

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – *CAMPUS* SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THIAGO CONSIGLIO

**O PROCEDIMENTO DE TRADUÇÃO
COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO NOS MUSEUS DE ARTE**

Sorocaba
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – *CAMPUS* SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THIAGO CONSIGLIO

**O PROCEDIMENTO DE TRADUÇÃO
COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO NOS MUSEUS DE ARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *Campus* Sorocaba para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Silvio César Moral Marques

Coorientadora: Prof^{ta}. Dr^a. Rita de Cássia Lana

Sorocaba
2019

Consiglio, Thiago

O procedimento de tradução como fundamento da educação nos museus de arte / Thiago Consiglio. -- 2019.
137 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Prof. Dr. Silvio César Moral Marques

Banca examinadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Lana, Profa. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, Profa. Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Bibliografia

1. Educação museal. 2. Tradução. 3. Epistemologia. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Thiago Consiglio Cruz, realizada em 13/06/2019:

Prof. Dr. Silvio César Moral Marques
UFSCar

Profa. Dra. Rita de Cássia Lana
UFSCar

Profa. Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
UPM

Profa. Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Mirian Celeste Ferreira Dias Martins e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dr. Silvio César Moral Marques

AGRADECIMENTOS

Gostaria de destacar meu respeito imenso por todos que de alguma forma contribuíram, consciente ou inconscientemente, para o meu processo de pesquisa e colaboraram para a minha tradução do mundo.

À Carina Cazi pela inspiração, carinho e apoio que me mobilizou durante todo o processo de pesquisa. Aos orientadores Prof. Dr. Silvio César Moral Marques e Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cássia Lana, pela paciência e empenho nas orientações que se davam de forma respeitosa e de igual para igual. Aos membros da banca de qualificação, Professoras; Dr^ª. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins; Dr^ª. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi e Professor Dr. Hylio Laganá Fernandes, pelas contribuições decisivas e o respeito pelo meu trabalho. Aos mestres que me inspiraram desde a graduação, Prof. Ms. Cláudio Lúcio Gravina; Prof. Dr^ª. Verônica Gonçalves Veloso e Prof. Dr. Paulo Braz Clemencio Schettino (*in memoriam*) que com suas didáticas e provocações me apresentaram o caminho de educador-pesquisador. Aos curadores e à coordenação educativa da 1^a Trienal de Artes “Frestas” do Sesc Sorocaba: Josué Mattos, Ana Teixeira, Samantha Moreira, Jorge Menna Barreto e Ana Helena Grimaldi; incluindo a equipe do Sesc, Thaís Emília, Ana Maria Alves e Ana Carolina Massagardi; a experiência da desleitura com vocês foi decisiva. À Rede de Educadores de Museus de São Paulo (REM-SP), em especial à Comissão Organizadora do II Encontro da REM-SP 2017 que estiveram articulando comigo: Lilian Amaral, Silvia Arruda, Lia Cazumi Yokoyama Emi, Paola Maués, Priscila Leonel e Joselaine Mendes Tojo, o engajamento de vocês reverberou comigo o tempo todo. Aos educadores e mediadores culturais que convivi durante minha trajetória e que trocaram experiências comigo, representados aqui pelos nomes: Anny Lima, Auana Diniz, Cayo Honorato, Elaine Fontana, Fernanda Castro, Graziela Kunsch, Luciana Conrado Martins e Valquíria Prates. Ao Museu de Arte Contemporânea de Sorocaba, em especial à Cristina Delanhesi, Marta Silva e Fábio Magalhães por terem me apoiado no trabalho desenvolvido e nas descobertas durante a coordenação educativa da instituição. À Câmara Municipal de Sorocaba, através da 17^a Legislatura, em especial o vereador Renan dos Santos que foi o proponente da homenagem pública para mim com a medalha de mérito cultural “Ademar Carlos Guerra”. Também à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de estudos, por aproximadamente 4 meses, no desenvolvimento da pesquisa. E por fim, agradeço também, claro, meus familiares; Miriam, Osvaldo e Thaís pela constante compreensão e paciência.

“Um símbolo é sempre genérico e, por mais precisa que seja sua tradução, um artista só lhe pode restituir o movimento: não há tradução literal. [...] Um símbolo sempre ultrapassa aquele que o usa e o faz dizer na realidade mais do que tem consciência de expressar”

(CAMUS, 2009, p. 145)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a educação em museus de arte e busca discutir os fundamentos da educação praticada pelos museus a partir do conceito de tradução. O objetivo geral da dissertação é, através de pesquisa bibliográfica, responder à pergunta-problema: “de que forma a tradução pode ser um fundamento da prática educativa nos museus de arte?”. Para isso, o trabalho ressignificou o conceito de tradução a partir de três procedimentos: literário, educativo e epistemológico; levantou brevemente o processo histórico da educação museal; e também problematizou perspectivas históricas e plurais dos museus em relação ao conceito ressignificado de tradução. A reflexão partiu da ideia de que a tradução é: construção de um novo texto autoral; um esforço de apreensão do conhecimento; e articulação entre perspectivas múltiplas na produção de conhecimento. Como conclusão, o trabalho reconhece que a tradução pode sustentar uma prática educativa emancipatória nos museus de arte preocupada com a importância da linguagem, e como um modelo fundamentalmente aberto que se realiza em processo e em pluralidade.

Palavras-chave: Educação museal. Tradução. Museu de arte. Epistemologia.

ABSTRACT

This research focuses the theme of education at art museums and seeks to discuss the foundations of the education practiced by museums through the concept of translation. The main objective of the dissertation is, through bibliographical research, to answer the question-problem: “in what way translation can be a foundation of educational practice at art museums?”. For that, the work reframed the concept of translation through three procedures: literary, educational and epistemological; briefly raised the historical process of museum education; and also problematized historical and plural museums perspectives in relation with the reframed conception of translation. The study opens with the idea that translation is: a development of a new authorship text; an effort in apprehension of knowledge; and a link between multiple views in knowledge production. As a conclusion, the work acknowledged that translation can support an emancipatory educational practice at art museums concerned about the importance of language, and as an essentially open model that is made through process and plurality.

Keywords: Museum Education. Translation. Art museum. Epistemology.

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	09
1 A TRADUÇÃO ENQUANTO PROCEDIMENTO LITERÁRIO	14
1.1 Um Breve Histórico da Tradução Literária: Da Melancolia à Transcrição	15
1.2 Escovando a História A Contrapelo: Desleitura e Operações de Linguagem	22
1.3 O Espectador Emancipado: Possibilidades de Leituras de Mundo	27
2 A TRADUÇÃO ENQUANTO PROCEDIMENTO EDUCATIVO	34
2.1 A Experiência e o Acontecimento: Princípios de Incerteza e Contingência	35
2.2 A Educação como Prática de Liberdade: Fenomenologia, Linguagem e Problematização	42
2.3 Uma Aventura Intelectual: O Papel do Mestre Ignorante	46
2.4 A Condição Babélica da Linguagem: Pluralidade e Diferença	51
3 A TRADUÇÃO ENQUANTO PROCEDIMENTO EPISTEMOLÓGICO	56
3.1 A Síndrome do Loop: A Ciência em Crise Ou em Fase de Transição	57
3.2 A Pós-modernidade e a Cultura: Fragmentos do Contemporâneo	62
3.3 Uma Metodologia Anarquista da Pluralidade: Formulação de Cosmologias	70
3.4 A Visão em Paralaxe e a Tradução: Construção de Conhecimento em Multiplicidade	75
4 ITINERÁRIOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO EM MUSEUS	80
4.1 Ponto de Partida: A Política Nacional de Educação Museal	81
4.2 Obras em Andamento: Um Breve Histórico da Educação em Museus	82
4.3 Itinerários Múltiplos: Uma Análise em Perspectivas Históricas	89
4.3.1 <i>Primeira parada. Memória: Campo de Tradição e Contradição</i>	90
4.3.2 <i>Segunda Parada. Cultura Visual e Mediação: Espaços entre o Patrimônio e a Arte</i>	93
4.3.3 <i>Conexão. Educação em Arte: Reflexões sobre Linguagem e Hermenêutica</i>	100
4.3.4 <i>Terceira Parada. Museologia e História da Arte: Possíveis Identidades dos Museus</i>	107
4.3.5 <i>Parada Final. Caracterizando os Museus e a Educação: Território Não Formal e Interesse dos Públicos</i>	117
4.3.6 <i>A Saída é por Aqui</i>	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	135

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este é um trabalho de pesquisa, em formato de dissertação, que discute, a partir de diversas perspectivas teóricas, a fundamentação do trabalho de educação nos museus de arte através do conceito de tradução. Mas, antes de adentrar à reflexão em si, é necessário fazer algumas notas introdutórias ao trabalho, apontando para os desejos que mobilizaram toda a escrita desenvolvida.

Antes de mais nada, a introdução de um trabalho de pesquisa é uma das seções que costuma ser escrita por último, apesar de apresentada linearmente no início. Como uma intervenção a posteriori, estas notas introdutórias também têm a tarefa de traduzir alguns pontos gerais do trabalho, ao mesmo tempo em que coloca em evidência alguns aspectos que não ficaram aparentes durante o processo de escrita – outro mecanismo da tradução, que será abordado.

Dito isso, é importante reconhecer que, neste trabalho, a tradução é considerada como uma dimensão que atravessa diversos territórios, direta e indiretamente. A primeira dimensão da tradução é o próprio conteúdo da pesquisa, que vai observar a tradução enquanto três procedimentos diferentes.

Estes três procedimentos constituem o fundamento da dimensão da tradução através de uma linguagem, sendo utilizada o tempo todo também como um discurso que envolve: o diálogo entre diversos autores, a articulação entre perspectivas teóricas plurais e, por fim, a participação do lugar do escritor que está implicado o tempo todo no processo.

Por falar no escritor, que sou eu, aproveito a abertura da dissertação para falar de alguns desejos que movimentaram a pesquisa desde antes mesmo de seu começo.

Minha relação com a educação se dá desde criança, no ensino formal, mas não vou voltar tanto assim no passado para falar sobre o presente. Aliás, durante a dissertação será apresentada uma ideia-chave da tradução que acontece desde que aprendemos a falar a língua materna. Neste caso, me aproximando do momento da escrita, preciso resgatar que a minha graduação, finalizada em 2012, foi na área de Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo.

Portanto, como no desejo atual, de alguma forma já me interessava a relação da linguagem com o público através dos discursos midiáticos. Durante o curso também tive a oportunidade de frequentar uma disciplina de educação com uma turma de licenciatura em música, onde conheci o trabalho de Paulo Freire. Ali, provavelmente inconsciente ainda, despertei a ideia de ser educador em algum momento.

A partir de 2013, tive a oportunidade de trabalhar com mediação cultural em diversas exposições, sendo a primeira no Museu de Arte Contemporânea de Sorocaba. Mas foi durante a 1ª edição da Trienal de Artes do Sesc Sorocaba em 2014, denominada “Frestas” – quando trabalhei como supervisor educativo –, que tive uma aproximação com o tema da tradução que carrego hoje quase como uma bandeira.

Naquela experiência a curadoria educativa foi realizada por três artistas – Ana Teixeira, Samantha Moreira e Jorge Menna Barreto – que propuseram, a partir da pesquisa artístico-acadêmica de Jorge, que os membros da equipe educativa da exposição seriam denominados como “desleitores” (FRESTAS, 2015) e não como mediadores, facilitadores, monitores, guias etc.

Como em toda proposta curatorial, o tema da “desleitura” foi utilizado recorrentemente como uma prática de abordagem educativa de desconstrução. A prática considerada assim como uma referência, pode tanto engessar quanto disparar novas questões. No meu caso, acredito que acabou sendo a segunda situação.

Quando ingressei como aluno do mestrado, o desejo do projeto era fazer uma pesquisa empírica a partir da realidade dos museus da cidade de Sorocaba, dando destaque para o Museu de Arte Contemporânea. Mas também, vale registrar, que os anos em que a pesquisa se desenvolveu não foram os mais fáceis para a área museológica no Brasil.

Neste contexto, me parece um marco o incêndio que devastou o Museu Nacional, no Rio de Janeiro em setembro de 2018, porque representa uma necessidade ainda maior de fazer pesquisa e ressaltar a importância das instituições museais e de memória no país, que cada vez mais têm sido desvalorizadas. Portanto, neste trabalho também atravessa uma motivação de resistência.

A partir disso, me deparo com outro desafio que é realizar pesquisa no tempo apertado de um pouco mais de dois anos. Por esse motivo escolhi, em diálogo com o orientador Prof. Dr. Silvio César Moral Marques e a coorientadora Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Lana, me debruçar em um trabalho de revisão bibliográfica.

Essa escolha me pareceu mais consciente, após a realização da banca de qualificação com a participação das professoras Dr^a. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins e Dr^a. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi. Ambas consideraram que o trabalho, ainda incompleto naquele momento, demonstrava uma intenção de tratar sobre um assunto pouco abordado na área.

Desta forma, abracei a condição de pesquisa bibliográfica para afirmar que o trabalho se tornou um esforço de fôlego teórico. Eu nunca imaginaria que a reflexão chegaria onde chegou, sendo que eu também tive a oportunidade de compartilhar minhas reflexões durante o percurso da pesquisa com os meus pares; em eventos da área de Educação Museal em São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador.

A perspectiva de resistência foi a que também me moveu para a Rede de Educadores de Museus de São Paulo – REM-SP – em 2017, quando comecei a participar ativamente como membro. A articulação em rede foi fundamental para me engajar em uma área que se entendia enquanto processo de consolidação e de produção de conhecimento.

A própria rede também me atravessou em direção à abordagem histórica da dissertação, porque, em 2017, foi publicada a primeira política pública de âmbito nacional da área da educação em museus, denominada Plano Nacional de Educação Museal (BRASIL, 2017). E o nascimento da PNEM só foi possível graças às REMs de todo o Brasil.

Bom, para além dos desejos que motivaram o desenrolar da pesquisa, preciso apontar mais detalhadamente a organização do trabalho textual da dissertação em si.

Como mencionado no início, a dissertação apresenta em seus três primeiros capítulos a noção de tradução enquanto três tipos de procedimentos distintos e que, por muitas vezes, se misturam: 1) Procedimento literário, 2) Procedimento educativo e 3) Procedimento epistemológico. O quarto capítulo, além de apresentar um breve histórico da educação em museus, analisa perspectivas históricas plurais a partir da noção de tradução.

No primeiro capítulo, para falar da tradução como procedimento literário, apresento de forma breve um histórico da tradução no âmbito literário, apontando para uma ressignificação do papel do tradutor no contemporâneo.

Em seguida, desenvolvo a tradução a partir de possibilidades contra-hegemônicas que consideram a leitura de obras – ou da própria história – como apropriação. Na conclusão da reflexão apresento o papel de outro ator implicado no processo: o do espectador, que, como um leitor do mundo, também traduz em condição igual com o artista ou o tradutor.

No segundo capítulo abordo a tradução como procedimento educativo e considero uma perspectiva crítica da educação a partir do contemporâneo; destacando noções de experiência, incerteza e contingência que também atravessam a tradução literária.

Nesta reflexão, destaco a apreensão do conhecimento e a proposta problematizadora de Paulo Freire como uma abordagem que considera a linguagem como construtora de sentido. Por fim detalho em que medida a tradução acontece no processo de ensino-aprendizagem, como um mecanismo simultâneo de traduções e contratraduções que objetivam a pluralidade e a diferença no conhecimento.

No terceiro capítulo, apresento a tradução como procedimento epistemológico, que tem uma função dupla. Além de aprofundar o conceito de tradução nesta perspectiva, utilizo a reflexão como sustentação da perspectiva metodológica em que a dissertação está inserida. A ideia de tradução na filosofia da ciência estaria, a partir da discussão sobre os posicionamentos apresentados, como consequência de um sentimento de crise da ciência moderna.

Como resposta, há o apontamento, por diversos autores, de uma metodologia pluralista que reconhece os limites das visões de mundo e se esforça em fazer articulação e relação entre elas, de forma que uma não se sobreponha a outra mas conviva na multiplicidade.

Dando continuidade, no quarto capítulo apresento um breve histórico da educação em museus, tomando como ponto de partida a Política Nacional de Educação Museal. Reverberando a noção de tradução como uma noção aberta, na análise apresentada, considero diversas perspectivas históricas sobre os museus para refletir as suas relações com a noção de

tradução. Esta análise tem o formato de um deslocamento em itinerário múltiplo que atravessa diversas paradas mas não necessariamente representa um desenvolvimento histórico em evolução.

Dizendo em outras palavras, o objetivo desta pesquisa é responder à pergunta-problema: “de que forma a tradução pode ser um fundamento da prática educativa dos museus de arte?”. Para isso será necessário um esforço em reconstruir um cenário histórico e ressignificar a noção de tradução, através de uma pesquisa bibliográfica¹ (SEVERINO, 2007) em uma perspectiva pluralista (FEYERABEND, 2011).

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral:

- Saber de que forma a tradução pode ser um fundamento da prática educativa dos museus de arte.

Além disso, têm como objetivos específicos:

- Reconstruir o conceito de tradução a partir das noções literária, educativa e epistemológica;
- Levantar brevemente o processo histórico da educação nos museus de arte;
- Problematizar as diferentes perspectivas dos museus de arte em relação com o conceito de tradução;

Por fim, reconheço que a realização deste trabalho foi um desafio, considerando a pesquisa exploratória realizada previamente, fundamental para “delimitar um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Considerando todos os desafios implicados nesta dissertação, acredito que sua necessidade torna-se mais evidente no momento contemporâneo. Como todo esforço de produção de conhecimento é um “pequeno empurrão” em uma fronteira imensa em direção ao desconhecido, reconheço, ao mesmo tempo, a limitação e o potencial desta reflexão.

¹ “A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122).

1 A TRADUÇÃO ENQUANTO PROCEDIMENTO LITERÁRIO

Antes de adentrar o tema específico da Educação em Museus, pretendo constituir os conceitos fundamentais para a tradução neste e nos próximos dois capítulos. Para falar de tradução na prática da Educação Museal será necessário antes falar da tradução enquanto procedimento literário.

Esse é um ponto de partida consistente com a tarefa da tradução, considerando que, para traduzirmos algo, é sempre necessário reconhecer os critérios que são pressupostos e em quais são os contextos determinados de aplicação.

Neste sentido, falo primeiro da noção de tradução literária ou textual a partir da pesquisa de Susana Kampff Lages, que vai nos indicar como a tradução se desenvolveu historicamente e se transformou conceitualmente. A intenção de especificar brevemente a história da tradução no campo literário se apresenta como inspiração e apropriação para o campo da Educação Museal.

Em seguida, apresento a ideia, que se tornou mais consolidada, na história da arte do século XX, que é entender a leitura das obras de arte enquanto tradução. Neste momento utilizarei a pesquisa do artista brasileiro Jorge Menna Barreto para falar do conceito de “desleitura”.

Esta reflexão abre questões para as relações entre linguagem e interpretação de visões de mundo, que será apresentada através do educador brasileiro Paulo Freire. Por fim, como forma de amarrar todo o trajeto, farei uma abordagem do conceito de Espectador Emancipado do filósofo francês Jacques Rancière.

A educação nos museus de arte já foi considerada como uma proposta de “guiar” os visitantes através da apresentação de uma narrativa única – por exemplo, a narrativa institucional ou curatorial – e, muitas vezes, a pergunta “o que o artista quis dizer com essa obra?” ou “o que significa isso?” vão de encontro com uma certa expectativa dos visitantes – ou mesmo dos próprios educadores – para solicitar uma abordagem mais assertiva e que possa corresponder com a autoria original da obra.

O leitor vai perceber que apesar de aparentar um campo distante da educação em museus, a ideia do tradutor em muito se aproxima com a do educador, que é aquele que realiza uma “ponte” entre a obra original e o espectador.

Além de ser questionada pelas abordagens educativas críticas, como a mediação cultural, esta perspectiva de “ponte” também é questionada no desenvolvimento da tradução literária. O objetivo desta seção é realizar uma reflexão sobre as aproximações destes campos com a intenção de reconstruir o significado da noção de tradução.

1.1 Um Breve Histórico da Tradução Literária: Da Melancolia à Transcrição

O livro de Susana Kampff Lages, derivado de sua pesquisa de doutorado, apresenta um estudo sobre Walter Benjamin através dos temas da melancolia e da tradução. O recorte que utilizo para a reflexão desta dissertação é a seção que trata especificamente sobre a teoria e o histórico da tradução literária de forma geral.

De início, a autora (LAGES, 2007, p. 29) cita o crítico literário norte-americano George Steiner, que historicamente identificou a melancolia com a tradução no sentido de uma impossibilidade de se corresponder seu texto com o original. Essa condição foi, na maioria das vezes, considerada como negativa e empobrecida em vez de ser produtiva, onde seria possível questionar a natureza da linguagem e do pensamento.

Para Lages, a atividade do tradutor é próxima da atividade do filósofo e do intelectual em geral, porque essas funções lidam essencialmente com textos de autores anteriores. Para o tradutor, especificamente, essa relação com os textos anteriores é a “premissa concreta, a origem e a possibilidade mesma de seu trabalho. Mas, em todos os casos, essa apropriação tem seu preço: a autodepreciação do sujeito, sintoma distintivo da melancolia” (LAGES, 2007, p. 35).

Como problema da tradução vinculado à melancolia, estão duas questões essenciais segundo a autora (2007, p. 37): “à questão da autoridade do texto escrito e o correlato tema da identidade do sujeito que escreve, e à questão da relação entre texto (e autor) presente e textos (e autores) do passado, ou seja, a relação de um autor com a tradição”. Lages também acrescenta que o questionamento da identidade do tradutor em relação à identidade do autor original é um

exemplo paradoxal das relações também existentes, e abrangentes, entre pensamento e linguagem escrita.

A autora também cita o filósofo francês Jacques Derrida que apresentou a tradução enquanto tema da filosofia por excelência. A melancolia, neste caso, poderia ser considerada como seu “contratema”, que significaria como um elemento constitutivo que a acompanha, sendo tanto complementar quanto ameaçador.

Desta forma, os riscos do tradutor se equiparam aos riscos do melancólico: “perder-se na multiplicidade infinita dos sentidos das línguas; abismar-se no vazio do sem-sentido – para, enfim, fazer confluir todos os sentidos no silenciar definitivo da morte” (LAGES, 2007, p. 37).

Pensando no sentido tradicional da palavra traduzir, a autora (2007, p. 38) indica que ele pode ser retomado desde o Renascimento e é usado até hoje nas línguas neolatinas como a ideia de “fazer passar o sentido de um texto escrito numa língua para uma outra língua”.

Esse período histórico teve seu projeto cultural fundamentado em um forte e amplo processo de tradução, tanto a partir da relação com os textos clássicos quanto na reinterpretação de uma visão geral de mundo da Antiguidade (LAGES, 2007).

Portanto, segundo Lages (2007, p. 54), o conceito moderno de tradução tem origem direta com o Renascimento, em que o projeto propunha, essencialmente, a realização de uma nova leitura original de textos da tradição, como os textos sagrados e os clássicos europeus. Nos aproximando do contexto contemporâneo, a pesquisadora considera a psicanálise, no início do século XX, como um marco para falar de tradução e melancolia.

Com Sigmund Freud inicia-se uma perspectiva de que existem melancolias que podem ser consideradas positivas e outras negativas, como, por exemplo, uma melancolia que é superada através do processo de luto e outra que paralisa o sujeito em um círculo vicioso (LAGES, 2007, p. 58).

Nos estudos mais atuais da psicanálise, indica a pesquisadora (2007, p. 65), o termo melancolia está relacionado com um estado de tendência patológica que alterna entre momentos de profunda tristeza e momentos de grande entusiasmo.

Fazendo uma comparação com esse movimento pendular da personalidade do melancólico, a autora (2007, p. 65) comenta que o mesmo se dá na construção histórica do tradutor. Por um lado, o tradutor segue uma história de rebaixamentos e de uma constante desvalorização do ego, enquanto por outro, há uma exigência exagerada das capacidades a serem dominadas em termos linguísticos e culturais.

Neste sentido, Lages (2007, p. 66) cita o filósofo espanhol Ortega y Gasset que reconhece a renúncia da linguagem como uma condição para a atividade do tradutor, como a do falante de uma língua que renuncia a dizer a totalidade daquilo que lhe ocorre. Assim, o tradutor também precisa conviver com essa incompletude própria da linguagem e do traduzir.

Outro elemento paradoxal, aponta Susana Kampff Lages (2007, p. 66), é a partir do comentário do lingüista romeno Eugenio Coseriu, que apresenta a característica da diversidade na estruturação dos significados fazendo com que certos conteúdos de uma língua sejam, em partes, correspondentes em outros idiomas. Neste comentário só faz sentido uma tradução finalista em que existe apenas uma “melhor tradução” de um texto, para um destinatário, fim e situação histórica, específicos.

Por outro lado, Lages (2007, p. 68) realiza outro comentário, a partir do tradutor, crítico literário e naturalizado brasileiro Paulo Rónai – pioneiro dos estudos sobre a tradução no Brasil –, para se colocar o problema da tradução como uma compreensão completa. A tradução, neste caso, é uma atividade de um sujeito rebaixado e ao mesmo tempo cobrado por seus conhecimentos quase universais.

Neste modelo, o tradutor se sente inferiorizado com o texto original porque se sabe que ele não pode ser apreendido em sua totalidade, por conta das características históricas e subjetivas (LAGES, 2007, p. 68). Aqui o sentimento melancólico está caracterizado por essa tarefa considerada impossível.

Outra característica corrente dos estudos sobre o assunto é a de que o tradutor deve procurar se neutralizar ao máximo e que o texto original é considerado superior. Nesta visão, diz Lages (2007, p. 69), o texto original também é considerado como um produto acabado, fechado e imutável.

Como uma tentativa de sair desse círculo vicioso da melancolia, e afirmar a atividade de tradução enquanto atividade autônoma, a autora (2007, p. 72) cita Harold Bloom e sua teoria da influência, que promove uma leitura forte, enquanto interpretação criadora na relação com os textos da tradição.

Este movimento de afirmação da atividade da tradução é também uma tendência dos estudos teóricos mais contemporâneos, que pretendem valorizar o trabalho e a tarefa do tradutor para reivindicar um espaço acadêmico institucional específico (LAGES, 2007, p. 73).

No contexto contemporâneo, Lages (2007, p. 73) cita duas tendências colocadas, de uma forma geral pelos pesquisadores, que poderiam ser denominadas de “ideológica ou culturalista” e “feminista”, e uma terceira situada no Brasil que está “afinada com a reversão da perspectiva teórica e crítica”.

Essas tendências apontam na direção de que o tradutor deve ser reconhecido enquanto um autor e que deve ter liberdade, a tal ponto, que pode não estar completamente de acordo com as intenções do autor original (LAGES, 2007, p. 75).

Essas correntes, destaca a pesquisadora, não são homogêneas apesar de apontarem na mesma direção. Segundo Lages, estas perspectivas mais recentes do estudo em tradução também podem ser resumidas em três atitudes: a de reescrita, a de subversão e a de transcrição.

Na atitude da tradução enquanto reescrita, o ato de traduzir não é considerado como um evento isolado mas determinado por contextos históricos e de poder. A intenção dos que traduzem nesta linha, segundo a pesquisadora (2007, p. 76), é a de defender uma transparência do processo e uma consequente invisibilidade do tradutor.

Através desse procedimento de reescrita, os tradutores podem reavivar, ou até introduzir temas e recursos literários que partem do contexto cultural e literário original do texto como consequência de alterar a poética dominante (LAGES, 2007, p. 77).

Esta prática permite que sejam revelados os processos de criação da obra original, a partir de uma ideologia dominante, colocando um tom crítico e dando relevância para a prática da tradução e da literatura, enquanto práticas sociais e historicamente apresentadas (LAGES, 2007, p. 78).

Existem divergências entre os autores desta linha, aponta Susana Kampff Lages (2007, p. 78), destacando o trabalho do tradutor italiano Lawrence Venuti que propõe uma tradução mais engajada com uma estratégia “abusiva”, objetivando uma domesticação do texto.

Nesta perspectiva há uma espécie de conflito inerente ao processo de traduzir porque considera-se ser feito de escolhas constantes. Também inspirada pela filosofia de Jacques Derrida, esta noção trabalha a partir da defesa de uma consciência, por parte do tradutor, que manifesta uma escrita que “não esconde a duplicidade de sua autoria” (LAGES, 2007, p. 82).

Já em relação a atitude de tradução enquanto subversão, a autora (2007, p. 83) destaca que é uma vertente controversa e realizada a partir de estudos críticos de cunho feminista, realizados principalmente nos Estados Unidos e Canadá.

Como na atitude da reescrita, esta corrente também dá ênfase à ação subjetiva do tradutor, como manipulador do texto original, mas aqui realiza um recorte de gênero para colocar a dimensão da violência determinada por iniciativas, imperialistas e sexistas, por exemplo (LAGES, 2007, p. 83).

Se por um lado, indica Lages (2007, p. 85), a argumentação de pesquisadoras como a da norte-americana Lori Chamberlain, é significativa para desvelar a correlação de forças apresentadas no jogo da tradução a partir de termos sexistas, por outro, perde força ao pretender que essa estratégia possa se isentar das relações de poder e não participar de uma disputa pela autoridade que é realizada a cada tradução e a cada ato de escrita.

Por fim, a atitude da tradução enquanto transcrição, segundo a pesquisadora (2007, p. 88), parte de uma noção histórica que relaciona toda criação verbal humana e questiona o lugar das produções literárias na cadeia da tradição cultural, na sua relação com outras obras, tanto com as que a precederam quanto as que lhe são contemporâneas.

A autora (2007, p. 88) destaca, no contexto brasileiro, o trabalho dos fundadores do movimento da Poesia Concreta com Augusto e Haroldo de Campos e Décio Pignatari, como expoentes desta perspectiva.

No projeto da arte de cunho concretista a tradução ocupou um lugar relevante, tanto em sua prática poética quanto em seu esforço de crítica. Na visão deste movimento, o objetivo era buscar na poesia “o que ela tem de mais próprio: esse elemento identifica-se com seu aspecto material, concreto, com sua particular configuração linguística, sua estrutura” (LAGES, 2007, p. 89).

Um elemento essencial do projeto concretista, segundo a pesquisadora, está em realizar uma aplicação radical do conceito de antropofagia, do movimento modernista, como uma estratégia específica de leitura da tradição.

Esse conceito promove uma posição diante da tradição poética, tanto brasileira quanto universal, que não se coloca mais em termos tradicionais da influência enquanto leitura passiva de elementos externos. Trata-se portanto, “de um processo de violenta apropriação, que se constitui a partir de uma releitura conscientemente seletiva do substrato literário passado e contemporâneo” (LAGES, 2007, p. 90).

Para a autora (2007, p. 90), a poética concretista também pode ser chamada de “poética da destruição”, porque se relaciona à duas situações: primeiro, se refere ao conceito de crítica romântica enquanto uma crítica poética, que se colocava como adjetivo para a prática. E segundo, também se refere ao sentido de “desconstrução”, corrente inaugurada pelo pensamento filosófico de Jacques Derrida.

Dessa forma, a pesquisadora Susana Kampff Lages aponta a maneira como a tradução concretista opera e está intimamente ligada ao conceito, que o crítico literário norte-americano Harold Bloom chama, de “leitura forte”. Segundo a autora, para Bloom,

Os grandes poetas são aqueles que, em seu contato, sempre conflitivo, com os antecessores na tradição, conseguem realizar uma apropriação tão radical a ponto de sua obra modificar a interpretação que posteriormente será feita dos precursores. Ou seja, o poeta *forte* realiza uma espécie de inversão da ordem temporal, uma inversão da causalidade, pela qual o texto atual determina *a posteriori* a leitura de seus antecessores na cadeia da tradição (LAGES, 2007, p. 91, grifo da autora).

Essa atitude de uma leitura que se apropria de um texto já produzido, aponta para uma direção outra na cronologia linear da história da literatura tradicional. Desta forma, o tradutor deve superar a posição secundária e se afirmar enquanto autor de um novo texto, o texto criado pela tradução (LAGES, 2007, p. 92).

Nesta situação, a autora (2007, p. 95) destaca uma postura heróica da tradução em vez de melancólica, porque considera o trabalho de tradução enquanto essencialmente de criação, tendo uma importância equivalente ao trabalho original.

Por fim, a prática da poética concretista colocou o projeto de criação da tradução em um lugar relevante. Isso foi uma contraposição à inviabilização da criação autoral dos tradutores, que colocou eles, conseqüentemente, em um lugar de marginalização social e intelectual.

