ARTE *PARA* O PÚBLICO: COMÉDIA OU TRAGÉDIA DA MEDIAÇÃO[1]

Cayo Honorato - USP

Resumo

Recorrendo inicialmente à forma de uma narrativa, para evocar começos de uma história da mediação educacional da arte no Brasil, este texto busca evidenciar a persistência de uma unidirecionalidade, que contraria suas transformações processadas desde então, e que se mostra particularmente guiada por ambições morais e econômicas. Além disso, delinea outra paisagem para a mediação, através da crítica de suas atuais funções e da proposição de um uso do conceito de arte "pelo" público.

Palavras-chave: mediação, arte-educação, capitalismo cultural.

Abstract

Taking initially the form of a narrative, in order to evoke some start of mediation history in Brazil, this paper tries to show the persistence of some unidirectionality, that goes against its transformations since then, and that is particularly guided by moral and economic ambitions. After all, it sketches another landscape for that activity, criticizing some of its current functions, through the propositon of an use of the concept of art 'by' the public.

***Key words*:** *mediation, art-education, cultural capitalism*.

Um *relato pessoal* como experimento: A primeira vez que trabalhei como *monitor* em uma exposição de arte foi em 1999, em Goiânia. Foi certamente uma das primeiras vezes em que se ofereceu esse tipo de serviço na cidade. Antes disso, sabe-se que apenas uma galeria institucional (Itaú Galeria) havia oferecido, a partir do início dos anos 1990, *visitas monitoradas* e sessões de vídeo para escolas agendadas.[2] Obviamente, uma continuidade do trabalho a partir daí não pode ser presumida. Mas essa não é a questão. Imagino que, em 1999, a necessidade de se oferecer algum tipo *mediação*, por parte da instituição (Fundação Jaime Câmara) que realizava a mostra, tenha surgido de que a exposição certamente atrairia mais visitantes que o normal, não necessariamente porque ela pretendia atrair mais visitantes que o normal – talvez das duas coisas. Era preciso então recebê-los.

Tratava-se d'*A Divina Comédia*, uma série de 100 gravuras editada em 1960 a partir de aquarelas feitas por Salvador Dalí, ilustrando o poema homônimo, escrito por Dante Alighieri no início do século XIV. Não bastasse o renome do artista e do poeta, a exposição estava cheia de anedotas e polêmicas. Acreditava-se que a série era

uma das provas do artista, por estar entre as 10 primeiras impressões. Sua autenticidade, contudo, parece ter sido comprovada somente em 2002, por peritos da Fundação Gala-Salvador Dalí de Figueres, que administra o legado do artista, com a ressalva de que a assinatura a lápis, bem como a marca "E.P." (*épreuve d'artiste*), pudessem ter sido acrescentadas posteriormente – o que não chega a comprometê-la. As suspeitas nesse caso têm seus precedentes. O que é mais grave: conta-se que Dalí assinou milhares de folhas em branco, para alguns de seus editores, a partir de 1978. Mas essa série teria sido adquirida muito antes, em 1963.

De propriedade de um fazendeiro radicado em Goiás, que não era um colecionador de arte, ela foi comprada pessoalmente das mãos do casal Dalí. Em uma de suas viagens à Espanha, Lover Ibaixe conheceu o jornalista Miguel Utrillo, de quem se tornaria amigo. Utrillo por sua vez era amigo de Dalí desde a infância. Naquele ano, Ibaixe acompanhou o jornalista em várias visitas à casa do artista, em Cadaqués, quando tentou lhe comprar um quadro, sem sucesso. O casal era conhecido pela técnica de ignorar ou desprezar quem deles esperava alguma coisa. Mas passear ocasionalmente entre os dedos uma moeda de ouro antiga, das muitas que Ibaixe possuia por herança, despertou a cobiça de Gala. É conhecido o apelido "Avida Dollars", anagrama para o nome do artista, cunhado em 1939 por André Breton, em referência a sua avidez (que era também a de Gala) por fama e fortuna. Assim foi fechado o negócio: 300 dessas moedas em troca da *Divina Comédia*.

