

A mediação cultural e o processo de humanização do homem*

Anne Kupiec**
Adair de Aguiar Neitzel***
Carla Carvalho****

Resumo

O presente artigo tem como tema a cultura e como foco a mediação cultural. O objetivo é discutir o papel do docente como mediador cultural no processo educativo. Busca-se problematizar as relações estabelecidas entre a formação estética, artística e política, refletindo acerca de como a cultura pode ser fator de desenvolvimento humano, sendo a escola ou qualquer espaço educativo parte importante desse processo. O problema de pesquisa é: Como a mediação cultural pode ampliar a formação estética, artística e política, potencializando a cultura como fator de desenvolvimento humano? Este é um estudo de caráter qualitativo, de natureza bibliográfica, que faz interlocução com as pesquisas de Duarte Jr. (2010), Freire (1987; 1989; 1997), Rancière (2002), Montoya (2008), Barbosa (2009), entre outros.

Palavras-chave

Mediação cultural; formação estética; cidadania cultural; formação artística

Abstract

This article has as theme the culture and focus on cultural mediation. The aim is to discuss the role of the teacher as a cultural mediator in the educational process. It is sought to discuss about the established relations between the aesthetic, artistic and political education, reflecting on how the culture can be a human development factor, being the school or any educational space an important part of this process. The research problem is: How cultural mediation can extend aesthetic, artistic and political education, enhancing culture as a human development factor? This is a qualitative study of bibliographic nature that engages in a dialog with the research of Duarte Jr. (2010), Freire (1987, 1989, 1997), Rancière (2002), Montoya (2008), Barbosa (2009), among others.

Keywords

Cultural mediation; aesthetics education; cultural citizenship; artistic education.

* Artigo recebido em 04/2014 e aprovado em 06/2014.

** Doutora em Sociologia e Professora no Centro de Ciências Sociais da Universidade de Paris VII – Diderot.

*** Doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI.

**** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. É professora na Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI.

Introdução

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização.

Paulo Freire

Este artigo, ao discutir o processo de mediação cultural e problematizar as relações estabelecidas entre a formação estética, artística e política, refletindo acerca de como a cultura pode ser fator de desenvolvimento humano, traz à baila alguns conceitos trabalhados por Paulo Freire e aqui rediscutidos, entre eles, o da estética da educação como um processo que tem em foco a humanização do homem. Ao indicar a dialogicidade como um pressuposto para a prática educativa, Paulo Freire sinaliza a importância de considerarem-se as relações homens-mundo no ato de educar, quando se visa à autonomia do sujeito. O professor, ao fazer escolhas, pode ampliar o acesso à palavra e, por meio dela, podem-se desvelar outras possibilidades de atuação no mundo, a exemplo do que nos fala o poema de Thiago de Mello, citado pelo próprio Paulo Freire (1967, p. 27-28), como exemplo de esperança nesse movimento que a palavra pode promover: “Peço licença para terminar / soletrando a canção de rebeldia / que existe nos fonemas da alegria / canção de amor geral que eu vi crescer / nos olhos do homem que aprendeu a ler.”

Chauí (2006, p. 112) afirma que o processo de humanização do homem define-se pela cultura e esta é a invenção de uma ordem simbólica que permite ao homem atribuir à realidade novas significações. Segundo a autora, a cultura constitui-se “como invenção da relação com o Outro” (CHAUÍ, 2006, p. 114) – uma concepção que questiona o papel instrumental atribuído à cultura pela sociedade capitalista, definindo a cultura como um direito e como uma política. Nesse sentido, o direito à cultura, o acesso a bens imateriais é vital ao homem para a produção da sua cultura e para o próprio processo de humanização, entendida como

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 1995, p. 249).

