



EXPONDO A MEDIAÇÃO EDUCACIONAL: QUESTÕES SOBRE EDUCAÇÃO, ARTE CONTEMPORÂNEA E POLÍTICA

As recentes edições de três importantes exposições de arte contemporânea parecem sinalizar uma redefinição do estatuto da mediação educacional nestas situações. Este artigo discute essa suposta virada educacional, em duas direções opostas: a cooptação da mediação pela lógica corporativa e a sua efetiva politização. Além disso, discute se essa virada corresponde ao influxo das práticas artísticas contemporâneas, como condição para legitimar o caráter crítico da mediação.

Convencer é infrutífero. (Walter Benjamin)

As recentes edições de pelo menos três importantes exposições de arte contemporânea parecem sinalizar uma redefinição do estatuto da mediação educacional nestas situações. Nelas, a mediação integra o projeto curatorial desde o seu início, não mais portanto como um serviço posteriormente agregado à concepção da exposição, tornando-se, em um ou outro caso e de certa maneira, o próprio projeto curatorial. Qual seria o sentido dessa mudança? Ela corresponderia a uma mudança nas práticas artísticas?

1. O curador-geral da 6ª Bienal do Mercosul, Gabriel Pérez-Barreiro, disse que talvez o aspecto mais importante dessa bienal, diante do panorama das bienais internacionais, seja a relação que ela mantém com seu público local, expressa no investimento em um programa educativo cujo desafio é responder ao visitante médio, interessado em arte, mas não necessariamente profissional desse campo. Para esta edição, foi proposto que houvesse um curador pedagógico (o artista e teórico Luis Camnitzer) como integrante da equipe curatorial, que a Bienal estivesse presente em escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, através de encontros de formação e capacitação dos professores, e que os mediadores tivessem contato com o público escolar, desde meses antes de a exposição ser aberta – o que significa que a 6ª Bienal do Mercosul "entende a arte como um processo educativo e, por consequência, a educação como uma atividade artística e transformadora".¹ Segundo Pérez-Barreiro, tudo isso é uma maneira muito diferente de pensar a curadoria, com base na busca de uma maior aproximação entre o artista e o público: "se conseguirmos uma bienal pedagógica e com boa inserção local, acredito que isto chamará mais a atenção do meio da

1. 6ª BIENAL DO MERCOSUL. Projeto pedagógico. 2007. Disponível em: <<http://www.bienalmercosul.art.br>>. Acesso em: 18/08/2007.

2. PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. *Fronteiras cruzadas*; entrevista a Fernando Oliva. Revista SP Arte. São Paulo, 2a ed. 2007, p.06.

3. BUERGEL, Roger *apud* DOCUMENTA 12. The documenta 12 Mediation Programme is now online. Disponível em: <http://www.documenta12.de/aktuelles_20.html?&L=1>. Acesso em 18/06/2007.

4. BUERGEL, Roger. Leitmotifs. [tradução livre]. Disponível em: <<http://www.documenta12.de/leitmotive.html?&L=1>>. Acesso em 18/06/2007.

5. MANIFESTA. Manifesta European Biennial of Contemporary Art. [tradução livre]. Disponível em: <http://www.manifesta.org/index.asp?m=manifesta>. Acesso em 20/07/2007.

arte internacional, do que tentar copiar modelos que todos reconhecemos como esgotados”.²

2. O programa de mediação da Documenta 12 é, segundo seu diretor artístico, Roger Buerge, onde a exposição se diferencia da Disneylândia, de um seminário na universidade, de uma discoteca, de uma loja da Louis Vuitton, ou não. Em contraste com a tendência para entender a mediação educacional como um serviço ou um instrumento de marketing, ele pretende que a educação apareça como o advogado da arte e o contraponto do público. Além disso, a exposição tem três *Leitmotive*, um dos quais diz respeito à educação: “o complexo global da tradução cultural, que parece de alguma maneira incrustado na arte e sua mediação, estabelece o palco para um debate público potencialmente inclusivo (...). Hoje, a educação parece oferecer uma alternativa viável ao demônio (didatismo, academia) e ao profundo mar azul (o fetichismo da mercadoria)”.⁴