Menos divulgado, mas não menos interessante, foi o fato de as gravuras terem sido, em um determinado momento da exposição, confiscadas pela Justiça, que acusava o proprietário de dever impostos, deixando o espaço vazio por um ou dois dias. Talvez parte dessas anedotas não seja verdade. Mas, pensando no trabalho da mediação, há sempre o risco de se reproduzir mentiras. Um dos mediadores da última Documenta, por exemplo, vestia uma camiseta que trazia, na parte da frente, a pergunta "você acredita em mim?", e atrás, "em nenhuma palavra".[3] Sabe-se que o ensino há muito faz uso de recursos nem sempre legítimos, de engodos e de seduções. Desconfiado da retórica dos carismáticos, Santo Agostinho por sua vez advertia: "Acautelem-se com o grande mestre".[4]

E veio o público. Mas não se pode dizer exatamente que se tratava de um público auto-organizado,[5] de indivíduos ligados entre si como "destinatários" de Dante ou

Dalí. A exposição foi amplamente divulgada, parcerias foram feitas para que ônibus trouxessem as escolas. Além disso, era época das megaexposições (*blockbuster exhibitions*), que ainda no embalo do Plano Real haviam levado, nos quatro anos anteriores, somente no eixo Rio - São Paulo, quase dois milhões de pessoas aos museus, para ver Rodin, Miró, Goya, Monet etc.[6] Assim como hoje, o "público espontâneo" se confundia com o público arregimentado pelas estratégias institucionais e pela promoção da cultura na vida social. É claro, há sempre vários públicos, não somente dentre as pessoas, mas como noções, espaços etc. Em todo caso, ver Dalí em Goiânia era extraordinário.

Nós, monitores, estudantes do curso de Artes Visuais da UFG, não passamos por nenhuma "formação em serviço".[7] A propósito, tratava-se claramente de se oferecer um serviço. Além de reunir todo tipo de informações sobre o artista e sua obra, um requisito principal foi o de que lêssemos integralmente os três volumes do livro de Dante. Havia uma gravura para cada canto do poema. Tínhamos assim muita história pra contar e desempenhávamos com alguma competência o que se chama "visita palestra",[8] sem muito considerar o repertório e a participação do público. As gravuras foram distribuídas no espaço de exposição conforme a sequência narrativa do texto: o Inferno na primeira sala, o Purgatório na segunda, após um lance de escadas, e o Paraíso na terceira, curiosamente, após o intervalo de uma área aberta, com jardim e piscina – equipamentos do que antes era uma casa. O trabalho, como se pode imaginar, resultava muito "gratificante". Afinal, conduzíamos o público do inferno ao paraíso. Uma "comédia", é certo, à época de Dante, por seu bom desfecho.

Para Dante, homem-síntese da Idade Média, a finalidade da vida humana era buscar o bem e a verdade, que só em Deus se encontravam. Sua obra poética é, sem dúvida, uma das maiores da literatura universal, transcendendo o contexto histórico-cultural em que foi produzida. Mas ela teria sido escrita na época para reformar moralmente o mundo, que Dante via imerso em situação pecaminosa; para despertar nos homens a consciência da redenção.[9] Eis a questão: Se, desde os anos 1990, muito das funções da mediação foi transformado, a ponto de hoje ser generalizada a compreensão de que todos aí precisam ter voz, de que o processo deve enfatizar a recepção em vez de somente a obra, de que o conhecimento deve ser construído coletivamente (e tudo isso, de fato, mais do que "avanços", significa uma atenção maior às contradições do trabalho), parece-me de algum modo persistente a ideia de

que ela é, por assim dizer, um “trabalho do bem”, semelhante a conduzir o público do inferno ao paraíso. Isso significa que a mediação (ou a arte-educação) muitas vezes pressupõe, de um lado, que a arte seja um valor cultural pré-estabelecido, indiscutível portanto enquanto valor, como se ela fosse um “reino dos céus” a ser alcançado, e de outro, que haveria no público um déficit de arte a ser reparado, como um tipo de “pecado” a ser expiado.

A comparação pode ser sedutora, mas talvez nos conduza a abstrações equívocas, a uma oposição lógica entre termos “bem definidos” (arte e público), ou a uma espécie de partilha teológica do sensível (paraíso e inferno). É claro, há sempre vários públicos, não somente no sentido de pessoas, mas também de noções, espaços etc. Mas aquela direção do trabalho tem seus antecedentes. Nas *Cartas...*, por exemplo, Schiller preconiza: “Ao jovem amigo da verdade e da beleza, (...) aconselharei dar ao mundo em que estiver influindo *o rumo do bem*, de modo que o calmo ritmo do tempo traga sua evolução”.[10] Não demora muito para que esse “rumo certo” se torne, como Robert Musil nos mostra em seu anti-romance, “(...) uma espécie de delegacia de polícia sobre todas as manifestações da vida”.[11] Caso porém se acredite ser possível ensinar o bem, presume-se que também o mal. E tanto um, quanto o outro, poderia sê-lo de modo verdadeiro ou enganoso. Em algum momento, o Peregrino desconfia de quem o guia: “À verdade com cara de mentira/ sábio serás se o teu silêncio votas,/ pois, sem culpa, por vez vergonha vira”.[12] Mas a *Comédia*, lida por vezes como um épico da aprendizagem, uma jornada “da mais sombria desorientação aos limites da compreensão humana”, é para Dante uma “ficção verdadeira”.[13] Sem contrariá-lo, George Steiner nos mostra haver no ensino um vasto domínio do que é “satânico”, uma história de erros e mentiras mais ou menos deliberadamente transmitidos.[14]

