

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Kelly Bernardo Martinez

**PEDAGOGA E MEDIADORA CULTURAL:**

Relação em espaços de formação

Porto Alegre  
2. Semestre  
2014

Kelly Bernardo Martinez

**PEDAGOGA E MEDIADORA CULTURAL:**

Relação em espaços de formação

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

*Orientadora: Profa. Dra. Luciana Gruppelli  
Loponte*

Porto Alegre  
2. Semestre  
2014

Vó Betinha, só faltou aquela tequila no  
México porque o diploma já está a  
caminho. Amo-te eternamente!

Albertina Torres Bernardo *In Memoriam*

## AGRADECIMENTO

Gratidão,

Aos que me deram a vida: Mãe e pai Gladis e Luiz. Ao Marcos, meu eterno amigo, cúmplice, companheiro e incentivador. Às minhas famílias Bernardo, Martinez e Falcão Lessa. Aos que me acolheram nos seus lares para que eu ficasse mais próxima da faculdade: Tia Glesinha, Tia Tereza e Dona Tereza.

“Aos do amor que nunca morre”: os amigos- como diz Mario Quintana-. E por falar nele, a ti poeta das coisas simples, por “embalar meu coração dorido”.

Aos que me deram as primeiras oportunidades: Ana Fagundes, o primeiro emprego, Eva Moraes, a primeira professora, e aos que participaram da minha realização como professora: Vinícios Marques e todos os meus alunos.

Aos professores, gestores, colegas de aula e trabalho, que me proporcionaram significativos aprendizados: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Casa de Cultura Mario Quintana, Fundação Iberê Camargo, Fundação Bienal do Mercosul e Santander Cultural. À minha orientadora Luciana Gruppelli Loponte que tanto me ajudou no desenvolvimento deste trabalho e a minha banca examinadora Analice Dutra Pillar e Ethiene Nachtigall Decker.

Aos bichanos Lilo, Sucrilho, Belinha e Tininha, que me ensinam coisas para além dos livros. Ao Rappa que faz da vida uma trilha sonora de alegria e esperança. E aos seres de luz com todo o meu amor e fé.

“Em algum lugar, pra relaxar eu vou pedir para os anjos cantarem por mim.  
Pra quem tem fé, a vida nunca tem fim”.

O Rappa

## RESUMO

Este estudo se debruçou sobre a pedagogia e as artes visuais, a mediação cultural e a docência, no espaço formal e no espaço não-formal de ensino. Produzido diante da experiência em ambos os contextos, este ensaio pretendeu enfatizar a importância da atuação do pedagogo em espaços culturais, elencando as contribuições que este profissional pode acrescentar ao tratar com os públicos e promover diferentes iniciativas no âmbito das artes visuais, a partir da sua formação. Além disso, pretendeu valorizar a contribuição das artes visuais no contexto escolar, e enfatizar a função do mediador cultural, como ponto principal das discussões a que este texto se propôs. A culminância do estudo se deu na exposição de relatos, registros e experiências nesses espaços educativos e apontou como a pedagogia pode ser afetada pela arte e como as artes visuais podem ser afetadas pela pedagogia. A metodologia baseou-se em uma revisão teórica, abarcando temas ligados à educação e arte, às práticas pedagógicas, ao ensino da arte e a proposta da pedagogia e da arte em diferentes contextos. Ao tratar de educação, me apoiei em teóricos como Antônio Nóvoa, Celso dos S. Vasconcellos, Maria Bernadette C. Rodrigues e Paulo Freire. Ao tratar das artes visuais me amparei em Ana Mae Barbosa, Elliot Eisner, Herbert Read, Ivone M. Richter, José Gimeno Sacristán, Luiz Camnitzer, Luciana G. Loponte, Mirian Celeste Martins, Pablo Helguera, Rejane G. Coutinho e Rosa Iavelberg.

**Palavras-chave: Arte. Arte/educação. Mediação Cultural. Pedagogia.**

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>07</b>
<b>2.</b>	<b>DE PEDAGOGA A MEDIADORA CULTURAL.....</b>	<b>09</b>
<b>2.1.</b>	TRAJETÓRIA DOCENTE DA PESQUISADORA: uma vida com arte é uma vida com sentido.....	09
<b>3.</b>	<b>DA PESQUISA .....</b>	<b>11</b>
3.1.	O TEMA .....	11
3.2.	O PROBLEMA .....	11
3.3.	JUSTIFICATIVA.....	12
3.4.	OBJETIVOS .....	13
3.5.	METODOLOGIA .....	13
<b>4.</b>	<b>DIALOGANDO ENTRE ÁREAS DE ESTUDO E CONCEITOS.....</b>	<b>14</b>
4.1.	EDUCAÇÃO PARA A ARTE, ARTE PARA A EDUCAÇÃO .....	14
4.2.	A PEDAGOGIA NA ARTE.....	16
4.3.	A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO- FORMAIS DE ENSINO .....	17
4.4.	A MEDIAÇÃO CULTURAL.....	19
<b>5.</b>	<b>PENSANDO FORMAS DE SER EDUCADOR E FORMAS DE FAZER ARTE E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>21</b>
5.1.	OS REGISTROS .....	21
5.2.	O ESPAÇO NÃO-FORMAL DE ENSINO (RELATOS, REGISTROS E EXPERIÊNCIAS): como a pedagogia afeta as artes visuais? .....	22
5.3.	O ESPAÇO FORMAL DE ENSINO (RELATOS, REGISTROS E EXPERIÊNCIAS): como as artes visuais afetam a educação? .....	31
<b>6.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>37</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>41</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este estudo se debruçou sobre a pedagogia e as artes visuais, a mediação cultural e a docência, no espaço formal e no espaço não-formal de ensino.

Produzido diante da minha experiência em ambos os contextos, este ensaio pretendeu enfatizar a importância da atuação do pedagogo em espaços culturais, elencando as contribuições que este profissional pode acrescentar ao tratar com os públicos e promover diferentes iniciativas no âmbito das artes visuais, a partir da sua formação. Além disso, pretendeu valorizar a contribuição das artes visuais no contexto escolar, e enfatizar a função do mediador cultural- profissão ainda não regulamentada- como ponto principal das discussões a que este texto se propôs.

O subtítulo “Uma vida com arte é uma vida com sentido” apresenta os motivos que me levaram a escolher as artes visuais e a pedagogia como profissão e concretização de sonhos. A possibilidade de fazer educação para além da escola, de exercer a docência e fazer arte, favoreceram a minha atuação como mediadora cultural em espaços culturais de Porto Alegre/RS.

A formação acadêmica me possibilitou a reflexão sobre essas práticas, a partir das ações em escolas e centros culturais em que atuei. Elegi por isso, teóricos que me amparassem ao tratar de educação, como Antônio Nóvoa, Celso dos S. Vasconcellos, Maria Bernadette C. Rodrigues e Paulo Freire. Ao tratar das artes visuais me amparei em Ana Mae Barbosa, Elliot Eisner, Herbert Read, Ivone M. Richter, José Gimeno Sacristán, Luiz Camnitzer, Luciana G. Loponte, Mirian Celeste Martins, Pablo Helguera, Rejane G. Coutinho e Rosa Iavelberg.

Recorri a Marilena Chauí para entender os contextos sociais e filosóficos presentes em nossa cultura e nos diferentes espaços de



formação. E sobre isso, escolhi Maria da Glória M. Gohn para definir o espaço formal e não-formal de ensino.

A culminância dos estudos se deu na exposição de relatos, registros e experiências durante estágio curricular obrigatório- realizado no primeiro semestre de 2014- e a vivência em mediação cultural no Santander Cultural, realizada no segundo semestre deste mesmo ano.