Partimos da hipótese de que os processos de mediação cultural que ocorrem nos espaços educativos podem estimular o contato com a arte e, nessa interação, pode-se levar os sujeitos a serem capazes de perceber, ver, sentir, apreciar e produzir, percebendo-se atores de sua história. Duarte Jr. (2010) lembra-nos que a educação dos sentidos, por meio da estesia, é um processo que exige um experienciar da beleza de forma cotidiana, e não apenas episódica. Por isso, a forma como habitamos, caminhamos, conversamos, nos alimentamos e interagimos com o mundo do trabalho e do estudo pode desestimular os sentidos humanos e até promover a sua deseducação, por meio da anestesia.

Nessa perspectiva, concordamos que o espaço no qual nos movemos influencia esse processo de estesia ou de anestesia, mas entendemos que a mediação cultural é fundamental para que os vínculos criados nesses espaços ultrapassem a efemeridade, não sejam episódicos, e que levem a repercussões por meio das relações estabelecidas e alimentadas cotidianamente. O processo de mediação cultural nos espaços educativos pode contribuir para que se fortaleçam a produção, a dinamização, a interação, a diversidade metodológica que promove a formação estética e artística dos sujeitos. Daí, a relevância de se pensar os espaços culturais como lugares diferenciados para a aprendizagem. Canton (2009) assinala que “espaço” é um termo utilizado genericamente e que “lugar” refere-se a uma especificidade do espaço. Assim, trata-se de “[...] um lugar particular, familiar, responsável pela construção de nossas raízes e nossas referências no mundo” (CANTON, 2009, p. 15). Um espaço bem estruturado torna-se, nessa concepção, um lugar que possibilita o desenvolvimento de estratégias diferenciadas que levem os sujeitos a momentos de fruição estética, de contextualização e de materialização do processo criativo. Possibilitar experimentações e vivências estéticas fortalece o processo criativo por meio da interação com materiais diversos, incentivando a reflexão e a confiança no percurso construtivo. Os espaços, os processos e os estímulos que o contato com a arte pode produzir capacitam os sujeitos a perceber, ver, sentir, apreciar e produzir, percebendo-se atores de sua história.

A mediação cultural circula em torno da necessidade do acesso à arte como componente essencial na humanização do homem, e como possibilidade de ampliação de nossa capacidade perceptiva, expressiva e reflexiva (DUARTE JR., 2010). Por isso, a mediação cultural efetuada pelo professor – compreendida como resultante do

entrecruzamento de conhecimentos artísticos, estéticos e políticos –, pode potencializar a cultura como fator de desenvolvimento humano.

Figura 1 - Elementos da mediação cultural



Fonte: Elaborada pelas autoras.

A leitura dos espaços assim como a ação dos sujeitos sobre esses espaços pode sinalizar formas de compreender como esse sujeito relaciona-se com o mundo ao seu entorno. A experiência vivida dá-se no trânsito dos espaços, e as relações pessoais são marcadas por essa transitoriedade. Em nossa pesquisa, queremos falar da escola como espaço cultural, mas também de outros lugares ocupados, imaginados ou inventados, das formas de uso e ocupação de espaços culturais como museus, galerias de arte, bibliotecas, etc., porque são eles também lugares de diálogo que permitem o encontro dos homens.

O professor como mediador cultural

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

Paulo Freire

Paulo Freire (1987) disserta sobre a educação como um processo que é mediatizado pelos pares e pelo mundo. Entendemos que o professor pode ser um mediador cultural que interfere nas práticas de leitura, interpretação e ressignificação da obra e do mundo, pois percebemos que a relação estabelecida entre o sujeito e o patrimônio cultural pode influenciar contextos sociais e políticos, pelo fortalecimento ou questionamento de ideias e valores. Jacques Rancière (2002), na obra *O mestre ignorante*,

por meio da experiência desafiante que o professor Jacotot vive com seus alunos, ao ter que ensinar-lhes a língua francesa, sem conhecer o holandês, a língua dos estudantes, permite-nos olhar o espaço escolar como um lugar para se ousar a pensar o dissonante, e a figura do professor como alguém que, ao assumir sua ignorância, permite que o aluno caminhe com autonomia intelectual na construção de saberes. Uma posição que, segundo Rancière, oscila entre o embrutecimento e a emancipação. O que significa emancipar as inteligências? Como fazê-lo na escola?