O esforço dos poetas concretos elevou a posição da tradução, colocando-a de forma igualitária em relação à qualquer obra de criação literária. O resultado disso, segundo Lages (2007, p. 95), é a possibilidade da “criação de um texto autônomo, que tem vida própria, independente do original”.

Portanto, esse recorte da pesquisa de Susana Kampff Lages em relação aos caminhos da tradução no momento contemporâneo, aponta essencialmente para a tendência de ressignificar a tradução como tema fundamental do pensamento teórico e crítico.

Também destaco a reflexão da autora (2007, p. 97) de se colocar a melancolia como mobilizadora da atividade de criação, seja artística ou intelectual, como fundamental na história da cultura e das ideias.

Assim, a partir desta breve apresentação da história e da teoria da tradução, pretendo consolidar que há diversas abordagens para a tradução literária durante a história. A lição mais

importante desta etapa é que a tradução também pode ser ato de criação literária. Desta forma, quando mencionar a tradução nestes termos, daqui em diante, ela poderá ser entendida como transcrição.

Como proposta de se investigar neste capítulo a tradução no âmbito literário, agora realizo uma aproximação da relação de leitura de obras de arte com a prática do historiador e do tradutor. Ambos os contextos são importantes para se entender o papel do educador em museus que apresentam objetos artísticos e acervos de patrimônio histórico.

1.2 Escovando a História a Contrapelo: Desleituras e Operações de Linguagem

Como ponto de partida para esta seção do capítulo que considera a tradução enquanto procedimento literário, apresento a pesquisa de doutorado do artista Jorge Menna Barreto que propõe uma leitura poética chamada de “desleitura”.

Além disso, como atitude do indivíduo na relação com a tradição e a história através da linguagem, apresento os textos de Walter Benjamin, “Sobre o conceito de história” e “A tarefa do tradutor”. Estas perspectivas permitem que reavaliemos a noção de leitura apontando para uma prática que possa ser contra-hegemônica.

A noção de tradução literária abordada, está sendo motivada a partir da dimensão da tradução enquanto estratégia de leitura que o educador tem ao se relacionar com as obras de arte. Aqui é importante destacar a característica de que tanto educador quanto visitante dos museus são leitores *a priori*, e será esse um aspecto fundamental desta reflexão.

Primeiramente, devo esclarecer de antemão que o termo leitura é, de uma forma tradicional, referido à ideia de material textual, mais especificamente à literatura. No entanto, ele tem sido utilizado para a análise das obras visuais, mais intensivamente na produção contemporânea, a partir da década de 1960, com a arte conceitual, que frequentemente relacionava práticas visuais e discursivas.

Neste sentido, o artista visual e pesquisador Jorge Menna Barreto (2012, p. 16) comenta que naquele momento, a partir do pensamento da produção da arte conceitual, as ideias questionadas estabeleceram o espectador muitas vezes enquanto leitor.

Retomando a proposição citada do crítico literário Harold Bloom, Barreto apresenta em sua tese de doutorado outra chave para essa questão. Para Barreto (2012, p. 16), a ideia proposta por Bloom, chamada de “leitura forte”, caracteriza: “a propriedade transgressora da leitura feita por um poeta de seus antecessores”.

O pesquisador (2012, p. 16) também acrescenta que o termo, em seu idioma original, era considerado como *misreading*, e o crítico literário brasileiro, Arthur Nestrovski, traduziu este termo para o português com a palavra “desleitura”.

Na relação com a tradição, Barreto (2012, p. 18) aponta que estes “poetas fortes” realizam uma leitura que não está conduzida a um ponto de vista de uma avaliação precisa, posição frequentemente associada à crítica de arte, ou mesmo dos historiadores e acadêmicos. O que a chamada desleitura propõe, neste caso, é uma leitura que tem um tom desobediente e de desvio (BARRETO, 2012, p. 18) de uma trajetória original.

Barreto (2012, p. 19) afirma que essa relação com a cadeia da tradição promove uma busca por uma leitura que renove a origem, algo distante da ideia do “resgate de uma suposta verdade fixa ou essencial”. Esta condição é importante para que seja feita uma reflexão do sentido da tradução, reverberando a proposição de transcrição citada na seção anterior.

Considerando que toda tradução remete de alguma forma a uma origem, o artista visual (2012, p. 35) destaca a importância em se desconstruir o sentido de origem enquanto fonte, para ressignificá-la na ideia de salto ou recorte.

Portanto, a ideia da desleitura apresentada por Jorge Menna Barreto (2012, p. 128) pode ser descrita, em essência, como: “uma leitura que não é submissa a um conteúdo dado a priori, mas sim uma leitura forte, capaz de realizar um desvio emancipador, incorporar o erro (a distância do original) e expandir o campo de problemas em questão”.

Essa mesma atitude em relação com a tradição, no sentido de renovação, Barreto (2012, p. 19) encontra na relação com outro autor anterior, o filósofo alemão Walter Benjamin, citando a obra “Sobre o conceito de história”.

Neste texto, Benjamin (2012, p. 243) diz: “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘tal como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma recordação, como ela relampeja no momento de um perigo”. Esta perspectiva de Benjamin considera a história para além de fatos concretos e estáticos. A leitura das obras e da própria história, podem ser consideradas assim, como leituras dinâmicas.

Segundo Benjamin (2012, p. 243-244), realizar essa leitura histórica é uma forma de defender a tradição contra o conformismo que busca se apoderar da história através das classes dominantes. Neste sentido, o trabalho de análise histórico tem sido tradicionalmente o de uma relação de empatia com os vencedores.

Os bens culturais, portanto, são o resultado de um cortejo triunfante dos vencedores, e o historiador deve refletir sobre a história a partir dessa noção de disputa colocada de antemão. Assim, “como o próprio bem cultural não é isento de barbárie, tampouco é o processo de transmissão em que foi passado adiante. Por isso o materialista histórico se desvia desse processo, na medida do possível” (BENJAMIN, 2012, p. 244). Neste aspecto, reconheço que o autor apresenta a tática do historiador enquanto desvio, assim como Barreto apresenta sua leitura desviante.

Por fim, destaco a frase ilustrativa de Walter Benjamin (2012, p. 244) que representa a atitude do historiador a partir dessas narrativas contra-hegemônicas. Para o autor, a tarefa do historiador é essencialmente a de “escovar a história a contrapelo”.

Como prática dessa leitura que se desvincula da tradição, acrescentando noções, apresento como finalização desta seção a obra “A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português”, organizada por Lucia Castello Branco através da disciplina “Estudos Temáticos de Edição: Editando Traduções” na UFMG, que teve como coordenadora e orientadora a professora Sônia Queiroz.

Nesta obra, a proposta foi apresentar quatro versões diferentes traduzidas do texto “A tarefa do tradutor” – no original, *Die Aufgabe des Übersetzers* – de Walter Benjamin. A versão que

escolho, é a tradução feita pela própria Susana Kampff Lages, e publicada anteriormente em 2001, na coletânea “Clássicos da teoria da tradução: alemão-português”².

Neste exemplo, Lages apresenta como título de sua tradução “A tarefa-renúncia do tradutor” já explicitando uma ambiguidade da palavra *Aufgabe* utilizada por Benjamin, no original.

Por conta da natureza específica desta obra e do paradoxo da tradução, enquanto vinculada ao autor original ou considerada enquanto obra autônoma, as citações serão referenciadas com o nome de Walter Benjamin mas é preciso destacar o contexto do ato de tradução realizado por Susana Kampff Lages.

Na reflexão do texto “A tarefa do tradutor” – traduzido por Lages em “A tarefa-renúncia do tradutor” –, Benjamin (2008, p. 66) problematiza a noção de se considerar um receptor ideal para objetivar a tradução, porque as obras se fazem na relação com determinados públicos, desviando para diversas trajetórias.

Ao mesmo tempo, Benjamin (2008, p. 66) questiona o que estaria por trás de uma obra de arte, o que ela comunicaria. Isso porque, para ele, as más traduções se preocupam com aquilo que está sendo comunicado. Neste sentido, o essencial em uma tradução, de fato, está naquilo para além do que é comunicado, aquilo considerado “poético”. Sendo assim, para o tradutor restituir essa dimensão, ele precisa invariavelmente se tornar, ele mesmo, um “poeta”.

Benjamin (2008, p. 66) também questiona que se, por exemplo, um poema não é feito exclusivamente para esse leitor generalizado, por que a tradução precisaria se endereçar dessa forma? Sobre isso, ele comenta, “se o original não existe em função do leitor, como poderíamos compreender a tradução a partir de uma relação dessa espécie?”.

Outro aspecto levantado por Benjamin (2008, p. 71), sobre a natureza dinâmica da linguagem, é a constatação de que as grandes obras na história se transformam ao longo dos séculos, da

² Nesta dissertação assumo a tradução de Susana Kampff Lages, assim, toda vez que referencio essa obra de Walter Benjamin, será a partir desta tradução. Além desta versão, há mais 3. Cito elas: 1) tradução de Fernando Camacho, produzida para o 1º Colóquio de Escritores Latino-Americanos e Alemães em 1962 em Berlim, e publicada originalmente no número 40 da revista Humboldt, em 1979; 2) tradução produzida pelo grupo de seminário do Mestrado em Literatura Brasileira da Universidade Estadual do Rio de Janeiro em 1994 e publicada nos Cadernos de Mestrados, editados pelo próprio Programa de Pós-Graduação e; 3) versão inédita traduzida pelo professor aposentado e crítico literário da Universidade Nova de Lisboa, João Barrento.

mesma forma que a língua materna do tradutor se transforma. A relação que o autor constrói é para afirmar que o que opera de fato em uma tradução é construção de linguagem:

Assim como os cacos de um vaso, para poderem ser recompostos, devem seguir-se uns aos outros nos menores detalhes, mas sem se igualar, a tradução deve, ao invés de procurar assemelhar-se ao sentido do original, ir configurando, em sua própria língua, amorosamente, chegando até os mínimos detalhes, o modo de designar do original, fazendo assim com que ambos sejam reconhecidos como fragmentos de um vaso (BENJAMIN, 2008, p. 77).

Assim, não basta traduzir as palavras isoladas porque o valor poético do original não se esgota no seu conteúdo fechado, mas sim, na sua maneira de designar as coisas. Neste sentido, o autor (2008, p. 77) acrescenta ainda que as palavras carregam uma tonalidade afetiva.

Para Benjamin (2008, p. 78) então, o tradutor é um agente que trabalha a linguagem a partir da obra. Para ele, a tradução é “transparente, não encobre a original, não o tira da luz; ela faz com que a pura língua, como que fortalecida por seu próprio meio, recaia ainda mais inteiramente sobre o original”. Esta pura língua mencionada pelo filósofo, é uma forma de caracterizar uma linguagem que não expressa nada, mas é o puro mecanismo de expressão.

O autor (2008, p. 80) também menciona que as obras originais, quanto mais elevadas suas qualidades, mais elas permanecem traduzíveis. Já as traduções, são consideradas intraduzíveis “devido à excessiva fugacidade com que o sentido adere a elas”. Pode-se entender que a obra original, neste contexto, é como uma expressão generalizada e a tradução é a contingência do presente.

O autor (2008, p. 79) também compara a relação entre original e tradução, com a de uma reta tangente que toca a circunferência em apenas um ponto. Neste caso, a tradução toca de forma fugaz o pequeno ponto do sentido original, e a partir dele continua sua via para o infinito, perseguindo sua própria via “no interior da liberdade do movimento da língua”.

Por fim, podemos encerrar a importância do tradutor como uma tarefa que mantém a língua viva, reafirmando sua dinamicidade. Para o filósofo (2008, p. 79), a chave está nesse movimento de recriação: “redimir na própria a pura língua, exilada na estrangeira, liberar a língua do cativeiro da obra por meio da recriação – essa é a tarefa do tradutor”.

Assim, destaco que podemos considerar a tarefa do tradutor como função que opera através da linguagem; e a perspectiva de se observar a história de forma contra-hegemônica como uma desleitura. Ambas leituras caminham na relação com a tradição considerando-as enquanto dinâmicas.

1.3 O Espectador Emancipado: Possibilidades de Leituras de Mundo

Para finalizar este capítulo, que trata da tradução enquanto procedimento literário, investigo o papel do leitor – considerado espectador – enquanto tradutor de visões de mundo. Os textos que dão base para esta seção são “O espectador emancipado” do filósofo francês Jacques Rancière e “A importância do ato de ler” do educador brasileiro Paulo Freire.

O objetivo desta reflexão é aprofundar o papel do espectador na relação com obras de arte, considerado enquanto sujeito ativo e emancipado. Outra intenção de encerrar este capítulo com esses autores é considerá-los como uma abertura para o próximo capítulo, que vai tratar da tradução enquanto procedimento de educação.

Inicialmente, Jacques Rancière em seu texto “O espectador emancipado” propõe uma discussão acerca do papel do espectador no âmbito contemporâneo, realizando um cruzamento com outro texto dele “O mestre ignorante”, este focado em questões educativas e que será abordado no capítulo seguinte.

Segundo o autor (RANCIÈRE, 2012, p. 8), para os críticos, o mal de ser um espectador é constatado por duas razões: “ser espectador é estar separado ao mesmo tempo da capacidade de conhecer e do poder de agir”. Na primeira condição, o espectador ignora o processo de produção de uma aparência ou a realidade encoberta por ela, na segunda, o lugar do espectador é um lugar de imobilidade e de passividade.

Outra característica apontada por Rancière (2012, p. 12) é a partir da sociedade do espetáculo, citando o autor Guy Debord. Para Debord, a essência do espetáculo seria a condição de exterioridade, “o espetáculo é o reino da visão, a visão é exterioridade, ou seja, desapossamento de si”.

A partir disso, o filósofo (2012, p. 12) comenta que Debord denuncia a contemplação como contemplação de uma aparência separada de sua verdade. Essa verdade essencial, tornada distante da aparência que a encobre, volta-se contra o indivíduo porque esse mecanismo apresenta sua própria essência de uma forma estranha. Neste sentido, o espetáculo evidencia o desapossamento, e quanto mais o indivíduo contempla, menos ele é.

Esse é o cenário apresentado pelo autor para comentar o papel das obras de arte na relação com os espectadores. De início, Rancière aponta que a proposta de alguns artistas, que buscaram conter ou superar essas questões, apresentadas pela crítica, estavam fundamentadas no trabalho a partir de um problema central que é também essencial na lógica pedagógica. O autor (2012, p. 13) elenca dois atores fundamentais no processo pedagógico tradicional que são: o mestre e o ignorante.

Na lógica pedagógica, o ignorante é aquele que desconhece o que o mestre sabe, mas também é aquele que não sabe o que ignora nem a maneira de saber. Já o mestre é aquele que, além de ter o saber desconhecido pelo ignorante, é também aquele que sabe tornar a ignorância enquanto “objeto de saber, o momento de fazê-lo e que protocolo seguir para isso” (RANCIÈRE, 2012, p. 13).

Neste procedimento, segundo o filósofo (2012, p. 13) o papel do mestre é o “de eliminar a distância entre seu saber e a ignorância do ignorante”. Mas, assim como os artistas que buscaram linguagens ou estéticas que trabalhavam a partir da problemática do espectador, o mestre só consegue reduzir o abismo entre ele e o ignorante recriando-o incessantemente, porque, neste processo, ele sempre está à frente e repõe entre si próprio e o aluno uma ignorância nova.

Vale ressaltar que, apesar das aparências e limitações, o sujeito considerado ignorante é alguém que já tem um conhecimento de inúmeras coisas e que as aprendeu sozinho, “olhando e ouvindo o que há ao seu redor observando e repetindo, enganando-se e corrigindo seus erros” (RANCIÈRE, 2012, p. 13). Segundo o autor, o que falta ao aluno, a não ser que se torne mestre, é o saber efetivo da ignorância, reconhecendo a distância entre seu saber e a ignorância.

Na prática do ensino-aprendizado tradicional, o abismo entre as inteligências do mestre e do aluno é, para o filósofo (2012, p. 14), um abismo radical que separa essencialmente duas inteligências: “a que sabe em que consiste a ignorância e a que não o sabe”. Essa distância radical, é o fundamento do ensino, é o primeiro ato de aprendizagem: o da incapacidade.

Esse processo de comprovação de uma desigualdade de inteligências, e que fundamenta um tipo de prática pedagógica, é nomeada pelo autor (2012, p. 14) de “embrutecimento”, referenciado no pedagogo francês do século XIX, Joseph Jacotot. Já em contraposição ao embrutecimento há a prática da “emancipação intelectual”, fundamentada na comprovação da igualdade das inteligências em todas as suas manifestações, mas ressalto, não é igualdade de valores dessas inteligências.

Aqui, o abismo não existe porque considera o indivíduo enquanto um animal humano que aprende diversas coisas e que, da mesma maneira como aprendeu a falar, também aprendeu “a aventurar-se na floresta das coisas e dos signos que o cercam, a fim de assumir um lugar entre os seres humanos: observando e comparando uma coisa com outra, um signo com um fato, um signo com outro signo” (RANCIÈRE, 2012, p. 14).

Desta forma, o autor compara o iletrado que soletra os signos ao intelectual que formula hipóteses elaboradas, colocando-os em pé de igualdade, a partir de uma mesma inteligência que está em ação.

Essa é uma inteligência que “traduz signos em outros signos e procede por comparações e figuras para comunicar suas aventuras intelectuais e compreender o que outra inteligência se esforça em comunicar-lhe” (RANCIÈRE, 2012, p. 14). Portanto, Rancière conclui que o fundamento de toda a aprendizagem se dá a partir de um trabalho poético de tradução.

Este fundamento é também essencial para a prática emancipadora da figura que o autor (2012, p. 15) apresenta como mestre ignorante. Na qualidade de mestre, esse ator do processo de aprendizagem pode ser embrutecedor ou emancipador. O mestre ignorante é chamado assim, não porque nada saiba, mas porque ele renunciou de seu saber da ignorância.

Segundo Rancière (2012, p. 15, grifo do autor), o mestre ignorante “não ensina *seu* saber aos alunos mas ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar”.

Na perspectiva da emancipação, a distância que o ignorante precisa superar não está entre sua ignorância e o saber do mestre, mas está entre aquilo que já sabe e aquilo que ainda ignora,

[...] Mas pode aprender como todo o resto, que pode aprender não para ocupar uma posição de intelectual, mas para praticar melhor a arte de traduzir, de pôr suas experiências em palavras e suas palavras à prova, de traduzir suas aventuras intelectuais para uso dos outros e de contratraduzir as traduções que eles lhe apresentam de suas próprias aventuras (RANCIÈRE, 2012, p. 15).

Retomando a relação dessas questões com o problema do espectador, Rancière (2012, p. 16) apresenta que acontece uma mesma operação na relação do público com as obras de arte. Enquanto artistas propõem trabalhos estéticos a partir de lógicas que procuram aproximar a obra do público, a questão que fica em evidência neste processo é uma divisão do sensível a partir de duas categorias importantes: “os que têm uma capacidade e os que não a tem”.

O ponto de partida da emancipação é, portanto, quando se questiona a oposição entre olhar e agir e se compreende a centralidade da ação do olhar. Para Rancière (2012, p. 17), todos agem, tanto o espectador quanto o aluno ou o intelectual. O movimento do espectador é: observar, selecionar, comparar e interpretar e assim ele, por exemplo, “compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si”, conduzindo o processo para o sentido de uma criação ou escrita autoral.

O autor também critica aqueles artistas que dizem não querer transmitir uma mensagem específica sobre suas obras argumentando que querem produzir uma forma de conscientização, por exemplo.

Neste processo, apesar de não afirmarem conscientemente o que o espectador deve receber, eles supõem uma recepção de uma certa forma objetiva. A partir do tom da intenção do artista reconhecemos uma distância entre artista e espectador, mas também outra distância deve ser acrescentada à equação, a distância da obra de arte, considerando-a enquanto coisa autônoma (RANCIÈRE, 2012, p. 18).

Na lógica da emancipação, considerando o cenário das artes ou do ensino, há sempre uma terceira coisa entre o mestre ignorante e o aprendiz emancipado, que é distante de ambos e que eles podem recorrer para comprovar juntos o que viram, menciona o filósofo (2012, p. 19).

Desta forma, seja em um teatro ou diante de uma performance, “assim como num museu, numa escola ou numa rua, sempre há indivíduos a traçarem seu próprio caminho na floresta das coisas, dos atos e dos signos que estão diante deles ou os cercam” (RANCIÈRE, 2012, p. 20).

O que o pensamento de Jacques Rancière (2012, p. 21) aponta é que a atividade da emancipação é possível em todos os lugares. No caso do espectador das obras de arte, seu lugar não deve ser colocado em questão enquanto passividade para converter-se em atividade. Ser espectador é condição normal de todos. O que existem são sempre pontos de partida, cruzamentos e nós, e o objetivo da crítica é “reconhecer o saber em ação no ignorante e a atividade própria do espectador. Todo espectador já é ator de sua história”.

Finalizando, o autor coloca ciência em pé de igualdade na relação da produção de conhecimento e comenta que ambas participam do mesmo distanciamento com o espectador e com os autores, sendo uma coisa terceira e autônoma. Para Rancière (2012, p. 25), portanto,

Os artistas, assim como os pesquisadores, constroem a cena em que a manifestação e o efeito de suas competências são expostos, tornados incertos nos termos do idioma novo que traduz uma nova aventura intelectual. O efeito do idioma não pode ser antecipado. Ele exige espectadores que desempenhem o papel de intérpretes ativos, que elaborem sua própria tradução para apropriar-se da “história” e fazer dela sua própria história. Uma comunidade emancipada é uma comunidade de narradores e tradutores.

Neste sentido o espectador pode ser considerado como ponto de partida para a identidade do sujeito que observa qualquer manifestação, seja no campo do ensino, das artes, ou da vida em geral. Considerando essa abordagem ampliada e apontando para o fundamento da educação enquanto tradução, faço o cruzamento deste tema com o trabalho do educador brasileiro Paulo Freire.

Entre a relação da oralidade e da tradução, está o contexto individual que se inicia de uma leitura do mundo. Segundo Freire (2011, p. 19), a “primeira leitura” de um sujeito se dá a

partir do mundo em que a criança se move, seu mundo imediato e depois, no processo de escolarização, há a leitura da palavra que se dá interligada ao contexto de uma leitura do mundo, o que o autor chama de “palavramundo”.

Essa relação entre linguagem e realidade é, portanto, dinâmica; e a compreensão de um texto, a partir de uma leitura crítica, implica a percepção das relações entre o próprio texto e o contexto. O mecanismo fundamental é o de que a leitura da palavra não é puro processo de decodificação da escrita, mas se antecipa e flui na inteligência do mundo, segundo o autor (2011, p. 19).

Assim como a máxima existencial do filósofo francês, Jean-Paul Sartre, de que “a existência precede a essência”, Freire (2011, p. 19) toma como fundamento o ponto de partida no seu processo de alfabetização, onde “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Assim como o espectador em Rancière, a leitura em Freire promove uma condição tal de apropriação ao leitor, que, como resultado, passa a ser “escritor” da sua própria história.

Esse movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2011, p. 29).

Portanto, podemos considerar essa contexto como ponto de partida para qualquer agente envolvido no processo de produção de conhecimento, dando destaque para a relação com o campo da arte. Na arte existe a situação de espectadores, que é muito próxima da noção apresentada por Paulo Freire que coloca os indivíduos enquanto “leitores do mundo”.

Como reflexão, este capítulo se debruçou sobre a tradução enquanto procedimento literário. De certa forma e por muito tempo, a tradução foi considerada como uma atividade inferiorizada, mas existem evidências de um esforço em ressignificar a tarefa do tradutor no momento contemporâneo e esta pesquisa compartilha desta posição.

Entender primeiramente a tradução como transcrição é destacar a importância da tarefa do tradutor como operador de linguagem, que aponta para leituras autônomas, podendo ser

desviantes – como desleitura, ou contra-hegemônicas – como “escovação a contrapelo da história”.

Para além do material textual ou visual, o indivíduo está em contato com a “palavramundo”, em uma relação entre linguagem e realidade que observa mudanças constantes. O leitor-tradutor é, portanto, espectador do mundo. E neste mundo o espectador aprende da mesma forma que aprendeu qualquer outra informação: traduzindo, interpretando e comparando.

Por fim, esse movimento de tradução enquanto leitura poética é a chave de entrada para o próximo capítulo que se debruça sobre a tradução enquanto procedimento de educação.

2 A TRADUÇÃO ENQUANTO PROCEDIMENTO EDUCATIVO

Neste caminho da dissertação, em direção à análise específica da Educação em Museus a partir do conceito de tradução, estão sendo abordadas as noções de tradução enquanto procedimento literário, educativo e epistemológico.

No capítulo anterior, abordei a noção de tradução a partir de uma natureza literária que constitui as condições para a relação de um indivíduo com a tradição e sua perspectiva de transcrição. Para além disso, o que se constata é a natureza da linguagem enquanto leitura de mundo que pode ser crítica, em uma perspectiva contra-hegemônica. Considerando estes horizontes emancipatórios já observados no capítulo anterior, agora aprofundo a noção de tradução como um procedimento de educação.

Inicialmente, será preciso pensar a relação da educação com alguns fundamentos a partir da modernidade. Para o contemporâneo, destaco uma natureza de incerteza no aprendizado através das noções de “experiência” e “acontecimento”, respectivamente em Jorge Larrosa e Slavoj Žižek. Neste sentido, o território da educação enquanto uma tradução aberta se dá em um processo que não pode ser antecipado.

Em seguida, a partir de Paulo Freire, a educação será pensada como prática de liberdade na relação entre os sujeitos com os fenômenos. Neste aspecto, o indivíduo apreende o conhecimento a partir de uma relação entre linguagem, contexto e realidade.

Apresento em seguida o conceito – já mencionado – de “mestre ignorante” de Jacques Rancière, para aprofundar uma metodologia da educação enquanto tradução. Como aponta o autor, essa metodologia é afirmada como uma perspectiva de emancipação intelectual, podendo ser utilizada como ensino-aprendizagem daquilo que não foi previsto ou aquilo que ainda é ignorado.

Por fim, retomando a reflexão sobre os fundamentos da educação no contemporâneo, volto à Jorge Larrosa para resgatar a história da Torre de Babel como paradigma para se considerar uma linguagem de pluralidade e instabilidade, considerando a multiplicidade dos sujeitos e a afirmação da diferença como perspectiva da tradução.

A intenção deste capítulo é discutir os fundamentos da educação no momento contemporâneo e problematizar os fundamentos consagrados na modernidade, considerando a importância dos aspectos da diferença, da pluralidade, da liberdade e da incerteza como perspectivas para uma emancipação intelectual através da linguagem.

2.1 A Experiência e o Acontecimento: Princípios de Incerteza e Contingência

Como no capítulo anterior, em que destaquei o papel da tradução enquanto aspecto literário, parto nesta seção de uma noção que considera as palavras que trocamos como produtoras de sentido.

Por isso, analiso brevemente duas noções como referências para a noção de tradução enquanto procedimento educativo, considerando que a tradução não pode ser prevista mas é relativa ao seu momento contingente. Nesta seção, as noções de “experiência” e “acontecimento” serão respectivamente apresentadas a partir dos autores Jorge Larrosa e Slavoj Žižek.

O filósofo espanhol Jorge Larrosa apresenta o conceito de “experiência” para fazer uma análise e uma crítica do fundamento contemporâneo da educação. Para ele (LARROSA, 2016, p. 15), a educação foi pensada historicamente do ponto de vista que relaciona ciência e técnica ou teoria e prática, e assim considera “se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobre uma perspectiva política e crítica”. A partir disso, o par que o autor introduz é o “experiência/sentido”.

O autor espanhol (2016, p. 16) destaca que a ideia de que as palavras produzem sentido e criam realidades, pode ser considerada enquanto importantes mecanismo de subjetivação. Desta forma, a discussão pelo sentido das palavras não é atoa porque quando lidamos com as palavras “damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos”.

Assim, ao aprofundar o sentido da palavra “experiência”, o autor (2016, p. 18) aponta que seu significado em português é: “o que nos acontece”. Vale destacar aqui que a discussão de Jorge Larrosa se distancia da tradição filosófica sobre a “experiência” enquanto experiência dos sentidos na relação com os fenômenos, como em Immanuel Kant.

Aqui, o autor, por outro lado, aproxima a experiência do sentido informal, como uma experiência subjetiva, única – ou, já traduzindo a palavra para o contexto da argumentação, como acontecimental. Portanto, a chave para entender a introdução ao conceito é considerá-lo enquanto abertura e processo.

Para iniciar sua análise sobre o conceito de experiência, Larrosa elenca alguns fatores que permitem, no contexto contemporâneo, uma anulação das condições da experiência.

Primeiro, tomando como inspiração Walter Benjamin, o autor cita o exemplo de que nem tudo o que acontece é absorvido pelo indivíduo, quando, por exemplo, há um excesso de informação. Para o autor (2016, p. 18), a informação produz uma anulação da possibilidade da experiência, então, por isso, precisamos separar “experiência” da “informação”.

Por muitas vezes, a informação pode ser considerada como sinônimo de conhecimento ou de aprendizagem. Sobre isso, vale destacar o comentário de Larrosa (2016, p. 19, grifo do autor) a respeito das propostas educativas, onde a informação foi colocada como ênfase, em que velhas perspectivas sociais organicistas “que tantos jogos permitiram aos totalitarismos do século passado, estejam sendo substituídas por metáforas cognitivistas, seguramente também totalitárias, ainda que revestidas agora de um *look* liberal democrático”.

Assim, após a informação, vem a opinião. Neste aspecto, o autor (2016, p. 20) coloca o sujeito moderno considerando-o como sujeito informado e que também opina. Essa obrigatoriedade que o sujeito tem para constituir opiniões em qualquer caso que lhe seja apresentado, como um certo tipo de obsessão, é uma outra forma de anular a possibilidade da experiência.

O par informação/opinião se apresenta como central para essa ideia de aprendizagem construída historicamente. Segundo Larrosa (2016, p. 21), durante todo o processo da educação formal, da educação básica até o ensino superior, o dispositivo em operação é este: “primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja”. Podemos considerar como um caminho automático para a opinião, como se fosse um reflexo da informação adquirida.

Outro aspecto contemporâneo apresentado pelo autor (2016, p. 22) é a falta de tempo para se constituir a experiência. Em uma relação de vida através do estímulo e da vivência instantânea há um impedimento de uma conexão profunda. Isso também é consequência de um mundo moderno que impede a memória e o silêncio de acontecerem, onde tudo excita o sujeito por estímulos, mas nada lhe acontece.

Neste contexto, destaco o comentário para o valor dado ao tempo nas instituições de educação. Nelas, o tempo é organizado para um sujeito da formação permanente e acelerada, e que tem o tempo “como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre que aproveitar o tempo” (LARROSA, 2016, p. 22).

Acompanhando a ideia de um tempo que não pode ser desperdiçado, Larrosa também apresenta o sujeito moderno e sua motivação para uma ação, como se todo envolvimento individual estivesse sustentado por um engajamento por mudar as coisas.

Para o autor (2016, p. 24), “nós somos sujeitos ultrainformados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos”. Esse fator aponta para a necessidade de que precisamos estar sempre mobilizados através do trabalho e que não podemos parar.

Em sentido contrário à pressa imposta pelo movimento da modernidade, Larrosa coloca a experiência a partir de um gesto de interrupção e que, de uma certa forma, pode ser considerado como gesto estético. Para ele, a experiência e a possibilidade de que algo aconteça ou toque o indivíduo, requer:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2016, p. 25).

Após falar das condições que caracterizam, e outras que impedem, a realização da experiência, Larrosa se debruça sobre o sujeito da experiência.

Se considerarmos o significado da palavra experiência em português como “aquilo que nos acontece”, o sujeito da experiência pode ser considerado, sobretudo, como um tipo de território, “um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2016, p. 25). Aqui, destaco a descrição que considera esse lugar como um território de passagem onde há disponibilidade, receptividade e, principalmente, abertura.

Este aspecto do sujeito da experiência indica uma noção de passividade que não se encontra na relação entre ativo e passivo, mas “uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (LARROSA, 2016, p. 25).

O sujeito da experiência tem então uma característica de se apresentar em um espaço do indeterminado e do perigoso, colocando-se nele à prova e buscando nele suas condições e oportunidades. Esse sujeito, por não ser um sujeito estático e solidificado, também está aberto à sua própria transformação (LARROSA, 2016, p. 27).

Já em relação às características do saber construído a partir da experiência, o autor espanhol (2016, p. 30) o situa na relação entre o conhecimento e a vida humana, e afirma “de fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos”.