## **2. DE PEDAGOGA A MEDIADORA CULTURAL**

Uma breve apresentação da minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal.

### **2.1. TRAJETÓRIA DOCENTE DA PESQUISADORA: uma vida com arte é uma vida com sentido**

Imagine uma criança com mais ou menos oito anos de idade ligando a TV para assistir leilões de arte na TV Guaíba, hoje Rede Record. Esta era eu me relacionando com a arte desde a infância. Embora eu tivesse oportunidade de viajar e conhecer novos lugares, a visita em museus não fazia parte das atividades de final de semana. Então, era o programa de leilões que saciava a minha vontade de ver arte, de elaborar suposições sobre estética e simplesmente, porque eu gostava de ver e conhecer. Na adolescência, fiz o curso Normal- Magistério- e me formei como professora, mas a arte não estava tão presente nos meus projetos pessoais e profissionais. Foi aí que iniciei em 2006, a faculdade de Artes Visuais na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e um estágio na Oficina de Arte Sapato Florido, situada na Casa de Cultura Mario Quintana (CCMQ). Agora sim, as coisas começavam a fazer sentido, com a arte e a educação juntas. Permaneci por dois anos na CCMQ e fiquei mais um ano comoicineira. Tranquei o curso de Artes Visuais, mas logo ingressei na UFRGS para Pedagogia. Estava feliz por dar continuidade a minha graduação e a este curso seria fundamental nos meus planos em educação e arte.

Em 2011 busquei outro espaço cultural para atuar, já estava decidida a continuar trabalhando com arte/educação, e em especial, com mediação cultural. Iniciei um estágio na Fundação Iberê Camargo e permaneci durante dois anos, até a metade de 2013. Na outra metade

atuei na 9ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul e, de setembro a novembro deste ano realizei a mediação da exposição “Moacyr Scliar- O Centauro do Bom Fim”, no Santander Cultural.

Como não existe mercado suficiente, estruturado e/ou estável para mediadores culturais em Porto Alegre/RS, segui atuando concomitantemente a todas estas experiências em centros culturais na área da educação formal. Atualmente aguardo pela chamada em um concurso público municipal para atuar como professora de educação infantil, mas planejo desenvolver projetos em educação e arte, além de continuar na pesquisa e na docência. Faço parte do GEARTE, Grupo de Pesquisa em Educação e Arte e penso que há muito a fazer e refletir sobre a arte e a educação. Logo, meus planos não se esgotam aqui.

### **3. DA PESQUISA**

Apresento o tema, os problemas, a justificativa e a metodologia deste estudo.

#### **3.1. O TEMA**

O tema que apresentei está intimamente ligado com a minha experiência profissional. É parte do que vivenciei enquanto pedagoga e mediadora cultural. Desta dupla função, exercitei o pensamento crítico sobre a prática, ao mesmo tempo em que ela estava sendo realizada. “Pedagoga e mediadora: relação entre espaços de formação” é um tema que não só revela esta aprendizagem profissional, mas a discussão sobre como a arte afeta o contexto da educação e como a pedagogia afeta o contexto das artes visuais.

#### **3.2. O PROBLEMA**

O problema desenvolvido neste trabalho veio ao encontro à minha inquietação como pedagoga ao perceber que a escola vê na arte, aqui, me limitando apenas a linguagem das artes visuais, uma perspectiva inferior à sua real potencialidade, porque permite que profissionais de outras áreas deem aula de Artes Visuais e utilizem-na a serviço de outras áreas do conhecimento. É uma relação que reduz o seu potencial a encaminhamentos rasos e pouco produtivos, assim como aponta Loponte (2012).

Como mediadora cultural notei o quanto a educação, a pedagogia e os setores educativos têm lugar mínimo nos museus. São sempre rebaixados aos demais sistemas que compreendem estes espaços culturais. Deparei-me com a negação, por parte dessas instituições, dos projetos para a democratização da cultura, para a acessibilidade, para a profissionalização da função do mediador cultural e do próprio valor educativo e social da arte.

Lancei então a seguinte questão: Como pedagoga pode afetar o trabalho em mediação? Como a mediação pode afetar o trabalho em educação? Ou ainda: Como a pedagogia pode afetar o trabalho em arte e Como a arte pode afetar o trabalho em educação?

### 3.3. JUSTIFICATIVA

Esse texto é antes de tudo, uma indignação, uma atitude filosófica crítica, que pretende negar o pensamento dogmático e repensar constantemente as práticas em arte na educação, mas principalmente a educação no campo da arte. Marilena Chauí (2000:8) diz que cabe a nós a escolha de negar como óbvias: "(...) e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido".

Portanto a minha aposta é de que a educação possa ser afetada pela arte, assim como a arte possa ser afetada pela educação.

### 3.4. OBJETIVOS

Pretendi problematizar sobre algumas práticas em artes visuais, presentes em um espaço formal de ensino e refletir como esta área do conhecimento vem sendo proposta. Da mesma forma que tentei refletir sobre as ações educativas em um espaço não-formal de ensino, a partir da perspectiva pedagógica.

### 3.5. METODOLOGIA

A metodologia baseou-se em uma revisão teórica, abarcando temas que dizem respeito à educação e arte, às práticas pedagógicas, ao ensino da arte, a proposta da pedagogia e da arte em diferentes contextos. Registrei em um diário de classe a experiência docente em uma turma de EJA, em que fiz meu estágio curricular obrigatório. Com relação à experiência como mediadora no Santander Cultural, registrei em forma de anotações, os quais intitulei "Relatos de Mediação". A sugestão partiu da minha orientadora que em outro momento, realizou proposta semelhante com um grupo de estudos com professoras de Santa Cruz do Sul (LOPONTE, 2005).

Para Cecília Warchauer (2001), a escrita é uma aliada à prática docente. Escrevendo, se reflete sobre a experiência remota e se promove a transformação e a formação pedagógica:

Entendo que tornar visíveis nossas dificuldades, fato que acompanha a escrita da experiência, traz uma oportunidade formativa do humano na construção de sua autenticidade, não só em face dos outros, mas, sobretudo de si mesmo. (WARCHAUER, 2001:189).

## 4. DIALOGANDO ENTRE ÁREAS DE ESTUDO E CONCEITOS

Ao discutir as ações educativas no Santander Cultural museus e problematizar a abordagem da arte pelos professores, selecionei as contribuições de Ana Mae Barbosa, Elliot Eisner, Herbert Read, Ivone M. Richter, José Gimeno Sacristán, Luiz Camnitzer, Luciana G. Loponte, Mirian Celeste Martins, Pablo Helguera, Rejane G. Coutinho e Rosa Iavelberg.

### 4.1. EDUCAÇÃO PARA A ARTE, ARTE PARA A EDUCAÇÃO

A educação pela arte e a arte pela educação são problematizações e caminhos apontados por diferentes autores, tais como BARBOSA (2008), LOPONTE (2012), CAMNITZER (2009), HELGUERA (2011), READ (2013), IAVELBERG (2003), entre outros. O tema não é novo, mas há muito que pensar e fazer para que estes subsídios epistemológicos retornem ou mesmo se embrenhem nos espaços e nas práticas dos professores e gestores, assim como nas ações dos mediadores e coordenações educativos. Até porque esses espaços já têm os desafios de ordem prática e os enraizamentos comportamentais e discursivos introduzidos, que em função dos quais, a educação e a arte são ignoradas e vistas apenas como objetos ou “lugar acessório” usadas para servir a alguma coisa. (LOPONTE, 2012:5).

Elliot Eisner e o seu precursor Herbert Read, ocuparam-se em investigar o que a arte pode aprender com a educação e o que a educação pode aprender com a arte. Para Eisner (2008), o objetivo da educação seria preparar o indivíduo a desenvolver imaginação, sensibilidades, habilidades e ideias. Diz ainda que a educação poderia

aprender com a arte a levar o discente: "a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas". (EISNER,2008:10).