3. A Manifesta é uma bienal de arte contemporânea itinerante por cidades ou regiões européias, escolhidas entre candidatas pela comissão diretora de uma fundação, segundo uma variedade de critérios: “fatores sociais, políticos e geográficos, finanças, infra-estrutura e estabilidade institucional, considerações pessoais e, é claro, o contexto artístico e intelectual geral”.⁵ Para a sexta edição, foi escolhida a cidade de Nicósia, capital do Chipre, dividida ao meio pela oposição entre cipriotas-gregos e cipriotas-turcos. Também escolhidos entre candidatos, seus três curadores (Mai Abu ElDahab, Anton Vidokle e Florian Waldvogel), em vez do esperado formato das exposições de arte, propuseram uma “escola de arte” – a *Manifesta 6 School*. Surpreendentemente, o projeto não chegou a ser realizado, por motivos que não serão discutidos neste artigo. Tudo o que sobrou foi uma coletânea de artigos, com o título *Notes for an art school*, disponível na página eletrônica da Fundação Manifesta.

Essa série de informações, quase todas recolhidas dos meios de divulgação das próprias exposições mencionadas, não seria conclusiva de uma virada educacional e, por extensão, política nas formas de exposição da arte contemporânea. Porém, é possível, já em seu caráter de fato discursivo, identificarmos sinais dessa virada. Sob essa possibilidade, cada exposição, condicionada por parâmetros específicos, particulariza problemas diferentes, entre os quais não caberia qualquer comparação simples, seguida de valorações inconsistentes. A par disso, importa-nos discutir, nos limites em que esses fatos foram apresentados, algumas direções dessa suposta virada comum ou, antes disso, tomá-la como pretexto para a abertura de algumas questões.

Os programas de mediação certamente assumiram um lugar destacado na economia das exposições de arte, que tendem a se transformar em corpos

pedagógicos ou, por vezes, assistenciais. Porém, ao mesmo tempo em que seriam justificados pela função de ampliar o uso social da produção cultural, através da partilha de um tipo de experiência que a arte promove, esses programas têm tudo pra ser um instrumento de reprodução da lógica corporativa e das exclusividades que ela determina. Assim, é necessário examinarmos como o uso social da produção cultural interessa à lógica corporativa e em seguida como, ao contrário, ele pode ser efetivamente político, isto é, negativo dessas exclusividades. Nota-se que cada uma dessas questões aponta para um sentido específico da idéia de *partilha*, como nos mostra Jacques Rancière: "(...) a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões".⁶

6. RANCIÈRE, Jacques *apud* NETTO, Mônica Costa. Nota da tradução. In: RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org./ Ed. 34, 2005, p. 07.

A mediação como instrumento de marketing

Uma seção da página eletrônica da 6ª Bienal do Mercosul⁷ informa que seus patrocinadores, através de relatórios detalhados e consistentes, têm a clara dimensão do retorno oferecido para cada investimento. Esse retorno se daria principalmente na forma de benefícios fiscais e pela inserção da logomarca patrocinadora em peças promocionais, para a sua circulação por mídias diversas, entre outras estratégias de relacionamento. Nesta seção, nenhuma referência é feita ao programa educativo, que entretanto parece uma plataforma de visibilidade da exposição. Apesar dessa omissão, caberia perguntarmos: os programas educativos estariam preservados da lógica do investimento-retornável, como se fossem um investimento a fundo perdido? Mais do que isso, eles não estariam se tornando a própria justificativa para o investimento no setor de exposições da produção cultural? É possível admitirmos que a quantidade do público, aumentada pela oferta de programas educativos, interesse aos patrocinadores, na medida em que pode ser capitalizada pelas estatísticas. E tanto mais, se esse público tem uma qualidade específica, ou um valor agregado: crianças, adolescentes, excluídos de todo tipo e iniciantes – o que pode ser contabilizado nos relatórios em favor da responsabilidade social dos patrocinadores e das fundações.

7. 6ª BIENAL DO MERCOSUL. Participação empresarial. 2007. Disponível em: <<http://www.bienalmercosul.art.br>>. Acesso em 26/07/2007.

