



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**KARLA APARECIDA FERREIRA**

**A ARTE DA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DA ARTE: UM ESTUDO DE CASO**  
**SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UM MUSEU DO RECIFE**

**RECIFE**

**2017**

**KARLA APARECIDA FERREIRA**

**A ARTE DA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DA ARTE: UM ESTUDO DE CASO  
SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UM MUSEU DO RECIFE**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito parcial para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Abrahamian de Souza.

**RECIFE**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

F383a Ferreira, Karla Aparecida  
A arte da educação e a educação da arte: um estudo de caso sobre práticas pedagógicas em um museu do Recife / Karla Aparecida Ferreira. – 2017.  
58 f.

Orientadora: Ana Paula Abrahamian de Souza.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, Recife, BR-PE, 2017.  
Inclui referências.

1. Pedagogia museal 2. Mediação cultural 3. Educação estética I. Souza, Ana Paula Abrahamian de, orient. II. Título

CDD 370

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**

**A ARTE DA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DA ARTE: UM ESTUDO DE CASO  
SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UM MUSEU DO RECIFE**

Esta monografia foi julgada adequada como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, aprovada pela banca examinadora da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

---

Prof.<sup>a</sup> Ana Paula Abrahamian de Souza  
Coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia

Data da Defesa: 14 de Março de 2017

Horário: 10h

Local: Sala 6B do Departamento de Educação

Banca Examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Ana Paula Abrahamian de Souza

(Orientadora)

Prof.<sup>o</sup> Bruno Fernandes Alves

(Examinador Interno)

Prof. Fabiana Souto Lima Vidal

(Examinadora Externa)

*“Avistando-me, o estrangeiro se dirigiu a mim em inglês,  
embora com sotaque estranho: ‘Antes de subir para o seu navio,  
o senhor quer ter a bondade de me informar para onde estão  
indo?’”*

*(Mary Shelley)*

Para Ilza (*in memoriam*), Carlos, Agatha  
e João.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Carlos e Ilza, pela presença e amor constantes. A minha irmã, Agatha, pelo companheirismo e força. Ao João, meu sobrinho, pelos ensinamentos grandiosos que só as crianças proporcionam. Às minhas amigas e amigos que sempre estiveram por aqui, acreditando e me lembrando de que nada nesta vida é permanente.

Agradeço à Universidade Federal Rural de Pernambuco, ao corpo docente, técnicos e funcionários, pelo ambiente acolhedor, diverso e instigante.

Às/aos companheiras/os de curso, pela jornada desfrutada e pela oportunidade de conhecer centenas de universos possíveis.

E, por fim, (e)ternos agradecimentos à professora Ana Paula Abrahamian de Souza, pela orientação afetiva, paciência, liberdade e generosidade.

A todos e todas que em mim deixaram tanto e de mim levaram um pouco, minha gratidão é imensa.

## **RESUMO**

O presente estudo trata das questões relacionadas às pedagogias museais, analisando as práticas pedagógicas em um museu de arte moderna e contemporânea da cidade do Recife. Buscou-se, portanto, compreender como dialogavam os discursos oficiais proferidos pelo museu investigado sobre arte, educação e mediação cultural, e as práticas pedagógicas observadas nesta instituição. Para alcançar tal objetivo, nos valem da observação das práticas de mediação ao público, bem como outras atividades educativas desenvolvidas pelo grupo analisado; da pesquisa sobre o universo da pedagogia museal, seus objetivos pedagógicos e metodologias correspondentes; e, por fim, através da contextualização entre os discursos proferidos e as práticas efetivas a partir dos paradigmas teóricos da educação estética na contemporaneidade. Com os dados obtidos, pudemos mapear e analisar as relações existentes entre a atuação dos profissionais e suas respectivas formas de compreensão sobre os conceitos elaborados. E como resultados encontramos uma mediação cultural que se propõe reflexiva e questionadora teoricamente, mas que, no entanto, encontra percalços em sua trajetória prática.

