto bem contado, um vídeo, uma montagem de exposição com boa curadoria, um catálogo ou um programa de espetáculo pode ser também mediadores instigantes. E não se pode

esquecer das esculturas nas praças, os murais, nos bancos, grupos de teatro amador (MARTINS, 1998, p. 141).

A última pergunta se referia, de uma forma geral, ao trabalho realizado, buscando analisar as reações e as relações que se estabelecem na comunidade escolar diante de um trabalho como este: “Discorra sobre os resultados gerais deste trabalho e que contribuições esse tipo de atividades, desperta ou não, na comunidade escolar.”

O aluno 2 relata: “*Os resultados foram bem positivos, teve muita participação, principalmente nos anos iniciais, que despertou bastante a curiosidade. Despertou o olhar das pessoas para novos conceitos de arte, e que com as mais coisas simples do cotidiano, pode ser feito a arte.*” O aluno destaca a participação da comunidade escolar na exposição e destaca a noção de arte e vida cotidiana a qual os trabalhos pareciam despertaram nos visitantes. O aluno três responde: “*Acho que tudo ocorreu muito bem, foram muitos os interessados no resultado final, e acho que isso dá um ar de vida para o espaço escolar, sabe? Mostra que escola é sim um lugar de aprender, mas também de se divertir e mostrar o que você sabe fazer. Eu amei participar... nos reunimos e fizemos acontecer, eu tenho orgulho de cada um que ajudou no projeto e se mostrou capaz de realizar pequenos feitos que causam impacto cultural, mesmo sem você se dar conta*..” E completa: “*E como dizia Édouard Herriot, “Cultura é o que fica depois de se esquecer tudo que foi aprendido”.*”

Esta narrativa revela quão importante esta ação representa ser ciente do impacto cultural causado pelo trabalho. O aluno reconhece a importância desta produção coletiva e finaliza com uma frase de Édouard Herriot, que demonstra o quão significativo e emancipador se revelou sua participação.

As ações desenvolvidas pelos professores podem ser implícitas de resistência e, nisso, as maneiras de mediação podem vir muito a contribuir para um fortalecimento político.

(...) eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares, no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que politicamente se fortalecem (SAVIANI, 2008, p. 55).

A mediação cultural vem a ocupar, dentro do atual contexto, um espaço político de resistência e transformação a qual, ao perceber as intenções da burguesia na recomposição dos mecanismos hegemônicos, pode vir a dispor na luta contra esta recomposição, contribuindo para a construção de uma pedagogia revolucionária, que abra “espaços para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo para a construção de uma nova sociedade” (SAVIANI, 2008. p.57).

Esta ação educativa aqui apresentada demonstra como é possível articular projetos coletivos que potencializam o ensino da arte ao dialogar com o cotidiano não documentado, que ao se driblar os padrões do sistema, encontram-se possíveis frestas de resistência.

A ação configurou-se como a resultante de sucessivos processos de mediação. Pode-se destacar a presença dos processos de mediação em diversos momentos da ação: a mediação realizada pelas professoras em seus projetos com os alunos em sala de aula (mediação dos conceitos, linguagem e técnica ser utilizada), a ideia de mediação intrínseca na curadoria da exposição (meios e maneiras de mediar estes trabalhos com a comunidade escolar tanto montagem como na apresentação dos trabalhos) e a mediação realizada pelos alunos durante a realização dos Ateliês Abertos (mediação da linguagem e das técnicas utilizadas).

A presente ação demonstra que a escola pode vir a tomar rumos diferentes dos quais ela é designada pelo sistema. Aponta que um destes caminhos é a aposta em ações coletivas e nos processos de mediação cultural. Uma ação como esta, ao mediar o cruzamento destes diferentes ambientes, ao potencializar uma ação que começa em sala de aula e abre as portas da escola para interação da comunidade em diálogo com outras escolas públicas é resultado da práxis artística e cultural que resulta na ação e na transformação social. “(...) A prática socializada da arte é instrumento-chave para criar novas condições culturais em que cresçam, desde as bases a consciência e a ação revolucionárias” (CANCLINI, 1984 p.199).

O ensino da arte tem muito a colaborar neste sentido, uma vez que é ele que detém o papel de ativação dos bens culturais dentro da escola. Acredita-se que nos dias atuais, o ensino da arte tenha esta difícil, mas não impossível missão de ressignificação do simbólico, a qual implica estreitamente em uma posição

consciente frente aos modos de mediação da arte e da cultura. Conceber a mediação cultural como potencializadora da experiência estética no encontro entre a arte e cultura implica em considerar o sujeito e suas especificidades seus repertórios pessoais, culturais e singulares, possibilitando a ele a troca e a mediação de seu conhecimento, de suas experiências.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS, ou seriam iniciais?