Apesar de Rancière lembrar-nos de que não se trata apenas de uma questão de método, mas de uma concepção filosófica, é preciso situar que o objeto que permitiu aos alunos de Jacotot mostrarem-se emancipados, com autonomia frente à proposta do professor, não foi um tratado jurídico nem outro de natureza informativa, mas uma obra literária, *Telêmaco*. Um texto literário é um objeto artístico que possui uma função comunicativa, mas principalmente estética, que permite ao sujeito fruidor produzir, frente ao texto, plurissignificações, pois a arte tem uma potência criadora. No conjunto, temos um professor que ousa experimentar sem medo do erro; uma estratégia de ensino que permite aos alunos formularem hipóteses; e um objeto artístico – o livro de literatura. A combinação desses três elementos permite a emancipação dos alunos, que é traduzida como forçar “o aluno a usar sua própria inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 27).

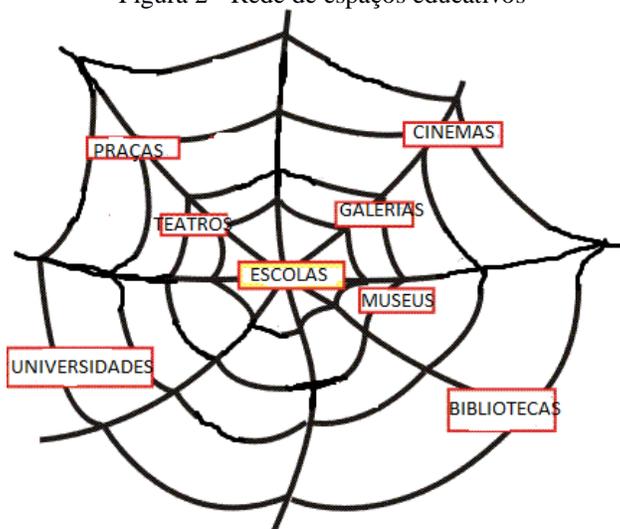
Segundo Rancière, a concepção de Jacotot sobre a docência permitiu-lhe ousar um ensino que induzisse o aluno a pensar, a se emancipar, uma experiência que causa ruptura na Pedagogia porque não se apoia na oposição ciência e ignorância, e, logo, não supõe “transmitir os conhecimentos do mestre ao aluno” (RANCIÈRE, 2002, p. 26). Trata-se de uma posição que considera que o aluno pode aprender com seus pares, em outros ambientes, inserido em um movimento de busca constante. Diante do objeto de conhecimento, “não se sabe que caminho traçará o aluno, mas sabe-se de onde ele não sairá – do exercício de sua liberdade” (RANCIÈRE, 2002, p. 35). Como Rancière, acreditamos que o processo de mediação entre aprendiz e objeto necessita ser revisitado. A lição emancipadora de Jacotot, ao repetir que nada tinha a ensinar, prega o princípio da igualdade das inteligências, o qual estabelece uma tensão na relação entre aquele que ensina e aquele que aprende.

Paulo Freire (1997), assim como Rancière, ensina-nos que a educação é uma prática política que exige um pensar sobre o problema das relações de autoridade-liberdade, que não pode caminhar isolada de um projeto político de sociedade e, por isso, está atrelada à emancipação dos alunos que devem ser incentivados a questionar: “o que vêes? O que pensas disso? O que fazes com isso? E assim, até o infinito” (RANCIÈRE, 2002, p. 35). Com ambos, entendemos que a educação é um processo mediatizado pelos pares e pelo mundo: "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1981, p. 79).