Para ilustrar aqui algumas dessas possibilidades, bem como evocar um público, poderíamos imaginar uma situação em que cada um fosse apresentado, antes de seguir jornada, a três diferentes “mediadores”. O primeiro deles (Virgílio) promete o bem, desde que se atravesse o inferno. O segundo (Beatriz) já oferece melhor percurso, apesar de mais ascético, através do paraíso; antes do qual, porém, é preciso se humilhar, confessando todos os pecados contraídos.[15] Porque não se dirige a ninguém, imaginando-se de modo delirante em um diálogo com Fedro, o terceiro (Gustav von Aschenbach, personagem principal de *Morte em Veneza*) quem sabe

nos ofereça uma verdade, mas a de que talvez não exista nenhum épico da aprendizagem pela arte, a não ser em sentido "trágico". Fosse dado ao público a oportunidade de eleger seu mediador, como Dante elegeu Virgílio e Beatriz, com qual deles *você* como público seguiria?

> [Virgílio para Dante] "(...) Portanto, para teu bem, penso e externo/ que tu me sigas, e eu te irei guiando./ Levar-te-ei para lugar eterno/ de condenados que ouvirás bradando,/ de antigas almas que verás, dolentes,/ uma segunda morte em vão rogando; (...)"[16]
>
> [Beatriz para Dante] "(...) Mas, pra que justo pejo possa impor-te/ o teu erro, pra que noutra disputa/ ao ouvir sereias possas ser mais forte,/ afasta a causa do teu pranto, e escuta/ como o meu pensamento à oposta parte/ deveria ter guiado a tua conduta: (...)"[17]
>
> [Aschenbach para Fedro] "(...) Vês agora que nós, poetas, não podemos ser nem sábios nem dignos? Que fatalmente incorremos em erro, que fatalmente permanecemos devassos e aventureiros do sentimento? A maestria de nosso estilo é mentira e estupidez; nossa fama e respeitabilidade, uma farsa; a confiança depositada em nós pela multidão, altamente ridícula; a educação do povo e da juventude pela arte, um empreendimento temerário que devia ser proibido. Pois, como pode servir de educador quem traz em si um pendor inato e incorrigível para o abismo? (...)"[18]

A par das diferenças entre tais "mediadores", aqueles pressupostos (repito: que a arte seja um valor cultural pré-estabelecido, quando não instrumentalizado segundo interesses que nem sempre são os da arte, e que haveria no público um déficit de arte a ser reparado) condensam o que aqui se pretende evidenciar e questionar: a ideia de um "trabalho do bem" ou, mais geralmente, de uma arte *para* o público, como unidirecionalidade persistente e guia inconfesso da mediação. Afinal, algumas perguntas "diabólicas": O que nos assegura que o público não está muito bem sem arte? Do que a mediação quer se "salvar", quando pretende "salvar" o público? Espera a mediação ser redimida por algum tipo de heroísmo benfeitor? De que arte um público necessita e vice-versa? Quais são os usos sociais da produção artística ou cultural que a mediação deve defender ou tornar sensíveis? Qual deve ser a política da mediação?

Uma referência mais concreta: Um dos objetivos da II Conferência Mundial em Arte-Educação, que aconteceu em maio de 2010 em Seul, foi chamar a atenção para o papel da educação em artes ou pelas artes, "em favor de comunidades e pessoas de todas as condições, em espírito de paz e respeitando a diversidade cultural".[19] Desde o fim da II Guerra, instituições como a InSEA (*International Society for Education through Art*) foram fundadas com a esperança de "(...) pavimentar de paz o

mundo com a força organizadora da arte, posta ao alcance de todos através da educação".[20] Desta vez, alegando mudanças nas estruturas sociais e familiares, com efeitos adversos para crianças e adolescentes, frequentemente privados da atenção dos pais, a direção-geral da UNESCO (instituição co-organizadora do evento, junto com o Ministério da Cultura, Esporte e Turismo da Coréia do Sul) apela para a "criatividade", como antecipação de "novas necessidades".[21] No documento (*The Road Map for Arts Education*) com as diretrizes que se pretende implementar a partir desse encontro, lê-se:

> As sociedades do século XXI estão cada vez mais exigindo forças de trabalho criativas, flexíveis, adaptáveis e inovadoras; os sistemas educacionais precisam evoluir com essas condições cambiantes. A arte-educação dota os estudantes dessas habilidades, permitindo que eles se expressem, avaliem criticamente o mundo a seu redor, envolvam-se ativamente nos vários aspectos da existência humana.[22]

Ora, há nisso, evidentemente, um consenso quanto às finalidades da arte-educação, apoiado em ideias de "identidade" e de "cidadania" previamente definidas. Se todas as metas estão dadas, tanto a expressividade e o envolvimento, quanto a própria "criticidade", não resultam em qualquer transformação verdadeira, não diferem do mero tornar-se mais adaptável às novas demandas do mercado. Resta assim executar com eficácia uma agenda de estratégias e recomendações transcendentes ou instrumentais. A qualidade da educação depende, nesse caso, da correspondência entre aquelas habilidades e o que se projeta como bom funcionamento do indivíduo na sociedade. Este é o modo como se pretende tornar a arte indispensável: Segundo o presidente da comissão organizadora do encontro, a educação que cultiva a imaginação artística atua como motor de um poder brando (*soft power*), orientado para a cultura, que é diferente do poder duro (*hard power*), caracterizado pela busca de desenvolvimento econômico e militar.[23]

Sabe-se que a questão da cultura mediada pela lógica do consumo, como possibilidade de aplicação do capital, não é nova.[24] Entretanto, vendendo coisas aparentemente divergentes da ideia de entretenimento, tais como a esperança de um reencantamento do mundo ou o anseio por "experiências e acontecimentos", aquele "trabalho do bem" prescreve agora todo um modo de vida que nada tem de inofensivo. Nessa reforma do poder, paz e diversidade cultural aparecem como operadores de uma espécie de neo-humanismo, de um novo tipo de "convivialidade" (baseado na harmonia, na compreensão, na tolerância e na sustentabilidade), a ser difundido

mundialmente. Por ser uma “linguagem sem fronteiras”, espera-se que a arte possa amortecer os danos inevitavelmente produzidos pela racionalidade instrumental e pela competição mercadológica, como se fornecendo uma imagem do “paraíso” (as inúmeras figuras consensualistas do “vamos dar as mãos”), no interior “infernal” dos antagonismos e desigualdades factuais.

Mas “(…) o que é objetivamente, em si, falso, não pode ser verdadeiro e bom subjetivamente, para os homens”.[25] Assim o “trabalho do bem” tem seus sinais invertidos. Examinando o “novo espírito cultural” do capitalismo, Slavoj Zizek argumenta que a caridade embutida no consumo é o constituinte básico dessa economia: O consumo é dessa forma projetado como capaz de garantir qualidade de vida em um “tempo significativo”, que não é “(...) o tempo da alienação ou o de seguir modelos impostos pela sociedade, (...) mas aquele da satisfação autêntica do meu verdadeiro Eu, da experiência prazerosa do jogo, e do cuidar dos outros, engajado em campanhas beneficentes, ecológicas etc”.[26]

Através desse “consumo ético”, garante-se tanto uma participação supostamente redentora na vida comum, quanto uma regeneração efetiva do próprio funcionamento do sistema. Trata-se evidentemente de uma reordenação dos interesses públicos e comunitários em uma democracia capitalista, para a produção de uma hegemonia flexível (e por isso sustentável), de uma espécie de novo despotismo esclarecido. De resto, mais do que enfeitar aqueles danos, no âmbito da pós-modernização da economia, o regime afetivo característico da arte (a criação e a manipulação de afetos) vem sendo por sua vez convertido na última força produtiva, com posição privilegiada dentre as diversas formas de trabalho. Segundo Michael Hardt, “É na produção e reprodução de afetos, nessas redes de cultura e comunicação, que as subjetividades coletivas e a sociabilidade são produzidas – ainda que tais subjetividades e essa sociabilidade sejam diretamente exploradas pelo capital”.[27]

O problema do papel da arte-educação na balança comercial mundial ou na afirmação de uma democracia capitalista exige, sem dúvida, uma discussão mais aguçada. Em todo caso, convém notar que a ideia da mediação como “arte *para* o público”, operando por vezes como um dispositivo produtor de subjetividades funcionais, aparece de diversas formas na literatura da arte-educação. Eis algumas das funções que lhe são atribuídas: preparar para a compreensão da arte; educar o povo; ampliar

o contato, o discernimento, o prazer da população com a cultura; despertar a consciência e a identidade cultural dos educandos por meio da arte; recuperar o que há de humano no ser humano; influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes; promover ações que favoreçam a cultura e propiciem o acesso e a participação cidadã; democratizar o acesso aos bens culturais; favorecer uma maior imersão no campo da arte e da cultura, uma apropriação de conhecimentos significativos, uma interação do público; fazer a arte ter sentido na vida dos visitantes; promover a inclusão social; fortalecer a auto-estima, desenvolver a capacidade cognitiva, favorecer a obtenção de atitudes positivas e possibilitar a inserção no mercado de trabalho etc.