Para compreender este tipo de saber, o autor (2016, p. 31) remete aos tempos anteriores à ciência moderna e à sociedade capitalista, antes das definições de conhecimento como conhecimento objetivo e de vida como vida burguesa. Anteriormente, a aprendizagem acontecia a partir daquilo que nos acontece; e, segundo Larrosa, o saber da experiência se constitui também neste lugar.

Desta forma, o autor (2016, p. 31) apresenta o saber da experiência como “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. Esse saber se produz na elaboração de um sentido daquilo que nos acontece, sendo um saber elaborado a partir da experiência de um indivíduo ou de uma comunidade.

Mais explicitamente esse é um tipo de saber, diz Larrosa (2016, p. 32), “que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua

própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”.

Aqui é necessário destacar a essencialidade individual da experiência. Por conta da relação íntima com a subjetividade, um mesmo fato vivenciado por duas pessoas distintas pode tornar-se experiência para um, não sendo uma relação determinante e exclusiva para acontecer da mesma forma para o outro.

Este contexto é apresentado pelo autor (2016, p. 33) como existencial, e permite que o sujeito tenha condições para apropriar-se da própria vida. Como consequência, de certa forma, aquilo que torna impossível a experiência também torna impossível a existência.

Outra relação colocada com o saber da experiência no contexto da ciência, segue a partir da formulação metodológica de uma ciência experimental. Segundo o autor (2016, p. 34), a proposição de uma metodologia na ciência moderna parte de uma desconfiança da experiência. Portanto, podemos observar duas lógicas distintas, “se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade”.

Feito essa explanação da experiência enquanto fundamento para uma educação contemporânea, considero importante inserir e fazer cruzar o conceito de “acontecimento” apresentado pelo filósofo esloveno Slavoj Žižek.

Para o autor, “acontecimento” trabalha com algumas perspectivas plurais relacionadas ao campo filosófico. Aqui, dialogo com duas das discussões apresentadas pelo filósofo em sua obra “Acontecimento: uma viagem filosófica através de um conceito”.

A primeira delas pode ser considerada enquanto um elemento de transformação radical de uma realidade, excedente e imprevisível, que pode produzir uma ruptura. Já a segunda noção de acontecimento parte da ideia de um reenquadramento que produz uma guinada em nossa relação com a realidade. A primeira ideia dialoga com a noção de “experiência” citada anteriormente, e a segunda aponta para a próxima seção deste capítulo.

Então, primeiramente, como em Larrosa em que a experiência é considerada subjetiva, o acontecimento em Žižek não pode ser objetivado, totalizante. Neste sentido, esta primeira perspectiva da noção de “acontecimento” do filósofo esloveno (ŽIŽEK, 2017, p. 38) é apresentada como um elemento excedente que pode ser reconhecido a partir do desequilíbrio entre o universal e o particular.

Neste sentido, na medida em que há uma estrutura formal e considerada enquanto atemporal, a realidade contingente pode ser considerada enquanto acontecimental, porque ela é o ponto de interferência na estrutura formal (ŽIŽEK, 2017, p. 38). Aqui, acontecimento é o elemento excedente aberto, o elemento que escapa à estrutura fechada.

A lição fundamental desta primeira noção no campo da filosofia inclui a perspectiva de que o acontecimento produz um desequilíbrio radical, ou seja “o acontecimento conclusivo é a própria queda, ou seja, *coisas surgem quando o equilíbrio é destruído, quando algo dá errado*” (ŽIŽEK, 2017, p. 55, grifo do autor).

Assim, a noção de acontecimento se aproxima da noção de experiência quando ambas se debruçam a partir das rupturas, que não podem ser previstas em busca de uma transformação ou criação de um saber efetivamente novo.

Já em relação à segunda perspectiva de acontecimento do filósofo, se apresenta a ideia de uma reestruturação de percepção da realidade. Nesta perspectiva, segundo Žižek (2017, p. 16, grifo do autor), “em sua forma mais elementar, um acontecimento não é algo que ocorra dentro do mundo, mas *uma mudança no próprio arcabouço pelo qual percebemos o mundo e nos envolvemos nele*”.

A ideia de um evento como elemento reestruturante, torna-se, posteriormente, uma noção que vai aprofundar a mudança de enquadramento pelo qual percebemos o mundo para chegar à destruição do enquadramento enquanto tal. Este enquadramento, o autor (2017, p. 29) considera a partir da psicanálise e da noção de fantasia.

Sobre fantasia, destaco o alerta do filósofo (2017, p. 31), “na medida em que a fantasia fornece o enquadramento que nos possibilita vivenciar o real de nossas vidas como um Todo significativo, a desintegração da fantasia pode ter consequências desastrosas”.

A partir disso, Žižek (2017, p. 31) considera que o movimento que a psicanálise produz não é a desintegração da fantasia mas uma ideia mais radical que poderia ser considerada enquanto travessia da fantasia. Em relação à travessia, o autor indica a intenção do indivíduo em afirmar sua condição, “transpor a fantasia não significa simplesmente sair dela, mas esmagar seus alicerces, aceitar sua inconsistência”.

O filósofo reflete que na existência cotidiana dos indivíduos, eles ficam imersos na “realidade” que é estruturada pela fantasia, mas essa imersão impede que seja percebida a fantasia que sustenta o acesso à realidade. A proposta de realizar a travessia da fantasia significa então “paradoxalmente, *identificar-se plenamente com a fantasia*, revelar a fantasia” (ŽIŽEK, 2017, p. 32, grifo do autor).

Portanto, o acontecimento que gera o reenquadramento da realidade, permite uma apropriação do indivíduo sobre os mecanismos de apreensão de sua própria realidade. Como a primeira noção de acontecimento, esta também dá condições para a conscientização dos limites do indivíduo, a partir de um evento de “ruptura”, e que abre caminho para a emancipação do sujeito na sua relação com a vida.

Para finalizar esta seção, reflito sobre o papel da experiência em sua dimensão acontecimental. Ambas são condições que não podemos prever porque surgem de um movimento de deslocamento daquilo que estava antecipado. Se estamos buscando aprendizados e transformações, não será totalmente viável categorizar todas as condições de antemão porque a ruptura está nesse processo que é de abertura e fluxo.

Para a discussão dos fundamentos da educação a partir da noção de tradução, que é o objetivo deste capítulo, olhamos para a distinção entre a estrutura racional e metódica e a concretização temporal e imperfeita na realidade material. Neste contexto, há sempre um aspecto de incerteza e diferença para ser levado em conta, se o objetivo for uma tradução emancipada.

A ideia de tradução também está evidente neste aspecto da contingência. Não havendo uma melhor tradução a priori, o procedimento de tradução está em um esforço realizado em dar condições para que seja possível um território aberto de aprendizagem.

Desta forma tanto “experiência” quanto “acontecimento” são conceitos que podemos levar em consideração para a tradução enquanto fundamento educativo. Para a próxima seção, reverbero ainda a noção de acontecimento como reenquadramento da realidade, a partir da fenomenologia.

2.2 A Educação como Prática de Liberdade: Fenomenologia, Linguagem e Problematização

Dialogando com a noção acontecimental que se apresenta como reestruturação de apreensão da realidade, nesta seção debruço sobre o aspecto da educação a partir da fenomenologia em Paulo Freire, para aprofundar a relação de conhecimento enquanto apreensão do Real e da linguagem e o processo de reconhecimento de si enquanto sujeito que conhece.

De início, para Paulo Freire, o ato de conhecer não pode acontecer por um sujeito transformado em objeto que recebe o conteúdo que outro lhe impõe. O conhecimento exige uma curiosidade constante do indivíduo no mundo e sua ação transformadora sobre a realidade, que “implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo que se reconhece conhecendo” (FREIRE, 2015, p. 28), assim, é possível se perceber as condições para poder conhecer.

Dialogar com a fenomenologia a partir de Freire, permite que seja pressuposto a relação com os fenômenos – objetos concretos – na produção de conhecimento. Nesta perspectiva, ambos, educador e educando, assumem “o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer” (FREIRE, 2015, p. 29).

Ainda no contexto da fenomenologia, o indivíduo não pode ser considerado alheio na sua relação com o mundo, afinal ele é considerado como “ser-em-situação” (FREIRE, 2015, p. 30). A apreensão verdadeira não se dá pela simples presença com o objeto do conhecimento, porque isso seria uma maneira inicial de se dar conta deles. Captar essa presença, para Freire (2015, p. 31), está no âmbito da mera opinião, ou filosoficamente falando, do conhecimento enquanto doxa.

Nesta perspectiva, o indivíduo percebe o fato e suas interrelações dentro de uma realidade apreendida, a partir de sua inserção crítica, entendendo-a como campo de sua ação e reflexão. Aqui, Freire (2015, p. 35) propõe uma abordagem através da problematização das questões que o educador apresenta a seus educandos.

A problematização serve como uma motivação para a busca das pessoas em seu processo de conhecimento. O autor (2015, p. 68) apresenta como um exemplo a comparação entre a apreensão do conhecimento na educação, com a sistematização de um saber no âmbito científico, porque ambos passam por uma problematização motivadora. Essa motivação gera um conhecimento que é rigoroso, ou seja, se constitui a partir de um desafio fundamental à construção do saber.

Freire também considera que o ato de conhecer não é feito de forma isolada entre sujeito que conhece e objeto do conhecimento, porque, neste contexto, não há ser humano isolado. A partir da fenomenologia e do conceito de intersubjetividade, podemos falar da relação dialógica apresentada pelo autor (2015, p. 84), sendo possível estabelecer a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto.

Desta forma, para Paulo Freire, o mundo dos seres humanos é um mundo de comunicação. O contexto apresentado pelo autor (2015, p. 84) coloca os atores deste processo nas seguintes posições: “todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos”.

O objeto do conhecimento é, portanto, mediatizador da comunicação e não pode se estabelecer como “puro comunicado” (FREIRE, 2015, p. 86). A comunicação, por outro lado, implica um processo de reciprocidade em participantes ativos, e não simplesmente transferência de saber de um para outro.

Assim, não se pode considerar o pensamento fora de sua dupla função, aponta Freire (2015, p. 86), que além de comunicativa é cognoscitiva. A educação é “uma situação gnosiológica” porque é comunicação, considerando o diálogo que acontece no “encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2015, p. 89).

Tais características apontam para a fundamentação da educação enquanto produção de conhecimento e comunicação. A comunicação, que se faz pelo diálogo, está aqui centralizada na “relação entre pensamento-linguagem-contexto ou realidade” (FREIRE, 2015, p. 91).

Portanto, a linguagem expressa não pode estar isenta dessas relações. Não há, segundo o autor (2015, p. 91), pensamento que não esteja construído a partir de uma realidade, direta ou indiretamente marcado por ela. É próprio do ser humano que apreende conhecimento “estar em constantes relações com o mundo” (FREIRE, 2015, p. 98).

O autor (2015, p. 98) também faz a ressalva de que considerar uma realidade como à parte do ser humano, ou de que estão os indivíduos isolados, geram concepções falsas da educação. Pelo contrário, tanto o ser humano quanto o mundo se encontram em relação permanente, e os indivíduos transformam este mundo enquanto sofrem os efeitos da sua própria transformação (FREIRE, 2015, p. 101).

A concepção que Paulo Freire apresenta partindo de seus referenciais é a de que a educação se dá enquanto prática da liberdade, em vez de uma prática da opressão. Neste contexto, não existe hierarquia de um educador que aprende e transfere o conhecimento ao educando, mas ambos seres humanos participantes do ato de compreensão. Para Freire (2015, p. 104), “a educação como prática da liberdade é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica”.

O autor cita como inexistente o momento em que o educador sozinho conhece e depois o momento em que ele explica para o outro o que conheceu. No momento de uma pesquisa, por exemplo, há uma aparência de solidão para o educador porque ele estabelece um diálogo invisível e incerto “com os homens que, antes dele, exerceram o mesmo ato cognoscente, trava um diálogo consigo mesmo. Põe-se diante de si mesmo. Indaga, pergunta a si mesmo” (FREIRE, 2015, p. 105).

Dessa maneira, não existem dois momentos distintos para o educador; um que aprende e outro em que explica. Sua tarefa é permanente ato de conhecimento, ao ponto em que ao ser questionado por um educando, o educador precisa refazer na explicação todo o esforço de apreensão realizado, sob uma perspectiva nova, abrindo caminhos novos de acesso ao objeto (FREIRE, 2015, p. 106).

Considerando essa permanente reconstrução do processo de conhecimento, Paulo Freire (2015, p. 109) aponta que a tarefa do educador é “a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza”. Para isso, o educador se encontra igualmente problematizado porque o aprendizado se dá na comunicação que está inserida em uma realidade compartilhada.

Assim, não é possível uma educação em que o educador é neutro no processo, porque estamos considerando uma realidade concreta deste aprendizado e a problematização é inseparável das situações concretas. Ao se deparar novamente com situações já vivenciadas, “a problematização implica um retorno crítico à ação. Parte dela e a ela volta” (FREIRE, 2015, p. 111).

O fundamento desta concepção educativa proposta pelo autor (2015, p. 112), portanto, “gira em torno da problematização do homem-mundo”. Considera-se aqui o indivíduo intimamente conectado a seu contexto, sendo que este também não pode ser pensado de forma abstrata e isolada.

O contexto social, considerado como o mundo da cultura e da história por Freire (2015, p. 112), envolve, por exemplo, o mundo do trabalho, das ideias, da ciência, da arte, entre outros; e condiciona os indivíduos que os criam, como resultado dessa relação “homem-mundo”. O que importa à educação enquanto verdadeira situação gnosiológica é a problematização destes mundos.

Tendo a concepção educativa em torno da ideia de que ela é essencialmente gnosiológica, e dialógica por consequência, o dispositivo da pergunta se faz a partir da organização do conteúdo programático desta educação.

Para Freire (2015, p. 117), ambos participantes do processo são sujeitos ativos, solidários entre si e problematizados em torno do objeto que será estudado. O ponto de partida para se estabelecer o conteúdo programático só se dará a partir de uma busca conjunta, através do diálogo, não podendo ser resolvido isoladamente por um ou outro indivíduo do processo educativo.

Considerando a perspectiva fenomenológica de Paulo Freire em que a educação é situação de produção de conhecimento, encontramos os seres participantes do processo educativo, enquanto seres inacabados e incompletos. Como nas noções filosóficas de experiência e acontecimento, há a condição de algo que não pode ser antecipado para que o processo seja considerado autêntico. Há a implicação de uma abertura constante.

É também possível perceber a dimensão da tradução no aspecto levantado a partir da investigação do sujeito com o objeto do conhecimento, que mediatiza a comunicação com o outro. Além disso, fica estabelecida a importância da relação – já levantada no capítulo anterior – da linguagem como filtro de acesso à visão de mundo, e conseqüentemente, ao diálogo.

2.3 Uma Aventura Intelectual: O Papel do Mestre Ignorante

Para aprofundar a noção da investigação do sujeito que conhece o objeto do conhecimento, nesta seção, realizo um esforço de tradução na intenção de aproximar as questões de Paulo Freire com a do filósofo francês Jacques Rancière.

Rancière, por outros meios, chama de “aventura intelectual” o aspecto que Freire aponta como “situação gnosiológica”. Além disso, o pensador francês desenvolve a noção de tradução mais especificamente do que Freire que não utiliza a palavra.

Outro ponto que destaco também é que, no capítulo anterior, utilizei o texto “O espectador emancipado” de Rancière³, para falar do papel do espectador na arte. Este texto, em termos históricos, foi escrito após o texto que está sendo aprofundado na seção presente.

O texto “O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual” é uma análise de Jacques Rancière sobre o trabalho do pedagogo francês Joseph Jacotot, no século XIX – por volta de 1818 – em que ele foi convidado a dar aula nos Países-Baixos, onde atualmente fica a Holanda.

³ Como já mencionado, “O espectador emancipado” é um trabalho que atualiza questões de “O mestre ignorante” e aplica o tema à arte. “O mestre ignorante”, originalmente, é um trabalho da área do ensino-aprendizagem. Assim, acredito que a relação entre ambos trabalhos, pode ser considerada como um esforço de tradução do autor com sua própria obra.

O desafio do pedagogo foi instruir um grupo de alunos sendo que ele não falava a língua deles, o holandês, e nem os alunos a dele, francês. Para isso, ele teve que partir de uma coisa comum que foi uma versão bilíngue da obra literária *Telêmaco*.

Retomo que o objetivo da reflexão desta seção é aprofundar a tradução enquanto procedimento educativo, destacando a intenção de uma metodologia de tradução. Além disso, a reflexão de Rancière aponta para um desafio da educação que é a possibilidade do educador ensinar aquilo que ele não conhece, aprofundando a noção de ignorância como referência para um trabalho de emancipação intelectual.

Primeiramente o autor francês (RANCIÈRE, 2015, p. 23) considera que no ensino tradicional há em funcionamento um sistema explicador do professor para o aluno, que produz uma condição de incapacidade, “antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia”. O mestre explicador é aquele que se debruça sobre a distância entre aprender e compreender.

O paradoxo apontado por Rancière (2015, p. 22) é que, apesar de qualquer explicação, as pessoas aprenderam uma coisa que não passou por esse sistema, que é o aprendizado da língua materna.

A revelação analisada pelo autor (2015, p. 23), a partir do trabalho do pedagogo Jacotot, é de que é necessário inverter a lógica do sistema explicador, porque ela produz a noção de incapacidade que opera como uma “ficção estruturante da concepção explicadora de mundo”. Para Rancière, explicar algo para alguém é, fundamentalmente, a demonstração de que a pessoa não pode compreender por si só.

A partir dessa ideia de ensino tradicional, segundo o filósofo (2015, p. 24), são elencados dois tipos de inteligências: uma inferior e outra superior. Esse é o princípio para se entender o conceito de “embrutecimento”. O mestre embrutecedor, diferente do explicador, não representa aquele tipo de agente opressor que pretende assegurar seu próprio poder, mas de uma certa forma é o ser que à primeira vista pode ser considerado culto e de boa-fé.

No caso da análise de Rancière sobre a situação em que os alunos não sabiam falar a língua do pedagogo, eles ainda assim conseguiram se ensinar a falar e escrever em francês a partir do material em comum, a obra bilíngue *Telêmaco*.

A relação que o autor (2015, p. 28) faz é que o fundamento do aprendizado está neste processo, em que o indivíduo aprende a língua materna, “observando e retendo, repetindo e verificando, associando o que buscavam aprender àquilo que já conheciam, fazendo e refletindo sobre o que haviam feito”.

Segundo Rancière (2015, p. 27), há uma relação entre esse método e o ato de tradução, “aprender e compreender são duas maneiras de exprimir o mesmo ato de tradução. Nada há aquém dos textos, a não ser a vontade de se expressar, isto é, de traduzir”. Apesar de aparentar um método autônomo e isolado, o autor reconhece que os alunos aprenderam sem mestre explicador mas, ainda assim, com um mestre.

Para falar de embrutecimento e emancipação, o filósofo francês (2015, p. 31) destaca a ideia de “vontade”. Para ele, há embrutecimento quando a vontade e a inteligência de alguém se subordina à outra vontade e à outra inteligência. Já a emancipação é “o ato de inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade”.

Rancière destaca quatro possíveis atores do processo educativo a partir das noções de embrutecimento e emancipação:

Por detrás da relação pedagógica estabelecida entre a ignorância e a ciência, seria preciso reconhecer a relação filosófica, muito mais fundamental, entre o embrutecimento e a emancipação. Havia, assim, não dois, mas quatro termos em jogo. O ato de aprender podia ser reproduzido segundo quatro determinações diversamente combinadas: por um mestre emancipador ou por um mestre embrutecedor; por um mestre sábio ou por um mestre ignorante (RANCIÈRE, 2015, p. 32).

Portanto, o desafio observado no contexto de Joseph Jacotot, é que é possível ensinar aquilo que se ignora. Mas para isso, ressalva Rancière (2015, p. 34), é necessário que o educador seja emancipado para poder emancipar alguém; “para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano”.

Segundo o autor (2015, p. 37), quem emancipa não deve se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender, afinal ele aprenderá o que quiser, até talvez nada. O que está em ação é um mesmo tipo de inteligência em todas as produções humanas e ele saberá que poderá aprender qualquer coisa.

Nestas condições, o aprendiz será solicitado então que “fale, que diga o que ele vê, o que pensa disso, o que faz com isso. Somente uma condição será imperativa: de tudo o que disser deverá demonstrar a materialidade no livro” (RANCIÈRE, 2015, p. 40). O mestre pode assim verificar o processo de aprendizado.

O livro, neste caso, é um exemplo material e uma referência comum do processo, tanto para o mestre quanto para o aprendiz. Jacques Rancière (2015, p. 44) complementa ainda que não se sabe qual caminho o aluno vai traçar mas é possível saber que ele não sairá do “exercício de sua liberdade”.

Diferentemente da perspectiva tradicionalista, que coloca uma divisão das inteligências entre superior e inferior, esta proposição reconhece que não há dois tipos opostos mas uma desigualdade nas manifestações de inteligência. A emancipação é a autonomia em se dispor em uma aventura intelectual; “é a tomada de consciência dessa igualdade de *natureza* que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda aventura no país do saber” (RANCIÈRE, 2015, p. 49, grifo do autor).

Para não cairmos na perspectiva do espontaneísmo, retomo que o que o mestre ignorante deve exigir do aluno, segundo Rancière (2015, p. 55), é que ele prove que estudou com atenção, “há inteligência ali onde cada um age, narra o que ele fez e fornece os meios de verificação da realidade de sua ação”. O que o mestre ignorante faz é verificar se o aprendiz está pesquisando continuamente, independente de onde ele vai chegar.

Considerando a desigualdade das manifestações de inteligência, o que se conclui é que há uma inteligência essencial e igual. O que o pedagogo Jacotot estaria propondo como cerne do método emancipador, segundo Rancière (2015, p. 64, grifo do autor), é que se busque “o *todo* da inteligência humana em *cada* manifestação intelectual”.

Para o autor, assim é possível reconhecer que os indivíduos são seres distantes porque, a priori, a linguagem não os aproxima, é necessário um esforço constante de tradução. Para buscar a aproximação é necessário observar a arbitrariedade da linguagem “que, forçando-os a traduzir, os põe em comunicação em esforços – mas também, em comunidade de inteligência” (RANCIÈRE, 2015, p. 88).

Esse esforço de tradução, segundo Jacques Rancière (2015, p. 94, grifo do autor), faz parte de um movimento duplo, de tradução e contratradução; “a relação de dois ignorantes com o livro que eles não *sabem* ler somente radicaliza esse esforço de todos os instantes, para traduzir e contratraduzir os pensamentos em palavras e as palavras em pensamentos”. O filósofo (2015, p. 95) conclui que toda palavra, falada ou escrita, é uma tradução que só ganha sentido na contratradução.

Esse duplo movimento da tradução não é entendido enquanto transmissão mas como poetização do saber. Segundo o autor (2015, p. 96), o indivíduo, em seu ato de palavra, poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa. De uma certa forma, ele considera as palavras como instrumentos, apontando para uma atividade material e artesã como natureza do discurso.

Aprofundando essa posição, Jacques Rancière (2015, p. 96) destaca que esse indivíduo se comunica, essencialmente, como um artista, destacando a concepção de uma obra de arte como fundamento da aprendizagem. Ele diz que o indivíduo se comunica como um poeta, “um ser que crê que seu pensamento é comunicável, sua emoção, partilhável. Por isso, o exercício da palavra e a concepção de qualquer obra como discurso são um prelúdio para toda aprendizagem”.

Assim, podemos tomar uma lição da emancipação, “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” (RANCIÈRE, 2015, p. 104). Por fim, em seu desejo por uma sociedade de emancipados, o filósofo sugere que essa sociedade seria uma sociedade de artistas⁴.

⁴ Como apontado no capítulo anterior (cf. p. 32 da seção “1.3. O Espectador Emancipado: Possibilidades de Leituras de Mundo”), Jacques Rancière, também apresenta seu desejo por uma comunidade emancipada através da perspectiva de seres tradutores.

Em conclusão desta seção, posso destacar a noção da tradução como essência de uma metodologia educativa em direção à emancipação intelectual dos indivíduos. A tradução, neste contexto, está na tradução interna que o indivíduo faz com o que conhece, recolhendo informações e comparando com outras.

Após isso, há o movimento de tradução em comunicação para o outro, a partir da distância da linguagem, e a contratradução realizada nesta partilha, que sedimenta o método enquanto um fundamento de igualdade de uma mesma inteligência a partir de manifestações desiguais.

Esta paisagem de pluralidade da linguagem é o ponto de partida da última seção deste capítulo que reflete sobre a tradução enquanto procedimento educativo.

2.4 A Condição Babélica da Linguagem: Pluralidade e Instabilidade

Nesta seção finalizo a reflexão em torno da dimensão da tradução enquanto procedimento educativo. O que vem sendo levantado até agora é um aspecto que considera a educação no momento contemporâneo a partir de novos paradigmas, que criticam a educação como vinha sendo pensada a partir da modernidade, principalmente.

Para esta seção, utilizo o texto “Linguagem e educação depois de Babel” do filósofo espanhol Jorge Larrosa, que foi publicado originalmente após o texto utilizado como referência na primeira seção, em que tratei da noção de “experiência”. Portanto, neste exercício, já há um procedimento de tradução com o pensamento do próprio autor. No texto de agora, destaco que o autor trabalha especificamente com a noção de tradução.

Como ponto de partida – e também como conexão com o próximo capítulo – Larrosa destaca que há uma tendência no pensamento contemporâneo em se ampliar a noção de tradução para qualquer fenômeno comunicativo. Para o autor (LARROSA, 2004, p. 63), essa reflexão sobre a experiência da tradução não trata especificamente sobre a ideia de uma mediação entre as línguas, mas se estende à “qualquer processo de transmissão ou transporte de sentido”.

A expressão fundamental que Larrosa destaca para sua reflexão é: “ler é como traduzir”. Para ele, a leitura é uma operação na qual a linguagem se dá em “sua condição babélica”, carregada de marcas de pluralidade, contaminação, instabilidade e confusão. Para o autor

(2004, p. 69), “a tradução, e como tentarei mostrar, também a leitura, não se podem pensar fora da condição babélica da linguagem humana”.

O autor espanhol (2004, p. 69) também reitera que considerar Babel como referência é considerar que não existe Linguagem no singular e maiúsculo, porque ela representa “uma invenção dos filósofos e um sintoma mais de sua forte tendência a trabalhar como funcionários da Unidade”.

Os conceitos abstratos como “homem”, “razão”, “história” ou “realidade” também são criticados pelo autor, que cita Hannah Arendt. Segundo Larrosa (2004, p. 69), Arendt escreveu que a condição humana da pluralidade é derivada do fato de que são os homens e não o Homem que habita o mundo.

Acrescentando à reflexão de Arendt, Jorge Larrosa (2004, p. 69) considera que a condição humana da pluralidade também se dá pelo fato de que “há muitos homens, muitas histórias, muitos modos de racionalidade, muitas línguas e, seguramente, muitos mundos e muitas realidades”. E é a partir dessa condição humana que é possível afirmar que Babel também representa uma impossibilidade “não problemática da traduzibilidade generalizada” (LARROSA, 2004, p. 70).

Como consequência, o autor (2004, p. 71) indica que, dentro de um certo limite, é possível afirmar que cada falante fala uma língua particular, ao mesmo tempo que fala diversas línguas, ao se considerar a capacidade de adaptação de sua língua à diferentes contextos e interlocutores.

Assim, Larrosa (2004, p. 72) aponta que a tradução pode ser considerada como inerente à compreensão humana e à intersubjetividade, porque além de existirem traduções entre línguas, também existem traduções entre momentos de uma mesma língua, entre um grupo de falantes a outro, e também, entre qualquer texto – oral e escrito – a seu receptor.

Larrosa acrescenta também que, neste contexto, Babel não representa somente uma condição de pluralidade, mas de instabilidade:

Babel quer dizer também, e sobretudo, que a língua, qualquer língua, em qualquer momento de sua história e em qualquer contexto de uso, dá-se em estado de confusão, em estado de dispersão; Babel significa que a palavra humana se dá como confusa, como dispersa, como instável e, portanto, como infinita (LARROSA, 2004, p. 72).

Desta forma, a compreensão do sujeito se dá a partir de uma ideia de mediação, segundo Larrosa. Para ele, essa mediação se dá em um estender pontes, no espaço e no tempo, em uma única direção que é também o centro de todos os caminhos: o sujeito da compreensão.

Esse sujeito de compreensão é também “o tradutor etnocêntrico e o leitor etnocêntrico: não o que nega a diferença, mas o que se apropria da diferença, traduzindo-a a sua própria linguagem” (LARROSA, 2004, p. 74).

Ao fazer um diálogo com a obra do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, Jorge Larrosa o considera como pessimista quando ele fala da poesia e da tradutibilidade dos textos literários. Diferentemente para o autor espanhol (2004, p. 75), a poesia não é uma situação particular da linguagem, mas é a característica poética que se estende a toda linguagem. Como consequência, a intraduzibilidade da poesia atinge toda a linguagem.

Essas questões da diferença não ficam evidentes no cotidiano dos sujeitos falantes. Elas são possíveis de perceber, em maior evidência, quando há dificuldade ou quando as palavras “nos faltam”, “nos traem” ou “nos resistem”; características que ficam mais intensas na tradução, segundo Larrosa. Assim, a tradução, ao chamar atenção para a própria materialidade da língua “faz consciente a condição babélica da língua” (LARROSA, 2004, p. 78).

A partir disso, destaco o comentário do autor espanhol sobre a obra “*La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo*” de Gadamer. Quando Gadamer afirma o caráter político do problema da diversidade e da comunidade, é quando Larrosa enxerga Babel. Mas Babel tem um sentido duplo para Jorge Larrosa (2004, p. 81), representado por uma busca por uma língua única “totalitária, monológica, objetivante e orientada à dominação e, por outro lado, representa também a produtividade dialógica, não objetivante e orientada à compreensão da situação babélica mesma”.

O objetivo do filósofo espanhol (2004, p. 83) é então, “pensar em uma comunidade realmente plural, uma comunidade babélica, e aprender a habitar Babel babelicamente, afirmando e não

negando a condição babélica de todo o humano”. Assim, podemos considerar a tradução como a possibilidade desta ação afirmativa e como a prática da diferença e da multiplicidade.

Larrosa (2004, p. 83) também reconhece que a tradução se dá em paradoxo quando, em alguns casos, ela se propõe a corrigir ou evitar a multiplicidade, mas também critica este sentido quando diz que “a tradução não é em absoluto uma prática antibabélica, mas, pelo contrário, babeliza ela mesma: a tradução é a experiência babélica de Babel”. O tradutor neste contexto não busca mais o comum, mas o diferente; da mesma forma que também não busca esconder a diferença, ele a faz produzir.

Retornando à frase fundamental “ler é como traduzir” e a relação do pensamento da condição babélica da língua, Larrosa sugere a seguinte perspectiva sobre a tradução:

Tratar de pensar a leitura, não como colheita, não como apropriação, não desde o ponto de vista da unidade e da compreensão, senão mais como transporte, como transmissão, como uma tradição que, ao se entregar, ao mesmo tempo se libera e se trai, como metáfora, como tradução, mais do ponto de vista da pluralidade e da dispersão (LARROSA, 2004, p. 97).

É desta forma que a reflexão de Jorge Larrosa coloca o conceito de diferença como fundamental para pensar a linguagem e a educação no momento contemporâneo. Para o autor (2004, p. 143), considerar a linguagem a partir da tradução, em vez de tratá-la a partir de um modelo técnico de comunicação, é fazer uma opção pela pluralidade e pela diferença porque “a tradução é diferença”.

Para finalizar, o autor (2004, p. 144) também afirma que esse pensamento da diferença, faz pensar que, tanto o leitor como o ouvinte ou o espectador, são tradutores. E a partir disso, em suas atividades, todos podem ser considerados como produtores de novos enunciados.

Dito isso, este capítulo aprofundou a reflexão sobre a tradução enquanto procedimento educativo. Essa reflexão se deu a partir de uma crítica das propostas educativas vigentes em busca de novas referências.

Primeiramente, as noções de experiência e acontecimento promovem um território de aprendizagem a partir de princípios de contingência. Entender a educação como processo, abertura e fluxo, é repensar a educação e posicionar uma condição essencial de incerteza.

Outro conceito que aprofunda estas questões foi considerar a educação enquanto prática de liberdade e o papel do sujeito na relação com os fenômenos concretos, que se dá em uma relação de linguagem, contexto e apreensão do conhecimento.

Como apontamento para uma metodologia da tradução para a educação, destaco a problematização em Paulo Freire e a condição de Mestre Ignorante de Jacques Rancière. A problematização de Freire se refere a uma tarefa de aprendizado e dúvida constante, e a proposta de uma “aventura intelectual” se dá em contexto de igualdade de uma inteligência que se manifesta em sentidos desiguais.