**Palavras-Chave:** Pedagogia museal. Mediação Cultural. Educação Estética.

## **RESUMEN**

Este estudio trata de temas relacionados con la pedagogía museológica. El mismo vincula y contrasta discursos y prácticas de enseñanza en un museo de arte moderno y contemporáneo en la ciudad de Recife. Por lo tanto, se trató comprender la relación entre los discursos oficiales ofrecidos por el museo sobre el arte, la educación y la mediación cultural, y las prácticas pedagógicas observadas en esta institución. Para lograr este objetivo, nos basamos en la observación de las prácticas de mediación con el público, así como otras actividades educativas desarrolladas por el grupo analizado; la investigación sobre el universo de la pedagogía museológica, sus objetivos pedagógicos y metodologías correspondientes; y, por último, a través de la contextualización entre los discursos proferidos y las prácticas efectivas a partir de los paradigmas teóricos de la educación estética en la actualidad. Con los datos obtenidos, hemos sido capaces de mapear y analizar la relación entre el trabajo de los profesionales y sus formas de entender los conceptos elaborados. Como resultado nos encontramos con una mediación cultural que se propone como reflexiva y cuestionadora en la teoría, pero que se encuentra con retrocesos en su trayectoria práctica.

**Palabras clave:** Pedagogía Museológica. Mediación Cultural. Educación Estética.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
Uma metáfora para a organização do problema de pesquisa .....	10
Capítulo 1 – PEDAGOGIA MUSEAL: A DIMENSÃO EDUCATIVA DO MUSEU.....	14
1.1 – Museus como espaços de aprendizagem: histórias e concepções .....	15
1.2 – A Pedagogia Museal e as especificidades da educação em museus .....	20
Capítulo 2 –A ARTE DA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DA ARTE.....	23
2.1 – A experiência do sensível, a arte e a Educação Estética .....	25
2.2 – Mediação cultural: estar entre muitos, diversos e, por vezes, divergentes .....	27
Capítulo 3 – METODOLOGIA .....	31
3.1 – Levantamento bibliográfico acerca da temática da pesquisa .....	31
3.2 – Coleta de dados .....	32
3.2.1 – Documentos .....	32
3.2.2 – Entrevistas .....	32
3.2.3 – Observações .....	33
3.2.4 – Universo da pesquisa .....	33
Capítulo 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	34
4.1 – “Quero ver todo mundo dentro do museu”: concepções do museu enquanto espaço público .....	35
4.2 – “Acredito muito na educação como multiplicadora”: entendimentos sobre a Educação .....	36
4.3 – “Você pode definir muita coisa como arte”: os múltiplos e abrangentes significados da Arte .....	38
4.4 – “Instigar esse público que está chegando”: concepções de Mediação Cultural e funções do setor educativo .....	40
4.5 – “A gente tem que estar preparado para uma mudança”: sobre metodologias e estratégias didáticas .....	45
4.6 – “Aqui no museu a gente trabalha mais solto”: semelhanças e divergências entre as instituições museais e as escolares .....	48
4.7 – Diálogos possíveis entre as práticas e os discursos encontrados .....	50
Capítulo 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	52
REFERÊNCIAS .....	55

## INTRODUÇÃO

### **Uma metáfora que convida à organização do problema de pesquisa**

Quando do alto de seu laboratório o Dr. Frankenstein<sup>1</sup> deu vida a sua criatura - resultado da junção de órgãos dos mais variados corpos somada a sua descoberta sobre a fonte da vida - não supunha ele, nem sua autora Mary Shelley, que poderia ser utilizado como metáfora da condição humana contemporânea. Pois, ao sermos o produto da interligação dos corpos físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, como pauta Edgar Morin (2001, p. 15), não seríamos um pouco como o Dr. Frankenstein, enquanto criadores e criações, só que de nós mesmos, a partir de vivências das mais variadas ordens, nos mais diversos laboratórios?

É preciso um tanto de cuidado para resgatar uma obra do século XIX e utilizá-la para falar do hoje. Mas não é esse o exercício basilar da literatura e da arte enquanto viabilizadoras de tantos mundos e seres possíveis? Ir para o passado, regressar para o futuro, reinventar o presente, relacionar e contrapor realidades distantes...