Herbert Read (2013:6) propõe em "A Educação pela Arte" que o objetivo da educação "só pode ser o de desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo" e que o objetivo da arte é ser "a base para a educação." (2013:1). Arte para ele é um conceito de difícil definição, mas que é fundamentalmente um fenômeno "orgânico e mensurável" (2013:15). A arte é algo que "está presente em tudo o que fazemos para satisfazer nossos sentidos".

O que Read recomenda, buscando em Platão, é uma educação que incentivasse "o senso da harmonia e do ritmo", ambos componentes do que ele chama de sentimento estético (2013:67). No entanto, é preciso tomar cuidado ao levar em conta as propostas de Read, porque sua obra foi escrita após a segunda guerra mundial e em um contexto bem diferente do nosso. Assim, cito-o para ajudar a pensar sobre o que a educação pode aprender com a arte, ressaltando o que não mais cabe aos nossos dias: a visão moderna do belo, do limpo e do correto ainda presentes na mídia e na educação. O que ele propõe com "o senso da harmonia e do ritmo" é um modelo que pode ser questionado, pois hoje não mais nos serve apenas a contemplação- na arte- ou a memorização de conteúdos- na escola. Para Loponte (2012:11), é um tipo de arte que mais "conforta" do que "pergunta". O que se pretende hoje é uma arte que desacomode, que traga "provocações estéticas desequilibrantes e dissonantes" (LOPONTE, 2012:7) e que esteja socialmente engajada com a vida de cada indivíduo e com a sociedade (Helguera, 2011).

Ana Mae Barbosa (2009:13) também elabora o conceito de educação como sendo a intervenção e aprendizagem através das relações. Para ela: "A arte tem enorme importância na mediação entre os



seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser uma mediação entre a arte e o público”.

Luiz Camnitzer foi curador pedagógico e Gabriel Pérez-Barreiro foi curador geral da 6ª bienal de Artes Visuais do Mercosul, em 2007. Dois anos depois, eles publicaram um material chamado “Educação para a arte / Arte para a educação” em que sinalizaram pela primeira vez, a presença de um curador pedagógico para o projeto daquela Bienal e com isso, demonstraram os subsídios que a pedagogia teria para o campo da arte.

Camnitzer (2009:21) falou do esforço em integrar arte e pedagogia, de associar educadores e artistas e de evidenciar que educação e arte “são uma mesma atividade que se formaliza em meios diversos”. Sugeriu ainda, que a arte fosse introduzida na educação como uma metodologia tanto pedagógica, quanto uma metodologia para adquirir conhecimento. E por fim, declarou que “não há verdadeira educação sem arte nem verdadeira arte sem educação”.

#### 4.2. A PEDAGOGIA NA ARTE

Pablo Helguera (2011) propôs que a pedagogia fosse pensada como um “território” que contém diferentes regiões. Uma delas é o lugar da interpretação: “a educação como instrumento para entender arte”. A segunda é a educação unificada com a arte, como prática artística. E a terceira é a “arte como instrumento da educação, ou seja, a arte como conhecimento do mundo” (2011:06).

Helguera esclarece:

No campo ampliado da pedagogia em arte, a prática da educação não é mais restrita às suas atividades tradicionais, que são o ensino (para artistas), conhecimento (para historiadores da arte e curadores) e interpretação (para o público em geral). A pedagogia tradicional não reconhece três coisas: primeiro, a realização criativa do ato de educar; segundo, o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva de conhecimento; e, terceiro, o fato de que o conhecimento sobre arte não termina no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender o mundo. (HELGUERA, 2011:12)

Então, como a pedagogia pode formar professores/artistas, que inovam, criam e recriam suas práticas? De que forma a escola pode ser um espaço de criação como propõe Loponte (2005) e como a arte pode ser um instrumento para compreensão do mundo?

#### 4.3. A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO- FORMAIS DE ENSINO

A formação do pedagogo é complexa e envolve estudar, por exemplo, o desenvolvimento motor, psicológico e cognitivo do ser humano. Centrar-se em estudos em torno da linguagem, do lógico-matemático, e dominar áreas como a psicologia, filosofia, sociologia e ciência humanas. Para Freire (2006:14) formar é muito mais do que treinar no educando o desempenho de "destrezas". Para ele, o professor tem uma "responsabilidade ética" ao exercer a profissão docente. (FREIRE, 2006:15) e muito mais do que transferir conhecimento, "é criar possibilidades para a sua produção ou construção" (2006:22).

A ação de um professor ou pedagogo, independentemente do nível ou etapa da educação em que ele atua, baliza-se em aspectos como: planejar, desenvolver, registrar e avaliar. Pensar no que, com quem e para que vai desenvolver a ação educativa. O que, como, onde e quando isso vai acontecer. Que assuntos precisam ser trabalhados e como vai

acontecer a vinculação com os diferentes conteúdos e áreas do conhecimento, dos interesses e necessidades dos alunos.

Para Maria Bernadette C. Rodrigues (2004) o fazer pedagógico se constitui em três finalidades: a inclusão, a humana docência e a alegria cultural. Já Celso Vasconcellos também acredita no objetivo da formação humana, que contempla o conhecimento, a riqueza das experiências e relações. Para ele (2003:13):

Se por professor entendemos aquele sujeito que está inserido no processo de humanização, que faz a educação por meio do ensino, que está implicado na tarefa de propiciar a apropriação crítica criativa, duradoura e significativa da herança cultural (em termos conceituais, procedimentais e atitudinais), como mediação para a construção da consciência, do caráter e da cidadania plena para todos, então, certamente, o encaminhamento será outro!

Tania Bruguera (*apud* HELGUERA 2011:19) diz que: “A educação tem que ser vista como: “uma maneira de se mudar (...) a vida de alguém por um longo período.” Mas a educação e o professor também precisam mudar e se reinventar, para dar conta das demandas que o mundo pós-moderno exige. Por isso, OLIVEIRA, RODRIGUES, DALLA ZEN, XAVIER (2005:178), sugerem que: “As proposições que vêm sendo construídas, acerca da escola e da educação condenam a escola sisuda, asséptica e isolada do mundo pelas paredes da sala de aula”.

A escola e os professores devem continuar pensando no que Rosa Iavelberg chamou de objetivos centrais da formação de professores, dizendo:

(...) que eles possam progressivamente identificar-se como co-participantes de um projeto nacional de melhoria do ensino e da qualidade de vida das crianças e jovens, ampliando o exercício da cidadania e da ética na sociedade. (2003:62)

O pedagogo só pode atuar em escolas? A pedagogia só pode ser usada na educação? Maria da Glória M. Gohn (2008) aponta que o ensino e a aprendizagem podem ser promovidos em três ambientes: o espaço formal, o não formal e o informal. Usei basicamente o primeiro, formal, referindo à escola, porque, como orienta a autora, há um ensino intencional, dirigido por um professor, com metas e conteúdos pré-estabelecidos, além de fazer parte de uma instituição e um núcleo de leis que o sustentam. No espaço informal, o ensino se dá basicamente no cerne social e muito próximo da experiência, da tradição, da herança e ensino passado por gerações. E nos espaços culturais, entendidos como espaços não-formais de ensino, as experiências educativas são igualmente produzidas através da interação entre os indivíduos e geradas intencionalmente a cada ação.

Barbosa (2009: 13-14) comenta sobre o lugar do museu nas relações, dizendo:

O lugar experimental dessa mediação é o museu. Pensamos nos museus como laboratórios de arte. Museus são laboratórios de conhecimento de arte, tão fundamentais para a aprendizagem como os laboratórios de química o são para a aprendizagem da Química.