Nesta reflexão, estas são condições que permitem a retomada para o olhar ampliado da tradução. Como em Rancière que resgata o estado humano que aprende a língua materna, para traduzir este o procedimento deste ato em qualquer outro aprendizado; Jorge Larrosa também resgata a história da Torre de Babel, para traduzir que é limitado o olhar de uma Linguagem voltada para a Unidade. A tradução nestes sentidos, se apresenta em pluralidade, instabilidade, diferença e abertura.

Como no início e no fim deste capítulo, a intenção foi uma reflexão que buscasse novos paradigmas para a Educação no momento contemporâneo. A educação enquanto tradução também se afirmou como educação como apreensão do conhecimento, e esse ponto – tornado cíclico neste capítulo – também pode ser considerado como atravessamento para a próxima etapa da dissertação, que trata da tradução como procedimento epistemológico.

3 A TRADUÇÃO ENQUANTO PROCEDIMENTO EPISTEMOLÓGICO

Até agora nesta dissertação desenvolvi a tradução em dois aspectos, enquanto procedimento literário e enquanto procedimento educativo. A intenção do capítulo presente é aprofundar um terceiro aspecto que invariavelmente apareceu em ambos contextos, que é pensar a tradução como forma de apreensão do conhecimento e da realidade.

Neste caso, o capítulo tem função dupla, porque além de uma reflexão sobre a tradução no âmbito mencionado, a discussão também serve de fundamento para a perspectiva teórico-metodológica em que a própria dissertação está inserida. Como destacado no capítulo anterior, a tradução também evidencia a materialidade da linguagem, fazendo, através desse esforço, um movimento autorreferencial.

Especificamente, o capítulo presente – e levando em consideração o acúmulo dos dois anteriores – dará a sustentação metodológica da análise da Educação em Museus, a partir do conceito de tradução, que será abordada no último, e próximo, capítulo.

Para falar da epistemologia, que é a filosofia que se debruça sobre a teoria do conhecimento, apresentarei uma noção geral a partir da filosofia da ciência no momento contemporâneo. Destacando esta intenção, reconheço também que a epistemologia não é foco dessa dissertação, mas ela serve de subsídio para as discussões posteriores.

Portanto, discutir a construção do conhecimento em um contexto de críticas às perspectivas generalizantes da modernidade, fará ressoar as questões de diferença e pluralidade enquanto fundamentos para uma ciência considerada pós-moderna.

De início, apresentarei a pesquisa do historiador brasileiro Nicolau Sevcenko em diálogo com o trabalho do pesquisador português Boaventura de Sousa Santos, para tomar como ponto de partida o momento contemporâneo e a reflexão sobre a crise do paradigma dominante da ciência, que iniciou seu desenvolvimento a partir da modernidade.

Na segunda seção, apresentarei a noção de pós-modernidade em uma perspectiva cultural através do geógrafo britânico David Harvey, e com o filósofo polonês Zygmunt Bauman aprofundo as características das áreas da educação e da arte implicadas neste contexto.

Em seguida, o olhar histórico da ciência será aprofundado na crítica do filósofo austríaco Paul Feyerabend, que objetiva a formulação de uma metodologia pluralista em resposta a uma noção generalizante racionalista. Por fim, relaciono a metáfora da “visão em paralaxe” do filósofo esloveno Slavoj Žižek com o trabalho de Boaventura de Sousa Santos, que será apresentado para abordar a perspectiva de tradução intercultural como um caminho em que é valorizado a relação entre saberes e que se nega enquanto conhecimento homogêneo e totalizante.

3.1 A Síndrome do Loop: A Ciência em Crise Ou em Fase de Transição

Para começar a falar do momento contemporâneo, acredito ser pertinente refletir a partir da metáfora⁵ utilizada pelo historiador brasileiro Nicolau Sevcenko, que é pensar uma síndrome do loop da montanha-russa como condição do século XXI.

Segundo Sevcenko, o mundo contemporâneo pode ser observado como um passeio de montanha-russa que se dá em três etapas. Essa experiência, que pode ser considerada tanto intensa como perturbadora, apresenta a seguinte lição para o autor (SEVCENKO, 2001, p. 13), “compreendemos o que significa estar exposto às forças naturais e históricas agenciadas pelas tecnologias modernas”.

Como mencionado, a imagem da montanha-russa serve para ilustrar algumas tendências marcantes dos tempos atuais que podem ser descritas em três momentos distintos: 1) A subida, 2) A queda súbita e 3) O loop.

A primeira etapa da montanha-russa, considerada como uma ascensão contínua, representa um momento de expectativas otimistas e que transmite uma sensação de crescimento e afastamento em relação aos demais. Essa fase representa, segundo o historiador (2001, p. 14), o período que vai do século XVI até meados do XIX. O exemplo da fórmula “ordem e progresso” e uma expectativa de um futuro de abundância, racionalidade e harmonia são características deste período.

⁵ Como nos capítulos anteriores ficou evidente, a metáfora também pode ser considerada como um mecanismo linguístico de tradução.

Já a segunda fase, da queda súbita, é um momento em que perdemos as referências de espaço e o controle da própria consciência. Segundo Sevcenko (2001, p. 15), este é o momento representado a partir da Revolução Científico-Tecnológica, por volta de 1870, em que houve um desenvolvimento em escala acelerada de novos potenciais energéticos e tecnológicos.

Na passagem para o século XX, o otimismo ocidental e a confiança no progresso aparentaram ter atingido seu ponto mais alto, mas logo em seguida, os efeitos destrutivos e bélicos da própria tecnologia geraram uma sensação de um “apocalipse iminente”, apesar dos avanços (SEVCENKO, 2001, p. 15).

A última etapa, representada como o loop da montanha-russa, é também o clímax e a intensidade de uma aceleração extrema que, como consequência, faz o impulso por reagir dormente e produz uma resignação para o fim de um “maquinismo titânico” (SEVCENKO, 2001, p. 16).

Segundo o autor, esta etapa final, se relaciona com a Revolução da Microeletrônica, em que as mudanças geradas decorreram em tal magnitude, que fez parecer que os momentos anteriores aconteceram em câmera lenta. Enfim, neste período, o problema está em torno do “ritmo que as mudanças ocorrem, provavelmente nunca teremos tempos para parar e refletir, nem mesmo para reconhecer o momento em que já for tarde demais” (SEVCENKO, 2001, p. 17).

Esse pessimismo aparente pode também ser descrito como um “efeito perverso pelo qual a precipitação das transformações tecnológicas tende a nos submeter a uma anuência passiva, cega e irrefletida, de síndrome do loop” (SEVCENKO, 2001, p. 17). Apesar disso, o autor indica que seu trabalho se apresenta como uma tentativa de um programa preventivo.

Para ele, ainda que as inovações da técnica aconteçam em ritmo acelerado, elas não podem abolir a crítica; até porque a crítica é a própria razão para “descortinar novos horizontes”. Desta forma então, o autor (2001, p. 17) localiza a crítica enquanto contrapartida cultural diante da técnica.

Para Sevcenko (2001, p. 19), neste contexto, é necessária uma estratégia em três movimentos: 1) Desprendimento do ritmo acelerado, para conseguir um distanciamento crítico, 2) Recuperação do tempo histórico da sociedade, para avaliar a escala, a dinâmica e os efeitos

das mudanças em curso e 3) Sondagem do futuro, a partir da crítica em perspectiva histórica, para ponderar a técnica a serviço do maior número de pessoas de forma humanizadora.

A partir disso, segundo o autor (2001, p. 19-20), “se a síndrome do loop abole a percepção do tempo, para enfrentá-la é preciso desdobrá-lo nos seus três âmbitos: presente, passado e futuro”. O historiador também considera que, além da questão temporal, as referências de espaço também tiveram suas percepções prejudicadas pelo surto das transformações tecnológicas, gerando por exemplo, o conceito de globalização.

Dialogando com essa perspectiva do historiador brasileiro Nicolau Sevcenko, o pesquisador português Boaventura de Sousa Santos aponta que a ciência contemporânea mostra indícios de que está em uma situação de transição.

Segundo Santos (2018, p. 13), citando o físico teórico Hermann Haken, “podemos dizer que vivemos num sistema visual muito instável em que a mínima flutuação da nossa percepção visual provoca rupturas na simetria do que vemos”.

Em seu texto “Um discurso sobre as ciências”, publicado originalmente em 1985, Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 16) já apontava que a perplexidade do momento contemporâneo é de uma perda generalizada da confiança epistemológica.

Para Santos (2018, p. 17), estamos no fim de um ciclo da hegemonia de uma ordem científica; e as condições epistemológicas das perguntas que estamos fazendo estão “inscritas no avesso dos conceitos que utilizamos para lhes dar resposta. É necessário um esforço de desvendamento conduzido sobre um fio de navalha entre a lucidez e a ininteligibilidade da resposta”.

Esse modelo hegemônico de racionalidade, considerado como situado em um momento de crise, se formou a partir da revolução científica do século XVI, nas ciências naturais. Mas foi a partir do século XIX que esse modelo se estende às ciências sociais incipientes. Naquele momento, o modelo global de racionalidade – que inclui uma certa variação interna – se distingue do conhecimento não científico em duas áreas: o senso comum, e as humanidades (SANTOS, 2018, p. 20).

Este modelo de racionalidade global, aponta o autor português (2018, p. 20), tem como principal característica em se constituir enquanto um modelo totalitário, pois nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não partem de seus princípios e regras epistemológicas. É neste cenário que a confiança epistemológica vai se estruturar através do desenvolvimento do novo paradigma, ainda em emergência.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 23), os defensores desse novo paradigma se colocavam em contraposição ao saber, que ainda era dominante, aristotélico e medieval não só porque diziam melhor observar os fatos, mas sobretudo, porque eles pretendiam constituir “uma nova visão do mundo e da vida”.

É neste sentido que o paradigma emergente fazia uma distinção entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, ao mesmo tempo em que considerava uma distância entre natureza e pessoa humana.

Segundo o pesquisador (2018, p. 23), a partir deste contexto, “a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata”. Outra característica é que a natureza, é considerada como passiva e eterna, e o conhecimento sobre ela tinha o objetivo de domínio e de controle (SANTOS, 2018, p. 24).

As ideias matemáticas também foram fundamentais para este tipo de pensamento desenvolvido. Segundo Santos (2018, p. 28), duas consequências podem ser derivadas desta influência: 1) Conhecer significa quantificar, e 2) Conhecer significa dividir e classificar. A primeira característica dá sustentação ao método científico através do rigor das medições, e a segunda implica a redução da complexidade para se poder determinar as relações sistemáticas do que se observa.

A estrutura deste pensamento permite que sejam investigadas as relações causais através da formulação de leis e, a partir das regularidades constatadas, com o objetivo de previsão dos fenômenos futuros.

Essas relações causais, segundo o pesquisador português (2018, p. 30, grifo do autor), privilegiam “o *como funciona* das coisas em detrimento de *qual o agente* ou *qual o fim* das

coisas. É por esta via que o conhecimento científico rompe com o conhecimento do senso comum”.

A partir da ideia de um mundo material estático e eterno, determinado por leis físicas e matemáticas, essa reflexão torna-se posteriormente a ideia do mundo-máquina, a “hipótese universal da época moderna, o mecanicismo” (SANTOS, 2018, p. 31).

Boaventura de Sousa Santos reconhece que soa paradoxal que a ciência tenha se fundamentado nessa visão de mundo, mas também aponta que a ideia de ordem e estabilidade do mundo foram as condições para uma perspectiva de transformação tecnológica do real.

No campo das ciências sociais, o mecanicismo se apresentou em duas vertentes principais (SANTOS, 2018, p. 34). A primeira, considerada como dominante, propunha a aplicação dos princípios epistemológicos e metodológicos do estudo da natureza à análise social. Já a segunda vertente, inicialmente marginal mas mais evidente posteriormente, considerava a reivindicação de um estatuto epistemológico e metodológico próprio para as ciências sociais.

A segunda vertente, apesar de se apresentar com uma postura antipositivista, ainda é subsidiária do modelo de racionalidade das ciências naturais. Segundo Santos (2018, p. 41), ela compartilha a distinção natureza/ser humano, e nos séculos seguintes, vão se destacar as distinções, natureza/cultura e ser humano/animal.

Considerando essa vertente como inclusa no paradigma da ciência moderna, o autor observa que ela representa um sinal de crise do paradigma, e que também contém os elementos da transição para um novo paradigma.

Para caracterizar essa crise, Boaventura de Sousa Santos defende,

Primeiro, que essa crise é não só profunda como irreversível; segundo, que estamos a viver um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe ainda quando acabará; terceiro, que os sinais nos permitem tão só especular acerca do paradigma que emergirá deste período revolucionário, mas que, desde já, se pode afirmar com segurança que colapsarão as distinções básicas em que assenta o paradigma dominante (SANTOS, 2018, p. 42).

Dito isso, o autor português (2018, p. 43) considera que a crise é consequência de condições plurais, tanto sociais quanto teóricas. E além disso, pontua que o aprofundamento do próprio conhecimento do paradigma científico moderno permitiu a percepção da fragilidade de sua sustentação, identificando seus limites e insuficiências estruturais.

O primeiro rombo do paradigma da ciência moderna, segundo Santos (2018, p. 44), acontece com o físico teórico alemão Albert Einstein e a sua Teoria da Relatividade, que revolucionou as concepções de espaço e de tempo, assim, “não havendo simultaneidade universal, o tempo e o espaço absolutos de Newton deixam de existir. Dois acontecimentos simultâneos num sistema de referência não são simultâneos noutro”.

O questionamento do rigor científico a partir das medições locais inspirou o surgimento da segunda condição teórica da crise, através da mecânica quântica. Segundo Santos (2018, p. 46), o princípio de incerteza, do físico teórico alemão Werner Heisenberg, expressa “a ideia de que não conhecemos o real senão o que nele introduzimos, ou seja, que não conhecemos o real senão nossa intervenção nele” e esta situação, por consequência, borra a dicotomia sujeito/objeto dando a forma de um *continuum*.

Além disso, Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 47) cita o teorema da incompletude e as investigações que questionam o rigor da matemática, do matemático austríaco Kurt Gödel, como a terceira condição da crise do paradigma. O autor (2018, p. 51) também cita a quarta condição a partir de um movimento científico abrangente de vocação transdisciplinar, em que o astrofísico austríaco, Erich Jantsch, chama de paradigma da auto-organização.

Estas questões apresentadas, dão conta de reforçar o movimento científico atual e a profunda reflexão epistemológica em andamento. Do ponto de vista da tradução, a reflexão desta seção se dá no sentido de reconhecer quais pontos de partida e referenciais foram tomados para se demonstrar o procedimento de tradução como epistemológico.

Na próxima seção do capítulo, apresento algumas características culturais da pós-modernidade, especificando o campo da educação e da arte, que reverberam as condições da crise paradigmática estabelecidas até aqui aqui.

3.2 A Cultura Pós-moderna: Fragmentos do Contemporâneo

Através do capítulo presente, desenvolvo a reflexão sobre a teoria do conhecimento com o objetivo de localizar a dimensão da tradução. A epistemologia que vem sendo apresentada até aqui considera uma visão de mundo derivada de uma perspectiva científica em situação de crise.

Nesta seção, especificamente, aprofundo a noção da pós-modernidade em uma perspectiva cultural, a partir dos estudos do geógrafo britânico David Harvey e do filósofo polonês Zygmunt Bauman. A intenção de elaborar esta perspectiva é constituir uma noção de sociedade – e por consequência, de educação e de arte – a partir da qual se estabelece a reflexão da pesquisa.

Além disso, do ponto de vista da tradução, considerar o conceito da pós-modernidade é sedimentar a partir de qual tipo de pós-modernidade estou falando; afinal de contas, das palavras derivam diversos significados.

Assim, o autor David Harvey (2014, p. 18) reconhece também esta característica de divergência. Em seu estudo sobre a condição pós-moderna e a mudança cultural, ele aponta que o conceito “pós-moderno” é diverso, e, talvez, só haja concordância de que a palavra representa uma reação ou afastamento à modernidade ou ao modernismo.

O autor britânico (2014, p. 19) também indica algumas características do pensamento pós-moderno: “a fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais ou (para usar um termo favorito) ‘totalizantes’ são o marco do pensamento pós-moderno”.

Harvey complementa que uma coisa em comum ao conjunto do pensamento pós-moderno é a ideia da rejeição às “metanarrativas”, interpretações teóricas de aplicação universal.

Da mesma forma em que o historiador Sevcenko demonstra o momento contemporâneo como a síndrome do loop da montanha-russa, David Harvey (2014, p. 22) aponta que a transitoriedade da condição moderna gera um turbilhão que caracteriza um processo constante de rupturas e fragmentação internas.

O início do século XX – e suas consequentes experiências como a possibilidade da aniquilação nuclear – foi peça-chave para que houvesse uma suspeita do projeto Iluminista, como se ele estivesse fadado a se voltar contra si mesmo. Harvey (2014, p. 23) cita os pensadores alemães da Teoria Crítica, Theodor Adorno e Max Horkheimer, que alertavam para uma lógica da dominação e da opressão, por trás da racionalidade iluminista.

O geógrafo também cita as críticas do pensador alemão Max Weber que apontavam para os limites da razão iluminista e o desencantamento do mundo⁶, mas retorna ao filósofo alemão Friedrich Nietzsche como a nêtese do ataque às premissas desse modelo.

A partir da reflexão de Nietzsche, que aponta para situações de destruição criativa e criação destrutiva, Harvey (2014, p. 26) comenta a dinâmica como, “se o modernista tem de destruir para criar, a única maneira de representar verdades eternas é um processo de destruição passível de, no final, destruir ele mesmo essas verdades”.

Portanto, desde o século XIX até início do século XX, aponta David Harvey (2014, p. 36), houve uma grande contestação a partir do projeto Iluminista, que considerava um axioma existir somente um modo de representação da realidade, onde foi surgindo a ideia de sistemas divergentes de representação.

Como consequência, houve uma tendência particular dos artistas do modernismo e cientistas da modernidade assumirem “um perspectivismo e um relativismo múltiplos como sua epistemologia, para revelar o que ainda considerava a verdadeira natureza de uma realidade subjacente unificada, mas complexa” (HARVEY, 2014, p. 37). A partir daí, Harvey destaca uma tendência positivista, citando os esforços do Círculo de Viena e o positivismo lógico.

Neste contexto, com a ideia de um modernismo universal e técnico, após 1945, houve uma relação confortável com os centros de poder dominantes da sociedade. O pensador britânico (2014, p. 43) também cita a despolitização do modernismo utilizada como arma ideológica no período da Guerra Fria, representada na ascensão do expressionismo abstrato como um presságio de uma assimilação pelo sistema de poder.

⁶ Max Weber trata desse tema na palestra apresentada em 1917 na Universidade de Munique e publicada posteriormente como “A Ciência como Vocação”.

É neste cenário que o movimento da contracultura e antimodernista dos anos 60 começa a se estabelecer. Harvey (2014, p. 44) comenta que, apesar de fracassado a partir dos seus próprios termos, “o movimento de 1968 tem de ser considerado, no entanto, o arauto cultural e político da subsequente virada para o pós-modernismo”.

Como não há uma certeza sobre um sistema que tenha se estabelecido para substituir os sentimentos da modernidade, o geógrafo britânico (2014, p. 47) cita alguns exemplos de contradição que se apresentam. Ele reflete, por exemplo, se teria a pós-modernidade um potencial revolucionário, por se opor às metanarrativas e por sua atenção a vozes que estavam silenciadas; ou se esse pensamento não passaria de um tipo de domesticação do modernismo a partir de uma noção de mercado de livre iniciativa.

Como tentativa de resposta, David Harvey (2014, p. 49) cita os filósofos franceses, Michel Foucault e Jean-François Lyotard, que condenam as metanarrativas e propõem, respectivamente, a pluralidade de formações de poder-discurso ou de jogos de linguagem. A partir disso, o autor (2014, p. 53) aponta que os pós-modernistas tendem a acompanhar uma teoria da linguagem e da comunicação diferente do que os modernistas, e cita também a influência dos pensamentos do pós-estruturalismo e do desconstrucionismo.

Segundo o geógrafo britânico (2014, p. 56), se a pós-modernidade não propõe uma representação única do mundo nem uma totalidade cheia de diferenciações, mas fragmentos em mudanças constantes, a ação só pode ser concebida nos limites locais.

Como consequência, há uma ideia de ruptura da ordem temporal que rejeita a ideia de progresso. Sobre isso, Harvey (2014, p. 58) destaca,

Dada a evaporação de todo sentido de continuidade e memória histórica, e a rejeição de metanarrativas, o único papel que resta ao historiador, por exemplo, é tornar-se, como insistia Foucault, um arqueólogo do passado, escavando seus vestígios como Borges o faz em sua ficção e colocando-os, lado a lado, no museu do conhecimento moderno.

Em diálogo com os aspectos culturais apresentados por David Harvey, agora apresento a perspectiva da pós-modernidade, como “modernidade líquida”, do filósofo polonês Zygmunt Bauman, com a intenção de aprofundar as implicações sociais e culturais, e posteriormente dando ênfase às áreas da educação e da arte.

Dito isso, Bauman, assim como Harvey, comenta que o cerne do pensamento pós-moderno pode ser resgatado desde a modernidade, citando a célebre frase do Manifesto do Partido Comunista, de Karl Marx e Friedrich Engels, em que já era constatado que tudo o que é sólido se desmancha no ar. Mas, o pensador polonês (BAUMAN, 2001, p. 09, grifo do autor) adverte, a perspectiva em vista era a de “limpar a área para *novos e aperfeiçoados sólidos*”.

Como um desses sólidos, o filósofo cita a noção de espaço que, com o avanço tecnológico da mobilidade e da comunicação, foi se desfazendo. Citando algumas perspectivas contemporâneas como o “fim da história”, a “segunda modernidade” e a “sobremodernidade”, Bauman (2001, p. 17, grifo do autor) comenta que todas concordam com a ideia de que a aceleração do movimento esteja em seu limite da instantaneidade, “em termos práticos, o poder se tornou verdadeiramente *extraterritorial*”, finaliza.

Neste estágio fluído da modernidade, a elite que domina pode ser considerada nômade e extraterritorial e o poder se aproveita da fluidez para buscar novas formas de opressão, o autor alerta.

Mas a desintegração social é tanto uma condição quanto um resultado da nova técnica do poder, que tem como ferramentas principais o desengajamento e a arte da fuga. Para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas. Qualquer rede densa de laços sociais, e em particular uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado (BAUMAN, 2001, p. 20).

Neste sentido, o autor polonês (2001, p. 36) reflete que a pós-modernidade não pode ser observada sem a modernidade, “a sociedade que entra no século XXI não é menos ‘moderna’ que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente”.

Neste cenário, o filósofo (2001, p. 37) destaca duas características desta forma de modernidade em que podemos considerá-la como nova e diferente: 1) O declínio da antiga ilusão moderna e 2) A desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes.

A primeira característica já foi suficientemente abordada neste capítulo, e a segunda, reforço, seria como uma característica de fragmentação e individualização dos coletivos. Assim, Zygmunt Bauman (2001, p. 49) aponta que “não é mais verdade que o ‘público’ tente colonizar o ‘privado’. O que se dá é o contrário: é o privado que coloniza o espaço público”.

Neste contexto, para o autor, a tarefa da teoria crítica foi invertida. Se antes existia a defesa da autonomia individual contra um Estado onipotente e impessoal, hoje a tarefa é defender, reequipar e repovoar o espaço público.

Sobre a problemática da emancipação, a partir desta correlação de forças, Bauman (2001, p. 62) considera que “os principais obstáculos que devem ser examinados urgentemente estão ligados às crescentes dificuldades de traduzir os problemas privados em questões públicas”.

Da mesma forma que a perspectiva da crise científica, considerada como em fase de transição, o autor polonês reconhece obstáculos e sugere caminhos, mas não define necessariamente uma solução concreta. Essa noção se desdobra objetivamente nos temas que serão tratados em seguida e na finalização deste capítulo.

Portanto, a partir deste levantamento da pós-modernidade em uma perspectiva social, destaco duas áreas que estão inclusas no contexto da discussão desta dissertação que merecem atenção: a educação e a arte.

A reflexão em torno da visão de mundo como pressuposto para a pesquisa também implica pensar formatos de sociedade, sujeitos, práticas educativas e criações artísticas.

O filósofo polonês Zygmunt Bauman, em suas obras “Capitalismo parasitário” e “O mal-estar da pós-modernidade”, reflete sobre o desafio da educação e as características da arte, respectivamente, a partir da condição líquido-moderna. Aqui realizo um esforço de apresentar brevemente essas temáticas com a intenção de aprofundar esses campos nesta visão de mundo.

Inicialmente, para falar da educação a partir da perspectiva da pós-modernidade, que está sendo elaborada nesta seção, é preciso reconhecer o caráter mercadológico que ganha espaço em nome de uma liberdade individual.

Neste contexto de uma “cultura do mercado do conhecimento”, a crise da educação, segundo o autor, pode ser observada a partir de dois grandes desafios: 1) O conhecimento instantâneo e 2) As transformações contemporâneas e sua imprevisibilidade.

O primeiro desafio, segundo Bauman (2010, p. 42), reconhece um sentimento de consumismo que não acumula objetos mas busca seus usos descartáveis. Aqui, o conhecimento é considerado pronto para utilização e eliminação instantânea.

Já o segundo desafio, observa que o conhecimento sempre foi avaliado de acordo com sua capacidade de representar fielmente o mundo, e essa situação gera uma desorientação em uma busca incessante por algo que se altera no momento em que é apreendido (BAUMAN, 2010, p. 45).

Em relação à mudança no contexto educacional, o filósofo (2010, p. 47) elabora, “passamos do labirinto imutável idealizado pelos behavioristas e da rotina monótona do modelo de Pavlov para o mercado aberto, onde qualquer coisa pode acontecer a qualquer momento, e nada pode ser feito de uma vez por todas”.

Esta situação descrita está intimamente ligada com a relação estabelecida, entre o contexto pós-moderno e a afirmação dos espaços de poder, mencionadas anteriormente por David Harvey.

Vale destacar que Bauman (2010, p. 50), localiza neste contexto, o mesmo mecanismo que atrapalha a emancipação social relacionando o público e o privado, descrito acima, “neste mundo novo, pede-se aos homens que busquem soluções privadas para problemas de origem social, e não soluções geradas socialmente para problemas privados”.

Além disso, o autor (2010, p. 55) considera o desenvolvimento da educação como uma marcha do conhecimento, que buscava preencher suas lacunas, para avançar em uma guerra em que um mapa mundial pudesse ser completado. O que foi observado, pondera, é que a cada avanço, as próprias fronteiras se alargavam, dando a sensação de que essa “linha de chegada” nunca seria completada.

Para definir o desafio da educação neste período de incertezas, o pensador polonês considera que no passado, a educação foi hábil em se adaptar às novas circunstâncias e projetar novas estratégias, mas também pondera que as mudanças atuais são de outra natureza e que ainda não encontramos uma solução definitiva,

“[...] Em nenhum dos momentos decisivos da história humana os educadores enfrentaram um desafio comparável ao que represente este ponto limite. Nunca antes nos deparamos com situação semelhante. A arte de viver num mundo hipersaturado de informação ainda não foi aprendida” (BAUMAN, 2010, p. 60).

Considerando este contexto de perda de referenciais, o filósofo polonês também reflete sobre as características da arte pós-moderna. Como ponto de partida da análise, o autor destaca uma representação da visão modernista, a partir das vanguardas históricas, que se debruçaram sobre os desafios da arte no contexto da modernidade em seu estado sólido.

Segundo Zygmunt Bauman (1998, p. 121), primeiramente não faz sentido falar de vanguarda no mundo pós-moderno porque as dimensões espaciais e temporais foram quase desintegradas.

A luta pela qual os modernistas se engajaram, diz o autor (1998, p. 123), não se deu com o objetivo de afirmar uma visão alternativa de valores, mas partir para o aprofundamento dessa modernidade, afirmando-a e acelerando-a: “exatamente como a modernidade como um todo, embora talvez ainda mais dogmaticamente, acreditavam que o único uso da tradição é que se sabe com o que se tem de romper, e as fronteiras estão ali para serem violadas”.

O paradoxo da vanguarda, segundo o filósofo, é que o signo do seu sucesso tornou-se o fracasso, enquanto a derrota seria a confirmação de que estavam certos. Bauman (1998, p. 126) assim afirma, “o limite das artes vivido como uma permanente revolução foi a autodestruição. Chegou um momento em que não havia nenhum lugar para onde ir”.

Essa noção de uma crítica constante dos referenciais da arte a partir da modernidade é o ponto em que se inscreve a transição para a pós-modernidade. Segundo Bauman (1998, p. 126), “pode-se dizer que as artes de vanguarda demonstraram ser *modernas em sua intenção, mas pós-modernas em suas consequências* (suas imprevistas, mas inevitáveis, consequências)”.

Neste sentido, a arte, compartilha da cultura pós-moderna a noção autorreferencial a partir da abolição dos limites anteriormente impostos. Citando o filósofo francês Jean Baudrillard, Zygmunt Bauman (1998, p. 129) também aponta para uma cultura do simulacro, em resposta à cultura da representação, como fundamentação neste contexto, “cada realidade tem seu próprio conjunto de presunções tácitas, de procedimentos e mecanismos abertamente proclamados para sua auto-afirmação e autenticação”, afirma.

Como consequência, por outro lado, há um incessante processo de interpretação enquanto processo de criação de significado. Para Bauman (1998, p. 133), relocalizar a importância da arte pós-moderna, é destacar que “o significado da obra de arte reside no espaço entre o artista e o espectador”.

A dimensão subversiva da arte pós-moderna então, estaria nessa abertura fundamental para o significado. Bauman (1998, p. 136) sugere que o significado da arte pós-moderna pode ser considerado como desconstrução do significado ou uma revelação do segredo do significado que só existe no processo de interpretação.

Por fim, para o filósofo polonês (1998, p. 140), a arte pós-moderna pode ser considerada emancipadora na medida em que provoca o artista e o espectador a se “empenharem no processo de compreensão, interpretação e elaboração de significado que inevitavelmente reúne as questões da verdade objetiva e os planos subjetivos da realidade”.

Assim, concluo esta reflexão sobre as características culturais da pós-modernidade que destacou as noções de sociedade, educação e arte no contemporâneo. Embora a noção científica estivesse implícita até o momento, a próxima seção dará destaque sobre a reflexão da problemática de como produzir conhecimento a partir das condições de crise do paradigma da modernidade.

3.3 Uma Metodologia Anarquista da Pluralidade: Formulação de Cosmologias

A reflexão presente do capítulo pretende, a partir das considerações levantadas até o momento, estabelecer nesta – e na próxima seção – qual a perspectiva metodológica considerada como pano de fundo para a análise dessa dissertação – que será objeto do capítulo seguinte.

Nesta seção apresento a crítica do filósofo da ciência, o austríaco Paul Feyerabend, a partir de dois textos principais, “Contra o método” e “Adeus à razão”, que observam uma crítica da racionalidade dominante e apontam para uma perspectiva pluralista.

Como ponto de partida o autor (FEYERABEND, 2011, p. 31) reconhece que apesar da filosofia política do anarquismo não ser “muito atraente”, ela serve como uma intervenção na epistemologia e na área da filosofia da ciência.

Ao mesmo tempo, pondera que a história da ciência também pode ser considerada anárquica, do ponto de vista da complexidade, do caos e dos enganos encontrados constantemente durante o seu processo histórico de desenvolvimento (FEYERABEND, 2011, p. 33).

Paul Feyerabend destaca que neste processo histórico os próprios cientistas não permaneceram dentro dos limites da tradição científica, e portanto, é questionável a defesa sem reflexão da rigidez do pensamento científico. Há duas razões que corroboram com essa perspectiva.

Primeiramente, o mundo pode ser considerado enquanto uma entidade em grande parte desconhecida, e como não podemos prever as nossas opções precisamos mantê-las em aberto. E em segundo lugar, a ciência como vinha sido construída, não pode ser conciliada com uma atitude humanista (FEYERABEND, 2011, p. 34), reverberando o sentimento de crise relatado até aqui.

Como consequência da reflexão de que não existe um padrão unificado de ciência torna-se evidente a perspectiva de se rejeitar todos os padrões universais e de todas as tradições rígidas, comenta o autor (2011, p. 34).