Recuemos um instante ao âmbito geral da produção cultural, para considerar outras informações sobre a lógica corporativa: entre 1990 e 1997, segundo uma pesquisa encomendada pelo Ministério da Cultura à Fundação João Pinheiro,⁸ a produção cultural teve a preferência de 53% das ações de comunicação e *marketing* das empresas públicas e privadas, enquanto as demais áreas de investimento (assistencial, científica, educacional, esportiva, meio ambiente, saúde e turismo) não passaram, cada uma, de 13%. Entre as principais motivações apontadas pelas empresas para tanto estão: o ganho de imagem institucional, o valor agregado à marca da empresa e o reforço de seu papel social. Depois delas, aparecem os benefícios fiscais e o retorno de mídia. Mas por que o investimento

8. MINC. O investimento em cultura por empresas públicas e privadas. Disponível em: http://www.cultura.gov.br/politicas/dados_da_cultura/economia_da_cultura/indexp.php?p=10165&more=1&c=1&pb=1. Acesso em 27/07/2007.

na produção cultural é preferido pelas empresas, entre outros motivos, para reforçar seu papel social, em vez do investimento em áreas mais direta ou urgentemente sociais? A pesquisa conclui que investir em cultura é uma forma de criar uma proteção invisível a favor da imagem das empresas que querem projetar uma face de compromisso com a comunidade, de agente econômico moderno, inserido na sociedade e que considera os valores dela. Não surpreende que as empresas acreditem em proteção invisível, já que vivem do fetichismo. Problema maior é que a propugnada experiência da arte também parece invisível, de modo que as condições de sua efetividade são facilmente pressupostas. Talvez a produção cultural configure a melhor relação custo-benefício para o investidor: menor envolvimento social real, valor imensurável agregado à sua imagem. Quando limitados à recepção de um público sempre rotativo, resta aos educadores acreditar no bom trabalho que fazem.

9. MORTON, Tom.
Are you being served?
Revista Frieze.
Londres, #101, p.
181-183, set. 2006.

De volta ao lugar das exposições: um artigo publicado na revista *Frieze*⁹ mostra que, na Inglaterra, os investimentos nos programas educativos têm crescido, enquanto diminuem na aquisição de trabalhos de arte. Combinado aos acréscimos, os programas são informados pelos fins das políticas governamentais: a formatação de uma força de trabalho criativa e de um futuro eleitorado. Assim, eles se transformam em tecnologias de inclusão social, sem que a associação da arte com o privilégio sócio-econômico seja questionada, ou ainda em suplemento do currículo escolar, esquecendo-se de que a arte é uma outra maneira de se haver com o mundo. Não é inoportuno lembrar que, no Brasil, descontadas as nossas defasagens sócio-econômicas, vivemos a notícia do desenvolvimento emergente da economia cultural. Obviamente, a cooptação da mediação educacional pela lógica corporativa, privada ou governamental, não serve à denegação do trabalho de mediação em geral, que se torna, justamente por isso, indispensável à redistribuição dos poderes da arte. O que os educadores conseqüentes não devem ignorar, sob o risco de serem inadvertidamente porta-vozes dessa lógica, é que os programas educativos são lugares de uma possível disputa ideológica.

10. BAUDRILLARD,
Jean *apud*
GOERGEN, Pedro.
Questões im-petinentes para a Filosofia da Educação. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, no 3, FE/ USP, setembro-dezembro, 2006, p. 596.

Certamente, os interesses e as ideologias em disputa nem sempre se explicitam, assumindo, como diria Jean Baudrillard,¹⁰ traços de um crime perfeito. Um dos três curadores da Manifesta 6, Mai Abu ElDahab, em artigo da coletânea mencionada, mostra como a posição da Fundação Manifesta é deliberadamente ambígua.¹¹ Assim, ela pode mais facilmente se submeter à variedade de interesses que compõe a doutrina corporativa: o mercado da arte, as agências financiadoras, os patrocinadores, as políticas culturais etc. A recusa em definir uma posição com base em idéias e na história da instituição reforça sua natureza subserviente e faz com que ela seja mais vulnerável à exploração, mas também permite que ela sobreviva economicamente. Essa insipidez, segundo ElDahab, é sintomática do processo em curso de corporatização da produção cultural. O aparente progressismo cultural dessas instituições, abertas a todas as ideologias, coincide com