É inútil prosseguir com mais exemplos. Tais funções poderiam ser discutidas uma a uma, a fim de que as diferenças entre elas fossem evidenciadas, quanto ao modo como cada uma corresponde à ideia de "arte *para* o público". Porém, a par de seus significados nem sempre serem muito claros (o que seria "influir positivamente", o que seriam "conhecimentos significativos"?), todas de alguma maneira podem ser subsumidas àquela mesma ideia. É como se essa mediação soubesse de antemão o que falta ao público, de modo que seu trabalho é providenciar o que lhe falta, aquilo de que ela dispõe. Para isso, no entanto, ela precisa confirmar a existência do público como privado de arte, de consciência, de experiência etc. Eis o seu paradoxo: Ela vive, por assim dizer, do déficit que imputa ao público.[28] Por isso, funciona decidida ou inadvertidamente de modo unidirecional, do que a própria noção de "diálogo" frequentemente se esquece, exercendo para sua autorreprodução uma espécie de paternalismo indesejável; logo, como um instrumento de poder, não apenas de possibilidades. Convém notar que o por vezes evocado "poder transformador da arte" denota quase sempre a transformação do público pela arte e não o contrário: da arte ou da instituição pelos diversos públicos. O ponto é que não se pode saber de antemão quais valores a arte tem para o público, tanto menos operar e se creditar com a antecipação de seus efeitos. Como enfim a mediação pode levar a termo a indeterminação *a priori* dos valores estéticos, o "fim da arte", o dissenso?

Com isso, não se quer absolutamente defender o ceticismo ou a indecidibilidade. Para além do círculo estreito da mediação (obra – mediador – público), é preciso considerar o contexto no qual algumas questões foram levantadas até aqui. Nos últimos cinco anos, a educação vem sendo promovida na economia das exposições

de arte de forma ambígua, como um aspecto da politização da arte, mas também em decorrência ou como justificativa da sua "relevância social", quando não como instrumento de marketing mais ou menos declarado. Certamente o problema não se resolveria com a produção de arte segundo as demandas circunstanciais dos públicos existentes, como se incorporando uma espécie de toyotismo ou *crowdsourcing* à sua produção. Segundo Deleuze, "não há obra de arte que não faça um chamado a um povo que ainda não existe".[29] Em todo caso, a indeterminação *a priori* dos valores estéticos expõe as instâncias do sistema da arte e o processo histórico-cultural a tensões que configuram o próprio campo de atuação da mediação, no qual sua dimensão crítica e política deve ser exercida e verificada, sob o risco de essa prática ser reduzida a um mero serviço.

Para melhor situar a mediação diante dessas ambiguidades, é preciso considerar se tal promoção corresponde a um influxo das práticas artísticas, se as práticas artísticas são educacionais e de que maneira, tal como fazem, sem que de maneira suficiente, as discussões em torno da chamada "virada educacional".[30] É necessário esclarecer ainda como o público deixa de ser o "ralo" por onde a experiência da arte escoa, como ele deixa de ser uma coisa-em-si para o sistema da arte. Se o trabalho da mediação não afeta as demais instâncias do sistema, através de algum laço de retroalimentação crítica, se ele simplesmente se esvai na sua própria experiência, dar voz ao público pode ser uma forma de controlá-lo, de neutralizar sua dimensão eventualmente negativa e não necessariamente dialética. Para Rancière, a propósito, a eficácia estético-política da arte consiste na "(...) suspensão de toda relação determinável entre a intenção de um artista, uma forma sensível apresentada em um espaço de arte, o olhar de um espectador e um estado da comunidade".[31]