#### 4.4. A MEDIAÇÃO CULTURAL

Para Mirian Celeste Martins (2008) mediar é fazer uma intervenção/intermédio. Exemplifica dizendo que envolvem duas extremidades que se conversam por meio de um terceiro, um intermediário, no caso, o mediador. Para ela, a mediação ganha um caráter “rizomático” e complementa:

(...) isto é, em um sistema de interrelações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto de conhecimento, o aprendiz, o professor/monitor/mediador, a cultura, a história, o artista, a instituição cultural, a escola, a manifestação artística, os modos de investigação, as especificidades dos códigos, materialidades e suportes de cada linguagem artística... (...) Mediação/intervenção que mobiliza buscas, assimilações, transformações, ampliações sensíveis e cognitivas, individuais e coletivas, favorecendo melhores qualidades na humanização dos aprendizes- alunos e professores. Martins (2008:56)

A mediação e a docência configuram-se na valorização dos saberes escolarizados e não-escolarizados, do que indivíduo conhece e pode aprender a partir do que ele já domina. Na pedagogia espera-se que os conhecimentos prévios dos alunos sejam sondados e as proposições desenvolvidas a partir daí. Freire (2006) convoca-nos a pensar em uma docência que respeite os saberes dos outros, a sua experiência de vida e o seu conhecimento de mundo. Assim penso que a mediação cultural deve basear-se nesse fundamento, transgredindo a transmissão de informações e levando em conta a bagagem cultural dos visitantes.

Helguera (2011) problematiza as mediações estritamente expositivas, nas quais haveria muita fala e pouca escuta. Ele fala em "intercambiar relações pessoais", e afirma que "ignorar a necessidade do diálogo equivale a negar o potencial de reflexão e conhecimento individual". (2011:06). Concordo com ele, e acrescentaria o que propôs Paulo Freire (2006), quando diz que a docência é uma prática dialógica que exige saber escutar: "Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com *ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar a *ele*". (FREIRE, 2006:113)

## **5 PENSANDO FORMAS DE SER EDUCADOR E FORMAS DE FAZER ARTE E EDUCAÇÃO**

Pensar é criar formas de conhecimento. Apresento neste item os registros do espaço formal e não-formal de ensino.

### **5.1.OS REGISTROS**

Usei como objetos de reflexão e análise, os registros do estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia, que desenvolvi no primeiro semestre de 2014 e os registros da atuação como mediadora cultural, que realizei de setembro a novembro deste ano.

Adotei uma postura investigativa, detectando a rotina desses espaços e o que não podia ser visto no primeiro olhar ou por trás de cada fala. Como lembra José Gimeno Sacristán (2005:11): “tudo o que nos é familiar tende a ser visto como natural (...) naturalizamos o que nos rodeia, os contatos e as relações que mantemos com o que nos cerca, como se sua existência fosse resultado da espontaneidade (...)”. Mas pondera que muitas vezes os relatos podem “ocultar vozes”. (SACRISTÁN, 2005:11).

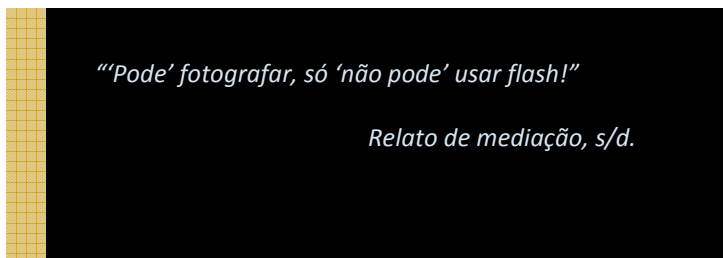
Pensei então no que propõe Martins (2008) e Chauí (2000): tomar distância e observar o que se reproduz e o que se vivencia nesse cotidiano de escola/museu. Pensei em Richter (2003) ao enfatizar a importância do olhar crítico para os espaços que estamos atuando, assim como para a nossa atuação e decidi explorar estes relatos, registros e experiências da escola e do centro cultural.

## 5.2. O ESPAÇO NÃO-FORMAL DE ENSINO (RELATOS, REGISTROS E EXPERIÊNCIAS): como a pedagogia afeta as artes visuais?

O Santander Cultural de Porto Alegre oferece ações em artes visuais e outras linguagens como música, cinema, literatura e dança. Atuei como mediadora, de setembro a novembro deste ano, na exposição “Moacyr Scliar - O Centauro no Bom Fim”, mostra que retratou a vida e obra deste escritor e médico.

Escolhi alguns pontos importantes e trouxe em forma de “Relatos de Mediação”. Nestes registros, ressalto os seguintes aspectos observados:

- ⌘ Despreparo para lidar com os diferentes públicos.



Há um descompasso ao falar em atendimento aos públicos no museu. Cada setor age de uma forma e praticamente não há comunicação entre eles. Percebe-se o excesso de regras e de outras tantas exigências que aumentam as barreiras simbólicas, estabelecem hierarquias e conceitos elitistas, inibindo e coagindo a possível experiência estética, prazerosa e agradável, que deveria ser a visita a um museu.

O museu convidativo, receptivo, de descoberta, de curiosidade, de convivência e de encantos, fica fadado ao: “não encoste aí”, “não pode sentar”, “não pode tirar foto com *flashes*”, e outros tantos “não pode”.

Como então a arte “pode” se fazer democrática e acessível? É preciso pensar na responsabilidade coletiva, na conscientização da função social, cultural e educativa que um museu possui e na urgente formação dos colaboradores para lidarem com os diferentes públicos. Mas o que considero ainda mais importante: fazer os colaboradores serem os públicos. Estes sim precisam ser tocados, atraídos, porque só assim serão motivados a promover, partilhar e participar.

O objetivo maior que deve ser percebido pelos gestores é a eliminação de barreiras simbólicas e como complementa COHEN, DUARTE, BRASILEIRO, 2012: 13: “O trabalho do museu é considerado concluído com a eliminação de algumas barreiras físicas, sensoriais e cognitivas”.

A função do mediador está diretamente envolvida nisso: favorecer a adaptação dos públicos aos espaços expositivos e promover as suas diferentes manifestações. Ajustar o ambiente às experiências educativas ou de acordo com as necessidades dos alunos é uma prática presente na pedagogia, além da qualificação para o atendimento especializado do indivíduo.

Helguera (2011) questiona: quem são os públicos de cultura? Para quem o artista faz arte e para quem as exposições são feitas? Segundo ele, um educador, sobre qualquer proposta pedagógica, sempre investiga quem é seu o público, mas no campo da arte:

(...) preestabelecer um público é visto por alguns como uma restrição aos impactos possíveis do trabalho, sendo este o motivo pelo qual muitos artistas relutam em dar uma resposta a essa pergunta quando se trata de seus trabalhos. As respostas mais comuns são: “Não pensei em nenhum público” ou “Meu público



são todos aqueles que estiverem interessados". (HELGUERA, 2011:42-43)

O jornalista Guillermo Altares em uma matéria no Jornal *El país* problematiza o uso das fotografias em museus, das *selfies*, do grande número de visitantes ao que ele chama de macromuseus e do turismo massivo. Para ele, a crescente popularização dos museus provocou um efeito negativo: o acesso visto como número monetário e como prestador de contas aos investidores das instituições. É preciso pensar em uma logística que promova o acesso cada vez maior dos museus e centros culturais no Rio Grande do Sul, mas principalmente pensar na qualidade do atendimento e das experiências nesses espaços.