O exercício da ciência social é artesanal, afirmava Mills em 1965, e é também fruto de um tempo e de um lugar de fala, como pauta Minayo (2002). E aqui falamos a partir de nossas experiências estéticas, em que as literaturas fantásticas, ficções científicas e de terror dialogam amigavelmente com os paradigmas teóricos nos quais nos alicerçamos. Porque possibilita e estimula variadas percepções do mundo, a arte deixa isso acontecer. Assim como deixam também as concepções de pedagogias e de educações das quais compartilhamos. Afinal, é função da imaginação sociológica descobrir essas ligações insuspeitadas (MILLS, 1965), e ordená-las para que façam sentido, para que sejam organizadas enquanto conhecimento construído, a partir do exercício da pesquisa.

De regresso aos laboratórios, compreendemos estes como lugares destinados ao estudo experimental de conhecimentos teóricos, ou seja, espaços reservados para a aplicação dos conhecimentos com fim prático. Afirmado isso levantamos a suspeita: seriam os museus laboratórios, cuja função também possibilitaria a construção e/ou

---

<sup>1</sup> Frankenstein ou o Moderno Prometeu é um romance de terror inglês publicado inicialmente em 1818. Escrito por Mary Shelley, o livro conta as desventuras do Dr. Viktor Frankenstein, cientista responsável pela criação de um ser composto por membros provenientes de diferentes fontes humanas mortas. Embora o senso comum ache que o nome Frankenstein se refira à criatura, isto é um equívoco, pois trata-se do homem que criou o monstro. Utilizamos esta criatura aqui como metáfora para ilustramos a ideia de que somos todos/as, de certa maneira, a combinação de diferentes dimensões, culminando em uma composição única.

reorganização de si, a partir das experiências educativas intencionais propostas no interior dessas instituições? E logo respondemos que sim, pois pensamos os museus como laboratórios de produção de conhecimento de arte, e que estes são “tão fundamentais para a aprendizagem da arte como os laboratórios de química o são para a aprendizagem da Química”, como já pauta Ana Mae Barbosa (2008) na introdução de seu livro “Arte/educação como mediação cultural e social”.

Então assim concebemos os museus, como um espaço não-formal de educação, em que se materializam experiências estéticas que possibilitam a suspensão da realidade para, então, problematizá-la. E nesse exercício nos reelaboramos na relação com o outro.

Mas o que faz um estudo sobre museus dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia, visto que este campo de atuação ainda é pouco procurado por nós, pedagogas/os em formação? O interesse por esta temática surgiu em 2011, quando iniciei a licenciatura e concomitantemente o estágio vinculado à Prefeitura do Recife no museu em que desenvolvemos esta investigação. Foram 12 meses de descobertas e encantamentos sobre as abrangentes possibilidades da Pedagogia Museal. Desde a oportunidade de trabalhar interdisciplinarmente com uma equipe multidisciplinar, até a de participar em diversificados projetos, sejam de arte/educação, mediação cultural, formação de professores ou de produção de eventos culturais. Além disso, também pude aprender e contribuir para a elaboração e execução de oficinas, palestras, formações teóricas e práticas, bem como desenvolver e executar estratégias didáticas e práticas pedagógicas no setor educativo do museu. Tive a chance de me aprofundar nos estudos referentes à mediação cultural devido, principalmente, às formações continuadas tanto no próprio museu onde estagiava, quanto em outros museus e centros culturais, tendo a possibilidade, portanto, de perceber e cooperar para a compreensão do museu enquanto espaço de aprendizagem, e, portanto, território de atuação da Pedagogia.