11. EL-DAHAB, Mai
Abu. On how to fall
with grace – or fall flat
on your face. Notes
for an art school.
Disponível em: <http://www.manifesta.org/manifesta6/index.htm>.
Acesso em 18/06/2007.

a aversão do sistema a qualquer mudança na linha de produção das idéias. A filosofia da abertura, portanto, é uma forma de controle da produção cultural, um instrumento para o crescimento sustentável de quem a professa. Com isso, a lógica corporativa segue dispersa, escapando de ser conceitualizada, mas não apenas como discurso. Qualquer crítica que se faça dela corre o risco de não alcançar consistência. Moralidades à parte, estar de acordo com essa insipidez, ainda que ela pareça tudo absorver e neutralizar, é o melhor caminho para aqueles que têm a educação, o trabalho e a vida como meios de evitar o fracasso, para então alcançar o "sucesso".

É preciso reconhecer que aquela "abertura" não é simplesmente estratégica. Sob sua platitude se revolvem questões fundamentais, relativas às condições da história em curso. Como percebeu Pedro Goergen, "vivemos um momento histórico conturbado em que (...) os fundamentos e os valores, as identidades e as certezas se tornam ambíguos. (...) Entretanto, não basta aceitar o pluralismo de valores, pois eles conflitam entre si e [sic] se conflitam, é preciso escolher. E a escolha não deve transformar-se num massacre, mas no diálogo, no debate e no respeito".¹² Porém, enquanto serviço, a mediação educacional não parece fazer muitas escolhas.

12. GOERGEN, Pedro. Op. cit., p. 591, 601.

Politização da mediação educacional

A contradição entre a efetividade política da mediação educacional e a sua cooptação pela lógica corporativa parece neutralizada quando a mediação, a título de inclusão ou universalização do acesso aos bens culturais, somente confirma a posição de cada um dos termos que ela relaciona: de um lado, o artista (e sua obra) que pensa e produz, e de outro, o público que aprende e consome. Essa neutralização é sem dúvida uma força sócio-política, mas que despolitiza a mediação. Ao contrário, o acirramento dessa contradição, pela negação das exclusividades, implica a redistribuição por dentro dos poderes em conflito no sistema da produção cultural. O fundamento dessa redistribuição está justamente na *reciprocidade* entre as posições do artista e do público, na possibilidade de elas se potencializarem mutuamente, como condição para o reconhecimento do que seja arte. Afinal, a exclusividade é arbitrária; logo, a afirmação de algo como arte, desse ponto de vista, carece de legitimidade.

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

possível haver a potencialização recíproca das singularidades – aquilo que talvez Nietzsche chamasse de *composição*. Fora da reciprocidade, sem essa mediação direta e comunitária, constitutiva das singularidades, não é possível distinguir fundamentos e valores entre si. Assim, a quantidade se torna o mediador dominante: as corporações medem o valor de uma exposição pela quantidade de visitantes, de novos trabalhos produzidos, de críticas repercutidas, entre outros fatores. Por sua vez, os programas educativos são medidos pela quantidade atendida de escolas, de grupos com necessidades especiais, entre outros, todos devidamente categorizados.

A lógica quantitativa também se expressa no trabalho de mediação educacional como *demarcação do tempo* de visita à exposição. Sob a inofensiva funcionalidade dessa demarcação, também se revolvem as mesmas questões fundamentais. Apesar dos avisos de falência do progresso como finalidade da história, entre outros pressupostos iluministas, vivemos ainda, ao menos no Brasil, a fantasia do crescimento acelerado. Sabemos que a demarcação do tempo nasce da necessidade que a lógica corporativa tem da previsão e do cálculo para a sua reprodução, para a sua expansão ilimitada. Disso deriva a automatização do tempo, o esvaziamento de sua experiência, a abstração de sua qualidade instituinte e, por extensão, o desligamento entre o sujeito e as suas capacidades, entre o sujeito e a alteridade que o constitui. Outra vez citamos Goergen: "hoje, (...) as mudanças acontecem céleres, o passado perde sua força orientadora, deixa de oferecer amparo e perspectivas ante um futuro que ninguém sabe como será. Imerso na mudança, o homem torna-se parte dela, tomado por uma espécie de embriaguez do movimento dionisíaco que o cativa e envolve, impedindo que assumo seu próprio caminho e destino. (...) O movimento deixa de ter um sentido de história, de orientação para um ponto futuro, ideal ou utópico, e se esgota em si mesmo".¹³ É como se a aceleração consumidora tentasse compensar a amnésia histórica, a existência esvaziada de sentido. Enfim, enredamo-nos no absurdo. Ao mesmo tempo em que procura se haver com a incerteza a respeito de uma finalidade partilhada, a mediação educacional se conforma às urgências da realidade. Se as metas de crescimento estão postas, não há tempo de questionar seus fundamentos. Para serem competentes, os educadores se apressam em dominar conteúdos transmissíveis e aplicar métodos adequados.