Enfim, quais são as chances de a mediação, em vez de um serviço prestado, transformar, em uma direção que deve ser negociada, ou mesmo em nenhuma direção (de forma contraprodutiva), a partir daquilo que lhe acontece na sua relação *com* o público, o próprio funcionamento do sistema (concepções de arte, relações entre suas instâncias, formas de exposição etc.)? Obviamente, em nada o "trabalho do bem" é essencial à mediação. Tampouco se pretende aqui afirmar que ninguém se transforma com a arte, nem descartar expectativas ligadas à mediação, tais como as que compreendem desde o fornecimento de informações diversas sobre os artistas, obras e exposição, ao "desenvolvimento de um pensamento crítico" e à "reflexão so-

bre experiências vividas". Por exemplo, continua sendo necessário esclarecer que os mediadores não estão aí para explicar as obras. Porém, tanto mais enganadas e enganosas são as empresas educacionais de "transformação do público pela arte" que, mesmo buscando "dar voz ao público", mas não necessariamente em si mesmas, ou seja, sem necessariamente se transformarem com isso, desconsideram uma evidenciação objetiva (ou impessoal) desse processo, sem a qual os aspectos subjetivos dessas transformações são facilmente pressupostos e, assim, empreitados.

Mais do que, obviamente, evidenciar que não se trata simplesmente de prestar um serviço, nem de disciplinar a percepção que o público tem da exposição, tampouco de lhes providenciar uma narrativa terceirizada, é preciso não simplesmente confirmar necessidades expressivas de auto-identificação de subjetividades assoladas pela cultura do consumo ou pela desagregação social. Para isso, parece-me oportuno que a mediação, como uma prática social específica, se submeta a uma espécie de "dobra reflexiva", evidenciando seus próprios interesses e contradições, quanto às particularidades, exigências e possibilidades do seu campo de atuação (o sistema da arte e o processo histórico-cultural); que também ela evidencie conflitos, interesses e posições no campo político-cultural, não apenas entre diferentes abordagens do problema que lhe constitui (relações entre arte e público) e entre as diversas instâncias do sistema da arte (curadoria, museu, mercado etc.), mas fundamentalmente entre "valores da arte" e "valores do público", que nem sempre são conciliáveis. Afinal, a cultura pode ter diversos sentidos: organização da identidade social, forma de controle e dominação, território de lutas etc. – o que demanda escolhas e negociações, processos de *dessubjetivação* política, formas de resistência e de inconformidade, além de transformações sociais.

Além disso, é possível conceber que a arte seja "pelo" público, para além de uma determinada oposição entre arte e público, na forma mesma de sua produção.[32] Um exemplo: *Juventude em marcha* (2006), filme do diretor português Pedro Costa, tem como personagem principal Ventura, um ex-pedreiro de origem cabo-verdiana, a essa altura invalidado por acidente de trabalho. Expulso de casa pela mulher na primeira cena, o vemos de lugar a lugar em Lisboa, visitando pessoas que, por uma decisão do roteiro, são tidas como seus filhos. Ventura é na verdade uma personagem real e o que vemos é o próprio "ator" representando uma versão de sua história,

na qual tonalidades de uma tragédia ficcional se misturam a processos reais de gentrificação, inclusão e exclusão sociais. Do mesmo modo, as pessoas que encontra fazem de fato parte do seu círculo de amizades. Em um desses encontros, Ventura e Bete, "pai" e "filha" se entretêm a ver, nas paredes manchadas do barraco condenado em que ela mora, como bons discípulos de Da Vinci, "(...) figuras estranhas (...) semelhantes às que entram na composição dos quadros".[33] Em outro, enquanto espera, no museu da Fundação Calouste Gulbenkian, o "filho" vigilante que aí trabalha, Ventura se distrai olhando para o teto, aparentemente desinteressado dos Rubens e Van Dyck à sua frente, ao mesmo tempo intruso e proprietário desse espaço, que de fato ele ajudou a construir.

Ora, o que temos aqui? Seria fácil lembrar que os prazeres da arte não são para os proletários. Segundo Rancière, "Uma situação social não chega, porém, para fazer uma arte política, como também não chega uma evidente simpatia pelos explorados e desamparados"; tampouco "(...) que a isso se acrescente um modo de representação que torne essa situação inteligível enquanto efeito de certas causas e que a mostre a produzir formas de consciência e afectos que a modifiquem".[34] E de fato não é a estratigrafia antagônica e causal, segundo o autor, o que interessa ao diretor. Ventura é muito mais do que um proletário ou imigrante inválido:

> (...) o erro das paredes brancas da casa no bairro social que acolhe o proletário – tal como o das paredes sombrias do museu que o rejeita – é precisamente esse, o de rechaçar essas figuras aleatórias em que a imaginação do proletário (...) se pode igualar à do artista. (...) O problema então não é abrir o museu aos trabalhadores que o construíram, mas fazer uma arte à altura da experiência desses viajantes, uma arte que provenha deles e que eles possam, por sua vez, partilhar.[35]

Nesse caso, é a arte que está aquém da sensibilidade do público. A arte do artista é também "pelo" público quando nos faz ver que o *saber da arte* não tem dono, nem destinação determinada.