Este artigo, ao discutir o processo de mediação nos espaços educativos, entende que o mesmo não pode ser percebido como um fator externo, alheio ao sujeito. Ele possui um valor simbólico que interfere no jogo cultural no qual estamos inseridos. A leitura dos espaços, assim como a ação dos sujeitos sobre estes, pode sinalizar formas de compreender como esse sujeito relaciona-se com o mundo ao seu entorno. A experiência vivida dá-se no trânsito dos espaços e as relações pessoais são marcadas por essa transitoriedade.

O uso dos espaços, dentro e fora da escola, é condicionado por determinadas circunstâncias. Dentro da escola, há espaços utilitários, ociosos e de lazer que são de sociabilidade, nos quais importantes relações sociais estabelecem-se. Relações que envolvem inclusive a família, que pode sentir-se mais ou menos acolhida, dependendo da organização dos espaços. Alguns próprios, outros impróprios. Mas, para além da escola, há outros lugares educativos que merecem nossa atenção. Há aqueles criados com uma vocação cultural, o que significa que suas ações são voltadas prioritariamente à promoção da cultura, da arte, como os museus, bibliotecas e galerias de arte. Outros, como, por exemplo, a escola, podem tornar-se espaços de exposições, de encontros culturais, de produção de arte, apesar de sua vocação ser o ensino. Atividades curriculares podem se concretizar em espaços fora da sala de aula, ou, ainda, vivências artísticas culturais podem adentrar os espaços escolares, diluindo as fronteiras entre ambos.

Figura 2 - Rede de espaços educativos



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Nossas pesquisas circulam em torno da necessidade do acesso à arte como componente essencial no processo de humanização e educação do homem, e de como ela amplia nossa capacidade perceptiva, expressiva e reflexiva. “Quanto mais condições de acesso ao mundo da cultura – arte, filosofia e ciência –, tanto mais genuinamente humano o homem se faz” (PEIXOTO, 2003, p. 46). Para o crítico de arte Mário Pedrosa (1979), arte é um caminho de experimentação da liberdade, um fértil terreno para o artista e o fruidor relacionarem-se livremente com o objeto artístico. No entanto, cotidianamente, observamos, na relação com os espaços educativos, um movimento que nem sempre convida o leitor da obra de arte a relacionar-se livremente com ela e, por meio dela, afetar-se, transformar-se esteticamente.

Pedrosa (1979) considera que o fazer artístico e a relação do leitor com a obra – formas de atuação política e de transformação dos contextos sociais e políticos, por serem manifestações férteis –, possibilitam o fortalecimento de ideias e valores ou seu questionamento. Aqui se encontra um lugar bastante caro para a discussão da mediação cultural. Entendemos que o afetamento dos sujeitos na relação com a obra não se dá somente no campo do sensível, mas uma vez afetados pelo objeto, as pessoas apropriam-se de outros saberes que, de alguma forma, interferem na sua forma de ser e estar no mundo, em suas mais diversas dimensões. Compreendemos, nesse processo, que a mediação cultural é um importante instrumento para a formação artística, estética e, também, política das pessoas que frequentam os espaços educativos, sejam eles os

espaços formais ou não formais de ensino, e que ela pode promover a autonomia do sujeito. A arte é, aqui, percebida como o objeto de partida para o sentir e o construir. As pessoas e os espaços são os mediadores nesse processo de autonomia que se desencadeia, e uma grande teia de relações é construída mobilizando seres humanos em formação.