O que fazer? O projeto curatorial da Manifesta 6 – um exemplo – responde decisivamente a uma virada educacional, de modo problematizador, preconizando a necessidade de uma politização da produção cultural. Nele, a proposta de uma „escola de arte“ significa, segundo ElDahab:¹⁴ rejeitar métodos irresponsáveis; não reiterar referências genéricas a tópicos complexos e relevantes; investigar condições e realidades como vividas, e não com conteúdo instrumentalizável; pesquisar novas direções através de disciplinas diversas; admitir falhas e

13. Idem, p. 595-596.

14. EL-DAHAB, Mai Abu. Op. cit. Acesso em 18/06/2007.

defeitos; aprender fazendo; avançar a *site-specificity* como exercício intelectual, em vez de tomá-la como efeito de uma demanda; combinar muito trabalho com expectativas flexíveis; permitir o confronto de diferentes paradigmas; impor discursos alternativos e dar voz a novas idéias; configurar-se como um centro de uma comunidade de produtores culturais politicamente engajados; possibilitar um ambiente de sabedoria intelectual; desenvolver idéias como um processo contínuo de investigação; direcionar a pesquisa para a descoberta e a produção de conhecimento, em oposição ao formato *design-and-display* das exposições; permitir que os participantes encontrem suas próprias metodologias, espaços e linguagens; enfim, fracassar preventivamente em relação aos paradigmas corporativos, para andar noutro caminho.

Práticas artísticas político-educacionais

Encontramos em Walter Benjamin, em uma conferência de 1934, um paradigma vigoroso para a extensão do uso social da produção cultural: „o caráter modelar da produção é, portanto, decisivo: em primeiro lugar, ela deve orientar outros produtores em sua produção e, em segundo lugar, precisa colocar à disposição deles um aparelho mais perfeito. Esse aparelho é tanto melhor quanto mais conduz consumidores à esfera da produção, ou seja, quanto maior for a sua capacidade de transformar em colaboradores os leitores ou espectadores“.¹⁵ Em seu tempo, Benjamin parece exigir à produção cultural uma dimensão político-educacional. Nesse caso, além de levar em conta a capacidade do público de ser artista ou de colaborar com o artista, a mediação educacional poderia, com o público, questionar o que está posto como arte, se isso repõe a exclusividade do artista, constituindo-se em um momento da crítica – como talvez quisesse Roger Buergel, para que o público advogue em favor da arte, contra o fetichismo da mercadoria, o didatismo e a academia. Ora, alguém poderia objetar que a mediação nesses termos seria restritiva de um tipo de arte, menos preocupada com o envolvimento do público. Por isso, para que sua crítica seja legítima, é preciso examinar se a mediação educacional se justifica no interior das práticas artísticas.

É claro, não se trata de decretar a indiferença entre o artista, o mediador e o público. Porém, a esta altura, o artista profissional, ou melhor, o artista cujo trabalho pudesse se inscrever significativamente na cultura, formalizando conjuntamente um valor instituinte, não é mais aquele que apenas faz obras de arte, mas sim uma espécie de trabalhador cultural que, seguindo Ricardo Basbaum,¹⁶ produz um trânsito entre posições diversas, combinado à produção de um espaço particular de problemas. Esse estatuto tampouco deve dispensar o artista do exercício com uma linguagem específica e da determinação de uma intenção teórica para esta linguagem – os dois alicerces, cuja relação dialética, segundo

15. BENJAMIN, Walter. O autor como produtor. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (Obras escolhidas, v. 1). Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 132.