Como concluir algo que parece não ter fim? As palavras registram o percurso de um estudo, entretanto, reflexões significativas para além de folhas de papel ficam marcadas dentro de nós. O caminho percorrido, neste trabalho, está longe de se findar. Refletir sobre a cultura e a arte acaba por levar a mais questionamentos do que a possíveis soluções.

A mediação consiste em um movimento infinito que a cada experiência se desvelam e se reconstroem novas sensações, onde se ressignificam conceitos e se potencializam experiências.

Esta pesquisa surge através do interesse em compreender e problematizar as relações entre ensino da arte, produção cultural e espaço escolar atrelado aos estudos de mediação e de cotidiano não documentado e como estas podem se transformar em possíveis espaços de resistência à dominação cultural.

As contribuições de Eagleton (2005) se fizeram alicerce para o presente estudo, uma vez que sua análise aborda historicamente a transição da palavra cultura, que vai de sua denotação inicial de um processo material, às questões do espírito às questões filosóficas fundamentais. Em tal explanação, apreende-se a ideia de como a cultura deixou de significar espaço de valores e meio de resolução política e passou a significar o próprio conflito político.

A cultura é um conceito construído historicamente e, portanto precisa ser reconhecida nesse contínuo processo sócio histórico. Ao passo que a vida social e a cultura aparecem no mundo pós-moderno aliadas à estética da mercadoria, da espetacularização da política, do consumismo, estilo de vida e centralidade da imagem, a cultura acaba por se integrar à produção de mercadorias em geral se configurando como nível dominante da vida social (EAGLETON, 2005).

De tal modo, neste estudo pode-se concluir que cultura, dentro de seu percurso conceitual, ao mesmo tempo em que é orgânica, com o passar do tempo, denota produção mecânica em massa, e de maneira alienada à cultura contemporânea, que cada vez mais afasta da vida natural e se baseia de maneira quase que absoluta na vida material, a qual, por sua vez, aflige a sociedade através da incitação ao acúmulo de capital, ao desenfreado consumo material.

E os professores de artes? Onde se inserem nisso tudo? Que concepções têm sobre a cultura dominante? Como se pode atuar nesta causa emergente? Estes questionamentos, que sustentam esta pesquisa, apontam a extrema importância da atuação como professores de arte na mudança deste cenário, através da tomada de uma posição consciente frente a este contexto o qual se está inserido. Enquanto professores de escolas públicas, deve-se compreender que a cultura é processo vital, resultante da formação do ser humano, e, por assim, sua dimensão precisa de maneira urgente ser mediada dentro do espaço escolar.

A presente pesquisa assinala a necessidade emergente da construção, dentro do espaço escolar, de reflexões e narrativas sobre a dimensão política atual da cultura neste espaço e sua relevância dentro do processo de ensino e aprendizagem. A política cultural é uma ação que, advinda do poder público, incide na tomada de iniciativas onde deve comprometer-se com a cultura em seus diferentes contextos sociais, se atendo à democratização do acesso e da fruição e a diversidade na democratização do acesso aos bens e serviços culturais. As políticas públicas da cultura, quando comprometidas com seu povo, devem se fazer presente dentro das escolas públicas, de modo a fortalecer as identidades, valores, atrelando seu papel, que é fundamental, aos processos de ensino e aprendizagem. É importante, que os professores estejam cientes daquilo que é dado por cultura, que se continue atento a todo este percurso histórico e social aqui apresentado, que não se finda e incide diretamente naquilo que também está por vir, para que não se passe por meros reprodutores deste feito para os alunos.

Na contemporaneidade, as culturas das minorias acabam por serem engolidas pelo sistema capitalista o qual as dissolvem e, cada vez mais, de maneira proposital, as homogeneíza e são de seus estabelecimentos oficiais que o sistema se utiliza para reproduzir estes interesses, inclusive, e principalmente, a escola pública.

Cientes desse papel, este estudo vem a contribuir para que se percebam o ensino da arte e o espaço escolar, dentro do atual contexto, como significativos e potentes promotores de mudança social. O professor é o agente cultural do espaço escolar, é ele, em suma, o responsável pela ativação dos bens culturais dentro deste espaço. É também ele o responsável pela resistência à determinação imposta pela cultura dominante.