No intuito de pensar a mediação cultural, buscamos compreender como ela pode ser exercida como fonte de liberdade e de autonomia por meio do encontro e do diálogo entre a arte e o público. É na relação com a obra e com o contexto que a pessoa elabora sentidos, e, por meio do que foi sugerido e possibilitado na relação com a obra, amplia suas significações de mundo. Esse processo não é neutro e compreendemos, aqui, que o mediador, seja no espaço educativo formal ou não formal, não é sujeito neutro, pois faz escolhas. Tanto na escola como em qualquer outro espaço educativo, o processo de mediação cultural deve ser o entrecruzamento de conhecimentos artísticos, estéticos e políticos. A formação cultural humana padece de um movimento no qual os sujeitos possam sentir-se copartícipes do processo. Nesse sentido, discutir o papel do mediador cultural é importante porque a mediação ocorre em um propósito de autoformação. E, para não ser solitária, unilateral, que não seja comprometida com o desejo de transferir saberes, mas com o diálogo, a interlocução com os sujeitos que participam do processo. É preciso ampliar a visão acerca da importância desse ato para a humanização do homem.

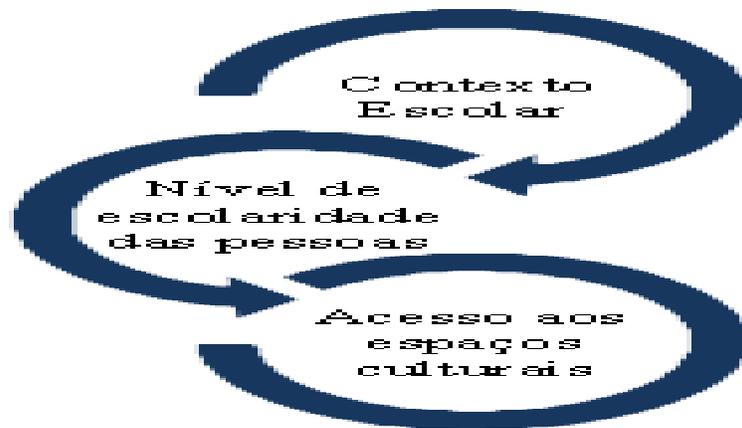
Para Duarte Jr. (2010), a educação estética extrapola o envolvimento com as artes e ganha uma dimensão maior na medida em que se ocupa do refinamento de nossos sentidos. “[...] é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo.” (DUARTE JR., 2010, p. 22-23). A arte revitaliza a sensibilidade humana e contribui para a formação geral do homem, sendo um meio de (re)humanizar o ser humano e projetar sua emancipação. Nossa relação com o outro e com o mundo vai se afinando à medida que intensificamos nossas relações de equivalência e intercâmbio. Portanto, o gosto é algo que se educa, refina, aprimora por meio de experiências, de vivências.

Trazemos à baila a discussão sobre os laços entre cultura, educação e docência, pois, como Arroyo (2008, p. 127), entendemos que as “[...] artes entram timidamente na pedagogia escolar e quase sempre como portadoras de temas e didáticas”. Nossa pesquisa quer falar de uma estética do magistério que é conceituada por Arroyo (2008, p. 126)

como “[...] um saber-fazer carregado de dimensões artísticas, poéticas”, um convite para pensarmos a arte de educar como uma ação que exige uma educação dos sentidos necessária ao processo formativo do humano, isto é, a cultura como forma de promoção do desenvolvimento do homem e, para tal “[f]alta-nos deixarmos contaminar por outras formas de ver, sentir e ler a realidade” (ARROYO, 2008, p. 127). Uma vez contaminados, “[...] as artes podem revelar perfis de mestres mais plenos e mais frágeis” (ARROYO, 2008, p. 127), isto é, mais sensíveis.

Com Bourdieu e Darbel (2003), em *O amor pela arte*, observamos o paradoxo presente nas relações com a cultura e o patrimônio cultural, um direito de todos e, ao mesmo tempo, interdito a muitos. Os autores discutem as condições de acesso à prática cultural e os mecanismos de apropriação da ideia da cultura como um privilégio natural na sociedade, sugerindo a necessidade de um processo de mediação aos bens culturais. Debatem que há uma relação entre o nível de escolaridade das pessoas e a prática de experienciar arte nos museus.