Tanto no campo da cultura, quanto no campo da Educação e da Pedagogia, muitas pesquisas vêm ampliando a ideia de espaços de aprendizagem, conceito essencial para pensarmos os museus e os espaços culturais enquanto produtores de *outras pedagogias*. Ao referir-se aos estudos de Elizabeth Ellsworth sobre a compreensão de espaços de aprendizagem, Andrade (2015) conceitua que tais locais “possuem uma pedagogia que produz efeitos na produção do *self*, na ‘auto-aprendizagem’ de cada

sujeito” o que, portanto, flexibiliza e pluraliza o conceito de Pedagogia enquanto articuladora dentro dos espaços culturais de aprendizagem, para além da escola.

É a partir dessas suspeitas e concepções que surgiu a necessidade de se analisar as funções educativas e as intenções pedagógicas dos museus de arte, estabelecendo como estudo de caso um museu de arte moderna e contemporânea do Recife, localizado no centro comercial da cidade.

Essa pesquisa buscou, portanto, compreender como dialogavam as compreensões dos/as componentes do Educativo sobre as noções de arte, educação e mediação cultural, com suas práticas pedagógicas observadas na instituição. Para isso, teve como objetivo geral investigar os diálogos possíveis entre as concepções teóricas e as práticas pedagógicas do museu em questão, a partir da compreensão das concepções de educação, arte, mediação cultural e a correspondente função pedagógica do setor educativo da instituição. Para alcançar tal objetivo, nos valem da observação das práticas de mediação ao público, bem como outras atividades educativas desenvolvidas pelo grupo analisado; da pesquisa sobre o universo da pedagogia museal, seus objetivos pedagógicos e metodologias correspondentes; e, por fim, através da contextualização entre os discursos proferidos e as práticas efetivas, a partir dos paradigmas teóricos da arte/educação na contemporaneidade.

Em suma, podemos definir o problema de pesquisa na seguinte questão: quais diálogos possíveis entre os discursos sobre arte, educação e mediação cultural e as práticas pedagógicas observadas nesta?

Foi o que buscamos responder no decorrer deste trabalho que se organiza em cinco capítulos. Iniciamos com a introdução, cujo fim é o de estabelecer um panorama geral do universo da pesquisa, através da explanação sobre a organização do problema a ser investigado, bem como os objetivos a que nos propusemos no decorrer desta investigação.

O primeiro capítulo buscou tratar sobre a pedagogia museal, trazendo a dimensão educativa do museu para o enfoque, visto que nos valem, fundamentalmente, da compreensão do museu como espaço de aprendizagem, produtor de conhecimentos e viabilizador de experiências estéticas. No mesmo capítulo, nos propusemos a discutir sobre a história destas instituições e suas principais concepções, bem como discutir sobre a Pedagogia Museal as especificidades da educação, hoje, nesses espaços culturais.

Já o segundo capítulo buscou estabelecer um panorama conceitual através das idéias de Educação Estética e de Mediação Cultural, conceitos bastante utilizados nos discursos institucionais, porém ainda pouco debatidos no âmbito da formação em Pedagogia. Também buscou-se discutir a respeito do ensino da arte e suas diversas possibilidades pedagógicas e situações de aprendizagem para estes espaços culturais.

O terceiro capítulo traz o caminho metodológico trilhado, um breve levantamento bibliográfico acerca das temáticas basilares da investigação, bem como a explanação sobre a coleta de dados, centrada em instrumentos como observação participante, entrevistas intensivas e análise documental.

No quarto capítulo nos propusemos a analisar e discutir os resultados encontrados pelo levantamento de dados, através do exercício de diálogo entre a teoria, os discursos e as práticas. Para tanto, nos valemos dos conceitos de arte, de educação, mediação cultural e suas estratégias pedagógicas, enquanto categorias analíticas utilizadas para a compreensão do contexto educacional da experiência do setor educativo estudado.

No quinto e último capítulo, buscamos costurar nossas considerações finais tendo como linhas principais as fragilidades observadas, bem como as potencialidades encontradas durante nosso processo investigativo. Sem, no entanto, perdermos de vista a necessidade de um discurso educativo fincado, sobretudo, em uma intencionalidade pedagógica, como foi devidamente sintetizada na epígrafe desse trabalho.