A escola, para Bourdieu (1989), é o único espaço capaz de tornar compreensível e de legitimar, como modo de pensamento comum de toda uma geração, os esquemas que organizam o pensamento de determinada época. Fica evidente que a escola precisa ser transformada, há muito ela serve à legitimação da cultura dominante. Vivem-se tempos difíceis e é hora de perceber se aquilo que se faz é realmente o que deve ser feito. É de suma importância que a escola esteja cada vez mais próxima daqueles que são, de certa forma, o coração que a faz pulsar, da comunidade escolar que, ao garantir sua identidade cultural, cada vez mais se fortalece no exercício da cidadania democrática, promovendo a transformação da escola em uma escola mais humanizada e menos reprodutora, uma escola que preza por sua autonomia, diálogo e participação coletiva.

Assim, dentro deste estudo, buscou-se a contribuição do conceito de mediação como um possível conceito de diálogo para com as problemáticas anteriormente explicitadas. Dentro deste contexto, primeiramente, investigou-se o surgimento da ideia de mediação na arte. Ao discorrer esta relação, foram apresentados os artistas Marcel Duchamp e Andy Warhol, os quais se mostraram muito importantes para que se pudesse perceber, dentro da história da arte, o surgimento desse termo, e também as consequências destas mudanças para concepção de mediação aqui apresentada no âmbito do ensino das artes.

Para aprofundamento destes estudos em mediação, relacionou-se o termo ao ensino e aprendizagem em que o conceito de mediação em Vigotsky (2009) dá início à discussão. Suas considerações sobre mediação consideram o meio cultural às relações entre os indivíduos como percurso do desenvolvimento humano, onde a reelaboração e reestruturação dos signos são transmitidos ao indivíduo pelo grupo cultural.

As reflexões realizadas, a partir do referencial teórico, mostram que a validação do ensino da arte, dentro das escolas públicas, deve se fundamentar na

busca incessante da provocação dos sentidos, na ampliação da visão de mundo e no desenvolvimento do senso crítico de percepção e de pertencimento a determinada história, que é legitimada culturalmente em um tempo/espaço. Os questionários analisados com os alunos participantes transparece a possibilidade de relações sociais que a escola pode despertar e por assim vir a intervir nestes processos.

Se deve analisar de maneira mais crítica aquilo que é oferecido como repertório e vivência artística e cultural para os alunos, bem como se questionar como se media estas experiências. Este estudo aponta a importância para que os professores de arte realizem ações, que, a partir da curadoria educativa articulada com ações de mediação, resultem na formação de uma práxis (VÁZQUEZ, 1977) da consciência artístico cultural.

E, dentro das reflexões de Martins (2011) e Schlichta (2013) desprendem-se conceitos e análises acerca da mediação, desvela-se na narrativa destas duas autoras uma ideia de mediação cultural que amplia as relações com a arte e a cultura, ao contrapor-se ao exercício de associação exercido muitas vezes pela escola nas práticas de alienação dos sujeitos diante de sua realidade.

Entretanto, para que a mediação como exercício de troca se concretize é necessário se ir além, passando a conceber o espaço escolar não apenas como espaço singular, dividido por salas, idades, disciplinas e matérias isoladas e etc., mas como espaço que, além disso, como um todo, abrange outros discursos, aqueles do cotidiano não documentado, os quais não são considerados pelo sistema escolar. Os escritos de Szepeleta e Rockell (1986) acabaram por contribuir significativamente para esta reflexão ao apresentar alternativas de superação aos determinismos sociais com a ideia de cotidiano como realidade.

Ficam perceptíveis estas conexões de maneira bem sublinhada nos depoimentos dos alunos que participaram do projeto. Os depoimentos apontam que se deve e que se pode atuar de maneira muito mais contributiva dentro do espaço escolar.

O estudo de Szepeleta e Rockell (1989) é o elo, encontrado neste estudo, entre o atual estado da cultura e as contribuições que os processos de mediação podem vir a apresentar. Deve-se perceber o espaço escolar como lugar propício para ressignificação, mediação, produção cultural e diálogos culturais, que

articulados junto a uma política cultural democrática podem vir a construir novos discursos que ultrapassam os muros que restringem a escola a este espaço de dominação, legitimado pelo atual sistema.

A escola, dentro desta perspectiva, passa a ser concebida como um espaço de dupla dimensão. Dentro desta concepção, os processos de mediação potencializam a práxis de um pensamento artístico e cultural. É, atuando atrelado ao cotidiano, em uma perspectiva de mediação, que parte destes pressupostos apresentados que a escola passa a adquirir um caráter de identidade, resistente à homogeneização cultural.