Conforme a pesquisa "Públicos de Cultura", de 2013, encomendada pelo Serviço Social do Comércio (SESC) e pela Fundação Perseu Abramo, por meio de dois mil e quatrocentas entrevistas em 139 municípios, mostrou que, em relação aos públicos de cultura e gostos, 71% nunca estiveram em exposições de pintura, escultura e outras artes em museus (...) 26% dos entrevistados afirmam que não gostam de exposições artísticas e outros 26% que não sabem ou nunca foram a uma.

Esse é só um exemplo da falta de interesse dos públicos espontâneos em conhecer ou visitar os centros culturais. Precisamos repensar de que forma esses espaços estão viabilizando a visita individual e não apenas a visita dos grandes grupos, como muito acontece em época de grandes eventos como a Bienal de Artes Visuais do Mercosul e a Feira do Livro de Porto Alegre.

Em que condições é feita uma exposição? O que se pensa sobre democratização da cultura? Quem pensa sobre isso? Por que se pensa? O que há por trás desses acessos? Essas problematizações remetem a outro item que registrei no Santander Cultural: o despreparo nas condições de acessos.

## ⌘ Despreparo nas condições de acessos

*“No dia 22 de outubro eu recebi um grupo escolar do Município de Alvorada. Eram alunos da faixa etária dos 15/16 anos e somados a eles, uma aluna cega. Ela estava acompanhada da professora Leila e pôde receber audiodescrição durante a visitação. Embora eu tenha descrito alguns ambientes e objetos, o espaço não estava suficientemente acessível para que ela pudesse ser contemplada. Os objetos estavam dentro de caixas de acrílico ou pregado na parede, inalcançáveis e os painéis adesivados não tinham relevo”.*

*Relato de Mediação, 22.10.2014*

Conforme COHEN, DUARTE, BRASILEIRO (2012), há pelo menos seis tipos de acessos: aos códigos culturais; aos meios de produção cultural; física; sensorial, cognitiva e informacional e, econômica e social. O recurso humano é uma ferramenta indispensável para que esses acessos sejam possíveis. Pessoas capacitadas e formadas para atuar com os diferentes públicos, que saibam o que fazer e como fazer o atendimento.

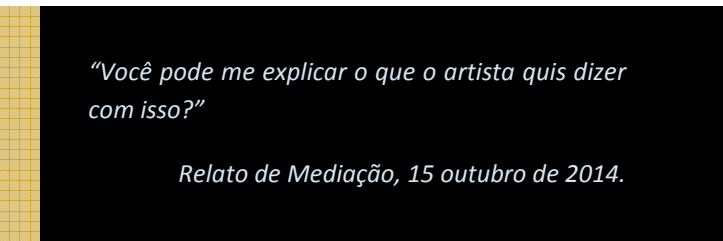
lavelberg (2003:75) indica que:

É preciso saber trabalhar com diferentes públicos, pois essa é uma necessidade que se impõe às ações educativas dos museus quando se quer implementar projetos de educação democrática. Ampliar o público de museus e instituições culturais aponta para um futuro melhor no que diz respeito ao papel da arte na sociedade e na vida dos indivíduos (...).

A educação em nosso país, tem se empenhado em promover a inclusão escolar na escola comum. Para que isso fosse possível, diretrizes e metas foram estabelecidas; o currículo, a avaliação, o ensino e a estrutura física dos espaços foram repensados e formação de professores recebeu especial atenção nos cursos de graduação ou formação continuada. Mas

principalmente houve uma mudança na conscientização da sociedade e entre os gestores públicos. No âmbito da cultura também foram criadas leis de acessibilidade cultural, metas e cartilhas para a implementação da acessibilidade, mas pouco se pensa e se faz dentro dos centros culturais. A exposição o Centauro no Bom Fim tinha vídeos sem legenda, vários objetos estavam dentro de caixas de acrílico não e podendo ser tocadas, painéis adesivados na parede, sem relevo, maquetes ou objetos táteis.

### ⌘ Mediação não é explicação



*"Você pode me explicar o que o artista quis dizer com isso?"*

*Relato de Mediação, 15 outubro de 2014.*

Constantemente me deparei com a situação das pessoas me perguntarem o que o artista queria dizer com determinada obra ou mesmo o que ela significava. Evidentemente, há que se considerar essa aproximação porque boa parte das pessoas sentem-se envergonhadas de conversar com o mediador ou mesmo por optar ficar a sós. Mas o que há por trás desse comportamento? Será que o relato exposto acima demonstra o quanto os públicos querem respostas prontas, imediatizadas de tal forma e recusando o tempo diferente da arte para a descoberta, para a experiência, o diálogo e o conhecimento? Seria essa fala o indicativo do quanto as pessoas estão à margem da arte contemporânea, e do quanto para que entendam a obra, precisam de uma explicação?

Há que se considerar duas ideias sobre isso. (HELGUERA, 2011:11) diz que: "Explicar-se é contra a natureza de uma obra de arte (...)". A mediação é um percurso no qual o visitante, acompanhado do

mediador, lê, descobre, dialoga, percebe, define e interpreta o objeto de arte. E a segunda ideia é defendida por Barbosa (2009) ao sugerir que é preciso preparar os mediadores para a compreensão da arte e não somente para explicar a exposição que está sendo apresentada.

A mediação é antes de tudo uma experiência individual, é um estar só, estar livre, mas estar com o outro; que escuta, que o movimenta para novos espaços/lugares e que propõe novos pontos de vista que o olhar, naturalizado e pouco alfabetizado, nem sempre vê. Barbosa (2009:17-18) diz que "O educador precisa dialogar com os interesses de cada grupo e, se possível, de cada sujeito observante. É o observador que deve escolher o que analisar com a ajuda do mediador".

Promover uma arte mediadora é possível? Como fazer com que a arte exerça seu papel comunicativo? Ainda é comum ver os mediadores estudando e pensando a partir do que prescrevem os curadores das exposições. Não há espaço para que o mediador participe e opine sobre as exposições. Por isso que a mediação é tão submissa e desvalorizada, "(...) funcionando o educador como um mero reproduzidor das ideias daqueles, as quais algumas vezes ele repete sem nem entender muito bem". Barbosa (2009:18).

A mediação cultural é um universo de escuta, de troca e de muito aprendizado, principalmente para o mediador, que estuda sobre o artista, sobre a exposição e elabora uma metodologia para abordar junto aos grupos e públicos espontâneos, durante a sua atuação. "A identidade do educador de museus se constrói, como a do artista, ao longo da vida, para alcançar a maturidade e plenitude" (IAVELBERG, 2003:78). Na escola, o professor, além de formar-se na graduação, deve estudar constantemente, pois o conhecimento não é estanque e a aprendizagem é um elemento fundamental para o próprio docente, que aprende os conteúdos que vai transmitir, mas aprende nas relações, nas formações continuadas e nas vivências.

## ⌘ A função do Mediador Cultural não é profissionalizada

Enquanto mediadora faço parte de um número cada vez maior de profissionais que anualmente, se formam, se capacitam e o mercado desperdiça porque não há uma política de efetivação destes profissionais nas instituições culturais em diferentes regiões do Brasil e também aqui em Porto Alegre.

Barbosa (2009) aponta para a necessidade de se criar cursos regulamentados de formação em mediação cultural. Atualmente há o curso de graduação em "Letras – Artes e Mediação Cultural" na Universidade Federal da Integração Latino-Americana; um curso de extensão em "Mediação cultural em Arte e Tecnologia", pelas Universidades Federais de Brasília (UnB) e de Goiás (UFG) entre outras iniciativas, que demonstram a crescente atenção que está sendo dada para a mediação cultural.

É preciso que os mediadores exijam seus direitos a formação e a formalização das suas funções, junto aos seus espaços de atuação. Freire (2006: 66-67), sugere a defesa dos direitos profissionais dos professores ao sugerir que:

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. (...) A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores.