16. BASBAUM, Ricardo. O artista como curador. In: *Catálogo do Panorama de Arte Brasileira*. São Paulo: MAM/SP, 2001, p. 35.

17. RESENDE, José.
A formação do artista
no Brasil. *Revista Ars*.
São Paulo, no 5, ECA/
USP, s/d, p. 26.

18. RANCIÈRE,
Jacques. Op. cit.
p. 32 e ss.

19. KAPROW, Allan.
The artist as a man of
the world [tradução
livre]. In: KELLEY, Jeff
(Ed.). *Essays on the
blurring of art and
life*. Los Angeles/
Londres: University of
California Press, 2003,
p. 49, 55-56.

José Resende,¹⁷ constituiria a formação do artista. O problema é que esses alicerces não são mais suficientes, visto que o específico da arte, desde o advento do que Rancière¹⁸ denomina *regime estético*, perdeu qualquer preminência objetiva (empírica ou pragmática), identificando-se com o processo de autoformação da vida – o que remonta ao começo da modernidade, no início do século XIX, mas que se torna mais nítido a partir dos anos 1960, ainda que o sistema objetual (da arte como coisa) não tenha deixado de reincidir. Sem dúvida, como Resende reconheceu, esse é o problema da autonomia da arte, ou melhor, do posicionamento real do artista na sociedade, da organização de um processo cultural abrangente, da constituição de um debate em um espaço público, para além ou aquém da arte como processo investigativo sensível e intelectual.

A percepção quase irônica de Allan Kaprow, em um texto de 1964, diante do agravamento das incertezas a respeito dos modos de identificação da arte, combinado ao crescente público de iniciantes nas exposições, parece-nos exemplar: "despojado do seu inimigo clássico, a sociedade, eles [os artistas] não podem se confortar em sua falta de reconhecimento com o refrão 'eles me descobrirão mais tarde', já que agora seu único oponente, se eles têm um, é a competição. (...) Despojados também de ideais imaginários, eles devem trabalhar na direção de uma arte que vêm funcionando não para a igreja, o estado ou o indivíduo, mas em um complexo social sutil, cujos termos eles estão apenas começando a entender. (...) Parece evidente que os dias em que os negociantes e críticos lançavam os artistas em órbita, enquanto eles bancavam o gênio incontaminado, estão prestes a terminar"¹⁹ – sabemos entretanto que esses dias permanecem de modo antiquado. Nestas circunstâncias, parece-nos incontornável conceber o artista contemporâneo como um *político*, porém, entre duas posições: como quem planeja estratégias de convencimento, ao qual reservamos a denominação de *profissional*, ou como um *emancipador* – nenhuma delas, contudo, assegurada *a priori*. É como se, para ser artista, fosse preciso deixar de ser artista profissional, no sentido que foi convencional, para se fazer artista emancipador. A diferença é que as "escolhas" do artista profissional estão limitadas a demandas externas (o imperativo da exposição, a funcionalização da arte no processo econômico-produtivo, o mercado), que sem dúvida configuram uma *situação*; seu trabalho portanto é mimético e seu discurso, plástico; sua função é fornecer à lógica institucional corporativa a aparente vivacidade de que ela necessita. De resto, pensando ainda na política como condição intrínseca da arte, se há irredutivelmente uma forma estética na proposta de algo ou na partilha de um tipo de experiência como arte, então o artista sempre concebe um público (pessoas, espaço e noção), seja de modo restritivo ou estruturante. Está claro que o público não é uma demanda externa, mas um critério de identificação da arte.