Figura 3 - Relação entre escola e espaços culturais



Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Bordieu e Darbel (2003).

Essa constatação faz-nos refletir sobre a relação entre a escola, o “grau de instrução” dos sujeitos e o acesso aos espaços culturais, provocando-nos a compreender a relação entre esses espaços e o contexto escolar. Em que medida há diálogos entre esses espaços no intuito de promover o desenvolvimento humano por meio da formação estética e artística? Qual a responsabilidade do mediador no estabelecimento desse diálogo? Observamos, em Bourdieu e Darbel (2003, p. 52), que os sujeitos que visitam os

museus são aqueles que possuem “[...] ambições culturais mais consistentes, ou seja, aqueles que pertencem ou aspiram a fazer parte do mundo culto”. Com isso, percebemos o paradoxo presente na relação, pois muitas pessoas sequer têm o sentimento de privação do acesso aos contextos e espaços culturais e artísticos. Segundo os autores, somente pode apropriar-se da obra de arte como bem simbólico quem a compreende como tal, pois ela “[...] não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela, ou seja, decifrá-la” (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p. 71).

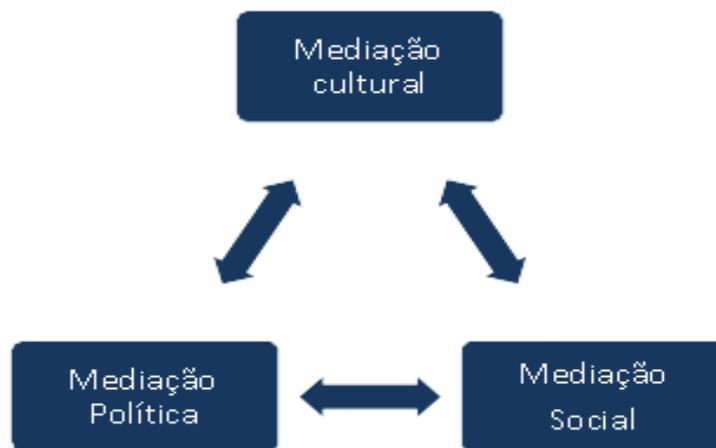
Montoya (2008, p. 6), ao elaborar sua tese sobre mediação cultural, assevera que: “Ce sont donc les dispositifs de médiation culturelle les plus proches du secteur scolaire et éducatif qui insistent le plus sur le développement de la faculté de juger”¹. Por outro lado, sua tese também indica que há uma falta de iniciativa dos professores quando estes visitam museus com seus alunos, comprometendo-se, na maioria das vezes, com a disciplina da turma e isentando-se de outra atividade junto aos profissionais que trabalham nos museus e que, normalmente, fazem a mediação cultural. No entanto, é preciso observar que, se há uma fraca visibilidade na atuação do professor em espaços culturais, o diálogo entre público e mediadores não é uma prática comum. Comumente, o mediador usa da preleção para “explicar” a obra de arte, e a participação do fruidor dá-se quando uma dúvida é explicitada em forma de pergunta. Não se trata apenas de exercer funções de ensinar e de aprender.

Um trabalho de cooperação é necessário e, se o professor precisa refletir sobre seu papel de mediação, o mediador cultural – na qualidade de profissional que trabalha em museus ou outro segmento artístico –, precisa atentar para formas de reinventar seu trabalho e redefinir sua própria atividade de mediador, visando, principalmente, à autonomia do público. Essa atividade exige reflexão sobre a dimensão artística da obra, mas também política, que considere que os indivíduos que participam do processo de compreensão são sujeitos políticos, como explicita Montoya (2008). Além de política, a mediação cultural também é social, e, nesse sentido, Barbosa afirma que: “O esforço que

¹ “Esses são os dispositivos de mediação cultural mais próximos do espaço escolar e educativo que incidem mais sobre o desenvolvimento da capacidade de julgar.” (MONTOKYA, 2008, p. 6, tradução nossa).

se emprega para ampliar o contato, o discernimento, o prazer da população com a cultura que a cerca, resulta em benefícios sociais como qualidade das relações humanas e compreensão de si e do outro” (BARBOSA, 2009, p. 21). Nessa perspectiva, a autora indica que os benefícios ou os reflexos da ação intencional educativa, aqui, no caso, da arte, por meio da mediação cultural, pode ampliar o conhecimento do sujeito sobre si, os outros e o contexto em que está inserido, qualificando essas relações. Por isso, a mediação também é social.