## Capítulo 1 – PEDAGOGIA MUSEAL: A DIMENSÃO EDUCATIVA DO MUSEU

Para o entendimento dos museus enquanto espaços de aprendizagem na contemporaneidade, faz-se necessário elencar alguns elementos históricos com o objetivo de construir uma narrativa a respeito da trajetória educacional dessas instituições.

Atualmente, a concepção do museu enquanto instituição educativa, onde ações pedagógicas intencionais acontecem, é recorrente e, de certa maneira, consensual dentro dos campos da Educação e da Museologia. No entanto, nem sempre foi assim, visto que tal conceito foi sendo instituído conforme as mudanças sócio-econômicas, políticas e culturais – portanto, históricas – iam se desdobrando nas sociedades.

Este capítulo visa traçar um panorama geral sobre como essa instituição foi sendo estruturalmente estabelecida no decorrer dos séculos. E, também, sobre como sua função educacional foi se organizando e crescendo a ponto de tornar-se inerente à concepção do que se convencionou ser, hoje, um museu. Conforme a definição do Conselho Internacional de Museus (ICOM: Internacional Council of Museums), organismo internacional responsável pela elaboração de políticas internacionais para as instituições museais:

Os museus são instituições permanentes, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, abertas ao público, que adquirem, preservam, pesquisam, comunicam e expõem, para fins de estudo, educação e lazer, testemunhos materiais e imateriais dos povos e seus ambientes. (ICOM/BR, 2009, p.28)

Sendo instituições que sempre estiveram relacionadas à coleta, ao estudo e à comunicação dos bens provenientes do mundo natural e do mundo cultural, a missão dos museus, independente de sua tipologia, transpassa o processo educacional de inserção do indivíduo na cultura, através da socialização dos saberes acumulados, processados e disponibilizados, a partir de seus acervos.

Para tanto, se interpõe na tensão entre permanências e mudanças – característica inerente ao conceito de educação e de cultura –, uma vez que transita entre conservação/preservação e produção/reelaboração de conhecimentos de naturezas diversas. Segundo Valente (2009):

O museu, nesse sentido, é uma instituição dirigida para a transmissão e formação; o que difere, entretanto, um museu de outro são os níveis de

escolha e de apropriação da forma de promover a educação. O museu, em relação a suas finalidades, tenderá mais a uma que outra forma: ou de uma transmissão que se pauta na imutabilidade e/ou a formação, cujo perfil se caracteriza pela mudança e transformação. (VALENTE, 2009, p.88).

A decisão sobre a forma de promover a educação, a partir do patrimônio material ou imaterial, confere diversificadas aproximações entre as diferentes tendências pedagógicas e as instituições museais. Tais tendências pedagógicas se alicerçam em teorias e métodos que pressupõem conhecimentos a respeito do desenvolvimento humano, sobre como aprendemos e processamos informações e experiências, bem como as estratégias mais eficazes a serem desenvolvidas pelos/as educadores/as dos museus, conferindo especificidades ao processo educativo no interior dessas instituições.

Discorrer e relacionar tais especificidades, bem como compreender os princípios que regem o trabalho em educação museal, a partir das estratégias e ações implementadas mais recorrentes, é, também, objetivo deste capítulo. Uma vez que, para compreender a dimensão educativa dos museus e suas especificidades, é interessante analisar a partir de quais conceitos possíveis se constitui a interface educacional das instituições museológicas.

### **1.1 – Museus como espaços de aprendizagem: histórias e concepções**

Não é possível traçar um roteiro linear sobre a história dos museus, uma vez que seu surgimento, enquanto conceito, é ainda matéria de controvérsias entre os estudiosos da área. No entanto, faz-se interessante remontar à origem etimológica da palavra Museu.