É desnecessário dizer que a politização da arte não corresponde

estritamente à política da representação do outro social, menos ainda à política como tema da arte – para o que já nos alertou Benjamin em *O autor como produtor*. Oportunamente, é também a exponenciação do político e da educação o que deveríamos discutir. Quanto ao trabalho da mediação educacional, ele não apenas pressupõe de certa maneira a reciprocidade entre o artista e o público, mas atua em colaboração com as práticas artísticas. Antes de tudo, a arte que pode ser realizada por todos não é um conteúdo palatável, uma aspiração à classe média pelos excluídos ou o lugar onde as diferenças se dão as mãos, mas a capacidade, ainda que vacilante, de cada um buscar e assumir a condução de seu próprio destino no mundo, em relação às demais práticas sociais; é a tomada de consciência num fazer (que é também sentir, pensar e dizer) da capacidade crítica e criadora de cada um, em vista de um sentido público da existência individual. O problema é que esse engajamento subjetivo, quando assume um caráter modelar (condição para que não se pretenda convencer ninguém de qualquer coisa), é frequentemente desqualificado como moralista ou autoritário, portanto, ele precisa constituir um espaço circunstanciado de negociação, que leve em conta a memória de uma universalidade em extinção, na medida em que transfigurada em globalização – esse me parece o lugar da mediação. Como escreveu Rancière, a propósito de um possível modelo de sociedade, "não se trata de formar grandes pintores, mas homens emancipados, capazes de dizer *eu também sou pintor* – fórmula em que não entra nenhum orgulho, mas, bem ao contrário, o justo sentimento do poder de todo ser razoável. (...) A lição emancipadora do artista (...) é a de que cada um de nós é artista, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um ofício, mas pretender fazer de todo trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo".²⁰ Em função da relativização dos parâmetros de sua identificação, a arte deve buscar outros modos de se legitimar, sinalizando a possível liberdade de que as demais práticas sociais dispõem, através da problematização direta ou indireta das condições que interditam o exercício dessa liberdade. A reciprocidade entre o artista e o público é portanto o critério político de identificação da arte – o que não necessariamente contradiz ou esquece dos critérios de qualidade estética. Nesse sentido, o trabalho crítico da mediação educacional é, desde o influxo das práticas artísticas, procurar dispor as condições necessárias a esse tipo de autonomia, evitando qualquer tentativa redutora de convencimento do público; mas, sendo preciso fazê-lo estrategicamente, que seja jogando com as expectativas da lógica corporativa, nos seus interstícios, nas entrelinhas de seus editais – o que também seria válido para as práticas artísticas. Logo, o que está em jogo é a reconstituição de um sentido de autonomia que não é mais o do paradigma estético-formalista, mas o de um paradigma estético-político, que por sua vez não seja alheio aos perigos da vida e a um sentido de história.

É importante ressaltar que a politização da arte não pode ser preconizada

20. RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílían do Valle. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 99-104.

21. FOSTER, Hal. The artist as ethnographer. In: *The return of the real*. Cambridge/Londres: MIT Press, 1999, p. 171-180, 184-204.

22. ARANTES, Paulo. Providências de um crítico literário na periferia do capitalismo. In: ARANTES, Otilia & ARANTES, Paulo. *Sentido da formação: três estudos sobre Antonio Candido*, Gilda de Mello e Souza e Lúcio Costa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 07 e ss.

23. Ver as participações do grupo *vaca amarela* em Florianópolis e de Armando Coelho e Orlando Lemos em Goiânia, na sua repercussão – o que foi apresentado na mesa-redonda realizada por Ricardo Basbaum, em 12/05/2007, no Paço das Artes, em São Paulo. Disponível em: <http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/event_pres/mesas/basbaum/evento-triplo-com-ricardo-basbaum-no-paco-das-artes>. Acesso em 25/07/2007.

impunemente, sobretudo em tempos de codificação da arte colaborativa e/ou contextual. Segundo Hal Foster,²¹ em um texto de 1996, a *política do outro* social ou cultural, como paradigma das práticas artísticas contemporâneas, apoiada em pressuposições sobre as quais ela nem sempre reflete muito bem, pode cair na tutela ideológica do outro que talvez ela quisesse emancipar, além de ser apropriada pela lógica corporativa que talvez ela quisesse combater. Ora, essas pressuposições, que em resumo localizam a verdade da transformação histórica numa alteridade, dizem respeito justamente a modos de aproximação ou de identificação entre o artista e o outro (correlato do público), como possibilidades de superação da distância entre ambos. A ignorância daqueles reverses implica graves perigos: a redução dessa identificação, tão importante à aliança política; o posicionamento do outro com simples exterioridade, distraíndo-se da política como contestação imanente; o consumo dos sujeitos históricos antes de se tornarem efetivos; a inoculação da crítica e a mera reconfiguração da audiência institucional, entre outros, praticados com maior ou menor conivência. Para Foster, o artista conseqüente deve tentar, primeiro, coordenar a extensão horizontal da cultura – lugar da arte contemporânea – com a profundidade histórica, contra as projeções da civilização como hierarquia e da história como desenvolvimento; e segundo, questionar sua própria autoridade sociológica ou etnográfica, enquadrando-se quando pretende enquadrar o outro, para transpor o estatuto contraditório da alteridade como dada e construída, real e fantasmática – sem que assim todos os reverses sejam eliminados. Quando voltamos os olhos para as particularidades da cultura brasileira, o exame da formação ou da importação dessa política do outro se tornaria ainda mais complicado, pois, acompanhando Paulo Arantes,²² a nossa sensação arraigada da dialética rarefeita entre o não-ser e o ser-outro (neste caso, o europeu ilustrado) parece atualmente eclipsada, sem talvez ter sido elaborada – mas isso é um problema para outro artigo.