---

[1] As primeiras versões deste artigo foram apresentadas duas vezes em forma de conferência: uma no Seminário de Pesquisa e Extensão da Escola Guignard da UEMG, em Belo Horizonte, no dia 26 de maio de 2010; outra no Seminário Mapeando o Campo Artístico, no Museu Murillo La Greca, em Recife, no dia 26 de novembro de 2010; em ambas as situações, a convite de seus organizadores.
[2] Agradeço ao Prof. Carlos Sena (FAV/UFG) pela lembrança dessas informações.
[3] Cf. Cayo Honorato. *Status* e funções da mediação educacional da arte.
[4] Santo Agostinho *apud* George Steiner. *Lições dos mestres*, p. 62.
[5] Cf. Michael Warner. *Púplicos y contrapúblicos*, pp. 13ss.
[6] Cf. Paulo Arantes. Sofística da Assimilação, pp. 75ss.

[7] São chamados de "formação em serviço" os processos de formação que acompanham o trabalho dos mediadores no decurso das exposições. (Cf. Ana Mae Barbosa & Rejane Coutinho. *Arte/educação como mediação cultural e social*, p. 09.)
[8] Esse e outros tipos de "visitas monitoradas" são descritos na tese de doutorado de Denise Grinspum, a partir de sua leitura do livro *The good guide*, de Grinder & McCoy. (Cf. Denise Grinspum. *Educação para o Patrimônio*, pp. 48-49.)
[9] Cf. Carmelo Distante. Prefácio. In: Dante Alighieri. *A divina comédia*, pp. 07, 11 e 13.
[10] Schiller. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, p. 66, grifo meu.
[11] Robert Musil. *O homem sem qualidades*, p. 41.
[12] Dante Alighieri. *A divina comédia*, v. 01, p. 119. (Inferno, Canto XVI, versos 124-126.)
[13] Cf. George Steiner. *Lições dos mestres*, pp. 65-68.
[14] Cf. George Steiner. *Lições dos mestres*, pp. 211-213.
[15] De fato, Virgílio é também guia de Dante pelo Purgatório. Beatriz, mais propriamente, prepara sua passagem do Purgatório ao Paraíso, sendo-lhe guia até o Empíreo, quase no final dessa última parte. Depois desse ponto, até o final do Paraíso, é São Bernardo quem lhe serve nessa função.
[16] Dante Alighieri. *A divina comédia*, v. 01, p. 29. (Inferno, Canto I, versos 112-117)
[17] Dante Alighieri. *A divina comédia*, v. 02, p. 202. (Purgatório, Canto XXXI, versos 43-48)
[18] Thomas Mann. *Morte em Veneza. Tonio Kröger*, p. 114-115.
[19] The 2nd World Conference on Arts Education. Greetings. (Todas as citações como esta, cujas referências estão em língua estrangeira, têm tradução minha.)
[20] Ana Mae Barbosa. *Arte-educação*: conflitos/acertos, p. 26.
[21] The 2nd World Conference on Arts Education. World Conference on Arts Education.
[22] UNESCO. Road Map for Arts Education, p. 05.
[23] The 2nd World Conference on Arts Education. Welcome message.
[24] Cf. a propósito: Theodor Adorno. A indústria cultural. In: Gabriel Cohn (org.). *Comunicação e indústria cultural*, pp. 287-295.
[25] Theodor Adorno. A indústria cultural. In: Gabriel Cohn (org.). *Comunicação e indústria cultural*, p. 293.
[26] Slavoj Zizek. *First as tragedy, then as farce*, p. 53.
[27] Michael Hardt. Trabajo afectivo.
[28] Que o ensino confirme uma incapacidade daquele a quem se dirige, no próprio ato que pretende reduzi-la, é objeto do livro *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière.
[29] Gilles Deleuze. *¿Qué es el acto de creación?*
[30] Cf. a propósito: Paul O'Neill & Mick Wilson (eds.). *Curating and the educational turn*.
[31] Jacques Rancière. Les paradoxes de l'art politique, p. 63.
[32] Na verdade, o conceito pode ser expresso como concepção de curadoria, de mediação e de público; portanto, não só de arte.
[33] Leonardo da Vinci. Moyen d'exciter l'éprit et l'imagination à inventer plusieurs choses. In: ___. *Traité de la peinture*. (capítulo XVI) Da Vinci recomenda nesse capítulo um meio de excitar a imaginação: olhar velhas muralhas cobertas de poeira, para delas extrair paisagens, batalhas, nuvens, atitudes ousadas etc. A propósito, esse é o momento no *Traité de la peinture*, cuja primeira parte é inteiramente dedicada à aprendizagem do jovem pintor, em que a forma progressiva da aprendizagem (primeiro cópia de desenhos dos mestres, depois desenho a partir de modelos em gesso, em seguida de modelo-vivo e, enfim, a prática de uma arte própria), preconizada por Da Vinci e bastante influente nos sistemas acadêmicos posteriores, tem sua ordenação por ele mesmo desconcertada.
[34] Jacques Rancière. A política de Pedro Costa. In: Ricardo Matos Cabo (ed.). *Cem mil cigarros*, p. 53.
[35] Jacques Rancière. A política de Pedro Costa. In: Ricardo Matos Cabo (ed.). *Cem mil cigarros*, p. 58.