O projeto Exposição Itinerante: uma possibilidade de ampliação da fruição e da difusão das produções artísticas dos estudantes nas escolas públicas do estado de Santa Catarina contribui frente à tomada de uma postura educacional onde torna a escola espaço potente de integração a uma frente de resistência à atual cultura dominante. Demonstra que a escola é espaço passível de mudança, podendo vir a se tornar um lugar mais emancipador, que dialoga e considera seu cotidiano, o cotidiano que diz respeito ao ser natural que transcende dos saberes e fazeres, que marcam vida e memória, o cotidiano que se faz ser quem se é.

Desde que se iniciou a práxis enquanto professora de arte, muitas ações educativas que, buscaram potencializar o ensino da arte e o alastraram para além dos muros da escola, foram realizadas, sempre promovendo muitos diálogos com a produção cultural da região. Por assim, o estudo apresentado, dentro desta pesquisa, não poderia ser diferente. O trabalho aqui apresentado vem ao encontro da práxis tanto enquanto professora de arte e também como gestora cultural, onde são muitas as ações realizadas no Coletivo Intervenção Cultural que dialogam junto às escolas públicas e à comunidade. Tanto como professora de uma escola pública quanto como gestora de um coletivo cultural se percebe quão ricas se concretizam estas relações, quanto estas ações de potencialização da arte e da cultura em diálogo e incentivo à produção cultural local e regional contribuem para a ressignificação do simbólico dentro do ensino da arte.

Esta experiência aqui vivenciada comprova que a escola pode causar novas impressões, pode abrir seu espaço para novos diálogos e conversações. É preciso, no entanto, despertar esta relação, desacomodar-se do que é imposto. Muitos são os fatores que teimam em desmotivar, no entanto, está longe desta ser a

solução para um sistema educacional que precisa de maneira urgente ser repensado.

Ao acompanhar a ação nestas escolas, foi impressionante observar como a movimentação contagiava todos, até mesmo aos que observavam a movimentação e curiosos passavam pelo espaço, alunos de outras turmas apareciam para ajudar e tudo era visto com grande expectativa. Os alunos que participaram do processo aparentavam estar realmente coletivamente envolvidos, e isso pode ser observado nos depoimentos.

O movimento observado na montagem, na realização da exposição e na ação educativa foi surpreendente e demonstra que a escola carrega realmente consigo algo muito precioso, que é pouco valorizado, o cotidiano real, o qual não está incluso em documentos, a parte viva da escola.

A presente ação demonstrou que a escola pode tomar rumos diferentes dos quais ela é designada pelo sistema. Aponta que um destes caminhos é apostar nos processos de mediação cultural que partam do cotidiano dos sujeitos que constituem este espaço. Assim, os processos de mediação cultural atrelados ao conceito de cotidiano não documentado atuam como exercício de partilha do sensível e colaboram na formação da práxis de um pensamento artístico e cultural.

Esta concepção aqui analisada remete à tomada de uma nova postura frente ao ensino da arte e a concepção de espaço escolar assinala à construção de narrativas que possam contribuir para a construção de uma escola menos determinista e mais humanitária. Ao se realizar uma ação como esta proposta, o espaço escolar permite uma participação ativa e democrática entre seus autores, possibilitando a troca de vivências e experiências na comunidade escolar, promovendo um diálogo que potencializa a produção cultural dos alunos.

A mediação dos trabalhos pelos alunos foi, segundo os depoimentos, algo muito rico e satisfatório para eles, os quais se mostraram maravilhados ao poderem partilhar de suas criações e apresentá-las à comunidade escolar. Na ação educativa do Ateliê Aberto os alunos mediaram o processo criativo e estes momentos de mediação, em absoluto, se configuraram como exercícios de partilha do sensível, que carregados de significados possibilitam a troca e o contato com o outro.

A exposição dos trabalhos artísticos dos alunos agregada à ação educativa onde eles possam ser os mediadores de suas produções potencializa a

transformação do espaço escolar em um espaço de mediação cultural. Este tipo de ação só vem a colaborar para a ressignificação tanto do simbólico, quanto do próprio espaço escolar, pois é percebendo este espaço, como espaço vivo, consciente de seu cotidiano é que se pode construir novas narrativas para a educação pública.

Dentre os questionamentos que impulsionaram esta pesquisa, toda análise realizada elucida e desvela que o espaço escolar é muito mais intenso do que ele representa, assim como os atores que escrevem esta história são muito mais importantes do que se é levado a pensar.