“Museu” provém do termo latino *Museum* que, por sua vez, vem do grego *Mouseion*, cuja referência remete, na mitologia grega, ao templo dedicado às nove Musas, filhas de Mnemosine, a deusa da memória, com Zeus. Porém, a acepção que temos hoje da palavra, do museu enquanto espaço público e lugar de memória, pesquisa e cidadania, portanto, território da educação, só foi iniciada séculos mais tarde, com a criação do Museu do Louvre, em 1793, em Paris, na França (FALCÃO, 2009). Visto que, movido pelos ideais da Revolução Francesa, o Louvre foi o primeiro museu realmente público que permitia o acesso da população, dos mais diversos estratos sociais, ao acervo de coleções que até então eram particulares ou da realeza.

Antes disso, a concepção de museu estava justamente vinculada à organização de acervos particulares de pessoas, famílias ou instituições muito ricas, tendo seu acesso restrito, inacessíveis a maior parte das populações.

Foi, então, a partir do século XVII, quando as coleções reais européias se tornaram públicas, que somaram-se às funções de coletar, conservar e pesquisar os acervos, a função expositiva dos museus. E, com a democratização de suas sociedades, os museus europeus foram modificando sua postura, pois passaram a transformar suas coleções em objeto de interesse público (GRINSPUM, 2004). Estava então se estabelecendo as funções políticas e sócio-educativas destas instituições, mais próximas do que concebemos na contemporaneidade, cujo fim é o de aproximar o público das questões levantadas e do conhecimento organizado pelo acervo destas instituições.

Durante o século XVIII, dá-se continuidade a esse processo de abertura de museus e bibliotecas públicas, iniciado no século anterior. Lúcia Conrado Martins (2011) discorre sobre como tal processo pode ser visto como “[...] parte de uma estratégia de pressão de estudiosos amadores, médicos e cientistas pelo acesso às coleções pertencentes aos reis e nobres”. Contribuindo, portanto, para a valorização destes artefatos enquanto objetos científicos, adquirindo significados determinantes para o desenvolvimento dos conhecimentos históricos e científicos a partir do estudo de tais coleções.

Somente durante o século XIX inicia-se a criação dos primeiros museus na América Latina, mesclando perspectivas científicas, educacionais e de projetos nacionais (MARTINS, 2011). No Brasil, o primeiro museu a ser criado foi o Museu Nacional, antigo Museu Real, em 1818, no Rio de Janeiro. E, assim como a maior parte dos museus criados durante esse período, serviu, sobretudo, para a promoção da instrução do povo, dentro de uma perspectiva educacional cuja missão seria a de trazer “civilidade”, através da inculcação de valores da ideologia dominante, alavancados pelas transformações no modo de produção econômica da Revolução Industrial. Sobre isso, Martins (2011) comenta:

A chamada Revolução Industrial, iniciada no final do século XVIII, trazia para a pauta do dia a formação de quadros para a nascente indústria, além de um discurso de exaltação ao conhecimento técnico e científico e às maravilhas da modernidade trazidas pela indústria. Era necessário que todos fossem informados dos progressos da ciência e da indústria, bem como dos avanços tecnológicos que mudavam a vida das pessoas, e os museus eram parte desse esforço de instrução coletiva. (MARTINS, 2011, p. 48).

Para Valente (2009), esta perspectiva histórica dos museus enquanto espaços de instrução pública pode ser dividida ainda entre duas divergentes tipologias educacionais: a primeira, na qual os museus, sobretudo os de arte, funcionariam para a difusão da cultura clássica para a burguesia que aspirava alcançar a aristocracia; e a segunda, cuja função educacional estaria vinculada à instrução das classes populares, dentro da ideologia dominante, fortalecendo, por isso, a preocupação destas instituições com a educação de seus públicos.

É no decorrer do século XX que se ampliam, tanto em quantidade quanto em diversidade tipológica, o número de museus. E com essa ampliação, surgem as primeiras organizações de profissionais de museus, sobretudo os profissionais relacionados à esfera educacional, dos setores educativos. Segundo Martins (2011), foram os museus ingleses do século XX que, através da parceria museu-escola, iniciaram o fomento à criação destes núcleos educativos, cuja função pedagógica se estabeleceu na intenção de formação de público, através do entendimento da visita aos museus como um “complemento ‘natural’ à escolarização obrigatória.” (MARTINS, 2011, p. 50).