Figura 4 – Dimensões da mediação educativa



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Para Barbosa, “[...] a arte como uma linguagem aguçadora de sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem” (BARBOSA, 2009, p. 22). Assim, acreditamos na relevância da aproximação entre o saber sensível e o inteligível, em um movimento no qual os espaços educativos estejam atentos para a formação integral do ser humano. Entender a arte como linguagem é colocá-la no centro de um debate acerca de como o ser humano comunica-se, afeta-se, por meio da apropriação e usos dos códigos diversos que nos constituem sujeitos de linguagem. A formação artística implica a relação com a arte, como linguagem que se transforma cultural e historicamente e, nesse processo, impulsiona-nos a reinventar a ordem simbólica da qual participamos.

Para Darras (2009), desde a criação de um signo até o processo de mediação da cultura, está presente o processo interpretativo que o mediador seleciona com base na sua

concepção de cultura. Nesse sentido, para o autor, a mediação existe no cruzamento de quatro entidades: “[...] o objeto cultural mediado; as representações, crenças e conhecimentos do destinatário da mediação; as representações, crenças, conhecimentos e *expertises* do mediador e do mundo cultural de referência” (DARRAS, 2009, p. 37). Observamos que, para esse autor, há uma rede de relações presentes no processo de mediação da cultura, aqui, no caso, da arte. Buscamos com ele, compreender como é complexo este processo no qual atribuímos sentidos aos objetos artísticos, pois, nessa construção, entrecruzam-se as formas de ver do leitor, do mediador e do mundo de referência desses sujeitos.

Considerações finais

*Existir, humanamente, é pronunciar o mundo,
é modificá-lo.*
(FREIRE, 1997, p. 44).

Propomos, neste artigo, compreender a mediação cultural no processo de relação com a formação artística e, também, com a formação estética, entendendo que o sujeito que se conhece é sensível ao seu contexto e transforma-o, resultando em uma ação que chamamos de cidadania cultural. Observamos, no entanto, que essas relações não são neutras e sequer tranquilas, compreendendo a dinâmica social e as implicações ideológicas marcadas nos espaços educativos formais e não formais. Quando trabalhamos com arte, lidamos com práticas que não são homogêneas e que marcam espaços e tempos diferenciados e carregados de significados.

Arnaldo Antunes e Paulo Tatit, na composição *O seu olhar*², sugerem-nos uma imagem provocativa, *amanhecendo*, que podemos aqui articular com a proposição mediadora: “O seu olhar melhora o meu”. Como pensar na ação do mediador, do lugar, sem pensar na relação destes com o fruidor? Essa frase provoca-nos a pensar sobre isto, como um olhar, um recorte apresentado ao outro pode possibilitar-lhe a ampliação ou o estabelecimento de novas relações com o que conhece. Nesse sentido, a mediação cultural é compreendida como algo maior, um percurso que não se acaba nos momentos de aula ou de visitação a um museu, a uma biblioteca ou a uma apresentação musical,

² A canção pode ser encontrada no seguinte endereço: <http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/arnaldo-antunes/o-seu-olhar/92947>. Acesso em: 27 mar. 2014.

pois ele se abre, se entrelaça a outras experiências vividas pelo sujeito que interferem diretamente no processo de aprendizagem.