A ideia de um método que contenha princípios firmes, imutáveis e absolutamente obrigatórios para conduzir os negócios da ciência depara com considerável dificuldade quando confrontada com os resultados da pesquisa histórica. Descobrimos, então, que não há uma única regra, ainda que plausível e solidamente fundada na epistemologia, que não seja violada em algum momento. [...] Pelo contrário, vemos que são necessárias para o progresso (FEYERABEND, 2011, p. 37).

Neste sentido, o anarquismo apresentado pelo autor, representa também uma intenção de valorizar o progresso a partir do desenvolvimento histórico da ciência.

Por outro lado também, reconhecendo os limites da estrutura da ciência, o filósofo (2011, p. 42, grifo do autor) considera como ponto de partida uma igualdade de pontos de vistas: “há apenas um princípio que pode ser defendido em *todas* as circunstâncias e em todos os estágios do desenvolvimento humano. É o princípio de que *tudo vale*”. Esse princípio, o autor considera como “contraindutivo”.

O estabelecimento de uma ciência, durante a história, como mais um dos pensamentos à disposição do conhecimento humano permitiu que fossem descobertas importantes propriedades de sua própria teoria, através de uma avaliação por contraste, e não por análise, considera o autor (2011, p. 44).

Para Feyerabend (2011, p. 44, grifo do autor), um cientista que busca maximizar o seu conteúdo empírico a partir de suas próprias concepções “deve, portanto, introduzir outras concepções, ou seja, precisa adotar uma *metodologia pluralista*”.

Essa concepção, observa que o conhecimento humano não significa uma série de teorias autônomas que convergem para um modelo ideal, ou uma aproximação à verdade, mas significa um tipo de oceano em constante crescimento de “alternativas mutuamente incompatíveis”, aponta o autor (2011, p. 44).

Paul Feyerabend (2011, p. 45) também observa que não há, particularmente, uma única proposta teórica que dê conta de todos os fatos que estão em seu domínio e que qualquer relato observacional, resultado experimental ou enunciado, contém pressupostos teóricos ou – pela maneira que são usadas – afirmam estes próprios pressupostos.

Portanto, como tentativa de romper o círculo vicioso da ciência dominante, Feyerabend sugere que o primeiro passo da crítica é a busca por um novo sistema conceitual. Mas ele adverte, esse novo sistema não resulta em substituir um conjunto de regras gerais por um novo. Neste caso seu argumento fundamental é: “todas as metodologias, até mesmo as mais óbvias, têm seus limites” (FEYERABEND, 2011, p. 46).

Observando as características do pensamento científico e em diálogo com a preocupação apontada no início deste capítulo, o filósofo (2011, p. 57) considera que o conhecimento objetivo em uma perspectiva humanitarista, só pode acontecer através de um método que estimula uma variedade de opiniões. Para o autor, o cientista que busca maximizar o conteúdo empírico, ou deseja compreender a maior diversidade de aspectos de sua teoria, deverá adotar,

[...] uma metodologia pluralista, comparará teorias com outras teorias, em vez de com “experiência”, “dados” ou “fatos”, e tentará aperfeiçoar, e não descartar, as concepções que aparentam estar sendo vencidas na competição. Isso porque as alternativas, de que ele necessita para que a competição continue, podem ser tomadas também do passado. Na verdade, podem ser tomadas de onde quer que seja possível encontrá-las – de mitos antigos e preconceitos modernos (FEYERABEND, 2011, p. 59).

Neste sentido, um dos exemplos históricos apresentados pelo filósofo da ciência, é o caso do físico e astrônomo Galileu Galilei no século XVI. A reflexão de Galileu teria sido utilizada de forma contraindutiva para os parâmetros de sua época, segundo Feyerabend (2011, p. 95). O que Galileu fez, como consequência de seus questionamentos, foi introduzir uma nova linguagem observacional dos fatos.

A partir disso, o filósofo austríaco (2011, p. 97) faz um comentário sobre a linguagem observacional no século XX em que considera que para acontecer uma avaliação comparativa entre diversas linguagens como por exemplo, a dos materialistas, fenomenólogos, teólogos etc., ele considera que elas precisam ser faladas “com igual fluência”. Essa relação entre diversas perspectivas de epistemologia são consideradas para o autor como uma visão cosmológica.

Ainda sobre o exemplo de Galileu, Paul Feyerabend (2011, p. 151) reflete que foi necessário para o astrônomo confrontar a concepção antecessora – do heliocentrismo de Nicolau Copérnico – construir uma “visão de mundo inteiramente nova contendo uma nova visão de homem e de suas capacidades de conhecer”.

Apesar de citar esse exemplo de relação, entre perspectivas científicas – uma dominante e outra em desenvolvimento –, o filósofo austríaco (2011, p. 213) também recomenda que a ciência possa dialogar com outras formas de pensamento. Para ele, a ciência deve ser considerada como um conhecimento interessante, mas não exclusivo, em que este contém muitas vantagens mas também muitos inconvenientes.

A problemática da relação entre perspectivas plurais, segundo Feyerabend (2011, p. 250), se dá a partir de dois formatos de debates: 1) Um debate que conduz de volta a ideias familiares, e trata o novo como um caso especial de coisas que já eram compreendidas e 2) Com a incorporação de uma linguagem futura em que “é preciso aprender a argumentar com termos inexplicados e usar sentenças para as quais nenhuma regra clara de uso está ainda disponível”.

Esse trabalho de experimentar linguagens observacionais o filósofo (2011, p. 269) compara com o trabalho de artistas e poetas que, ao produzirem suas manifestações, revelam “realidades para além dos pensamentos, impressões, lembranças, figuras de linguagem etc. da qual surgiram”.

Curiosamente, Paul Feyerabend se utiliza do mesmo exemplo apresentado no capítulo anterior como o momento fundamental do aprendizado – para Jacques Rancière – que é o aprendizado da língua materna. O filósofo compara o desenvolvimento da fala de uma criança com a apreensão de uma nova linguagem observacional.

Mas, ele também destaca, o desafio está em considerar essa metáfora, a partir da possibilidade de invenção de uma linguagem verdadeiramente nova que precisaria ser apreendida.

Tal como uma criança que começa a usar palavras sem ainda compreendê-las, que acrescenta mais e mais fragmentos linguísticos não compreendidos à sua atividade lúdica, descobre o princípio que dá sentido somente *depois* de ter estado ativa dessa maneira por um longo tempo (FEYERABEND, 2011, p. 250).

Por fim, o autor (2011, p. 294) também pondera que considerar que todas as regras têm seus limites não implica que não devemos adotar regras e padrões. Apesar disso, vale destacar que a própria ideia de ciência não significa a existência de uma única tradição científica, mas muitas (FEYERABEND, 2011, p. 295). Portanto, o esforço em apreender a realidade, a partir destas condições se dá em uma “mediação de tradições”, segundo o autor (2011, p. 297).

Para encerrar esta seção, apresento duas passagens da obra “Adeus à razão” – escrita originalmente após a obra destacada até agora – que ilustram as discussões levantadas até o momento.

Para demonstrar esse pensamento pluralista, Feyerabend (2010, p. 377) cita o caso pessoal de quando atuava na academia e tomava posições intelectuais acreditando que era dever dele e de pessoas semelhantes, planejar políticas para outras pessoas. Isso, por outro lado, tirou a responsabilidade daqueles que ele gostaria de ajudar, como se fossem incapazes. A conclusão que o filósofo chega é a de uma recusa em assumir uma posição.

Esse movimento de recusar-se em assumir uma posição pode refletir em algumas pessoas como um nível de fragilidade do pensamento proposto. Paul Feyerabend (2010, p. 366), em resposta às críticas de que sua proposta como “modelo político” era vaga, considera que a indefinição é fundamental pois ela abre caminhos; “o modelo recomenda uma igualdade de tradições: qualquer proposta deve ser primeiramente verificada pelas pessoas a quem é dirigida; ninguém pode prever o resultado”.

Finalmente, nesta seção, a noção de tradução enquanto conhecimento científico se faz a partir da ideia de que o cientista, para Paul Feyerabend, deve poder transitar entre estas visões cosmológicas e não aceitar a racionalidade enquanto único ponto de vista possível e nem a razão como entidade inquestionável.

Portanto, propor uma metodologia anarquista como perspectiva de pluralidade, é neste caso, uma formulação que sustenta uma abertura fundamental.

Outro ponto para a reflexão, é pensar a construção de conhecimento a partir da noção de crise do pensamento da modernidade e a partir da fragmentação das concepções da pós-modernidade. O ponto de encerramento desta seção é considerar que a produção de conhecimento se dá a partir de diversos caminhos, afinal, não há um único procedimento possível.

3.4 A Visão em Paralaxe e a Tradução: Construção de Conhecimento em Multiplicidade

Para finalizar este capítulo que trata da tradução enquanto procedimento epistemológico, apresento duas noções que aprofundam e sedimentam a metodologia pluralista apresentada na seção anterior.

A primeira perspectiva parte do campo da filosofia e chama-se “Visão em paralaxe” debatida pelo autor esloveno Slavoj Žižek. Já a segunda, do campo da sociologia, propõe uma alternativa à ideia de teoria geral com o procedimento de tradução, construída pelo filósofo português Boaventura de Sousa Santos.

Inicialmente, Slavoj Žižek (2008, p. 32), estabelece a noção padrão de paralaxe que é utilizada comumente no campo da óptica⁷: “o deslocamento aparente de um objeto (mudança de sua posição em relação ao fundo) causado pela mudança do ponto de observação que permite nova linha de visão”.

A perspectiva filosófica do autor é que a alteração observada a partir de dois pontos de vista diferentes não é uma diferença meramente “subjetiva”. Mais do que isso, se inspirando no filósofo alemão Friedrich Hegel, o filósofo esloveno (2008, p. 32) sugere que “sujeito e objeto são inerentemente ‘mediados’, de modo que uma mudança ‘epistemológica’ do ponto de vista do sujeito sempre reflete a mudança ‘ontológica’ do próprio objeto”.

Žižek então utiliza o exemplo da posição do filósofo Immanuel Kant durante o debate entre duas perspectivas epistemológicas de sua época, o empirismo contra o racionalismo. Para o filósofo esloveno (2008, p. 36), Kant em resposta ao debate, propõe uma virada dos próprios termos da discussão – uma virada transcendental – que é proposta a partir do reconhecimento de uma limitação fundamental e irreduzível da condição humana.

Neste contexto a interpretação que o pensador esloveno faz da noção transcendental kantiana é que ela representa uma lacuna ou uma impossibilidade de mediação entre dois pólos inicialmente irreconciliáveis.

A noção fundamental está portanto, na passagem de uma perspectiva para a outra, “em termos mais exatos, o Real é, em última análise, a própria mudança do ponto de vista, do primeiro para o segundo lugar de observação” (ŽIŽEK, 2008, p. 43). Assim, é possível estabelecer uma imagem de uma “lacuna paraláctica” sempre em perspectiva de conhecimento.

A partir disso, relaciono esta noção de “saltos” com a iniciativa de tradução intercultural proposta pelo pesquisador português Boaventura de Sousa Santos. Como ponto de partida o

⁷ Mais uma vez, reafirmo o procedimento da metáfora enquanto um mecanismo linguístico de tradução.

autor português (SANTOS, 2010, p. 94) considera que não basta propor um outro tipo de ciência social mas é necessário uma proposição de um modelo diferente de racionalidade.

Para realizar essa proposição, que Santos (2010, p. 94) nomeia como “razão cosmopolita⁸” – em contraposição à razão indolente da modernidade –, são necessários três procedimentos: “a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução”.

Estes, são considerados procedimentos, porque o autor – reverberando as seções anteriores do capítulo – cita o momento contemporâneo a partir de uma fase de transição da reflexão epistemológica e por isso são considerados como apontamentos abertos.

Neste momento da seção, busco aprofundar o terceiro dos procedimentos apontados pelo autor, porque ele é também uma resposta à crise da teoria geral. Para Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 95), “em vez de uma teoria geral, proponho o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade”.

Considerando os aspectos da multiplicidade e da fragmentação do pensamento contemporâneo Santos (2010, p. 122) reflete que ficam em evidência dois problemas complexos: 1) A extrema fragmentação do real e 2) A impossibilidade de se conferir sentido à transformação social. Nesta mesma problemática o autor reflete sobre uma questão fundamental:

Como dar conta teoricamente da diversidade inesgotável do mundo? Se o mundo é uma totalidade inesgotável cabem nele muitas totalidades, todas necessariamente parciais, o que significa que todas as totalidades podem ser vistas como partes e todas as partes como totalidades (SANTOS, 2010, p. 123).

Como já comentado, a resposta do pesquisador português ao problema da teoria geral é o trabalho de tradução que permite a existência mútua de diferentes experiências de mundo. O autor (2010, p. 124) comenta, “as experiências do mundo são vistas em momentos diferentes

⁸ Este trabalho de Boaventura de Sousa Santos, se fundamenta em uma constante crítica epistemológica da racionalidade moderna e um esforço incessante de imaginação sociológica. Apesar de destacar essa posição, é necessário considerar que a presente dissertação não tem o objetivo principal de estudar a epistemologia, mas passa por sua discussão.

do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que não se esgotam nessas totalidades ou partes”.

O objetivo deste trabalho de tradução, segundo Santos (2010, p. 124), é captar dois momentos: “a relação hegemónica entre as experiências e o que nestas está para além dessa relação”.

Nesse sentido a tradução pode acontecer tanto entre saberes hegemônicos e não-hegemônicos como também entre somente saberes não-hegemônicos. Por sua vez, a contra-hegemonia só seria possível se construir a partir da agregação e inteligibilidade recíproca entre os distintos saberes (SANTOS, 2010, p. 126).

O trabalho de tradução é a própria articulação entre os saberes. Além de definir o que une e separa as diferentes práticas, a tradução permite determinar as possibilidades e os limites das agregações entre eles. O pensador (2010, p. 127) conclui, “o trabalho de tradução é decisivo para definir em concreto, em cada momento e contexto histórico, quais as constelações de práticas com maior potencial contra-hegemónico”.

Neste contexto de uma perspectiva contra-hegemônica, o autor considera que o procedimento de tradução é tanto um trabalho intelectual quanto político. Além disso, é também emocional porque parte de um inconformismo da incompletude ou da deficiência de um conhecimento ou de uma prática específica. O exercício essencial dessa articulação através da tradução é um trabalho de transgressão fundamental (SANTOS, 2010, p. 129).

Refletindo sobre a necessidade do exercício de tradução no contexto atual, Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 134) aponta para um movimento de esperança contra o sentimento de crise do conhecimento: “o trabalho de tradução é o procedimento que nos resta para dar sentido ao mundo depois de ele ter perdido o sentido e a direcção automáticos que a modernidade ocidental pretende conferir-lhes ao planificar a história, a sociedade e a natureza”.

A partir deste contexto de incerteza que representa a fase de transição, o autor reverbera a proposição do filósofo austríaco Paul Feyerabend em se buscar uma nova linguagem observacional. Para o autor português (2010, p. 134), nós estamos diante de problemas

modernos para os quais não temos soluções modernas. Nesse sentido, o trabalho de tradução tem como objetivo um movimento de resistência:

O objectivo do trabalho de tradução é criar constelações de saberes e de práticas suficientemente fortes para fornecer alternativas credíveis ao que hoje se designa por globalização neoliberal e a que não é mais do que um novo passo do capitalismo global, no sentido de sujeitar a totalidade inesgotável do mundo à lógica mercantil (SANTOS, 2010, p. 135).

Esse mapeamento das perspectivas da teoria do conhecimento em torno da noção de tradução, que também pode ser complementada pela visão em paralaxe e a metodologia pluralista, é importante para se organizar os elementos constitutivos de uma epistemologia que vai fundamentar uma análise contemporânea da educação nos museus de arte.

Desta forma, finalizo a reflexão em torno do conceito de tradução a partir das dimensões literária, educativa e epistemológica. A intenção desta primeira parte da dissertação – dividida em três momentos – foi reconstruir o conceito de tradução com o objetivo de fundamentar a análise que será feita no próximo capítulo.

A seguir, a reflexão abordará os aspectos históricos da educação em museus a partir de duas vertentes: a primeira tem o objetivo de mapear brevemente qual o processo histórico da educação em museus de arte, e a segunda vertente se debruçará em problematizar perspectivas plurais sobre os museus de arte em sua relação com o conceito de tradução.

4 ITINERÁRIOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO EM MUSEUS

A história da educação em museus é um tópico bastante amplo e complexo e é preciso destacar que esta pesquisa não tem o objetivo de constituir uma história de forma extensa e aprofundada.

Porém não posso deixar de reconhecer que é um tema importante considerando que diversas abordagens educativas nos museus, geraram diversas práticas. Também observo que um trabalho que se pretende refletir sobre o fundamento da educação nos museus precisa ter um olhar para a memória e para as perspectivas plurais, como mencionado no capítulo anterior.

Neste sentido, o primeiro desejo que motiva este capítulo é considerar um apanhado breve sobre a história da área da educação em museus. Considerando que o campo de atuação está em consolidação – argumentação que aprofundarei em seguida –, em um primeiro momento apresento um breve histórico construído a partir de datas e marcos fundamentais que são reconhecidos a partir da política pública de 2017, a Política Nacional de Educação Museal (BRASIL, 2017).

Em seguida, faço uso de uma perspectiva pluralista que considera diversos pontos de vista que se complementam. Essas perspectivas históricas serão importantes para que se possa estruturar um pensamento de uma história plural que parte de um mesmo lugar, o espaço do museu.

A partir deste marco inicial existem vários itinerários que foram desenvolvidos e outros que não foram necessariamente concluídos. Portanto, esse é um olhar para uma história considerada como em movimento.

Ao longo do capítulo, para cada abordagem diferente realizo um esforço de utilizar o procedimento de tradução como referência de análise. Com isso o objetivo será fazer cruzar os diversos pensamentos, articulando-os a partir do fundamento da tradução. Esta investigação portanto, se dará a partir da busca por encontrar lacunas em que a tradução possa emergir.

Por fim, o objetivo final deste capítulo será identificar algumas características específicas desta prática de ensino-aprendizagem. Por isso também será necessário dialogar com alguns conceitos diversos, entendendo que um museu e suas práticas de educação são plurais.

A análise a seguir, foi estruturada a partir da metáfora de um itinerário múltiplo, porque um museu também pode ser observado através de diversos prismas, sejam eles: a partir da área da memória, do patrimônio cultural, das artes visuais, da mediação cultural, da museologia, da história da arte e da educação não formal.

A ideia de itinerário múltiplo também implica que a história está em movimento e não há necessariamente uma escala de evolução ou uma representação única e fechada. Os diversos itinerários apresentados serão importantes para que sejam construídas noções de identidades dos museus em um processo de consolidação da narrativa institucional e sua relação com os públicos visitantes através das práticas educativas.

4.1 Ponto de Partida. A Política Nacional de Educação Museal

A primeira coisa para se mencionar nesta análise é o contexto, semelhante ao da tradução linguística, em que são utilizados diversos nomes que remetem ao mesmo objeto original.

Neste viés, a educação que acontece nos museus já foi chamada de educação em museus, educação de museus, educação patrimonial, educação para o patrimônio, educação não formal, mediação cultural e educação museal.

A escolha por um dos termos – no caso, a Educação Museal –, não é uma escolha que ignora as diversas noções, pelo contrário, entendo que ela seja a mais apropriada para fazer diálogo com as demais, considerando que é recente em seu contexto relevante de utilização, através da política pública. A partir disso, entendo que o termo precisa ser valorizado, ao mesmo tempo em que compartilho com a sua justificativa de reconhecer-se como espaço em consolidação.

Portanto, como ponto de partida para falar brevemente da história da prática da educação nos museus, escolho falar a partir do presente. Neste sentido, enquanto escrevo a dissertação, é recente a aprovação de uma política pública para a área da educação nos museus em âmbito nacional, que é a PNEM – Política Nacional de Educação Museal (BRASIL, 2017).

Apesar de considerar que as políticas públicas não são sempre construídas a partir de um desejo democrático e participativo, a PNEM por outro lado, fez parte de um movimento que foi desenvolvido a partir da relação entre cabeças diferentes e atuantes na área da educação em museus.

Como resultado desta participação foi publicado o “Caderno da PNEM” (IBRAM, 2018) que pretende entre outros objetivos: apresentar o processo da construção da PNEM, um breve histórico da Educação Museal no Brasil, aprofundar questões práticas sobre a aplicabilidade das metas e ações da política pública e um glossário feito em parceria com diversos pesquisadores repercutindo conceitos-chave do campo da Educação Museal.

Nas próximas etapas do estudo, o leitor vai perceber que as ações educativas nos museus brasileiros acontecem desde pelo menos, o início do século XX. Portanto, é sintomático que uma política pública com esse caráter tenha sido criada somente em 2017.

Ao mesmo tempo, assim como algumas pessoas dizem “como é incrível viver neste momento” considerando todos os avanços tecnológicos e do conhecimento humano, considero essa frase corriqueira para dizer que: é incrível viver este momento de consolidação da área. Me parecem que os motivos que justificam a reflexão se tornam ainda mais fortes e aprofundados. Pelo menos foi uma das motivações desta pesquisa.

O Caderno da PNEM foi escrito de forma colaborativa e envolveu diversos agentes desde educadores independentes, interessados na área, o Instituto Brasileiro de Museus – Ibram – autarquia vinculada ao Ministério da Cultura, e também pelas REMs – Rede de Educadores de Museus – organizadas nos diversos Estados da União.

A portaria que criou a PNEM é considerada na Introdução do Caderno da PNEM (IBRAM, 2018, p. 11) como um marco decisivo e também “um importante instrumento de consolidação da área no país” e é a partir deste reconhecimento que faço um diálogo com o histórico selecionado da área.

4.2 Obras em Andamento: Um Breve Histórico da Educação em Museus

O primeiro ponto de parada neste itinerário pela história da educação em museus é antes, um aviso de “obras em andamento”. Este aviso serve como um recado para se ter em vista a natureza mutável dos acontecimentos e para a consideração de que o processo está em fase de consolidação.

Para início de análise é preciso olhar primeiro para a essência do papel da educação nos museus que tem origem no hábito antigo do colecionismo e da ideia de preservação cultural.

A partir da apresentação da história da Educação Museal no Caderno da PNEM (IBRAM, 2018, p. 13), é possível perceber que este hábito é construído pela humanidade desde a Antiguidade, e que por diversos motivos “colecciona objetos e lhes atribui valor, seja afetivo, seja cultural, científico ou simplesmente material, o que justifica a necessidade de sua preservação ao longo do tempo”.

Mas é a partir da modernidade que alguns modelos de museus começam a surgir e se constituir enquanto referência para os demais que irão se desenvolver posteriormente.

A educadora e pesquisadora Valéria Alencar (2017, p. 42) em seu livro “Mediação cultural em museus e exposições de história” – derivado de sua pesquisa de doutorado –, considera que os museus modernos – após o século XVIII – surgiram a partir das coleções dos Gabinetes de Curiosidades, destacando o Museu de História Natural como modelo.

Este modelo é exemplar para se pensar a ideia de ensino a partir da visualidade dos objetos que estão expostos. Por exemplo, neste tipo de museu as espécies taxidermizadas “ensinavam” sobre a fauna, que segundo a autora (ALENCAR, 2017, p. 50), é uma ideia sintetizada na proposta de “lição de coisas” que se desenvolve através da prática do “ver para aprender”.

Alencar, citando o historiador francês, Dominique Poulot (2013, p. 35), aponta que houve um desenvolvimento acelerado dos museus de história na Europa, que coincidiu com os momentos de intensidade do sentimento de patriotismo, considerando assim que “os museus de história se inscrevem comumente em uma perspectiva identitária para defender uma convicção, uma nação ou comunidades”.

Segundo a autora (ALENCAR, 2017, p. 44), o museu de história nasce com a ruptura revolucionária da Revolução Francesa, mas que apesar da ideia de ruptura e de resgate do passado parecerem contraditórias “existe o olhar romântico que exalta o passado medieval”. Neste contexto, túmulos, retratos e objetos se pretendiam se consolidar enquanto herança.

Assim, abro um parêntese: a análise de Valéria Alencar está pautada na ideia dos museus de história. Para ela histórico é o que é produzido em um determinado contexto cultural, seja o discurso do museu ou da exposição, e considera: “histórico, pois, passível de análise, de ser estudado, pesquisado, de ser objeto. Sim, qualquer museu ou exposição pode ser considerado histórico, seja qual for o olhar que se dedique a esse objeto” (ALENCAR, 2017, p. 41).

Então, retomando o olhar histórico, a partir do século XVIII os museus se desenvolvem e se fragmentam em especialidades, e no século XIX os museus históricos participam da onda do surgimento das nacionalidades europeias.

Segundo Alencar (2017, p. 59), neste período houve o surgimento “de um tipo de acervo que procura resgatar, classificar, nomear e reforçar uma memória, o que foi consolidado no decorrer do século XIX, mesma época em que também se consolidou a ideia de Estado-nação”.

O papel dos museus neste período, pós-Revolução Francesa, foi considerado como o de um local de memória nacional com o objetivo de instruir o povo. O que colocou em destaque o espaço museal foi a facilidade para instrução através da visualidade das exposições.

Para a autora (2017, p. 60), a instrução se deu em conjunto com a apresentação das coleções como patrimônio público e isso “era uma forma de consolidar a ideia de nação, ou seja, o cidadão comum ‘aprendia’ que fazia parte daquela sociedade comandada por aquele governo que tinha conquistado ou construído aqueles bens”.

Sobre a ideia dos museus nacionais Valéria Alencar cita o comentário da pesquisadora Ana Cláudia Fonseca Brefe, sobre o historiador polonês Krzysztof Pomian, que diferencia o que são os museus nacionais no século XIX em dois significados distintos.

No primeiro significado estão representados o *British Museum*⁹ e o Louvre, em que ambos constroem suas coleções considerando uma noção ampla de humanidade civilizada do século XIX, não sendo especificamente britânica ou francesa (ALENCAR, 2017, p. 61).

Já no segundo significado da palavra “museu nacional” há o exemplo do *Musée des Monuments Français* e o *Musée de Cluny*¹⁰, que observam uma especificidade da nação e o seu percurso ao longo do tempo, construindo uma ideia de história-memória nacional (ALENCAR, 2017, p. 61).

Outro autor que dialoga com essas noções de Pomian, mas olhando para a realidade brasileira, é o museólogo e pesquisador Mário Chagas. Segundo o autor (CHAGAS, 2015, p. 44), os museus brasileiros do século XIX, se enquadravam nos modelos citados porque colaboravam para o projeto de construção ritual e simbólica da nação, durante e após o processo de Independência.

Este projeto de nação é destacado por Chagas, em seu nível de contradição. Segundo o autor (2015, p. 47, grifo do autor), este sonho era depositado nas instituições a partir das elites aristocráticas tradicionais mas que apontavam para um “nacional sem nenhum *signal de sangue*, sem a presença da cultura popular, dos negros aquilombados, dos índios bravios, dos jagunços revoltosos, dos fanáticos sertanejos, dos rebeldes que não têm terra, mas têm nome”.

Podemos dizer que este sonho estava fortemente sintonizado com as criações dos museus europeus enquanto projeto de nação. Para pensar esta relação não podemos olhar meramente como uma inspiração distanciada, mas considerar o contexto brasileiro incluso em um movimento de colonização de se “transplantar para a nova sede da metrópole o modelo de civilização europeia, considerado como paradigma sem par” (CHAGAS, 2015, p. 41).

Para realizar esse sonho foi necessário a criação de equipamentos e ações que pudessem deslocar para a colônia o projeto europeu. Este movimento conectado com o modelo europeu tem suas raízes no período da colonização, mas também se aprofundou durante o processo de Independência.

⁹ “Museu Britânico” (tradução nossa).

¹⁰ “Museu dos Monumentos Franceses” e “Museu de Cluny” (tradução nossa). O Museu de Cluny também é conhecido como “Museu Nacional da Idade Média”.

Segundo o museólogo (2015, p. 44), a intelectualidade brasileira estava empenhada em construir ritual e simbolicamente a nação brasileira, e para realizar este projeto não seriam suficientes criar coisas como selos, moedas, bandeiras e hinos; era preciso ir além – e seguindo o exemplo de outros países – “constituir calendários e datas cívicas, fixar iconograficamente a imagem dos mandatários da nação, erigir monumentos, redigir documentos, elaborar um projeto historiográfico de nação independente, convocar artistas e outros intelectuais”.

Já no início do século XX, a partir da década de 1920, o Brasil estava borbulhando com a discussão em torno do nacional. Porém, ressalta Mário Chagas, não era um único grupo homogêneo que controlava a discussão. Neste contexto estavam em disputa diversos tipos de nacionalismos, e o exemplo principal considerado pelo autor (2015, p. 49) é a Semana Nacional de Arte Moderna de 1922 como um dos marcos da discussão de intelectuais que também influencia os dias de hoje.

Considerando o aspecto educativo dos museus e a história da Educação Museal, o “Caderno da PNEM” (IBRAM, 2017, p. 14), reafirma o caráter público que os museus tiveram na Europa e que, a partir das transformações da Revolução Francesa, foram se consolidando por uma função social através da educação.

No Brasil o surgimento institucionalizado de um setor educativo em um espaço museal aconteceu em 1927 com o Serviço de Assistência ao Ensino no Museu Nacional do Rio de Janeiro, criado por Roquete Pinto. Segundo a apresentação do Caderno da PNEM (IBRAM, 2017, p. 14) “o Serviço tinha como missão auxiliar o desenvolvimento de práticas educativas que colaborassem com o aprendizado e com o currículo escolar”.

Para estabelecer os fundamentos do campo da Educação Museal, o Caderno da PNEM apresenta os principais marcos internacionais que envolvem a criação do ICOM – do inglês *International Council of Museums*¹¹ – e o CECA – *Committee for Education and Cultural Action*¹². Quando criada em 1945, a Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – desenvolveu a partir dos anos 1950, eventos e comitês nacionais em diversos países, por meio do ICOM – que foi criado em 1946.

¹¹ “Conselho Internacional de Museus” (tradução nossa).

¹² “Comitê Internacional para a Educação e Ação Cultural” (tradução nossa).

O Conselho dos Museus tinha a função de organizar cooperações internacionais entre instituições e debater temas de interesses dos museus. A partir disso, a Unesco promoveu três encontros considerados como marcos para a Educação Museal: 1) Em Nova Iorque em 1952, 2) Em Atenas em 1954 e 3) No Rio de Janeiro em 1958.

O Caderno da PNEM (IBRAM, 2017, p. 15) sobre a importância do ICOM:

Os objetivos do ICOM estabelecem seu comprometimento com o apoio à criação e ao desenvolvimento de todos os museus, seja qual for a sua tipologia, auxiliando na organização e na cooperação entre estes (museus e profissionais) em âmbito nacional e internacional, assim fazendo a divulgação, e, por consequência, o desenvolvimento do campo da Museologia e dos museus.

Já em 1953, o Conselho internacional criou o *International Committee on Education*¹³ que por volta de uma década depois tornou-se o CECA – *Committee for Education and Cultural Action* –, sendo atualmente um dos maiores comitês subordinados ao ICOM.

Em relação ao CECA internacional, a primeira conferência aconteceu na Holanda em 1978 e a partir daí, o comitê vem desenvolvendo periodicamente conferências por todo o mundo. Foi somente em 1995 que foi criada a vertente brasileira – CECA-Brasil – durante uma assembleia do seminário “A Museologia Brasileira e o ICOM: Convergências e Desencontros”, realizada na cidade de São Paulo (IBRAM, 2017, p. 15).

Sobre a realidade brasileira, em julho de 1956, foi realizado na cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais, o I Congresso Nacional de Museus organizado pelo ICOM-BR com o objetivo de examinar a realidade dos museus nacionais.

Na pauta das discussões estava o entendimento do que era considerado “educação em museus” e isso desempenhou um marco importante na profissionalização da Museologia e um avanço para a perspectiva pedagógica dos museus brasileiros (IBRAM, 2017, p. 15).

¹³ “Conselho Internacional de Educação” (tradução nossa).

Segundo o Caderno da PNEM, o tema se consolidou no Brasil e no mundo após a realização do Seminário Regional Latino-Americano da Unesco sobre o Papel Educativo dos Museus, realizado em 1958, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro.

A partir daí, o conceito de museu vai se ampliando “passando então a ser também compreendido como um espaço de educação para auxiliar nas atividades do ensino formal e como ferramenta didática, ou seja, uma espécie de extensão do espaço da escola” (IBRAM, 2017, p. 16).

Já na década de 1970, aconteceu um evento marcante para a área museal na consolidação de políticas públicas e apontando para uma nova prática social dos museus que foi a Mesa-Redonda de Santiago do Chile sobre o papel dos museus na América Latina, em 1972.