No Código Brasileiro de Ocupações a função do Mediador Cultural não está elencada. Sinal de que, enquanto não houver mobilização pelos profissionais ligados a arte/educação para a regulamentação das suas funções, continuaremos sendo submetidos a concordar com os contratos temporários e estágios na área.

⌘ Não há um trabalho prévio à visita ao museu e não há um trabalho aprofundado junto às escolas e os professores

*“No dia 31.10 recebi um grupo de 29 crianças de 6 a 8 anos. Eram de uma escola do bairro Bom Jesus em Porto Alegre/RS. Reuni o grupo no hall de entrada, junto ao texto curatorial e de abertura e créditos. O grupo visivelmente estava bem animado e atento. Comecei a questioná-los sobre o prédio, se eles sabiam o Santander era antes de ser um centro cultural. Um aluno disse:- "A professora disse que já trabalhou aqui e que era um banco". Eu continuei: - E vocês sabem qual exposição a gente vai ver? Eles novamente responderam: - Do Moacyr Scliar. Eu então perguntei se eles sabiam onde ele havia nascido e o bairro que ele cresceu. E a turma com desenvoltura seguiu respondendo às minhas perguntas, sem hesitar. Notei que eles haviam feito um trabalho prévio a exposição. A partir dessa sondagem inicial tive recursos para pensar e ampliar o que eles já sabiam, evitando repetir (não que eu ache a sistematização negativa), mas nesse caso, era oportuno ir além, avançar e oferecer a sistematização, agora no espaço e não somente na exposição verbal do que eles já dominavam. Se eu seguisse falando ao invés de propor outras abordagens, condenaria a mediação porque eles poderiam se desmotivar”.*

*Relato de Mediação, 30 de outubro de 2014*

A escola que citei no relato foi uma exceção entre outras do que acontece na maioria das vezes. É visível a diferença quando recebo um grupo que fez algum tipo de abordagem inicial, em relação aos que vem pelo simples passeio. A abordagem é a motivação essencial, é o momento de cativar os alunos pelo interesse, e a visita é a materialização da experiência. Mas o que não pode faltar é a sistematização<sup>1</sup> do que foi iniciado. Tanto para o aprendizado quanto para a validação da vivência, é preciso que o trabalho não se restrinja apenas à visita, ou como sugere Barbosa (2008) que os educadores sistematizem nas aulas o que foi aprendido e apreendido nesses espaços culturais, através de oficinas e ateliês.

Há outro fator que merece ser comentado que diz respeito à relação do museu com os professores e vice-versa.

---

<sup>1</sup> Sistematizar é dar continuidade ao que foi produzido, pensado e trabalhado.

Ricard Huerta no artigo "Os professores e os museus - casamento de conveniência" (tradução minha) discute o que ele chama de um acordo conveniente entre professor e museu. Trata-se de utilizar o professor para atrair visitas agendadas, contabilizando esses acessos escolares, para que os gestores prestem contas aos patrocinadores. Mas refere-se também à forma como os professores em sala de aula deixam de sistematizar eficazmente a visita ao museu.

Para Huerta (2009:93):

Propomos aqui uma oportunidade para que o professor, ao invés de ser usado como um objeto (um mero intermediário), possa ser encarado como um sujeito real, em que será levado em conta seus interesses, suas responsabilidades, sua abordagem e seu possível desenvolvimento. (tradução minha)

Helguera (2011) percebeu que, na 8ª Bienal, os professores que agendavam os grupos de alunos ou visitam individualmente a mostra tinham interesse, mas pouca clareza a respeito de como integrar seu conteúdo ao seu programa escolar. Com isso foi elaborado uma série de materiais pedagógicos para professores:

(...) diretamente vinculadas a temas da Bienal (geografia, história, literatura, etc.) que apresentavam a obra não apenas como objeto de estudo para se valorizar como tal, mas também como uma janela para se poder adquirir uma compreensão de temas de relevância nestes outros âmbitos. (Helguera, 2011:7)

Portanto, o museu precisa ter o professor como um aliado, um público e um multiplicador de cultura. Ele precisa produzir recursos para que o professor consiga se capacitar e estender o trabalho em sala de aula usando materiais pedagógicos originados desses espaços, como por exemplo, os materiais pedagógicos distribuídos em diferentes centros culturais. Mas COUTINHO (2008:159) alerta que: "É preciso que o trabalho do professor (...) não fique isolado entre as paredes da escola".

### 5.3. O ESPAÇO FORMAL DE ENSINO (RELATOS, REGISTROS E EXPERIÊNCIAS): Como as artes visuais afetam a educação?

O registro que usei para compor esta investigação foi o meu Diário de Classe, produzido durante o estágio curricular obrigatório na EJA. A escola era municipal e situava-se em Porto Alegre. Havia quinze alunos matriculados, entre 14 e 54 anos e a maioria do grupo do sexo feminino.

Independentemente dessa prática, venho notando a inserção das artes visuais nas salas de aula há bastante tempo. Continuo vendo escolas com painéis padronizados, com reproduções de personagens, com “trabalhinhos” xerocados, e com a exploração de artistas famosos/célebres deslocados da realidade dos alunos. Além de desvalorizar a arte local, os artistas do bairro e do município, se menospreza as autorias e as capacidades dos alunos. Para COUTINHO (2008:159): “A escola precisa com urgência abrir suas portas e acolher a produção cultural de sua comunidade e de outros lugares e épocas.”

Tourinho (2008:31) problematiza as seguintes concepções presentes no espaço formal e no pensamento de muitos educadores:

1. A aprendizagem da arte para o desenvolvimento moral, da sensibilidade e da criatividade do indivíduo;
2. Ensino da Arte como forma de recreação, lazer e de divertimento;
3. Arte-educação como artifício para a ornamentação da escola e como veículo para a animação de celebrações cívicas ou familiares naquele ambiente;
4. Arte como apoio da aprendizagem e memorização de conteúdos de outras disciplinas. (...)
5. Arte como benefício ou compensação oferecida para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas “sérias”, importantes e difíceis.

Penso, enquanto pedagoga, que precisamos buscar nos atualizar sobre essas afirmativas e rever os entendimentos do que a arte é ou faz a serviço da educação.



Helguera (2011:14) também se interessou em pensar: “o que a educação em geral poderia aprender com a arte-como-educação?”, e foi Loponte (2012) quem disse que a educação pode aprender com a arte a usar outras formas de linguagem, além da escrita e da verbal. Ela precisa ser maleável e permitir-se a instabilidade:

(...) a educação pode aprender a formular e ter objetivos e propósitos flexíveis abrir-se à incerteza; pensar que forma e conteúdo são inseparáveis: a forma como uma coisa é dita faz parte do que é dito; nem tudo o que é conhecível pode ser dito através de palavras ou cabe nos limites da linguagem; e, ainda, a prática da educação pode aprender com a arte mais sobre a relação entre o pensamento e o material com que trabalhamos ou, mais especificamente, entre o pensamento de professores e os estudantes, da mesma forma com que os processos criativos com um novo material (e todas as dificuldades envolvidas), desenvolvem a maneira sobre o qual nós pensamos sobre ele. (LOPONTE, 2012:4).

No registro do diário de classe selecionei as seguintes reflexões:

⌘ Arte sendo acessório para outras áreas do conhecimento

*“Professora, com todo o respeito, eu venho aqui para aprender a escrever e fazer continha. Se não for isso que a gente estiver estudando eu não venho mais”.*

*Relato de aluno. Diário de Classe, 15 de abril de 2014*

Notei na escola uma hierarquização dos conteúdos e áreas do conhecimento, priorizando Português e Matemática em detrimento das outras, como as Artes Visuais. Essa é uma prática do currículo, mas reforçada pelos próprios alunos, porque não são esclarecidos e incentivados a entender a importância de cada disciplina e sua função prática cotidiana ou implícita.

lavelberg (2003:70) propõe uma igualdade de força de trabalho em todas as áreas, evitando a hierarquização de áreas do saber. Para ela: “O tempo didático precisa ser previsto nos planejamentos para não se privilegiar uma área em detrimento de outras, evitando a pressa e a superficialidade”.