Discutidas algumas nuances entre a ampliação e a partilha contraditória do uso social da produção cultural, resta-nos ainda uma questão: o que afinal se pretende partilhar? O projeto *Você gostaria de participar de uma experiência artística?* de Ricardo Basbaum – outro exemplo – talvez nos mostre ao mesmo tempo uma e diversas respostas. Em curso desde 1994, ele busca envolver a participação do outro, seja indivíduo, grupo ou coletivo, em "uma série de protocolos indicativos dos efeitos, condições e possibilidades da arte contemporânea". De um ponto de vista operacional, é disponibilizado um objeto específico, com o qual cada participante deverá realizar uma "experiência artística" a que ele próprio se proponha conforme seus desejos e esforços. Os resultados são imprevisíveis: de senhoras em confraternização, usando o objeto como bacia de água para aquecer os pés, a tentativas de subversão do processo, que deflagram dinâmicas em circuitos locais.²³ Parece não haver ponto de comparação entre eles, a não ser o que possa ser informado pelos conceitos que o artista diz acompanhar o objeto: o

processo traz ao primeiro plano "um certo conjunto de linhas e diagramas invisíveis que indicam diversos tipos de relações e dados sensoriais, tornando visíveis redes e estruturas de mediação".²⁴ Poderíamos dizer que o objeto em questão retém os alicerces de que falava Resende, mas transpõe sua pureza visual, sua auto-referencialidade mnemônica, desclassificando-se como coisa. É significativo que o projeto possa se desenvolver indefinidamente, mesmo fora dos centros e da instituição ou na ausência do artista, sobretudo como exceção à codificação do político na arte. Pois, diferentemente da filosofia corporativa, sua finalidade é radicalmente aberta: endereçar a transformação como experiência. De qualquer forma, resta-nos a questão do *que* e *em que* se transforma, de como a transformação repõe ou não os horizontes espancados da perfectibilidade ou da revolução.

24. BASBAUM, Ricardo. The project. [tradução livre]. Disponível em: <<http://www.nbp.pro.br/projeto.php>>. Acesso em 24/08/2007.

Não é possível concluir se a educação é, simplesmente, a bola da vez no sistema de produção das exposições de arte contemporânea ou se, de fato, está em curso uma redefinição do estatuto da mediação educacional, que não somente a promovesse, mas sobretudo questionasse o formato tradicional dessas exposições. De todo modo, pensamos que essa suposta virada não deve ser examinada como uma tendência passageira, nem como a sobreposição de uma estrutura normativa ao influxo das práticas artísticas. Por isso, o posicionamento crítico da mediação deve ser simultâneo à sua politização efetiva, em colaboração com as práticas artísticas, como condição da legitimidade de ambas e estratégia de negociação com a lógica corporativa. Enfim, para se enquadrar reflexivamente, a mediação deve tentar se desapoderar das estratégias de convencimento, evitando ampliar ainda mais a distância embrutecedora entre o artista e o público. Fica o que finda, o que nem começou.

Cayo Honorato é artista e educador; doutorando em Educação, na linha de Filosofia, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com pesquisa financiada pela FAPESP a partir de novembro de 2007; mestre em Educação, na linha de Cultura e Processos Educacionais, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás; especialista em Arte Contemporânea e bacharel em Artes Visuais pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Em 2007, foi consultor para a elaboração do Projeto Pedagógico do bacharelado em Artes Visuais, no Centro Universitário Senac (São Paulo/ SP).