Destaco o comentário sobre a influência do educador brasileiro Paulo Freire neste evento, tendo sido convidado a presidir a mesa redonda, mas que se não viabilizou por conta do autoritarismo vigente.

Sobre a importância de Freire, o Caderno da PNEM (2017, p. 17) apresenta também o comentário do museólogo francês e então presidente do ICOM, Hugues de Varine-Bohan, que disse em 1979 que o pensamento de Paulo Freire foi marcante para as novas experiências de museus, considerando a reflexão da transformação do “homem-objeto em homem-sujeito” que influenciaria o pensamento da identidade dos museus.

Para além do evento, a influência de Paulo Freire teria afetado a configuração do movimento da Nova Museologia “quando se transferiu ao campo museal suas teorias sobre educação como prática de liberdade e conscientização, que se consubstanciou na visão de que o museu pode ser também uma ferramenta de construção de identidade e de cidadania” (IBRAM, 2017, p. 17).

Neste contexto de reflexão sobre a função social do campo dos museus e da Museologia, diversos museus foram criados e setores educativos implementados em museus já existentes. Como exemplo: o Museu da Fundação Casa de Rui Barbosa e a Pinacoteca do Estado de São Paulo na década de 1970; o Museu Lasar Segall e o Museu de Arte Contemporânea de São Paulo – MAC-SP – na década de 1980 (IBRAM, 2017, p. 17).

Em conclusão, desta história breve da educação nos museus e considerando o desenvolvimento das instituições no século XX, os museus passam a se distanciar de sua função do século XIX e se caracterizam a partir da multiplicidade de tarefas.

Também deixam de ser considerados enquanto espaços passivos que acumulam objetos para assumirem “um papel importante na interpretação da cultura, da memória e na educação dos indivíduos, no fortalecimento da cidadania, no respeito à diversidade cultural e no incremento da qualidade de vida na contemporaneidade” (IBRAM, 2017, p. 13).

Em relação a noção de tradução que fundamento a reflexão deste olhar histórico geral, preciso destacar como o ponto de vista de um olhar construído e elaborado a partir de referenciais estabelecidos. Ao escolher o conceito de Educação Museal que foi central para a criação da Política Nacional de Educação Museal, faço esta seção se aproximar da discussão que se considera enquanto campo em consolidação. Portanto, é uma história que está em movimento e em constante transformação.

Em termos da tradução linguística, tomamos uma palavra para fazer valer diversos significados a depender do contexto e para quem se fala. Neste caso, a Educação Museal é o olhar que a partir do presente, ressignifica os itinerários históricos a partir da noção de uma consolidação do campo.

4.3 Itinerários Múltiplos: Uma Análise em Perspectivas Históricas

Agora, para buscar aprofundar esta história breve do desenvolvimento dos museus, no geral e no Brasil, vou abordar alguns recortes desse histórico a partir de focos de análise, como já apontado no início deste capítulo.

Utilizando a metáfora dos itinerários históricos, penso que é possível realizar diversos caminhos para se chegar a um mesmo local, da mesma forma que um mesmo percurso pode levar para destinos diferentes. Não adotando necessariamente uma linearidade entre os temas, considerarei algumas perspectivas para se olhar a história dos museus. O objetivo agora é levantar características específicas do ensino-aprendizagem nos espaços museais e fazer articular os conceitos, a partir do entendimento de que o museu é um espaço plural.

4.3.1 Primeira parada. Memória: Campo de Tradição e Contradição

A primeira parada dos itinerários históricos propostos pelo capítulo é a que se valoriza o que já foi construído, um olhar para a própria história.

Esse olhar no sentido de uma preservação é também considerado enquanto memória, porque está latente e participa da construção de narrativa dos museus. A memória também pode ser como nossa memória individual que instalada em nosso inconsciente psíquico abriga diversas informações conflituosas e fragmentadas.

Para articular o tema da memória nos museus, utilizo a pesquisa do museólogo brasileiro Mário Chagas que articula o pensamento da museologia no Brasil com o movimento modernista dando destaque à perspectiva do poeta Mário de Andrade.

O autor se inspirou na obra de Andrade chamada “há uma gota de sangue em cada poema” para realizar uma paráfrase e reconhecer que “há uma gota de sangue em cada museu”. A gota de sangue presente é uma constatação a partir de tudo aquilo que lhe é humano. Para Chagas, a paráfrase sustenta o fundamento de que existe uma veia poética que pulsa nos museus incluindo uma perspectiva humanista no discurso museal.

Este “sinal de sangue” é também inequívoco sinal de historicidade, de condicionamento espaço-temporal. Admitir a presença de sangue no museu significa também aceitá-lo como arena, como espaço de conflito, como campo de tradição e contradição. Toda a instituição museal apresenta um determinado discurso sobre a realidade. Este discurso, como é natural, não é natural e compõe-se de som e de silêncio, de cheio e de vazio, de presença e de ausência, de lembrança e de esquecimento (CHAGAS, 2015, p. 31).

Assim, ao apresentar o museu enquanto campo de disputa o museólogo distancia a noção de uma ideia de um espaço neutro e apolítico. Segundo o autor (2015, p. 32), apesar dos museus estarem estruturados a partir de bases positivistas que dão ênfase na celebração da memória dos vitoriosos, e no culto à saudade dos heróis selecionados pela tradição, eles também são espaços “marcados com os germes da contradição e do jogo dialético”.

Com a reflexão de Mario Chagas (2015, p. 33) podemos distinguir duas condições para as instituições museológicas colocando-as a partir de serem um lugar de memória e de poder.

Neste sentido, os espaços podem ser tanto: afirmativos da memória do poder, quanto ser equipamentos interessados em democratizar o poder da memória.

A narrativa do museu é um tipo de ideologia considerada a partir da construção de uma memória em uma “dimensão inter-relacional entre os seres, e entre os seres e as coisas” (CHAGAS, 2015, p. 33), portanto, o posicionamento do museu também é influenciado pela vontade política dos indivíduos e representa os interesses de determinados segmentos sociais.

Este tipo de museu de celebração da memória, segundo o museólogo, seguiu uma tendência de ser pouco democrático, prevalecendo o argumento da autoridade e dando destaque à celebração do poder ou o predomínio de um grupo social, étnico, religioso ou econômico sobre os demais.

Como consequência os acervos museológicos foram organizados enquanto personalistas e etnocêntricos como se fossem a representação de uma totalidade das coisas ou a reprodução museológica do universal (CHAGAS, 2015, p. 34).

Como exemplo deste contexto comemorativo, o autor (2015, p. 45) cita o período da guerra com o Paraguai que aconteceu na década de 1860 em que o contexto fez surgir, por exemplo, o Museu do Exército em 1866 e o Museu da Marinha em 1868. O objetivo era se construir uma nova tradição, organizando o pedestal dos heróis e destacando os atos de bravura e os personagens ilustres.

Já em contraposição, o museu que trabalha a partir do poder da memória tem a ênfase no desenvolvimento social, entendendo a memória enquanto direito de cidadania e não privilégio de certos grupos abastados. Esta perspectiva do museólogo (2015, p. 35), aponta para um interesse em democratizar o acesso aos bens culturais preservados e também em democratizar a produção de bens, serviços e informações culturais.

Nesta noção o museu não está preocupado em adquirir e preservar acervos, mas sim em “ser espaço de relação e estímulo às novas produções, sem procurar esconder o ‘seu sinal de sangue’” (CHAGAS, 2015, p. 35).

Em relação à tradição, os museus costumam apresentar três perspectivas para justificar a preservação, segundo Mario Chagas: 1) A partir do passado, 2) A partir do presente e 3) A partir do futuro. Assim,

A tentativa de justificar (museologicamente) e remontar (museograficamente) o passado pelo passado assemelha-se a um esforço inócuo de paralisação do tempo. A tentativa de remontar e justificar o passado pelo futuro assemelha-se a um esforço de fugir do tempo. Resta, portanto, a perspectiva de compreender o passado pelo presente, como algo interferente na vida e interferido por ela. Com frequência os museus oscilam entre as duas posições anteriores (CHAGAS, 2015, p. 36).

O museólogo (2015, p. 36) destaca que o passado em questão, observado, não é uma categoria abstrata porque é sempre mais um passado contingente e que dele temos apenas “vestígios, cacos, reminiscências”.

Desta forma, falamos sempre de um determinado olhar que apresenta uma visão possível sobre um fato, acontecimento, personagem ou processo histórico. Neste sentido o “que se articula nos museus não é a verdade pronta e acabada, e sim uma leitura possível e historicamente condicionada” (CHAGAS, 2015, p. 37), portanto, é sempre possível uma nova leitura.

Ao criticar a absolutização dos discursos museais, o autor ressalva que não deve ser entendido para o extremo oposto em direção à relativização absoluta. Aqui devemos considerar uma dimensão ética, que não reduz o outro ao eu (e vice-versa) e que ambos crescem no encontro e nas relações sendo que “o desafio, portanto, passa pela aceitação do diverso, dos múltiplos versos e dos múltiplos universos; pela compreensão da diversidade na unidade e da unidade na diversidade” (CHAGAS, 2015, p. 37).

Considerando estas perspectivas, a partir da memória e da tradição e o potencial dos espaços museais eles não devem ser considerados necessariamente como espaços conservadores.

Para Mario Chagas, da mesma forma que o novo não se estabelece sem uma memória, a ruptura não faz sentido sem uma tradição. Para o autor (2015, p. 123, grifo do autor), “o novo não é um valor colado às coisas, mas um conceito que se movimenta no interior da teia de relações que interliga seres e coisas. Em sentido metafórico: *o espaço do novo é o espaço do olhar e da poesia.*”

Retomando o que foi apresentado nesta seção sobre o conceito da memória presente na história dos museus podemos perceber algumas relações com a noção de tradução que dá suporte para a análise desta pesquisa.

Em um primeiro sentido, a tradução reconhece lugares de fala específicos. Portanto, o museu pode estar a serviço de uma ideologia dominante como também pode ser espaço de democratização. E ambos os discursos estão em constante disputa.

A tradução também reconhece diversos olhares para o mesmo tema. Na sua análise da justificativa da preservação, Mario Chagas cita os olhares que valorizam o passado, ou o presente ou o futuro. Assim podemos localizar diferentes traduções para a preservação da memória.

Por fim, o autor também apresenta que o olhar para a história é relativo, sempre realizado de forma contingente a partir de vestígios, como um olhar construído. Considerando este contexto, o olhar museal é uma tradução que sempre se faz a partir de referenciais demarcados.

Por fim, esta reflexão com o pensamento do museólogo Mario Chagas se fez necessária para, introduzir a construção dos discursos museais que vão influenciar as identidades dos museus no contexto brasileiro e reconhecer que a memória é central para o pensamento de preservação dos acervos, considerados enquanto patrimônio cultural.

4.3.2 Segunda Parada. Cultura Visual e Mediação: Espaços entre o Patrimônio e a Arte

A próxima parada dos itinerários históricos considera a construção do discurso do museu a partir da expografia, e conseqüentemente, da visualidade em relação ao patrimônio cultural, aproximando as especificidades das artes visuais e do trabalho de educação em arte. Nesta seção, utilizo a referência de Valéria Alencar e do verbete “mediação” escrito pela pesquisadora brasileira Mirian Celeste Martins do Caderno da PNEM.

Primeiramente, a pesquisadora Valéria Alencar considera visualidade como aquilo que envolve as imagens nas exposições, considerando como produtos da cultura visual: conteúdo, forma, representações da história e a expografia.

Neste sentido, ela destaca as pinturas históricas – ou de gênero histórico – em que não há, mesmo no momento contemporâneo, uma ideia consolidada de interpretação do discurso dessas imagens com os públicos em geral, porque neste caso “a imagem figurativa não levanta este problema, parece que ela diz o que está lá e pronto” (ALENCAR, 2017, p. 71).

Desta forma, considerar o contexto em que um objeto foi produzido e em que está sendo apresentado é considerar as camadas de discursos implícitos. Situar a exposição como visualidade, segundo Alencar (2017, p. 81), é também incluir e considerar o contexto de quem olha, pois “os olhares não são iguais”.

Considerando todos esses elementos como olhares construídos, a autora esmiuça a rede de significados no processo de leitura de imagem que pode reforçar o discurso institucional. Desta forma,

É a visualidade que importa quando me refiro ao processo de leitura de imagem, não apenas da imagem isolada, mas também, por exemplo, a imagem num espaço expositivo, com outras imagens e cenografia, a própria exposição como narrativa visual, todos esses elementos como componentes de um discurso que, no caso dos museus nacionais, são construções da cultura hegemônica (ALENCAR, 2017, p. 87).

A partir da ideia de uma visualidade que reproduz os valores da cultura hegemônica pode-se tanto fortalecer o *status quo*¹⁴ quanto questionar o discurso em busca de uma autonomia do olhar. Esse questionamento é fundamental para uma ideia de uma contravisualidade que aponta para uma educação emancipadora diz Alencar (2017, p. 89) citando o autor Jacques Rancière.

Em paralelo à ideia de visualidade das exposições, Alencar complementa que podemos usar da mesma perspectiva para analisar a materialidade e a visualidade dos materiais e livros didáticos, por exemplo¹⁵. Assim, “da mesma forma que os museus nacionais foram vetores na

¹⁴ Status quo é uma expressão original do latim que significa “o estado atual das coisas”.

¹⁵ Neste sentido, destaco a importância da reflexão sobre a relação do ensino-aprendizagem que acontece no Museu e na Escola. Esse ponto será aprofundado também na seção “4.3.5 Parada Final. Caracterizando os Museus e a Educação: Território Não Formal e Interesse dos Públicos”.

construção do ‘espírito da nação’, escolas e livros didáticos podem ser encarados, igualmente, como vetores nessa construção” (ALENCAR, 2017, p. 104).

O estudo de Valéria Alencar (2017, p. 95) levanta então, três momentos históricos da educação em museus: 1) A “lições de coisas”, considerado enquanto método intuitivo pelos museus e exposições, 2) A construção de uma educação patrimonial enquanto metodologia e 3) A educação enquanto mediação. Ela apresenta este estudo tendo como pressuposto que uma das funções dos museus é a educação que se dá principalmente através da ferramenta da visualidade.

O primeiro momento histórico considera as chamadas “lições de coisas” que partem de um método de ensino intuitivo, inspirado historicamente nos gabinetes de curiosidades e que se desenvolveram posteriormente pela ideia do “ver para aprender”.

Um exemplo clássico desta prática citado pela autora (2017, p. 99) é o caso das exposições universais do século XIX que tinham o objetivo de instruir e mostrar a produção industrial das nações.

Alencar (2017, p. 101) destaca que o método da instrução pelo olhar, além de ter se desenvolvido no âmbito da História Natural com espécies taxidermizadas, também apresentou, por exemplo, o resumo da história do trabalho com grupos escultóricos em cera, em um tipo de linha do tempo.

Agora, focando nas “coisas” que eram apresentadas nos espaços expositivos, a autora indica que são produtos de uma cultura visual e que isso envolve tanto imagens de objetos quanto as imagens como objetos. Para Alencar (2017, p. 102),

Podemos olhar para uma exposição como produto da cultura visual, composta por objetos e, da mesma forma, considerar as imagens como produto da cultura material, sejam elas uma tela representando um acontecimento histórico ou imagens cunhadas numa moeda, ou ainda, a reprodução dessas figuras em materiais didáticos.

Reforçando o contexto mencionado anteriormente, do início do século XIX na construção dos Estados nacionais, a autora indica que as escolas e os museus se apresentavam como aliados nessa tarefa através da criação de museus pedagógicos, da reprodução das imagens das

coleções nos materiais didáticos e através da ida das escolas a esses espaços. O que se faz no museu então é, “ver imagens para ver a História, ou seja, ver para aprender” (ALENCAR, 2017, p. 113).

Em relação a próxima etapa da educação nos museus, segundo a autora (2017, p. 120), é a Educação Patrimonial¹⁶. Aqui há um indicativo sobre o deslocamento da proposta “ver para aprender” em direção a “aprender a ver”. Vejamos.

Na relação entre o museu e a escola existe uma certa expectativa em “aprender na prática” como um desdobramento da ideia de “ver para aprender”. Complementando com este contexto a autora (2017, p. 123) aponta que os objetos são considerados enquanto patrimônio e também despertam nos visitantes sentimentos de curiosidade e admiração “como se os objetos fossem relíquias, testemunhos da história passada e distante”.

Segundo a pesquisadora (2017, p. 124), o conceito Educação Patrimonial surge como proposta metodológica no 1º Seminário realizado em 1983 no Museu Imperial em Petrópolis, Rio de Janeiro, e é inspirado no trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra com o nome *Heritage Education*¹⁷.

Nesta proposta Alencar afirma que o objeto tem um valor educativo para além das “lições de coisas”, em que há ênfase na percepção sensorial e a busca por imagens que se assemelham ao objeto para gerar conhecimento sobre as coisas. Na Educação Patrimonial também há uma preocupação com a análise de contexto que se referem à origem e ao próprio espaço expositivo.

A autora (2017, p. 124) destaca o discurso do historiador Ulpiano Bezerra de Meneses que defende o museu se distanciando da condição de um “teatro de memória” para ser um “laboratório de história” realizando um deslocamento do “objeto histórico” para o “problema histórico”.

¹⁶ “*Patrimônio*, segundo uma das definições do dicionário Houaiss (2009), é um ‘bem ou conjunto de bens naturais ou culturais de importância reconhecida, que passa(m) por um processo de tombamento para que seja(m) protegido(s) e preservado(s)’” (ALENCAR, 2017, p. 120, grifo da autora). Além disso, a autora destaca que a palavra carrega um sentido de herança e acrescenta que tanto os museus quanto os acervos podem ser tombados e considerados como patrimônio.

¹⁷ “Educação do Patrimônio” (tradução nossa). Interessante mencionar que a palavra *heritage* também remete à ideia de herança.

Valéria Alencar (2017, p. 124) cita o “Guia básico de educação patrimonial” publicado em 1999¹⁸ para descrever as etapas metodológicas da Educação Patrimonial. Resumidamente as etapas são: 1) Observação, 2) Registro, 3) Exploração, e 4) Apropriação. A autora destaca a última etapa onde se evidencia o deslocamento do foco do objeto para o sujeito.

Este deslocamento conceitual é importante, segundo a autora, porque a preservação, da memória e do patrimônio, está relacionada historicamente com o contexto de determinados grupos sociais que reproduzem valores da cultura hegemônica.

Também é importante porque se considera o conhecimento construído para além daquilo que havia sido instruído e previamente esperado. Mas a autora (2017, p. 132) também critica alguns limites da Educação Patrimonial se perguntando se “não seria, na prática, uma ‘lição de coisas’ revisitada?”.

A partir daí, a autora introduz a última etapa histórica da educação nos museus através do campo da mediação cultural.

[...] trata-se de um processo de educação no qual compartilho, uma postura do que procuro definir como educador mediador, conceito em construção que traz consigo a ideia de uma educação que constrói conhecimento em oposição à educação bancária (FREIRE), uma educação emancipadora em oposição ao processo embrutecedor (RANCIÈRE). Para isso, o objeto, a visualidade da exposição é importante, mas como gerador de questões que problematizem a própria visualidade, que provoquem um processo de contravisualidade (MIRZOEFF) (ALENCAR, 2017, p. 132).

Antes de avançar sobre o tema da mediação destaco a problematização que a autora evidencia do processo de mediação, que significa que a proposta ainda é passível de revisões porque é considerada enquanto processual.

Para Alencar (2017, p. 140), faz parte da mediação a possibilidade de ouvir e articular as respostas dos visitantes através do trabalho educativo, porém, se o educador constrói um roteiro¹⁹ baseado em perguntas “para que se possa construir um discurso, traz um problema,

¹⁸ HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

¹⁹ A ideia de roteiro se refere à uma proposta de organização de uma visita que um educador faz com um grupo de visitantes em uma exposição. Essa noção será abordada e aprofundada mais à frente (cf. p. 128 da seção “4.3.5 Parada Final. Caracterizando os Museus e a Educação: Território Não Formal e Interesse dos Públicos.”).

um único ponto de vista, não considera os diferentes contextos, os diferentes olhares para aquela visualidade”. Neste contexto, para a autora, a mediação torna-se uma educação reprodutiva da cultura hegemônica.

Citando Jacques Rancière, Valéria Alencar (2017, p. 150) aponta para uma educação emancipadora a partir da referência de que não haveria uma interpretação única de uma determinada visualidade mas múltiplas, potencializando a subjetividade dos sujeitos participantes.

Para falar especificamente da ideia de mediação volto, ao Caderno da PNEM, que como intenção de consolidação da área da Educação Museal procurou incluir em seu formato textual uma diversidade de discursos e abarcar vários conceitos de forma introdutória. Os conceitos são apresentados no formato de verbetes, e neste caso observo o verbe “mediação” escrito pela pesquisadora brasileira Mirian Celeste Martins.

O vocábulo “mediação” nasce do latim *mediatio*, do verbo *mediare* – dividir pela metade, estar no meio, advindo da raiz *med* (meio). O termo foi publicado na Enciclopédia Francesa de 1694 e pode ser compreendido na contemporaneidade como conceito, como função e como ação (IBRAM, 2018, p. 84).

A autora trata o verbe a partir destes 3 eixos: conceito, função e ação. Através do conceito de mediação, Martins indica que ele é muito usado na advocacia e já foi citado por Aristóteles, sendo também utilizado por estudiosos da educação como Vygotsky, Bakhtin, Dewey, Freire e Rancière, representando uma relação entre arte e vida.

Pelo senso comum, o conceito pode ser considerado como uma ideia de “ponte” mas de uma forma aprofundada considero junto com a autora (IBRAM, 2018, p. 85), a ideia de “estar no meio” ou uma posição de “estar entre”.

Já através da ideia de função, a pesquisadora reconhece a mediação dentro de uma diversidade de agentes que atuam nos museus como os museólogos, curadores etc. Dentro da ideia de função, destaco a discussão que está implícita no verbe (2018, p. 85), em que podemos considerar as diversas denominações do agente que faz atendimento de público, já tendo sido chamado de “monitor” e posteriormente como “educador de museu” ou mesmo “mediador”.

Por fim, a partir da ideia de ação, a autora indica que está intimamente relacionada com a posição de “estar entre”. Para além de pensar aproximações com os objetos artísticos e levar em conta diferentes necessidades dos públicos oferecendo diversos meios (catálogos, audioguias, materiais educativos, etc.), Martins aponta para a ideia de “experiência estética” em John Dewey como uma atitude frente ao outro, aos objetos e ao próprio museu; como um convite à *aesthesis*.

Um convite à disponibilidade e à abertura frente ao que lê e interpreta com seus próprios referenciais ampliados no diálogo e na multiplicidade de camadas de sentidos que a arte, os objetos, o patrimônio e as manifestações culturais evocam, nos espaços em que são preservados, expostos e divulgados. Um convite para aguçar a percepção, para analisar os detalhes e o todo, para trocar e ampliar os saberes diante da multiplicidade, do antigo e do novo, do familiar e do inesperado, do concreto, do histórico e do simbólico (IBRAM, 2018, p. 85).

Até aqui procurei apresentar questões que partiram da dimensão visual das exposições até a ideia de Educação Patrimonial se aproximar à discussão sobre Mediação Cultural. Ambos os trabalhos das autoras estão intimamente ligados com o contexto dos museus, considerados enquanto patrimônio histórico e artístico, e também como territórios maleáveis na relação educativa.

Do ponto de vista da análise a partir da noção de tradução, nesta seção, é possível destacar a ideia de que as exposições e as imagens no contexto da cultura visual estão consideradas como construções passíveis de interpretação. A reflexão de Valéria Alencar dá destaque para as camadas consideradas para uma tradução baseando-se em contextos de produção, de apresentação e de quem observa.

Além disso, a partir do desenvolvimento histórico da proposta de “lições de coisas” é possível perceber reverberações que dialogam com a prática da Educação Patrimonial e da Mediação Cultural. A tradução emerge quando há o deslocamento para o sujeito na relação com os objetos museais na ênfase da apropriação, ou no aspecto do “aprender a ver”. Enquanto traduzimos estamos sempre nos colocando como sujeitos do conhecimento e como parte engajada do processo de leitura.

Por fim, ao adentrar o conceito de Mediação a partir do verbete de Mirian Celeste Martins, podemos perceber que a palavra Mediação pode ser considerada enquanto conceito, função e ação.

No primeiro aspecto, o conceito já foi considerado como “ponte” entre obra e visitante e isso é tensionado pela ideia de “estar entre” do tradutor. Já em relação à função, ser considerado mediador, monitor ou educador envolve diversos aspectos na relação de trabalho e do contexto social. Por fim, a ação é a que envolve considerar diversas necessidades entre os públicos, problema fundamental da tradução.

Porém, acredito que será necessário realizar um outro deslocamento nesta parada dentro dos itinerários históricos. Apesar de seus pontos gerais terem sido apresentados durante o percurso, não foi possível abordar de forma precisa a dimensão estética dos educadores de arte.

Para isso, realizarei uma conexão que desvia brevemente do trajeto, a partir da dimensão estética da educação em arte para embasar a reflexão sobre linguagem e interpretação.

4.3.3 Conexão. Educação em Arte: Reflexões sobre Linguagem e Hermenêutica

Considerando que a pesquisa desta dissertação considera como objeto a educação em museus de arte acredito ser necessário aprofundar a dimensão do educador de arte que pode ser considerada a partir de uma qualidade estética. Por isso, considero esta seção como uma conexão, ou uma suspensão, do trajeto dos itinerários que estão sendo apresentados.

Para falar desta dimensão, utilizo a pesquisa de doutorado da própria Mirian Celeste Martins, que escreveu o verbete “mediação” do Caderno da PNEM, e em seguida utilizo o trabalho da pesquisadora francesa Anne Cauquelin sobre aspectos filosóficos que permitem a interpretação da arte através da hermenêutica.

Dentre os diversos objetivos de sua tese, Martins (1999, p. 28) indica que procurou investigar a qualidade estética para verificar sua presença no processo de ensino da arte. Ela também apresenta a mediação como fundamental para a pesquisa considerando-a como manifestação em diversos aspectos, “seja na relação entre educando e a arte como objeto de conhecimento,

entre público e arte, entre aquele que ensina e aquele que aprende, entre aquele que escreve e aquele que lê sobre estas questões” (MARTINS, 1999, p. 29).

A autora (1999, p. 112) reconhece que o educador de arte deve procurar ter uma qualidade no âmbito do sensível que pode produzir situações de encontro com a arte, considerada como objeto do conhecimento, que podem ampliar a leitura e a própria compreensão da cultura e do mundo em que habitam.

A autora aproxima o trabalho do educador de arte com o artista pensando que ambos lidam com desafios perceptivos. Nesta ideia, os sujeitos estão uma situação que mobiliza suas capacidades cognitivas e interpretativas (MARTINS, 1999, p. 114). Mirian Celeste Martins (1999, p. 116) ainda destaca, “nesta troca de pontos de vista o processo de socialização se amplia, porque se amplia e possibilidade de compreender a si e ao outro”.

A pesquisadora (1999, p. 254) cita o trabalho do espanhol Angel Pérez Gómez que apresenta o lugar do professor como um lugar de criação e compara com uma situação artística que se apoia no conhecimento e nas experiências passadas que se projetam para além de seus limites.

A ideia que a autora (1999, p. 255) constrói é que o educador de arte pode se apropriar dessa qualidade sensível para lidar com formas de expressão.

É preciso que os educadores e aprendizes-educadores também possam perceber como a flexibilidade, a sutileza e tolerância pela ambiguidade são necessárias, ampliando o conceito do que é uma ação racional e valorizando também as qualidades de subjetividade, lucidez e humor, de lidar com o caos, com a insegurança com a tensão que também faz criar.

Para nos ajudar a perceber as características do ensino enquanto arte, compartilho o recorte apresentado por Mirian Celeste Martins a partir da pesquisa sobre a ciência do ensinar do norte-americano Eliot Eisner.

Em Eisner, há resumidamente quatro aspectos: 1) O ensinar é uma experiência estética, 2) O ensinar é dependente da percepção, 3) No ensinar, o professor é influenciado pelas imprevisibilidades e 4) O ensino frequentemente ganha sentido durante o processo. A autora (1999, p. 256) complementa que acrescentaria a mediação como característica artística do

ensino, porque o artista também produz comunicação com o outro e impulsiona a compreensão para além de nossas limitações.

A autora (1999, p. 256) observa que a linguagem da arte pode contribuir para o trabalho do educador de qualquer área a se tornar mais sensível às diversas leituras de mundo que estão colocadas nas obras de arte e também nas manifestações culturais e nos aprendizes.

A autora constitui o ambiente do educador sensível como o de uma experimentação investigativa que pode se converter em um jogo.

O educador sensível pode oferecer um clima que aguça a exploração investigativa, instiga o risco e a ousadia, cultiva a disposição de jogar também com ideias, possibilitando o sentir-se livre para colocá-las em novas combinações, para experimentar e até falhar. O educador sensível deixa emergir a imaginação, a intuição, as metáforas e extravagantes construções. É assim que educadores e aprendizes podem descobrir os limites de suas próprias ideias, testar suas próprias competências e formular regras que eventualmente pode converter e jogar, em jogos (MARTINS, 1999, p. 257).

Este ambiente de jogos investigativos de linguagem abre uma nova passagem, dentro da conexão que suspende brevemente os itinerários históricos. Neste caso, apresento a noção de hermenêutica, com a pesquisadora francesa e filósofa Anne Cauquelin, com o objetivo de ampliar as dimensões da linguagem e estética como formas de apreensão do conhecimento.

Primeiramente, é preciso ressaltar que Cauquelin (2005, p. 13) decide por não falar a partir do conceito clássico “estética”²⁰ e, ao invés disso escolhe o termo “teorias da arte”. Para a pesquisadora, em “estética”, o termo de forma genérica dá abertura para múltiplos entendimentos. Por exemplo, como adjetivo remete à qualidade de comportamento artístico como prazer e harmonia.

O termo também pode ser considerado como substantivo que aponta para um conjunto de teorias e textos que definem o campo específico da arte, propõem análises e avaliam obras. Esse campo admite diversas “teorias” que seguem as estéticas próprias de seus autores.

Por conta destas questões, a filósofa (2005, p. 14) aponta os limites em se trabalhar com o termo “estética”, porque seria necessário precisar a cada momento em qual sentido está sendo

²⁰ Mesmo que a autora faça a escolha por não usar este termo, esta dissertação considera o campo da estética, da forma como ele foi utilizado na seção anterior, apontando para uma qualidade “estética” do sensível.

tomado. Assim, o termo “teorias da arte” se coloca aberto à se apresentar em relação as espécies de teorias ou discursos que serão tratados.

Sobre a definição do termo “teorias da arte” é importante que se contextualize que essas teorias são parte de um sistema teórico mais amplo. Os campos abertos incluem gêneros distintos de discursos como o dos críticos de arte, dos historiadores de arte, dos semióticos, dos fenomenólogos, dos psicanalistas e até dos próprios artistas que com frequência teorizam suas práticas. O caminho da pesquisa de Anne Cauquelin (2005, p. 16) será então o de trabalhar a definição da teoria da arte como “atividade que constrói, transforma ou modela o campo da arte”.

Como diferenciação das teorias a autora apresenta uma tipologia de classificação. Inicialmente, há o primeiro grupo das Teorias de Fundação que parte de um aspecto da filosofia especulativa em que os pensadores estruturam um horizonte teórico que abre possibilidades de se pensar a arte. Estão incluídas neste grupo as Teorias Ambientais e as Teorias Injuntivas²¹.

Como não é objeto desta pesquisa classificar o que é arte, dou destaque para o segundo grupo classificado pela autora, chamado de Teorias de Acompanhamento²² que surgem das Teorias de Fundação e se colocam em um movimento incessante do pensamento em torno da arte enquanto tal.

Apresentar brevemente a existência destas perspectivas, permite reverberar o comentário da autora de que os diversos entendimentos são relevantes porque a obra por si só não existe. Fora do lugar que a teoria construiu e que as teorizações mantêm viva, ela não é nada.

Assim Cauquelin destaca um esforço constante dos comentários sobre as obras para que elas sejam reconhecidas.

²¹ As Teorias Ambientais são uma espécie de ação fundadora de preceitos amplos, onde a arte será incluída. A autora (CAUQUELIN, 2005, p. 17) cita como exemplos o pensamento de Platão, Hegel, Nietzsche e Schopenhauer. Já as Teorias Injuntivas se apresentam como proposições mais concretas em que se estabelecem diretrizes de ações que podem classificar o que é obra de arte, estabelecer princípios para os julgamentos a respeito das obras e ainda, limites à atividade artística assinalando o que ela não deverá se tornar. Neste caso, como exemplo a autora (2005, p. 18) cita o pensamento de Aristóteles, Kant e Adorno.