É um desafio imenso quando aderimos a força do trabalho interdisciplinar. Às vezes o que parece fácil, requer um trabalho redobrado e cuidadoso, evitando-se não cair nas armadilhas que podemos cometer.

Ana Amália Barbosa (2008:109) também provoca dizendo que: “Não se faz interdisciplinaridade usando a habilidade do professor de artes nas festas da escola, ou para ilustrar textos de Português, ou para ensinar princípios matemáticos via origami.”

Não se trata apenas de integrar as diferentes disciplinas, mas antes de qualquer coisa é uma “questão de atitude” diz Ivone Richter (2008:86) e complementa citando o que propõe FAZENDA (*apud* RICHTER, 2008:86): “uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano.”

As artes já possuem conteúdos próprios para serem ofertados como conhecimento. Suas linguagens, seu fazer artístico, a estética e História da Arte, são importantes elementos a se trabalhar através dela e garantem uma série de aprendizagens e competências.

Contudo, as artes visuais não necessariamente precisam ficar engessadas nas suas matrizes, conforme declara BARBOSA (2008:25):

Na escola, as artes não só devem ter seu espaço específico com disciplinas no currículo, embora ensinadas por meio da experiência interdisciplinar, mas também lhes cabe transitar por todo o currículo, enriquecendo a aprendizagem de outros conhecimentos, as disciplinas e as atividades dos estudantes.

## ⌘ A arte ainda é vista como um dom

*“Ao ler os questionários que haviam sido entregues para a turma, coletei suas impressões sobre arte. Um dos alunos escreveu que arte era um dom. Pretendo fazer um trabalho de desmistificação e reflexão a partir deste e dos outros relatos”.*

*Diário de Classe, 05 de abril de 2014*

Havíamos visitado a Fundação Iberê Camargo no dia 03 de abril de 2014, dois dias antes dos alunos responderem ao questionário mencionado e foi o espaço e tempo oportunos para falarmos sobre as artes visuais, a função do artista, as fundações, o desenvolvimento da região através da cultura, a arte contemporânea e outros assuntos que foram surgindo. Nas outras aulas seguimos discutindo sobre cultura, compreendendo de modo muito simples que, cultura é todo comportamento, crença e valores instituídos pela família e convívio social. Assim, falamos sobre suas práticas de leitura, de ouvir ou fazer música, fazer e comer determinados tipos de comida, como manifestações culturais e que, portanto, fazemos cultura e fazemos arte em nosso cotidiano.

Loponte (2005:12-13) estabelece semelhante inquietação, ao se referir à atuação docente deficiente, principalmente quando a área é vista como dispensável:

Outros problemas se acumulam, quase sempre relacionados à formação docente precária, principalmente em uma área como a arte, sobre a qual ainda se pensa que uma formação mais consistente é desnecessária, já que seria algo realizado em função de um “dom”, ou de uma “habilidade estética” individual.

Essa expressão “dom” também aparece ligada à docência como se professor fosse questão de talento ou vocação, mais ou menos como se

pensa da arte. Mas Antônio Nóvoa (2007:27) é taxativo ao dizer: “Ser professor é possuir conhecimento, revelar tacto pedagógico e assumir uma responsabilidade profissional plena”.

Não pretendo aprofundar todos os elementos presentes ao falar em dom, mas gostaria de chamar a atenção para o trabalho que foi feito de desmistificação da arte como talento de poucos. E também na estética do cotidiano, bastante pertinente no trabalho com turmas de jovens e adultos.

### ⌘ Arte desconectada do cotidiano dos alunos

*“Na aula seguinte à visita na Fundação Iberê Camargo, motivei-os a comentarem as suas impressões. Vários disseram que não gostaram das obras do artista porque eram melancólicas, muito escuras e tristes. Reforcei a validade das suas opiniões, porque eram caracterizadas como leituras críticas frente à arte e as obras. Sinalizei também a aproximação que a arte ‘dos museus’ também expressa os diferentes sentimentos e representa o cotidiano. Diário de Classe, 08 de abril de 2014”.*

Ao longo dos quatro meses de estágio, eu tive como um dos objetivos docentes despertar nos alunos a atenção para as artes visuais. E fiz isso partindo do usual e do que Richter (2003) chama de “Fazer Especial”:

A estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação. Richter (2003:20-21)

Para Ellen Dissanayake (1991:92 *apud* Richter, 2003: 23), o “fazer especial” é:

(...) ponto de partida para a compreensão da arte amplia os horizontes sobre o que é ou não é arte, e nos permite incluir artefatos produzidos por outras culturas, que foram feitos sem uma motivação estética consciente, nos moldes ocidentais, na mesma categoria de arte.

Aceitar e valorizar a interculturalidade é um passo importante na relação das culturas e das artes visuais. Richter (2003) dedica-se a propor uma educação intercultural, dizendo que “interculturalidade constitui-se na inter-relação de reciprocidade entre culturas.” (RICHTER, 2003, p.19). O que recomenda a autora é um trabalho em artes visuais que leve em conta as práticas culturais de um indivíduo, da sua família ou comunidade. Que se ultrapasse as barreiras que só reconhecem arte como sendo a culta. Que a arte seja pensada como a manifestação de todos, aproximando-se do cotidiano e produzindo sentido. E a escola deve dar conta de oferecer a convivência intercultural, para que se origine desenvolvimento e aprendizado.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como diz Sacristán (2005:12) os temas e problemas entram e saem de cena a todo o momento, não porque são resolvidos, mas porque cansam e nos cansam. Ele diz ainda que a nossa atenção varia de acordo com as nossas “preferências intelectuais” e que: “estas preferências dizem muito de nós, de nossa sociedade e da cultura em um dado momento; delatam nossas sensibilidades.

A limitação do número de páginas e a limitação de tempo me fizeram selecionar algumas falas para a composição deste texto, assim como a minha limitação teórica e aprofundada dos assuntos. O tema obviamente não se esgota aqui, mas o registro da experiência aliado ao aporte teórico foi feito e poderá servir para estudos futuros.

Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia” elenca vinte e oito concepções que determinam a prática pedagógica. Elegi algumas ao elaborar este texto: a exigência da pesquisa, do respeito aos saberes dos educandos, do saber escutar, do reconhecimento da identidade cultural e da reflexão crítica sobre a prática. Acredito que elas estiveram presentes nas falas e ações trazidas e foi a partir delas que pude testemunhar que uma pedagoga afeta no trabalho em mediação e que as artes visuais afetam no trabalho em educação.

Com relação à mediação cultural e à docência devo considerar que a teoria só foi possível porque houve prática e vice-versa. As duas atuações me exigiram uma abordagem atenta e uma metodologia suficientemente capaz de produzir conhecimento. Freire diz que ninguém ensina nada a ninguém, mas que também ninguém é capaz de aprender sozinho. Se mediação e a docência é um *estar junto*, é organizar situações

de aprendizagem, é promover o acesso ao conhecimento, estas então realizam a sua função educativa, cultural e social.