Diante do que aqui se faz exposto, nada se tem a concluir como algo pronto e acabado, assim o que se faz é concluir uma etapa, que se transformará em múltiplas possibilidades de novos fazeres, desta teia de retalhos cabe, por agora, apreciar a parte que foi tecida e refletir, para sem muito tardar, sair em busca de outros retalhos que possa quiçá, um dia, tornar-se uma trama densa da práxis educativa e artística.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Chico. **Educar é humanizar.** In: ALENCAR, Chico; GENTILI, Pablo. Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001. p. 97-117.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema da ensino.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **Economia das Trocas Simbólicas.** Ed. Perspectiva: São Paulo, 1974.
- _____. **A Distinção crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- _____. **A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura.** Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/347751/mod_resource/content/1/Boudieu_escola%20conservadora.pdf. Acesso em 02/12/2015.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 2001
- CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- _____. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina.** São Paulo : Editora Cultrix, 1984.
- CANTON, Katia. Para Quê? Como? Por Quê? Algumas considerações sobre o meio da arte e da educação. **Processo de ensino aprendizagem-Arte e meio.** Revista científica Ágora, 2010.
- CHARMAZ, Kathy. **A Construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa.** Porto Alegre: Artmed; 2009.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A escola como espaço sócio-cultural.** In: DAYRELL, Juarez (Org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1999.
- EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura.** São Paulo: Ed. Unesp, 2005.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante /** Justa Ezpeleta, Elsie Rockwell. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.
- FAVARETTO, Celso. “**Arte contemporânea e educação: uma problematização**”. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, Santa Catarina, 31 de Março de 2015.
- FISCHER, Ernst. **A função da arte.** In. VELHO, Gilberto (Org.). Sociologia da arte I. Rio de Janeiro: Zahar, 2. ed. 1971.

- HALL, Stuart. Globalização. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11ª. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KURLE, Adriano. **Indústria Cultural. Quando a arte encontra a mercadoria.** Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/13456/9383>. Acesso em 20/08/2015.
- MARTINS, Mirian Celeste. **Arte só na aula de arte?.** Porto Alegre: Educação, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez, 2011.
- _____. Conceitos e terminologia. **Aquecendo uma transforma-ação: atitudes e valores no ensino de arte.** In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa e GUERRA Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino da arte: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: Editora FTD. 2008
- SAVIANI, Demeval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Autores Associados, 2008.
- SCHLICHTA, Consuelo A.B.D.; CUNHA, Amanda S.T. **A mediação na educação em arte: o que nos revelam os pesquisadores da ANPAP?.** In Anais do 22º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Ecossistemas Estéticos / Afonso Medeiros, Idanise Hamoy, (Orgs.).1. Ed. Belém: ANPAP;PPGARTES/ICA/UFPA, 2013.
- SILVA, Maria C.S, ALMEIDA, Maria C.A, FERREIRA, Sueli. **Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotsky na discussão do tema.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.
- SILVA, C.R.; SILVA, L.F.; MARTINS, S.T.F. **Marx, ciência e educação: a práxis transformadora como mediação para a produção do conhecimento.** v1, n1, p 7-18, 2004.
- VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis.** 2. Ed. Rio de Janeiro: paz e terra, 1977.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Dados de identificação

Nome da escola:

Idade:

1. Como você vê a sua escola? De uma forma geral descreva o seu espaço escolar e o que ele representa para você.
2. A sua escola realiza mostras, exposições e espetáculos artísticos e culturais? Se sim, com que frequência?
3. A escola convida pessoas da comunidade para interagirem com ela? Por exemplo: nestas mostras, exposições e espetáculos artísticos e culturais participam pessoas de sua comunidade como artistas, músicos, bailarinos, contadores de história?
4. Escreva sobre a sua participação neste trabalho. O que despertou seu interesse na participação deste processo? Como foi o processo de montagem em sua escola? Qual a sensação de poder partilhar a produção artística de seus alunos com as outras pessoas?
5. A exposição contou com um ateliê aberto onde as pessoas podiam experimentar a técnica que foi utilizada em um dos trabalhos. Como aconteceu esta etapa em sua escola? Quem participou do ateliê em sua escola? Como foi partilhar esta experiência com a comunidade escolar?
6. Sua escola realiza atividades de saída de campo que contribuem para a ampliação de seu conhecimento artístico e cultural, como por exemplo, ida a museus, ateliês, espetáculos artísticos e culturais? Relate se houver uma destas experiências.
7. Discorra sobre os resultados gerais deste trabalho e que contribuições esse tipo de atividades desperta, ou não, na comunidade escolar.