²² Este grupo abarca: as Teorizações Secundárias que modelam a prática artística através dos campos da linguística, semiologia, psicanálise, hermenêutica, fenomenologia e história; as Teorizações Práticas que é campo da crítica da arte e; as Práticas Teorizadas que são realizadas por artistas através de comentários a partir de todos esses horizontes (CAUQUELIN, 2005, p. 19).

São necessárias essas mediações, todo esse trabalho tecido incansavelmente pelo comentário, para que seja reconhecida como obra. Pois nenhuma atividade – e a arte não escapa a essa condição – pode ser exercida fora de um sítio que lhe dê seus limites, determine seus critérios de validade e regule os julgamentos que serão tecidos a seu respeito (CAUQUELIN, 2005, p. 21).

Para a reflexão do capítulo realizo o recorte de utilizar a ideia das Teorias de Acompanhamento através das Teorizações Secundárias²³ porque elas têm um efeito direto sobre nossos julgamentos e sobre os destinos das obras (CAUQUELIN, 2005, p. 92).

Dentro da categoria das Teorizações Secundárias há o eixo hermenêutico que aprofundo com o objetivo de dialogar com as questões levantadas anteriormente pela dimensão estética do trabalho do educador em arte.

Segundo Cauquelin (2005, p. 95), o eixo hermenêutico pretende “fazer a mediação entre a obra e seus espectadores, leitores e ouvintes virtuais, importando-lhe a recepção da mensagem, e é sobre essa vertente do jogo estético que ela se coloca”.

A hermenêutica definida pela autora (2005, p. 94) é “a ciência, ou a arte, que interpreta uma obra, que a revela e exhibe seus sentidos possíveis, supondo-se que tais sentidos não sejam inteligíveis de imediato, mas que estejam ocultos em seu interior e que seja preciso ir até lá recolhê-los”.

Segundo a filósofa (2005, p. 95), o método hermenêutico se consolidou historicamente em seu trabalho com os textos sagrados e religiosos, mas depois superou este limite e se apresentou como método geral de interpretação de qualquer obra que necessite leitura e decifração aparentemente complicadas.

Em consonância, Cauquelin (2005, p. 95) afirma que o sentido de uma obra está na apreensão de uma unidade entre a intenção e o resultado aparente. Como consequência o sentido não está objetivamente nas obras mas é construído e produzido nesse processo interpretativo.

²³ Secundárias aqui, destaca a autora (CAUQUELIN, 2005, p. 92), é considerado como “aquilo que secunda, que intervém *a posteriori*” .

Esse processo de “compreensão” pode se aparentar como algo simples, porque existem heranças familiares que estamos acostumados a considerar as obras. Considerando o tempo, a história e o contexto sociopolítico e cultural precisamos realizar um esforço de recolocar a obra em cena constantemente (CAUQUELIN, 2005, p. 96).

Para a autora, na relação com as obras de arte “temos de traduzi-la para a linguagem de nosso tempo, no qual nós a apreendemos. Temos de fazê-la reviver, permitir sua completa exibição em uma espécie de entendimento que nos transforma, a nós que a olhamos” (CAUQUELIN, 2005, p. 96).

Portanto, o eixo hermenêutico propõe-se com o objetivo de reorganizar o sentido daquilo que se analisa. Aqui essa busca é considerada como infinita e incompleta mas único modo de compreensão possível, segundo a autora (2005, p. 97).

O método hermenêutico, a partir dessa projeção ao infinito, ultrapassa a si mesmo e visa um projeto maior que é “descrever as condições de possibilidade de toda a compreensão, sendo a compreensão o fenômeno humano por excelência, aquele que é fundo do pensamento, o próprio pensamento” (CAUQUELIN, 2005, p. 97). Neste sentido, o objetivo principal da hermenêutica torna-se então, compreender como se compreende.

Nesta etapa de construção do sentido em si, Cauquelin apresenta uma espécie de dispositivo que ilustra esse processo chamando-o de “jogo da arte”. O dispositivo demonstra um processo aberto e maleável em que, segundo a autora (2005, p. 98) “não existe jogo em si (como não existe obra em si); não há jogo sem jogadores, e jogadores e jogo se transformam conforme o jogo que é jogado”.

Este jogo não é entendido enquanto disputa mas a partir de uma relação em que os jogadores participam ativamente para construir sentido na arte. Nesse exemplo, a autora (2005, p. 99) cita que não se busca uma competição de argumentação nem uma correspondência entre realidade e ficção mas um jogo que é verdade enquanto está sendo jogado.

No processo de diálogo que constitui a obra também se desvela a verdade do mundo, entendido como linguagem. Para a autora (2005, p. 101), fica evidente nesse processo a estrutura essencialmente metafórica da linguagem.

Essa característica da metáfora, de nomear as coisas e deslocar os nomes, permite a relação do sujeito com os múltiplos aspectos do mundo em sua diversidade, e ao captá-lo, o faz nascer enquanto um novo mundo (CAUQUELIN, 2005, p. 101).

A metaforização indicada pela autora, permite que mundos plurais sejam abertos pela metáfora viva. Existe aí uma capacidade de se suspender o mundo tal como ele é, previamente percebido, e o substituir por um infinito número de outros mundos paralelos.

Assim, para Cauquelin (2005, p. 101), “estender todas as possibilidades da linguagem é o mesmo que estender nosso mundo, que então se constitui em inumeráveis perfis perspectivistas ou ‘visões’ sucessivas e simultâneas”.

Para abordar especificamente as obras de arte, elas são entendidas então como uma linguagem nunca fechada e sempre em processo de se completar. Aqui, para a autora (2005, p. 103), não se fala em uma essência natural incompreensível das coisas, mas “um organismo vivo, aberto e em expansão, cujo porvir-mundo depende de nós, de nossa leitura e de nossa constante representação”.

Os fundamentos desse processo hermenêutico – e a autora também destaca a relação com a fenomenologia – envolvem alguns conceitos-base que se mantêm nos comentários contemporâneos como, a abertura, o acesso ao sentido e a construção da realidade, por exemplo.

Para Cauquelin (2005, p. 104), a questão principal se funda essencialmente em “desvelar sentido, sentido entendido como a exigência hermenêutica e fenomenológica: suspensão (do mundo cotidiano) e abertura de outros mundos”.

Nesta conexão dos itinerários históricos podemos suspender brevemente aspectos da educação nos museus de arte para recuperar a dimensão estética do educador em arte e da interpretação da arte enquanto prática hermenêutica.

A tradução que emerge neste contexto fica evidente quando se propõe que conhecer arte – ou qualquer objeto do conhecimento – é uma forma de se conhecer.

A natureza da arte que é de linguagem, permite articular capacidades cognitivas no processo de ensino-aprendizagem e aprofundar noções de interpretação, fundamentais na relação dos sujeitos com o mundo. A abertura incluída nestes contextos garante que o processo nunca se esgote e que é sempre possível uma nova leitura.

Por fim, a ideia de “jogo da arte” pode ser entendida como esforço de tradução. O jogo possibilita exercícios exploratórios que ciclicamente remetem ao início da atividade, em que o olhar inicial se formou para se constituir enquanto construtor de sentido. Isso é válido para a tradução porque para se traduzir é necessário um esforço incessante de se elaborar um contexto para um receptor. A cada momento de tradução é possível emergir um novo sentido.

4.3.4 Terceira Parada. Museologia e História da Arte: Possíveis Identidades dos Museus

Depois de avançarmos pelos itinerários históricos dos museus considerando as perspectivas da memória, do patrimônio e da mediação, com uma breve conexão a partir da dimensão estética, retomamos o percurso dos museus a partir da reflexão em como a museologia e a história da arte influenciam noções para a elaboração da identidade institucional que vai colaborar na relação com os diversos públicos.

Para falar dos aspectos da museologia utilizarei o estudo apresentado pela autora espanhola Carla Padró Puig que apresenta o desenvolvimento histórico da museologia e seus aspectos educativos. Em seguida, apresentarei o estudo feito pelo artista e pesquisador brasileiro Ricardo Basbaum acerca dos museus em relação com o desenvolvimento da história da arte.

De início, o texto de Carla Padró Puig afirma que o objetivo é abordar os estudos de museus a partir da educação para produzir conhecimento no pensamento museológico, apesar de ser uma questão ausente nos textos sobre a museologia em geral. Neste trabalho (PUIG, 2009, p. 53), a ênfase se dá em apresentar como diferentes museologias “legitimam, silenciam, relatam certas noções sobre a função educativa dos museus”.

A pesquisa dialoga diretamente com outras duas referências que também refletem sobre o papel dos museus na relação com os públicos. Uma delas é a autora norte-americana Lisa Roberts que estudou comunidades de educadores de museus nos Estados Unidos e apontou

para uma nova posição da educação no sistema museológico “associada com desconstruir e ressignificar, mais que descrever e afirmar” (PUIG, 2009, p. 54).

Roberts defende a ideia de que a educação possa contestar a política institucional, considerando o conhecimento enquanto construído e compartilhado por uma série de interesses e profissionais envolvidos.

Outra autora referenciada é a alemã Eva Sturm que coloca a educação enquanto “mediação/educação/comunicação, partindo de um sentido desconstrutivo para confrontar a unidirecionalidade da comunicação até o modelo emissor/receptor” (PUIG, 2009, p. 54) e que contribui para uma reflexão que coloca o sujeito enquanto desterritorializado, não mais como unitário nem autônomo, mas posicionado no discurso, que é variável.

O trabalho de Puig (2009, p. 54) se posiciona a partir dessas duas referências porque ambas problematizam uma noção de museologia tradicional que se considera como “uma ciência a serviço da conservação/difusão de alguns objetos que, uma vez colecionados por uma instituição, são automaticamente descontextualizados e o papel secundário da educação nela”.

Esta definição está distante das relações que se constituem entre sujeitos que adotam determinadas posições com relações de poder vinculadas à funções museais como conservador, curador, artista, educador; e também é uma definição que não reconhece que os significados podem ser alterados a partir de quem os determina. Neste contexto da crítica, o desafio da educação é mostrar que a “realidade” pode ser contada de diversas formas (PUIG, 2009, p. 55).

Para apresentar as diferentes identidades dos museus através das museologias, a autora analisa estas premissas, em uma rede de interesses e ações e elenca quatro situações diferentes que se referem às diversas representações dos museus, colocando ênfase nas funções incluídas nelas.

São visões apresentadas de forma segmentada mas que não se excluem, e que na prática em muitos museus se entrelaçam e coexistem ou se silenciam e conflitam entre si (PUIG, 2009, p. 55). As quatro situações relatadas pela autora indicam as seguintes características:

Por exemplo, a educação no museu estará subordinada a apoiar a divulgação da coleção se considerada o centro dos valores da instituição. Caso os visitantes, entendidos como “público”, se desloquem ao centro da instituição, a educação ajudará na captação de público e na difusão dos conteúdos do museu. Quando se pressupõe que há um equilíbrio entre os objetos, ideias e visitantes, a educação terá um papel protagonista. Se o museu, porém, considerar-se um centro de desconstrução, de suposições ou controvérsias, a educação contribuirá para apresentar o museu como um lugar em contínua construção (PUIG, 2009, p. 55).

Em resumo, as descrições apresentam os museus a partir de quatro visões distintas: 1) Uma visão tradicional do museu enquanto espaço reverencial, 2) Uma visão difusora que relaciona produtores e consumidores através de pontes, que saem do museu em direção aos visitantes (sem um caminho de volta), 3) Um olhar disjuntivo que pretende conciliar a ponte estabelecida, com um caminho de volta, e 4) Uma visão que rompe com os limites do museu e o considera enquanto estrutura descentralizada (PUIG, 2009, p. 56).

Nesta análise, a autora considera as descrições a partir dos desejos dos profissionais envolvidos que podem influenciar a instituição para diversos caminhos.

A primeira descrição da autora apresenta o museu enquanto um espaço reverencial e se refere a uma concepção consolidada no imaginário coletivo da modernidade que, em essência, é o modelo do museu de Belas Artes.

Puig (2009, p. 58) relata que precisamos reconhecer que houveram outros tipos de museus construídos também durante a modernidade, como o museu de Ciências Naturais, de Artes Decorativas ou de Antropologia. Nesta concepção é valorizada a essência da obra de arte como um mito, a do artista como um gênio e da arte como arte europeia.

Este museu, que se assemelha a uma catedral ou um templo, serviria então como um lugar para se ter acesso a conhecimentos elevados, reproduzindo uma maneira positivista de ordenar o saber e um lugar em que o objeto, colocado em vitrine ou pedestal, é descontextualizado de sua aura ou incorporado de uma aura especial. Para o visitante, basta estar em contato com a obra para conhecê-la intimamente e perceber suas intenções, afinal, ela fala por si só (PUIG, 2009, p. 58).

Como consequência, nesta primeira visão, a autora aponta que o museu está relacionado com uma forma de imperialismo cultural que impõe uma visão ocidental de arte e uma estética

moderna de objetos de culturas e períodos diferentes. A limitação está em não levar em conta a diversidade da arte que não pensa só a estética, mas também seu conteúdo, e como é construída a história cultural europeia e as noções de arte e de museu (PUIG, 2009, p. 58).

Durante a história, em compensação, os museus que olharam para estas questões e buscaram romper com a característica de uma contemplação individual com os visitantes teriam sido considerados, segundo Puig, instrutores demais ou simulacros de si mesmos.

Instrutores porque demonstram, identificam ou relevam processos; e simulacros porque apresentam uma dispersão de informações “onde às vezes o edifício é maior que a pintura, onde o ruído ultrapassa as salas e onde pés, mãos, pernas, costas e flashes invadem pisos, vitrines e corredores, sufocando a beleza *ofélica* das musas” (PUIG, 2009, p. 58).

A museologia nesta primeira descrição é considerada então como afirmativa e autoritária e, como consequência, os profissionais que atuam neste contexto são considerados como especialistas de estética, da conservação de objetos e também de biografias dos colecionadores.

Segundo a pesquisadora (2009, p. 59), os profissionais centrais que se destacam são os conservadores e os curadores. Neste contexto, os conservadores influenciam diretamente na direção das instituições e os curadores detém o domínio da interpretação dos objetos.

Já os educadores, se existem, devem reproduzir as mensagens dos curadores, segundo Puig. Quando existem projetos educativos também são adotados critérios de ordenação do conhecimento que correspondem às estruturas da própria conservação, como por exemplo a partir das ideias de identificação, descrição, explicação e demonstração. O silêncio que os visitantes apresentam nesta situação é consequência de um silêncio dos educadores, ambos sendo posicionados enquanto iniciantes, consequência de uma relação estabelecida de poder (PUIG, 2009, p. 59).

Já a segunda situação descrita pela autora (2009, p. 60), apresenta o museu a partir de uma visão difusora entre produtores e consumidores. Este tipo de museu, diferentemente, se aproxima de outros modelos como o de um centro comercial, centro de lazer ou espaços de

instrução e vigilância, e o olhar reverencial da descrição anterior é usado aqui como estratégia para criar produtos culturais.

A inspiração para esta perspectiva se dá a partir de um modelo simbólico do museu enquanto museu de Arte Moderna, característica que se vincula à ideia de aquisição cultural em uma intenção de democratização da cultura e que dá ênfase ao mercado de arte e as megaexposições.

Os visitantes neste ambiente são entendidos como clientes, consumidores ou usuários, e os discursos institucionais circulam entre profissionais que se ocupam da “tirania do estilo” como por exemplo, arquitetos, artistas, curadores, gestores e intelectuais (PUIG, 2009, p. 60).

Os programas educativos são considerados de impacto, ou que buscam abrir o museu a novos públicos de forma quantitativa se relacionando com o marketing e a gestão para promover a instituição. Como destaque, o discurso reforça excentricidades que defendem a originalidade e o consumo de reproduções em lojas.

Assim, segundo a autora (2009, p. 62), as instituições utilizam a nostalgia como forma de promoção e a educação como ferramenta para medir índices de audiência.

Apesar da visão institucional se modificar e as atividades educativas ganharem outro tipo de destaque neste contexto, as concepções de educação se mantêm próximas com a primeira descrição porque continua sendo transmitido um conhecimento fechado.

Os educadores também são considerados com a missão de captadores de público e justificam seu trabalho com programas populares como “festas de famílias, noites nos museus, dias dedicados a visitantes ‘multiculturais’” (PUIG, 2009, p. 62). A consolidação destes profissionais se dá na atividade de promoção das instituições mas continuam legitimando abstrações como beleza, gosto, elegância ou inovação.

Como consequência da ampliação de públicos os museus desta situação criam uma presença, pública e política maior do que na situação anterior, porque se tornam visíveis em diversas mídias e meios de comunicação, as vezes, até buscando o recurso de criar polêmicas com o objetivo de divulgar os acervos e exposições.

Segundo a autora (2009, p. 62), os profissionais se situam perdidos entre condições de profissionalismo empresarial, conhecimento especializado e uma composição entre educação e entretenimento, reafirmando a condição de espetáculo.

Já a terceira situação citada por Puig (2009, p. 64), coloca o museu a partir de um olhar disjuntivo procurando estabelecer um caminho de volta na ponte entre o museu e o público. Aqui é dado destaque à possibilidade de uma apropriação pelo público e profissionais ao museu. Neste sentido, apesar das diretrizes ainda partirem de um modelo da museologia tradicional quem tem a última palavra sobre o acesso ou não, ao museu, é quem está a serviço.

O ponto de partida desta situação é uma revisão dos museus clássicos e dos museus modernos por conta da ideologia que representam, buscando reconhecer os interesses que atendem com o conteúdo que comunicam.

Esta é uma visão que se aproxima de um museu da pós-modernidade por criticar a perspectiva monolítica e autorreferencial da modernidade e se aproximar de uma desestruturação do objeto e uma desconcentração do sujeito, tanto artista como público (PUIG, 2009, p. 64).

Os atores que participam do processo, como por exemplo, guardas, funcionários e visitantes, colaboram para criar uma visão caleidoscópica que produzem estruturas não oficiais nem definitivas. Aqui se apresenta um museu que é “consciente de seus dilemas, de suas discontinuidades e de seus marcos de atuação, com a necessidade de revisar a museologia como prática cultural” (PUIG, 2009, p. 64).

Por fim, a quarta situação elencada por Carla Padró Puig (2009, p. 66), parte de uma visão que rompe com os limites do museu e o considera enquanto estrutura descentralizada. Nesta situação existe uma ênfase de se colocar em relação, os profissionais em geral do museu com outros agentes tanto especialistas quanto não especialistas para “explorar outros contextos de produção, circulação e reprodução entre objetos, espaços, profissionais e visitantes que, neste caso, são integrados como profissionais”.

Nesta situação a reflexão sobre a prática museológica apresenta as exposições enquanto construtoras de identidades múltiplas e pretende-se aproximar o museu do contexto

sociocultural específico a partir da postura de uma revisão institucional e de uma construção compartilhada.

Essa perspectiva, segundo a autora (2009, p. 66), está preocupada com a crítica da representação da diversidade das vozes, ressignificando as funções expositiva, comunicativa e interpretativa e apresentando os profissionais enquanto aprendizes.

Essa visão da museologia contribui para desmontar “ideias, memórias, histórias para ressitualas em uma visão narrativa, polifônica e historicamente situadas” (PUIG, 2009, p. 67). Assim, o trabalho dos diversos profissionais dos museus e dos visitantes pode se entrelaçar de muitas formas, porque considera uma rede de visões que promovem a pluralidade a partir da noção de cultura compartilhada.

Após este percurso linear em que a autora reflete sobre diferentes modelos e perspectivas da museologia, a partir de um olhar sobre os aspectos da educação, considero a importância de se localizar a partir de dois objetivos: 1) Reconhecer o papel da educação dentro da museologia na história dos museus, e também, 2) Uma reflexão sobre linguagem, a partir dos possíveis discursos institucionais que são construídos e de diversas energias entrelaçadas.

Do ponto de vista esquemático, a apresentação das noções que a autora elencou de forma separada e linear é importante para poder reconhecer a influência de alguns pontos de vista, mas também para pensar em que lugar essas noções se cruzam na prática dos museus no contemporâneo. Como mencionado no início desta seção, a autora reconhece que as descrições são ilustrativas mas considera que na prática muitas coexistem.

Portanto, na história dos museus – e isso já foi relatado em diversos momentos – quem produz o discurso institucional o faz a partir de um lugar de poder hierárquico, em muitas vezes sendo outros agentes e não os próprios educadores.

Por conta disso, neste momento acredito ser relevante para a pesquisa a proposição de se inverter o olhar, a partir do educativo e em diálogo com o museólogo, sem apagar sua voz.

Da mesma forma, acredito que será importante dar voz para o discurso do artista, em se tratando que ele também é agente, dentro dessa narrativa polifônica, e também porque a

história da arte é um outro campo de estudo que invariavelmente influenciou a construção dos discursos institucionais.

O autor escolhido para apresentar essa perspectiva é o artista e pesquisador brasileiro Ricardo Basbaum. Como ponto de partida ele reconhece que não é simples falar de museus sendo artista. Isso porque segundo ele (BASBAUM, 2013, p. 179), ainda paira nas instituições museais uma aura de coisa morta e distante da dinâmica das obras vivas e ativas.

Como fundamento da origem destes espaços, Basbaum comenta que considera a noção de se constituir uma proteção para as coisas da cultura, com o objetivo de salvá-las da destruição e ao mesmo tempo integrá-las com um conjunto de objetos representativos.

O problema está no preço pago pela integração que em geral, se coloca na conta de se “arrancar a obra de arte de seu contato direto com as dinâmicas da vida e da sociedade, para lançá-la dentro do espaço artificialmente construído da instituição” (BASBAUM, 2013, p. 179).

Segundo o autor (2013, p. 179), a origem dos museus se dá então a partir da modernidade, destacando o aspecto enciclopédico em que o museu se propõe para conceituar uma ordem das coisas e do mundo e construir uma forma de pensamento que conduz a uma verdade. Neste exemplo, a obra de arte pode ser considerada como uma das expressões desta busca, ao articular possíveis discursos e autonomia plástica.

A concepção de arte por trás deste contexto de uma verdade única envolve ideias como a da representação e mímeses, universalidade, ponto de vista central, linearidade, naturalismo etc. O argumento que o autor destaca é relação existente entre o desenvolvimento da linguagem artística e da concepção de obra de arte e o desenvolvimento dos modelos museológicos.

Neste sentido, Basbaum (2013, p. 180) considera que os paradigmas das obras de arte também modificam o perfil do museu que as vão abrigar. Assim, resumindo as transformações da arte nos últimos 200 anos, e considerando o contexto da conquista da condição moderna e o deslocamento para a pós-moderna, ou contemporânea, Basbaum (2013, p. 180) descreve:

[...] arriscamos resumir aqui de maneira bastante compacta como (a) “conquista de autonomia” (academicismo e romantismo até Cézanne), (b) “ruptura com a tradição e utopias” (cubismo e vanguardas até Pollock), (c) “constituição de um circuito de arte” (das vanguardas às neovanguardas, sobretudo a arte conceitual), (d) “relações com o real” (a partir da Pop arte e Fluxus), (e) “virtualidade imagética e conceitual e espetacularização” (a partir de fins do século XX) – percebe-se o museu a se transformar de maneira homóloga.

Da mesma forma que a análise de Carla Padró Puig sobre as diferentes perspectivas da museologia, Ricardo Basbaum também ressalva que essas transformações não são sequenciais e as entende enquanto ampliação de questões sendo experimentadas e vivenciadas ainda em processo no mundo contemporâneo. Para Basbaum (2013, p. 181) a relação com os espaços museológicos correspondentes as noções de arte elencadas acima são:

[...] (a) à constituição inicial do museu como edifício arquitetônico com ambição universalizante, moral e atemporal, propositor de verdades estáticas e finais (os primeiros a serem concebidos enquanto tal, que ultrapassam a condição de gabinete de curiosidades e exotismos), que vai, aos poucos, se conformando à noção de uma obra autônoma, passando então (b, c) por sua progressiva aceleração (sob pressão das vanguardas históricas e seu historicismo finalista e idealista) em direção a uma concepção arquitetônica moderna, que visa acolher sem impedimentos a potência desse novo objeto sensível do século XX – nesse momento (a referência é a inauguração do MoMA, em Nova York, em 1937) se consolida a ideia de um “cubo branco”, espaço que pretende atender a tais demandas de transformação histórica. Em seguida (c, d) esta instituição é percebida como diretamente conectada a um contexto concreto econômico e cultural que não pode ser ignorado ou idealizado, e isto conduz (d) à elaboração das noções que apontam para o museu de arte contemporânea, com sua ampla variação de concepção arquitetônica, mas que deverá responder a um circuito de arte e seus vários segmentos (sobretudo ao saber acumulado da arte moderna, às tecnologias de manejo museológico e curatorial e às relações com o público), assim como à materialidade da presença de relações socioeconômicas concretas. Finalmente (e) observa-se a efetivação de um conjunto de transformações do aparato museológico em direta relação com as mudanças do chamado capitalismo tecnológico do final do século XX e suas demandas de globalização e espetacularização.

Esse breve paralelo ajuda a reforçar o discurso de que as concepções museológicas se modificaram acompanhando as transformações artísticas. Desta forma, as questões conceituais e de linguagem se deslocam para os conceitos e a arquitetura que formam os museus.

Segundo o autor (2013, p. 182), a relação entre museu e arte, torna-se dinâmica na perspectiva contemporânea – a partir de 1945 – onde “o ambiente do circuito de arte é aquele que também constitui a espacialidade própria para a obra”.

Por fim, o autor aponta que pensar criticamente os museus para o século XXI, a partir destas questões, é pensar mobilizações e intervenções pragmáticas e estratégias “parainstitucionais” relacionadas com às linguagens e conceitos trabalhados pelo artista.

Para ele (BASBAUM, 2013, p. 190), a resistência se daria em ocupar o espaço institucional mobilizando ferramentas de linguagem relacionadas com à especificidade dos museus, ou até na invenção de outras formas de agenciamento que ele considera exemplar, nos centros de pesquisa autônomos e espaços independentes conduzidos por artistas.

A reflexão de Ricardo Basbaum é interessante para incluir o olhar do artista e da produção simbólica e de linguagem no contexto do perfil dos museus. A história da arte é um campo de estudo autônomo que se estabelece com seus diversos objetivos mas não está isolado. O recorte de olhar a história dos museus e a sua relação com a história da arte de Basbaum, demonstra que artistas e museus se desenvolveram na modernidade com um certo espírito semelhante e no contemporâneo ambos estão em outro lugar.

A noção de tradução que posso elencar a partir desta seção, indica que para analisar os discursos sobre as obras de arte precisamos perceber os diversos modelos históricos que ajudam a fundamentá-los.

Por exemplo, falar sobre uma obra de arte a partir de uma leitura única e fechada se relaciona tanto com o movimento romântico quanto a ideia de quem tem o direito à interpretação são especialistas. Ambas abordagens estão fundamentadas no processo de construção de conhecimento da modernidade.

Também acredito que o exercício de tradução se dá no processo transparente da construção de uma leitura que é nova onde as referências e os mecanismos ficam evidentes. O objetivo não é dizer que uma tradução a partir de um lugar específico fará sempre uma mesma leitura mas considero a multiplicidade e a abertura como forças para a tradução que poderá se desenvolver.

Retomo que a capacidade da tradução não está em meramente indicar qual a origem da influência sobre a leitura que se faz no presente porque também estou falando de uma

tradução que articula saberes e relaciona contextos diferentes com uma intenção engajada no presente.

O acúmulo histórico desta seção apresenta um conteúdo que aproxima, ao invés de distanciar, o educador, do museólogo ou do historiador de arte.

Assim, nesta parada dos itinerários históricos da educação nos museus, utilizei tanto a história da arte quanto a museologia para apresentar influências no desenvolvimento do perfil dos museus.

Até agora neste capítulo, olhamos a história dos museus a partir destes recortes: memória, patrimônio, mediação, estética, hermenêutica, museologia e história da arte. Me parece relevante agora conduzir a reflexão para a prática educativa em si considerando as especificidades do território do Museu e a relação com o espaço educativo por excelência, a Escola.

4.3.5 Parada Final. Caracterizando os Museus e a Educação: Território Não Formal e Interesse dos Públicos

Como parada final dos itinerários históricos apresentados neste capítulo vou observar em detalhes a prática educativa dos museus. Como momento final desta parte da análise, adentramos o território do Museu.

Para caracterizar a educação nos museus de arte preciso, além de observar as características históricas apresentadas até agora, destacar a relação entre a prática educativa dos museus e a relação com a Escola, espaço consolidado e institucionalizado do ensino-aprendizagem.

Nesta seção apresento a noção de Educação Não Formal através do estudo da pesquisadora brasileira Maria da Glória Gohn e a tese de doutorado da pesquisadora brasileira Denise Grinspum muito utilizada nas formações educativas em exposições.

A intenção desse traçado é reconhecer as especificidades da educação nos museus mas também perceber a inspiração e influência do museu em relação com a escola, situando o

museu em um olhar ampliado considerando o território da cidade e sua relação complexa com outros campos da educação.

Como ponto de partida, Gohn (2015, p. 15) comenta que precisamos considerar a educação propriamente dita enquanto um conjunto que articula educação formal, educação informal e educação não formal. Para a autora estas vertentes se articulam apesar de terem características próprias.

A educação formal por exemplo, é aplicada na escola, regulamentada por leis e suas ações estão organizadas em disciplinas. Já a educação informal é considerada como aquela que acontece no espaço familiar, círculo religioso ou por meio do pertencimento a uma região, território ou classe social da família (GOHN, 2015, p. 15).

Já a educação não formal, a autora classifica como inserida em um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade, ou seja, um processo de cidadania. A educação não formal, portanto,

Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não formal não é nativa, no sentido de herança natural; ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado (GOHN, 2015, p. 16).

A autora (2015, p. 16) também destaca que esta vertente envolve saberes gerados durante a vida do indivíduo e do coletivo e cita projetos, movimentos sociais e ONGs que trabalham com inclusão social e que promovem experiências no campo das artes, educação e cultura. Os aprendizados nestes espaços costumam acontecer através de vivências, como por exemplo, tocando um instrumento ou desenvolvendo uma atividade de dança, pintura, etc.

Gohn (2015, p. 17) também comenta que “as vivências constituem-se em momentos de situações-problema, desafios a serem enfrentados e superados” e que essas atividades exigem uma disposição do aprendiz que vai além do intelecto, mobilizando também o corpo e promovendo uma unidade de ação.

Em relação com a prática do ensino formal que busca reproduzir certezas, a prática não formal procura valorizar o contexto do erro e da dúvida. A educação não formal segundo a autora (2015, p. 19), é uma prática voltada para o ser humano como um todo, considerado enquanto cidadão do mundo, mas também é uma prática que não substitui ou compete com a educação da escola.

Quando a pesquisadora (2015, p. 20) cita os espaços que podem promover o ensino não formal ela lista tanto espaços urbanos quanto rurais, considerando locais institucionalizados, ou até movimentos sociais e espaços sociopolíticos como ONGs, e também os museus.

Especificamente sobre os museus, a autora (2015, p. 20) destaca que eles colaboram para um olhar ampliado da história, da cultura, do folclore e da arte de um contexto específico, e assim é “possível visualizar de que forma as transformações foram ocorrendo com o passar do tempo, com isso novas aprendizagens são adquiridas, tais como a aquisição da noção de tempo e espaço históricos”.

Maria da Glória Gohn também destaca o papel do educador no processo de ensino não formal que é caracterizado como um agente mediador. Estes são considerados como referência para o trabalho com grupos, organizados ou não, ou como incentivadores de um processo de autoaprendizagem dos indivíduos.

Estes agentes são considerados de diversas formas nos espaços, como “educadores, mediadores, assessores, facilitadores, monitores” etc. (GOHN, 2015, p. 22). Este fato reverbera as diversas nomeações dos educadores em museus citadas anteriormente.

Falando sobre o contexto contemporâneo de busca por novidades e saberes superficiais, a educação não formal têm sido espaços em que importam outros olhares sobre a vida, considerando um modelo civilizatório centrado em valores éticos e humanitários, por exemplo.

O campo da cultura se destaca nesse processo porque demanda a vivência, “não basta ficar lendo eternamente sobre as obras de arte, é preciso vê-las, contemplá-las” (GOHN, 2015, p. 21). Para isso, afirma a autora, as ações educativas demandam auto-organização, planos e estratégias de aprendizagem e autoaprendizagem.