Referencias

ALIGHIERI, Dante Alighieri. *A divina comédia*; tradução e notas de Italo Eugenio Mauro. São Paulo: Ed. 34, 1998.

- ARANTES, Paulo. Sofística da Assimilação. In: *Revista Praga*, n. 08. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação*: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- BARBOSA, Ana Mae & COUTINHO, Rejane (orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009.

- CABO, Ricardo Matos (ed.). *Cem mil cigarros*: os filmes de Pedro Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2009.
- COHN, Gabriel (org.). *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: EDUSP, 1971.
- DA VINCI, Leonardo. *Traité de la peinture*. Paris: Pierre-François Giffart, 1716.
- DELEUZE, Gilles. *¿Qué es el acto de creación?.* Disponível em: <http://www.proyectotrama.org/00/trama/SaladeLectura/index.html>, acesso em 29/04/2008.
- GRINSPUM, Denise. *Educação para o Patrimônio*: Museu de Arte e Escola. Tese de Doutorado. São Paulo: FE/USP, 2000.
- HARDT, Michael. Trabajo afectivo. In: vinculo-a. Disponível em < http://www.vinculo-a.net/texto_hardt.html>, acesso em 10/08/2010.
- HONORATO, Cayo. *Status* e funções da mediação educacional da arte. Disponível em: < http://www.forumpermanente.org/portal/.event_pres/exposicoes/documenta-12-1/relato-sobre-palestra-debate-e-oficina-com-carmen-morsch>, acesso em 11/08/2010.
- MANN, Thomas. *Morte em Veneza. Tonio Kröger*; tradução de Eloísa F. Araújo Silva. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MUSIL, Robert. *O homem sem qualidades*; tradução de Lya Luft e Carlos Abbenseth. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- O'NEILL, Paul & WILSON, Mick (eds.). *Curating and the educational turn*. Amsterdam: Open Editions, 2010.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ___. Les paradoxes de l'art politique. In: ___. *Le spectateur émancipé*. Paris: La Fabrique, 2008.
- SCHILLER. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: EPU, 1992.
- STEINER, George. *Lições dos mestres*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- THE 2ND WORLD CONFERENCE ON ARTS EDUCATION. Greetings. Disponível em: <http://www.artsedu2010.kr/htm/en/con_info/101_greeting.jsp>, acesso em 21/05/2010.
- ___. World Conference on Arts Education. Disponível em: <http://www.artsedu2010.kr/htm/en/con_info/102_world.jsp>, acesso em 21/05/2010.
- ___. Welcome message. Disponível em: <http://www.artsedu2010.kr/htm/en/con_info/106_chairman.jsp>, acesso em 21/05/2010.
- UNESCO. Road Map for Arts Education, p. 05. Disponível em: <http://www.artsedu2010.kr/htm/en/artsedu/101_culture.jsp>, acesso em 24/05/2010.
- WARNER, Michael. *Púplicos y contrapúblicos*. Barcelona: MACBA, 2008.
- ZIZEK, Slavoj. *First as tragedy, then as farce*. London, New York: Verso, 2009.

Cayo Honorato
Doutorando em Educação pela FE/USP, na linha de Educação e Filosofia, com pesquisa sobre a *formação do artista*, apoiada pela FAPESP. Mestre em Educação pela FE/UFG e Bacharel em Artes Visuais pela FAV/UFG. Em 2009 cursou estágio internacional do PDEE da CAPES na Universidade de Granada, Espanha. Publicou artigos nas revistas ARS, Concinnitas e Marcelina. Atualmente integra o Grupo de Crítica do Centro Cultural São Paulo.