A pedagogia afeta o trabalho em arte, assim como a arte afeta o trabalho em educação porque ambas exercem uma função formadora da cidadania e da emancipação do indivíduo. E sendo o objetivo da educação, a formação integral do sujeito, a escola precisa repensar o currículo, bem como repensar os vínculos que deixa de estabelecer com os alunos. A motivação que o aluno precisa não está na aula criativa, divertida ou somente na atuação notável do professor. Está, antes disso, nas condições de permanência, no olhar atento às necessidades deles, na aproximação com os seus interesses e na validade do que estamos ensinando.

Com relação à formação de professores, não é possível dar o que não se tem. Não é possível aproximar as artes visuais (e outras áreas do conhecimento) se estas não geram sentido ao professor. A partir da minha atuação como mediadora percebi mais explicitamente o professor como um tipo de público. Quando ele visita um museu, é o momento principal para cativá-lo, e prepará-lo para que consiga multiplicar suas aprendizagens e experiências com os seus alunos. Mas este não é um caminho orientado apenas pelo mediador. Esse trabalho formativo pode vir dos gestores das políticas públicas e programas governamentais de incentivo à formação continuada, entre outras. Como oferta Barbosa (2008):

Portanto os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo, e se preocuparem como a arte será ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer em Arte, por parte dos professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-educação será reconstrutora. (BARBOSA, 2008:14)

As artes visuais precisam estar presentes na vida de qualquer indivíduo, independente da sua condição socioeconômica, física,

intelectual ou cultural. O museu precisa se conscientizar da função que exerce entre as culturas e as manifestações artísticas. Como discorre Loponte (2012:8):

O modo de narrar que emerge da arte contemporânea exige outras expectativas em relação às exposições de arte, outra geração de curadores, outros espaços museológicos e, sem dúvida nenhuma, outra geração de docentes de arte.

O museu precisa perceber o seu papel social e educativo. Precisa entender a importância de uma equipe interdisciplinar, capacitada e com mediadores atuando formalmente. Os espaços culturais necessitam enxergar o aporte do pedagogo, que domina conhecimentos específicos ao desenvolvimento humano e educacional, e aliar-se com os educadores, vendo na sua figura um potencial multiplicador de arte e cultura.

A pedagogia precisa considerar que a academia é o aprofundamento da prática, e que ao ser incorporada a teoria na prática, esta passa a ser qualificada. O pedagogo deve repensar a sua prática pedagógica, constantemente, assim como repensar-se enquanto sujeito de criação. Ter as artes visuais como possibilidade diferenciada de sua prática docente. Aliar-se com instituições culturais, como fundações<sup>2</sup>, museus, casas de cultura, centro e organizações públicas (ONGs, secretarias de cultura ou educação) que podem oferecer recursos para a contextualização do que ele trabalha em sala-de-aula e como espaço de qualificação ou formação continuada.

---

<sup>2</sup>Cito o trabalho da Fundação Vera Chaves Barcellos que promove a cada exposição um encontro para professores, com o(s) curador (es) e se possível, com o(s) artista(s). Mantém parceria com a prefeitura do município de Viamão/RS, onde são desenvolvidos cursos de formação para os professores da rede. Cito também o trabalho da Fundação Iberê Camargo e do Santander Cultural que, além do que é proposto pela FVCB, oferecem ônibus gratuito para grupos escolares realizarem as visitas.



Para finalizar, podemos optar por olhar a vida com seriedade, frieza ou ceticismo, ou podemos pensar a vida, ou a arte “como forma de ver a vida” LOPONTE (2012:11).

Eu não escolhi a arte e a educação apenas como profissão, elas materializam os meus sonhos. Eu não escolhi lutar pela arte e pela educação em vão. São antes de tudo os meus princípios pedagógicos e filosóficos. Como diz a letra do *Rappa*: “A arte ainda se mostra primeiro” e sendo esta a sua essência, preciso dela para dar sentido à minha vida, aos meus desejos e esperanças.

## REFERÊNCIAS

ALTARES, Guillermo. Os museus na era do 'selfie'. **Jornal El país**, Madri. 11 oct, 2014. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2014/10/05/cultura/1412517551\\_429563.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2014/10/05/cultura/1412517551_429563.html)>. Acessado em 10.nov.2014.

BARBOSA, Ana Amália. Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. -5ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. Interterritorialidade na arte/educação. In: BARBOSA, Ana Mae. AMARAL, Lilian. (Orgs.) **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BARBOSA, Ana Mae In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. -5ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2008, p.13-181.

\_\_\_\_\_. Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.) **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 13-18.

CAMNITZER, L. Introdução. In: PÉREZ-BARREIRO, G. CAMNITZER, L. (Orgs.). **Educação para arte, Arte para educação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009, p.06-21.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia!** 12ª Edição. São Paulo: Ática, 2000.

COHEN, Regina; DUARTE, Cristiane e BRASILEIRO, Alice. **Acessibilidade a Museus** - Ministério da Cultura / Instituto Brasileiro de Museus. – Brasília, DF: MinC/Ibram, 2012:13. Disponível em: <[http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2013/07/acessibilidade\\_a\\_museu\\_miolo.pdf](http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2013/07/acessibilidade_a_museu_miolo.pdf)>. Acessado em 03.nov.2014.

COUTINHO, Rejane Galvão. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. - 5ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2008, p.159.

EISNER, E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem fronteiras**, 8 (2), 2008, p. 5-17.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 34ª edição, 2006, p.14-113.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação Não- formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

Helguera, P. Transpedagogia: a arte contemporânea e os veículos de educação. In: Helguera, P., Hoff, M. (Orgs.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011, p.11-19.

\_\_\_\_\_. Educação para uma arte socialmente engajada. In: Helguera, P., Hoff, M. (Orgs.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011, p. 42-43.

\_\_\_\_\_. Introdução: Pedagogia no Campo Expandido. In: Helguera, P., Hoff, M. (Orgs.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011, p. 06-07.

HUERTA, Ricard. Maestras y museos. Matrimonio de conveniencia. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 21, núm. 55, sep./dic., 2009, p.93.

IABELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 09-80.

MARTINS, Mirian Celeste. Conceito e Terminologia: aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. -5ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2008, p. 56.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 20 (42). 2012, p.03-13. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1125>>. Acessado em 09.out.2014.

\_\_\_\_\_. Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas. Tese (Doutorado em Educação) Porto Alegre (RS): PPGEDU/UFRGS, 2005, p.12-13.

OLIVEIRA, H.D.L. de; RODRIGUES, M. B. C.; DALLA ZEN, M. I. H.; XAVIER, M.L.. A escola na contemporaneidade e o uso de recursos didáticos In: **Múltiplos Alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**/ Org. Jaqueline Moll. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005, p.178-179.

PESQUISA PÚBLICOS DE CULTURA. Serviço Social do Comércio (Sesc) e a Fundação Perseu Abramo. 2013. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/portal/site/publicosdecultura/inicio/>. Acessado em 10.ago.2014.

READ, Herbert. **A Educação Pela Arte**. 2ª Ed.- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013, p. 01-67.

RICHTER, Ivone, M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 20-23.

RICHTER, Ivone, M. Multiculturalidade e interdisciplinaridade In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. -5ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Inclusão, humana docência e alegria cultural como finalidade da prática pedagógica. In: ÁVILA, Ivany Souza. (Org.) **Escola e sala de aula, mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: editora da Universidade/UFRGS, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. O adulto constrói o menor e o aluno. In: \_\_\_\_\_. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: ARTMED, 2005, p. 11-12.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e qualidade de ensino. [entrevista]. **Revista Aprendizagem**, Pinhais/PR, nº 2, set/out 2007, p. 27.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. -5ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2008, p. 31.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Alguns (di)lemas do professor no contexto da complexidade. **Pátio Revista Pedagógica**, nº 27, ago/out, 2003, p.13.

WARCHAUER, Cecília. A escrita como oportunidade formativa. IN: \_\_\_\_\_. **Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p.189.