Em diálogo com a pesquisa de Gohn, observo a tese de doutorado da pesquisadora brasileira Denise Grinspum que refletiu sobre o trabalho desenvolvido pelo setor de Ação Educativa no Museu Lasar Segall e teve a intenção de contribuir para a discussão da cultura e a formação de públicos de arte, especificamente em artes visuais.

Segundo Grinspum (2000, p. 02), até a década de 1980, a tendência dos projetos educativos dos museus brasileiros e latino-americanos era de tentar suprir deficiências do ensino formal. A partir desta década houve um esforço de sistematização de metodologias que explicitaram as práticas nos museus de História e de Arte.

Partindo da investigação sobre o papel das Escolas na formação de públicos para os museus, a autora buscou explicitar modelos de experiências nas visitas aos museus.

Uma referência importante para seu estudo é o livro *The museum experience*²⁴ de John Falk e Lynn Dierking que evidencia diferentes tipos de visitantes e padrões de comportamento considerando-os a partir de um quadro de referências que foi chamado de “Modelo de Experiência Interativa”. A interação do indivíduo durante a visita, se dá a partir de três contextos: o pessoal, o social e o físico (GRINSPUM, 2000, p. 11).

O contexto pessoal é individual e envolve diversos tipos de experiências e conhecimentos sobre conteúdos e tipos de museus, além de interesses e motivações de cada um. Esta “agenda pessoal” está relacionada com as expectativas antecipadas para uma visita ao espaço museal.

Para Grinspum (2000, p. 12), considerar o contexto pessoal aponta para comportamentos específicos como, visitantes ao museu pela primeira vez ou frequentadores habituais, ou seja, novatos ou *experts* em dado assunto.

Já o contexto social está relacionado com as visitas em grupos ou visitantes sozinhos que acabam entrando em contato com outros visitantes, ou funcionários. A autora destaca as situações que se enquadram neste contexto, como os grupos organizados, visitas de escola ou de famílias, por exemplo.

²⁴ “A experiência museal” (tradução nossa).

Nesta situação, o humor e a personalidade de um indivíduo pode influenciar os demais do grupo, e ao mesmo tempo, pais podem estar atentos com os filhos. Também pode ser um contexto para pessoas se conhecerem amorosamente ou casualmente, cita (GRINSPUM, 2000, p. 16).

O contexto físico é a influência que o espaço físico do museu (arquitetura, ambiente, cheiros, etc.) tem na relação com os visitantes. Aqui se considera a importância da organização espacial que vai ativar os sentidos dos visitantes, principalmente aqueles que visitam o espaço pela primeira vez. Neste contexto, cita a pesquisadora (2000, p. 17), também se destaca uma preocupação e disposição expográfica dos elementos da exposição como legendas, texto de parede, áudios, gráficos, computadores interativos etc.

Retornando à questão histórica, podemos olhar a relação entre museu e escola, a partir de uma abordagem bastante disseminada, dos anos 1960 até início dos 1980, que era a da “Livre Expressão” considerada como estruturante do ensino formal de artes baseado no mito da expressividade espontânea (GRINSPUM, 2000, p. 25).

No fim da década de 1980, a arte começou a ser aprofundada enquanto cognição para além de somente ser expressão através da pesquisadora Ana Mae Barbosa que também estava ocupando o cargo de diretora do Museu de Arte Contemporânea – MAC – da Universidade de São Paulo.

Segundo Grinspum (2000, p. 25), Barbosa propôs a sistematização do ensino de arte “conhecida no Brasil como Proposta Triangular de Ensino de Arte. Essa proposta buscava a articulação dos ensinamentos de História da Arte, Leitura de Obra e Fazer Artístico”. A Proposta Triangular começou a ser difundida a partir do III Seminário Internacional de Ensino da Arte e sua História, em agosto de 1989, organizado por Ana Mae Barbosa no MAC/USP.

Segundo Denise Grinspum, outras abordagens do ensino de arte foram sendo adotadas e discutidas por professores em diferentes pontos do país, na década de 1990. A autora (2000, p. 27) destaca que a Proposta Triangular de Barbosa retoma uma concepção que considera a arte como forma de conhecimento apontada nos anos 1930 pelo filósofo alemão Ernst Cassirer.

Já na década de 1990, este contexto se aprofunda com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – e a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9304/96 – que instituiu o ensino obrigatório da disciplina de arte (GRINSPUM, 2000, p. 28). Segundo a autora (2000, p. 29), essas políticas públicas beneficiaram os educadores de museus de arte porque assim entraram em contato com diversas metodologias de leituras de obras e teorias sobre o desenvolvimento da compreensão estética.

Considerando que a maioria dos visitantes aos museus brasileiros são estudantes do ensino infantil, fundamental e médio, Grinspum (2000, p. 36) aponta que os educadores têm discutido a relevância de se definir e articular os territórios Museu e Escola, considerando também que em 1991, houve a publicação do artigo “A favor da desescolarização dos museus” de Maria Margaret Lopes que apresentou o museu de forma desfavorável.

Na visão de Grinspum (2000, p. 36), o artigo citado aponta que os museus adotaram metodologias e práticas do ensino escolar e não criaram programas educativos apropriados. O texto de Lopes atribui esse problema à falta de formação específica dos educadores dos museus que geralmente são professores do ensino formal que desconhecem pesquisas e processos de comunicação museológica.

Denise Grinspum (2000, p. 36) constata então que os anos de 1980, e principalmente os anos de 1990, são considerados um marco para uma grande transformação nos territórios da Escola e do Museu e afirma, que no presente, há uma maior interação entre suas práticas educativas.

Uma das áreas de pesquisa que ajudou na compreensão das práticas dos Museus de arte é a que estudou os interesses dos públicos visitantes dos museus considerados como sujeitos de pesquisas em epistemologia do olhar e no desenvolvimento da compreensão estética. Denise Grinspum (2000, p. 36) cita a pesquisa de Abigail Housen com o público visitante do Museu de Belas Artes de Boston que gerou sua tese de doutorado, em 1983.

O estudo de Housen gerou um modelo de cinco estágios de compreensão estética que são: 1) Narrativo, 2) Construtivo, 3) Classificatório, 4) Interpretativo e, 5) Re-criativo. Vale destacar que estes níveis não são entendidos enquanto etapas lineares. Segundo a pesquisadora Denise Grinspum (2000, p. 41), este modelo “assim como outras teorias desenvolvimentistas sobre a

percepção estética, tem sido adotado como parâmetro para os monitores de museus de arte mediarem a leitura do público com as obras expostas”.

Considerando a importância do comentário de Grinspum sobre o estudo de Housen, para o ponto de vista do educador, detalho brevemente os níveis do desenvolvimento estético do modelo proposto.

O nível 1 “narrativo” considera os visitantes que criam narrativas a partir de observações concretas considerando seus sentidos, emoções e associações pessoais. Estes também tomam como base os gostos pessoais e aquilo que já conhecem sobre arte para avaliar as obras (GRINSPUM, 2000, p. 39).

O nível 2 “construtivo” considera os visitantes que observam as obras a partir de valores morais e sociais e o senso comum. Por exemplo, se uma obra não representa “adequadamente” um objeto como uma árvore, pintando-a de laranja, o indivíduo considera sem valor e a julga estranha.

Questões como habilidade e técnica não são evidentes para esta perspectiva e o aspecto emocional desaparece, quanto mais o indivíduo se distancia da obra buscando focar nas intenções do artista (GRINSPUM, 2000, p. 39).

Já o nível 3 “classificatório” engloba os visitantes que descrevem a obra a partir de uma terminologia analítica, próxima a dos historiadores de arte. As classificações são apresentadas a partir de uma leitura de contexto como lugar, estilo e momento histórico.

Estes, tendem a decodificar a obra a partir de elementos elencados concretamente e, na explicação racionalizam o significado da mensagem da obra (GRINSPUM, 2000, p. 39).

O nível 4 “interpretativo” envolve os sujeitos que procuram alguma relação pessoal com a obra de arte, buscando explorar o objeto a partir de sentimentos e intuições com o objetivo de construir uma crítica.

Por conta dessa característica exploratória, a autora (2000, p. 40) aponta que os encontros com as obras de arte são sempre disparadores de novas comparações e percepções consolidando uma ideia de que as obras estão sempre passíveis de reinterpretações.

Por fim, o nível 5 “re-criativo” aborda os visitantes que consideram obras familiares como um “velho amigo” que precisa ser redescoberto a cada encontro. Segundo Grinspum (2000, p. 40), os indivíduos, ao desenvolverem suas próprias histórias com a obra, e com a observação de obras em geral, articulam uma contemplação pessoal com preocupações universais.

Depois de considerar as motivações dos visitantes nos espaços expositivos, destaco a abordagem de Denise Grinspum (2000, p. 46) para a ferramenta da “visita monitorada” que é considerada a “intervenção pedagógica mais conhecida nos museus”. Segundo a autora, os públicos visitantes nos museus buscam estas visitas porque têm necessidade de mediação para aprofundar a compreensão dos objetos expostos.

A autora sugere que houve uma necessidade dos museus em afastar a noção do século XIX em que o guia nos museus era visto como reproduzidor das ideias do curador, e por isso, os museus adotaram o termo “monitor” e “visita monitorada”. Mas a autora (2000, p. 47) também ressalta, que ainda não são apropriados se analisados semanticamente²⁵.

Para Denise Grinspum (2000, p. 47) o educador de museus²⁶ é considerado como mediador entre a exposição e o público e “não está ali como um ‘tira dúvidas’ e sim, como um educador que conhece o acervo, as exposições, os processos de comunicação com o público. Ao propor recortes, roteiros e percursos na exposição, ele é também criador”.

Apesar de indicar que a visita mediada é a ferramenta pedagógica mais conhecida nos museus é necessário aprofundar que essa ferramenta se apresenta em diversos formatos.

²⁵ Do ponto de vista contemporâneo, reconheço como os termos mais adequados para substituir “monitor”: mediador cultural ou educador museal. Por um lado, mediador indica um tipo de abordagem que já dialoga com diversas discussões (cf. p. 99, da seção “4.3.2 Segunda Parada. Cultura Visual e Mediação: Espaços entre o Patrimônio e Arte”). Já educador museal também leva em consideração o aspecto da profissionalização da área e de uma categoria que, mesmo se considerando específica, reconhece a aproximação com demais educadores, como os escolares, por exemplo.

²⁶ Considerando a discussão contemporânea levantada na nota anterior, destaco que a partir deste trecho, ao dialogar com o texto de Denise Grinspum – escrito em 2000 –, reconheço que naquele momento o termo utilizado pela autora era “monitor” mas, a partir deste ponto, faço um esforço de tradução atualizando a discussão para o presente utilizando tanto “mediador cultural” como “educador museal” como substitutos mais adequados à função.

A pesquisa de Denise Grinspum (2000, p. 47) utiliza a referência de Alison Grinder e E. McCoy “*The good guide: a sourcebook for interpreters, docents and tour guides*”²⁷ – publicado em 1998 – para indicar que as que melhor dão condições para a aprendizagem utilizam métodos de interpretação. As mais utilizadas são: 1) Visita-palestra, 2) Discussão dirigida e 3) Descoberta orientada.

O formato “visita-palestra”, como o nome sugere, está centrado na fala do educador que acompanha o grupo. Ele fala a maior parte do tempo fornecendo informações sobre a exposição e com pouco espaço para o visitante interagir, porém, perguntas e participação nas discussões são incentivadas. Esse formato também acontece em tempo pré-determinado.

Segundo a autora (2000, p. 48), os estudantes de Ensino Médio e adultos são públicos adequados neste contexto, pois eles têm mais conhecimento para interagir com profundidade. Após o diálogo, os visitantes deveriam ter tempo para caminhar de forma livre pelo espaço expositivo promovendo uma apreensão individual do conteúdo apresentado.

Além disso, no contexto de “visita-palestra” os mediadores costumam conduzir o grupo, encorajando-o a se manter unido e, para manter a atenção coletiva, se movem rapidamente entre os objetos e mudam as formas de apresentação (por exemplo anedotas e uso de linguagem corporal enérgica) geralmente se apoiando em um estilo informal do discurso (GRINSPUM, 2000, p. 48).

Já o formato “discussão dirigida” acontece quando o educador museal se desloca para fora do eixo principal de atenção do grupo. Como propositor de diálogo com os visitantes, ele faz questionamentos e aguarda pelas respostas, da mesma forma que apresenta fatos em intervalos, durante a discussão (GRINSPUM, 2000, p. 49).

Segundo Grinspum (2000, p. 49), a proposta de “discussão dirigida” é um tipo de visita que costuma se apresentar como mais satisfatória para os grupos em geral porque incentiva a interação em todos os níveis de aprendizagem. O foco nesta visita é a discussão do grupo considerando que o educador ainda mantém certo controle da discussão.

²⁷ “O guia bom: livro de referências para intérpretes, docentes e guias turísticos” (tradução nossa).

Por fim, o formato “descoberta orientada” desenvolve um espaço mais autônomo para o grupo visitante. Neste contexto, o educador museal apresenta atividades estruturadas e os visitantes determinam o roteiro da visita.

Segundo a pesquisadora (2000, p. 49), o mediador cultural apresenta no início da visita, hipóteses gerais ou uma questão-problema para que o grupo tome como ponto de partida em seus interesses particulares. Mesmo que mais autônomo, o mediador ainda mantém controle do grupo apresentando informações, estimulando novas direções e acompanhando o progresso do grupo.

Para além das três tipologias apresentadas, Denise Grinspum apresenta em seu doutorado o programa educativo que desenvolveu no Museu Lasar Segall e indica que as visitas se dividiam em três partes: 1) Introdução, 2) Exposição e 3) Ateliê. Estas etapas são utilizadas comumente como referência nos espaços educativos dos museus e por isso detalho brevemente as características.

No momento inicial da visita, o grupo se reúne para que o educador museal relate as etapas que fazem parte da visita para fazerem os combinados de conduta pelo espaço expositivo. No exemplo de Grinspum (2000, p. 55), o educador também apresenta dados biográficos do artista Segall a partir de slides, e esta etapa costuma durar 30 minutos.

Já a segunda etapa “exposição”, é o ponto principal. Neste momento, os visitantes têm oportunidade de vivenciar experiências em contato com as obras de arte. O grupo segue livremente pelas salas de exposição, a partir de roteiros definidos entre mediador e professor, que destacam duas ou três obras para serem analisadas em profundidade, aponta Grinspum (2000, p. 55).

Retomando os referenciais anteriores, Denise Grinspum (2000, p. 55) indica que a tipologia utilizada principalmente é a da discussão dirigida, em que a partir de perguntas o mediador cultural consegue “diagnosticar” o nível de interpretação estética – baseado na classificação de Abigail Housen – dos participantes do grupo. A duração desta etapa costuma ser de 60 minutos.

E por fim, a última etapa é a “ateliê” em que o grupo se instala em um local determinado para realizar uma atividade que se relaciona com o roteiro estabelecido e costuma durar em torno de 30 minutos (GRINSPUM, 2000, p. 55).

Para finalizar, considero importante também destacar a ideia de “roteiro de visitação” que serve de suporte para a atividade do educador museal. Segundo Grinspum (2000, p. 58), os roteiros são “recortes no percurso da exposição, que possibilitam, em sua soma, a compreensão poética da obra”. Eles podem ser organizados a partir de diversas temáticas como gêneros, linguagens e procedimentos que vão ajudar o público a compreender aspectos da obra do artista.

Assim, nesta parada final dos itinerários históricos da educação em museus de arte podemos reforçar que o Museu está situado em um território ampliado e a relação com a Escola precisa ser colocada.

Primeiro porque a Escola é o território institucionalizado e referência para outras práticas, e segundo porque o público visitante dos museus é em grande parte constituído por grupos escolares.

Neste sentido, a tradução emerge nesta seção em uma disposição para se estar no museu e considerá-lo enquanto espaço educativo. Há quem vai para o museu e deseja adquirir conhecimento novo, da mesma forma como pessoas que desejam o museu pelo fato de ele não ser uma escola “convencional”. Se considerarmos o museu como espaço de educação não formal, há uma relação com a educação formal tanto pelas especificidades quanto pelas semelhanças.

A tradução também se apresenta na ação educativa a partir da articulação de contextos considerados para o visitante. No exemplo de Grinspum, cada indivíduo tem pelo menos, os contextos pessoal, social e físico que influenciam na disposição para a visita. O educador precisa, na relação com o público, traduzir os conteúdos expostos com essas camadas que acompanham o indivíduo.

Outro ponto de partida para observar o visitante é perceber sua colocação na classificação dos estágios de compreensão estética de Abigail Housen. Dependendo da relação cognitiva

apresentada pelo visitante, o educador pode utilizar de ferramentas específicas ou abordagens diferentes para traduzir saberes.

Da mesma forma, pensar os três formatos das visitas apresentados por Grinspum, é uma forma concreta e metodológica de traduzir abordagem para públicos diversos. Em uma mesma visita, é possível ir da tipologia “visita-palestra” para a “descoberta orientada” dependendo do que o grupo apresenta como demanda. A tradução está na capacidade de se adaptar o discurso e metodologicamente para produzir aproximações.

4.3.6 A Saída é por Aqui

Por fim, este capítulo foi um esforço de organizar uma breve história da educação nos museus de arte e também realizar um exercício de articular perspectivas plurais para caracterizar as especificidades da prática de ensino-aprendizagem no espaço museal.

Como estrutura do capítulo, desenvolvi a metáfora dos itinerários históricos que representavam de uma certa forma, a noção de um trajeto que atravessa diversas paradas e não sendo necessariamente consideradas enquanto lineares ou hierárquicas.

Como o ponto de partida desses itinerários históricos foi considerado o presente resta articular desejos para o futuro, para realizar um exercício de imaginação institucional pensando potenciais e desafios da Educação Museal.

Como sugestão de encerramento deste itinerário, após a “parada final”, há o momento em que os pensamentos ficam suspensos e em que a reflexão permanece constante, sugerindo uma continuidade do movimento. É, também neste caso, onde talvez surjam as reflexões mais “ousadas” e onde o pensamento extrapola seus limites, se projetando ao infinito.

Da mesma forma em que esse sentido de “extrapolar os limites” possa representar uma noção de perda de referenciais, também pode ser um aprofundamento direcionado, afirmando até as últimas consequências aquilo que foi apresentado até aqui. Assim, a saída, é também, pontos de fuga.

Um destes pontos de fuga, é a constatação, a partir de um olhar histórico, de que podemos perceber um certo tipo recorrente de análise que investiga a influência da Escola na prática educativa dos Museus. Neste caso, não consigo deixar de imaginar, em qual momento a leitura poderá se inverter.

Algumas perguntas derivam deste contexto: Quando nos perguntaremos em que medida o Museu influencia a Escola? Como o papel do educador de museus será considerado referência para a formação dos educadores formais em termos metodológicos? Em que medida o fundamento da linguagem da arte pode ser utilizado para abordagem de outras matérias, “mais duras”, como a Matemática?

Esses são questionamentos que esta pesquisa não tem objetivo de responder. Mas como toda abordagem educativa nos museus me parece que saímos com mais perguntas do que respostas. A inquietação apresentada é uma forma de colaborar para a consolidação do campo da Educação Museal realizando o esforço de um desejo futuro, e por isso mesmo, incerto.

Em minha perspectiva particular, considero que o Museu e a Educação Museal precisam ser reconhecidos como espaços de produção de conhecimento. O museu, além de ser nossa escola de memória também é um “espaço que suscita sonhos” (BENJAMIN, 2005, p. 135).

Desta forma, a saída é por aqui, e há muitos itinerários para serem perseguidos ainda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, para realizar uma reflexão de considerações finais, é necessário localizar uma motivação contingencial e uma preocupação em se manter um estado de abertura. Ambas as situações, realizadas em uma perspectiva dinâmica, foram também o pano de fundo de toda a discussão apresentada por esta dissertação.

A motivação da contingência é uma resposta por uma necessidade de encerramento em uma reflexão que se faz a partir do pensamento acadêmico; e o estado de abertura é a consideração da reflexão da pesquisa em processo, em seu fim, considerado como uma etapa de um outro processo que se inicia com o espectador-leitor.

Considerando estes pontos, acredito que a melhor forma de iniciar o encerramento da dissertação é fazer um exercício de avaliação a partir dos limites e dos potenciais da investigação apresentada.

Ainda sobre o processo de construção da pesquisa, retomo que as bancas de qualificação e defesa consideraram, entre diversos apontamentos, que a proposta de abordagem indicava um olhar relativamente inédito, dentro da área da Educação Museal.

Reverberando este indicativo, acredito ser necessário reconhecer que, apesar do comentário, a dissertação não pretendeu em momento algum “inventar a roda”. Pelo contrário, a reflexão teórica em torno do objeto de pesquisa da educação em museus permitiu um esforço de articulação entre pontos de vistas diferentes – e já existentes.

Nesse sentido, há um potencial neste esforço, considerando-o enquanto exercício de tradução entre perspectivas teóricas plurais e a preocupação por demonstrar o seu procedimento. Assim, considero que há também um sentimento de generosidade neste esforço, considerando que o objetivo final é que o espectador-leitor se aproprie e construa a sua reflexão que assim desejar.

Outro comentário da banca de qualificação que reverbera neste momento final, foi a sugestão de se trabalhar com imagens artísticas ou exercícios de traduções de imagens. Neste caso, considero como um limite da pesquisa. Além de não ter sido possível abordar um objeto

empírico²⁸ e aplicar essa tradutibilidade em imagens concretas existem inúmeras características que poderiam ter sido abordadas. Este é sempre um desafio em se propor a exercitar uma perspectiva pluralista.

Porém, também não indico que estas possibilidades sejam necessárias para a reflexão presente, ao contrário, reconheço a condição de limitação. Essa limitação é também reconhecimento de uma escolha a partir das condições da pesquisa, como, por exemplo, o tempo relativamente apertado para a dissertação de mestrado, ou também a qualidade desafiadora do campo de estudos da Educação em Museus – considerando também a gestão dos museus no Brasil atual, a perspectiva educativa desvalorizada, ou mesmo a produção de conhecimento nesta área.

Também considero que um dos principais desafios desta pesquisa foi a necessidade metodológica da reflexão realizada em pluralidade, considerando o contexto do campo em consolidação e da ciência em crise.

Ao mesmo tempo em que a análise metodológica plural permite que seja considerado um certo limite para qualquer conjunto de escolhas de articulações possíveis – afinal, sempre é possível novas articulações – também considero que realizei um esforço razoável, a partir das condições impostas, em dar conta de uma certa diversidade de pensamento.

Além disso, nesta reflexão sobre os limites e potenciais, preciso avaliar um ponto que penso se inserir tanto em um eixo quanto em outro. O formato da reflexão em perspectiva pluralista admite uma incerteza e desconfiança²⁹ sobre o próprio processo de pesquisa.

Neste sentido, também há um esforço mobilizador deste trabalho semelhante ao de Sísifo (CAMUS, 2009), que, através de um esforço incompleto e infinito, realizo uma reflexão necessária e existencial. Como na realidade do educador museal, Sísifo está lá no esforço incessante de reencantar os públicos através da tradução.

²⁸ Apesar da característica teórica do trabalho, reconheço um esforço constante em apresentar uma discussão didática que parte de minha experiência prática e que possa reverberar com o espectador-leitor. Isso também é consequência do exercício de uma perspectiva pluralista que se propõe aberta às diversas leituras.

²⁹ Este aspecto da desconfiança também reflito como uma “condição melancólica” que atravessa a discussão da tradução mobilizada pela melancolia e que se faz incompleta, mas também, infinita.

Apesar da reflexão feita nesses moldes, ter chegado onde chegou, isso não quer dizer que seja o único formato possível. Esta perspectiva científica permite dizer que é possível chegar nas mesmas conclusões a partir de outras abordagens, ou que esta abordagem pode produzir outras conclusões. O que importa, neste processo, é o reconhecimento dos critérios de análise e a demonstração de uma argumentação – ou seja, procedimento de tradução.

Ainda sobre a estrutura da dissertação, considero que a linguagem acadêmica como linguagem de expressão de uma pesquisa que aprofundou temas da filosofia da linguagem, ainda pode ser uma limitação. Neste sentido, busquei transpassar essa noção com uma situação de diálogo e cruzamento entre autores – e autor da dissertação –, além da metáfora dos itinerários históricos utilizada no capítulo 4.

Agora, falando a partir do conteúdo, considero que os objetivos propostos foram alcançados e a pergunta-problema “de que forma a tradução pode ser um fundamento da prática educativa dos museus de arte?” retorna para essa reflexão final, como uma tentativa de conclusão ou disparador de novos pontos de fuga.

Para saber de que forma a tradução poderia ser um fundamento educativo dos museus, nesta pesquisa, o conceito de tradução foi reconstruído a partir de três tipos de procedimentos: literário, educativo e epistemológico.

A partir da reconstrução enquanto procedimento literário, foi possível perceber a tradução em sua forma tradicional e contemporânea. Tradicionalmente, o tradutor tem uma função limitada porque não consegue reproduzir o sentido original em sua totalidade, ao mesmo tempo em que é cobrado por conhecimentos quase universais.

No sentido contemporâneo, a tarefa do tradutor passa a ser ressignificada enquanto tarefa de transcrição e como um criador de novos sentidos, o tradutor está em pé de igualdade com o autor original. Este tipo de tradução, pode ser considerada como uma tradução contra-hegemônica que “desvia” do caminho original, ou como na metáfora de Walter Benjamin, se propõe a escovar a história a contrapelo.

Além disso, há na perspectiva literária a noção de espectador, que também precisa ser ressignificada para além do sentido de espectador passivo. O espectador pode ser emancipado,

se ele é livre para traduzir o que deseja, a partir de uma terceira coisa: uma manifestação – podendo ser a obra de arte ou uma pesquisa acadêmica.

Já no contexto da reconstrução do conceito de tradução a partir do procedimento educativo, foi preciso reconhecer o potencial para novos aprendizados a partir das noções de “experiência” e “acontecimento”, que permitiram incluir a ideia de incerteza em contraposição à educação tecnicista ou suas variações, a partir dos contextos do Iluminismo e da modernidade.

A tradução no âmbito educativo considera a perspectiva da tradução como mecanismo fenomenológico de um indivíduo com o objeto do conhecimento. Nesta relação, o sujeito se relaciona com o objeto do conhecimento traduzindo para a sua própria realidade e para a realidade de um segundo sujeito através da comunicação dialógica.

Além desta perspectiva, a tradução educativa se dá no processo de uma condição plural da linguagem e, conseqüentemente, do conhecimento. O sujeito emancipado, pode, se assim desejar, apreender um conhecimento novo – que o educador não abordou –, assim como o tradutor transcriador pode escrever um texto novo.

O último processo de reconstrução do conceito de tradução se deu no âmbito epistemológico. Considerando o contexto contemporâneo de ciência em crise, não seria possível antecipar uma metodologia fechada que excluísse a diversidade de manifestações de apreensão do conhecimento.

Reconhecendo os limites de um modelo de totalidade, a multiplicidade torna-se esforço constante em realizar uma construção de conhecimento em cosmologia, a partir de fragmentos do contemporâneo.

Desta forma, a reconstrução do conceito de tradução a partir destes três procedimentos, permitiu a análise do capítulo 4, que levantou um breve histórico da educação em museus e analisou diversas perspectivas históricas, com base na metáfora de um itinerário múltiplo.

No esforço desta análise histórica, foram considerados diversos olhares para o museu que implicam visões de educação. Os pontos de vista foram analisados a partir: da memória, da

cultura visual, do patrimônio cultural, da mediação cultural, da educação estética, da museologia, da história da arte, da educação não formal e da educação museal.

É preciso reiterar que as perspectivas plurais são consideradas a partir de um cosmologia complementar e não exclusiva. Como na metáfora da “visão em paralaxe”, uma noção mais “completa” de uma dada realidade é possível através do deslocamento e na transição entre esses pontos de vistas abertos.

Talvez um conceito que represente essa abertura fundamental possa ser resgatado de outro trecho – não abordado até então – da obra “O espectador emancipado” de Jacques Rancière, que seria o conceito de dissenso. Para Rancière, a ideia de dissenso é uma perspectiva de ruptura que admite constantemente que não há um único modo de representação ou de interpretação da realidade,

O dissenso põe em jogo, ao mesmo tempo, a evidência do que é percebido, pensável e factível e a divisão daqueles que são capazes de perceber, pensar e modificar as coordenadas do mundo comum. É nisso que consiste o processo de subjetivação política: na ação de capacidades não contadas que vêm fender a unidade do dado e a evidência do visível para desenhar uma nova topografia do possível (RANCIÈRE, 2012, p. 48)

Retornando à pergunta-problema da pesquisa: “de que forma a tradução pode ser um fundamento da prática educativa dos museus de arte?”; acredito que ela é esse esforço constante de abertura a partir de diversos aspectos da tradução que incluem: obra e autor original, leitor-espectador, educador-tradutor e a relação entre estes.

A relação entre estes atores, se dá em perspectiva de emancipação, em um território de generosidade e respeito; onde um conhecimento institucional, ou especializado, não canibaliza o conhecimento popular, e autônomo, dos visitantes.

Portanto, a tradução pode ser fundamento da prática educativa dos museus de arte como procedimento de produção de conhecimento em multiplicidade em seu estado essencial de abertura dissensual.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Valéria Peixoto de. **Mediação cultural em museus e exposições de história: conversas sobre imagens/história e suas interpretações**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2017. 214 p.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002. 7 p.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011. 11 p.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2018. 68 p.
- BARRETO, Jorge Menna, **Exercícios de Leitura**. 2012. 164 p. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BASBAUM, Ricardo Roclaw. Perspectivas para o museu no século XXI. In: BASBAUM, Ricardo Roclaw. **Manual do artista-etc**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013. p. 179-193.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos** / Zygmunt Bauman e Tim May; tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. 92 p.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**; tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 258 p.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar na pós-modernidade**. Tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. 259 p.
- BRASIL. **Portaria n. 422** de 30 de novembro de 2017. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Museal – PNEM e dá outras providências. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/12/2017&jornal=515&pagina=5&totalArquivos=192> >. Acesso em 15 mai. 2019.
- BENJAMIN, Walter. A tarefa-renúncia do tradutor. Tradução de Susana Kampff Lages. IN: BRANCO, Lucia Castello (org.). **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin**: quatro traduções para o português. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008. p. 66-81.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas v.1); tradução Sérgio Paulo Rouanet 8ª ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 241-253.
- BENJAMIN, Walter. Espaços que suscitam sonhos, museus, pavilhões de fontes hidrominerais. In: CHAGAS, Mario (Org.). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 31, p. 133-147, 2005.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**; tradução de Ari Roitman e Paulina Watch. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. 158 p.

CAUQUELIN, Anne. **Teorias da arte**; tradução Rejane Janowitzzer. São Paulo: Martins, 2005, 175 p.

CHAGAS, Mario de Souza. **Há uma gota de sangue em cada museu**: a ótica museológica de Mário de Andrade. 2ª ed. rev. e atual. Chapecó, SC: Argos, 2015. 127 p.

FEYERABEND, Paul K. **Adeus à razão**. Tradução Vera Joscelyne. São Paulo: Editora Unesp, 2010. 378 p.

FEYERABEND, Paul K. **Contra o método**. Tradução Cezar Augusto Mortari. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 344 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. 102 p.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**; Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. 127 p.

FRESTAS: trienal de artes, 1º. (Catálogo) / Realização do Serviço Social do Comércio; curadoria de Josué Mattos – São Paulo: Sesc, 2015. 328 p.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola**: Responsabilidade compartilhada na formação de públicos. 2000. 120 p. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GOHN, Maria da Glória (org.). **Educação não formal no campo das artes**; São Paulo: Cortez, 2015. 125 p.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural; tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 25ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 2014. 327 p.

IBRAM, Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal – PNEM**. Brasília, DF: 2018. 130 p.

LAGES, Susana Kampff. **Walter Benjamin: Tradução e Melancolia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007. 257 p.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. 360 p.

LARROSA, Jorge. Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência. In: **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed.; 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 15-35.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Arte, o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores**: a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga. 1999. 302 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

POULOT, Dominique. **Museu e museologia**; tradução Guilherme João de Freitas Teixeira – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 145 p.

PUIG, Carla Padró. Modos de pensar museologias: educação e estudos de museus. Tradução de Christine de Souza Coutinho Orloski. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 53-70.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**; tradução Ivone C. Benedetti – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. 125 p.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 3ª ed.; 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 191 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2010. 471 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2018. 109 p.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa**; coordenação Laura de Mello e Souza, Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 131 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. 282 p.

ŽIŽEK, Slavoj. **Acontecimento**: uma viagem filosófica através de um conceito. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017. 177 p.

ŽIŽEK, Slavoj. **A visão em paralaxe**. Tradução Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2008. 502 p.