Vimos, ao longo desse artigo, afirmando que a relação do sujeito com as artes e com o mundo pode levar à estesia. Por meio dos objetos artísticos, entrecruzam-se as formas de ver do leitor e do fruidor, do mediador e do mundo de referência desses sujeitos. A estesia possibilita a reflexão e, por isso, pode ser relacionada à educação problematizadora de que nos fala Paulo Freire (1987) e à educação emancipadora sobre a qual disserta Rancière (2002). Quando a relação com o objeto não é mediada de forma adequada, pode ocorrer a anestesia, que faz parte da cultura do silêncio, que bloqueia o pensar autêntico e verdadeiro, que nega o diálogo e a aprendizagem com os pares, que segue uma progressão ordenada, do simples ao complexo, a qual podemos identificar com a prática bancária (FREIRE, 1987) ou, ainda, com a educação explicadora (RANCIÈRE, 2002). Com Freire e Rancière aprendemos que uma concepção e prática de educação que inibe o poder criador trata o sujeito como depósito de comunicados, colocando-se a serviço da desumanização e formando “homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 36), homens que gastam seu tempo em busca de “raciocínios dos livros”, sem autonomia intelectual (RANCIÈRE, 2002).

Esta pesquisa considera o espaço educativo como uma possibilidade de educação dos sentidos, que pode provocar o sujeito à estesia e alargar suas percepções a respeito de si mesmo e de suas capacidades críticas, criativas e expressivas, percebendo o outro e o ambiente, provocando um alargamento da consciência estética. Por educação dos sentidos, compreende-se algo mais complexo do que a simples apreciação da arte. Ela envolve, também, uma atitude harmoniosa e equilibrada diante do mundo, deslocando o lugar que normalmente atribuímos ao sensível, como elemento central do conhecimento, sem apartar o sensível do inteligível (DUARTE JR., 2010). Dessa forma, a cultura é percebida como fonte de desenvolvimento humano e a mediação efetuada assume a responsabilidade de orientar e intermediar o processo de fruição, promovendo o diálogo entre obra e público. Arroyo (2010, p. 163) enfatiza que “[...] o conhecimento, os valores e as competências se aprendem no intercâmbio humano”.

A escola, muitas vezes, é o único local onde os alunos têm a oportunidade de envolver-se com as artes, e, por isso, a necessidade de o professor assumir o papel de mediador cultural, envolvendo os alunos no processo de visitação a espaços culturais para que estes possam emancipar-se intelectualmente. Uma experiência vivida na boniteza das relações, em que se possa entender a educação como prática de liberdade, abrindo-se para o outro por meio do diálogo construído na relação sujeito-objeto-sujeito. É no processo de mediação que mediador e mediado encontram-se e percebem que é, na sua incompletude, que se dá a potência do crescimento: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (FREIRE, 1989, p. 39).

Referências

- ARROYO, M. G. Uma celebração da colheita. In: TEIXEIRA, I. A. C.; LOPES, J. S. M. *A escola vai ao cinema*. 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Orgs.) *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009.
- BOURDIEU, P.; DARBEL, A. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Universidade de São Paulo: Zouk, 2003.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CANTON, K. *Espaço e lugar*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Coleção Temas da arte contemporânea).
- CHAUÍ, M. *Cidadania cultural*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.
- DARRAS, B. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Orgs.) *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009, p. 23-52.
- DUARTE JR., J. F. *O sentido dos sentidos: educação (do) sensível*. 5. ed. Curitiba, PR. Criar, 2010.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- _____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

MONTOYA, N. *Médiation et médiateurs culturels*: quelques problèmes de définitions dans la construction d'une activité professionnelle. *Lien Social et Politiques*, n. 60, autonome, 2008, p. 25-35.

PEDROSA, M. *Arte, Forma e Personalidade*. São Paulo: Kairós Livraria e Editora Ltda., 1979.

PEIXOTO, M. I. H. *Arte e Grande Público*: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.