Na tensão entre estas especificidades, objetivos e preocupações educacionais, vão sendo estruturados os setores educativos dentro das instituições museológicas, cujas características tanto quanto ao tipo de acervo, quanto à forma de exposição e de comunicação ao público vão se diferenciando de acordo com os contextos sociais, culturais e econômicos em que estão inseridos. No entanto, apesar dessa trajetória histórica dispor a função educativa como função fundamental à criação destes espaços museais, ainda hoje,

[...] a educação é um dos aspectos polêmicos das funções educativas desempenhadas pela instituição museal. Isso porque, ao mesmo tempo em que a trajetória histórica dos museus os insere dentro de um contexto de produção do conhecimento, com um forte viés instrucional, essa mesma trajetória parece atualmente colocar a função de educação para leigos em uma posição inferior dentro da instituição, tanto em termos de status da atividade, quanto de poder dos profissionais com elas envolvidos. (MARTINS, 2011, p. 56).

Ou seja, apesar dos museus possuírem o caráter educacional como fundamento para suas origens, visto que desde o início se configuraram como espaços de pesquisa e de ensino, a educação nestes locais ainda é, de maneira geral, vista como secundária,

dentro de uma hierarquia que exalta, principalmente, as funções de coleta e conservação de acervos em detrimento à função educativa inerente a tais instituições.

Com as transformações das sociedades modernas através de mudanças estruturais coletivas, desde o final do século XX, iniciou-se a fragmentação das paisagens culturais que tinham, no passado, nos fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais (HALL, 2005, p. 9). Nesse contexto de desconstruções, construções e reconstruções, emergem novas ou reinventadas discussões e práticas no campo social, cultural e, em concomitância, no campo pedagógico. Dentro das discussões museológicas emergem as ideias relacionadas do museu como instrumento para intervenções sociais, reinventando-se enquanto espaço de aprendizagem, em que processos pedagógicos são organizados de forma sistematizada e intencional.

Figurelli (2012), referenciando-se em Van Mensch (1989), explana:

O museu deixa de ser sinônimo de prédio e assemelha-se a território; o objeto museológico deixa de ser apenas material e descobre-se também imaterial; a preservação deixa de ser função central e cede espaço para a pesquisa e a comunicação; a coleção deixa de ser prioridade absoluta e proporciona lugar à comunidade; a exposição deixa de ser fim e transforma-se em meio; o público deixa de ser coadjuvante e assume o papel de protagonista. (VAN MENSCH *APUD* FIGURELLI, 2012, p. 37).

Para esta autora, estas transformações paradigmáticas repercutem com diferentes intensidades nos divergentes contextos, o que acaba por explicar como a educação é entendida e aplicada de formas tão diversas nas instituições museológicas.

Neste contexto, nos servimos da concepção de espaços de educação não-formal para abranger as funções científicas, sociais e educativas dos museus na contemporaneidade:

Vistos como espaços multiculturais e interdisciplinares, como ambientes de contemplação, questionamento, descoberta, ressignificação, mediação, encantamento, entretenimento, confronto e diálogo, os museus possuem grande potencial para oferecer oportunidades educacionais a pessoas de todas as idades, formações, habilidades, grupos sociais e etnias, sendo caracterizado como um espaço de educação não-formal. (FIGURELLI, 2012, p. 43).

Em contraponto à ideia de educação formal, cujo monopólio estaria nas mãos da escola e da universidade, com suas competências e habilidades relacionadas à conteúdos disciplinares, a educação não-formal pode ser definida como “qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do

sistema formal de ensino” (BIANCONI E CARUSO, 2005). Vale ainda ampliar tal definição a partir da diferenciação entre os objetivos da educação formal, não formal e informal. Para Gohn (2006):

Na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normalizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc. A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento. A educação não-formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participam. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo etc. (GOHN, 2006, p. 29).

Neste sentido, se fortalece a compreensão do museu cujo formato pedagógico é de natureza educativa distinta da escola, pois se diferencia quanto ao seu objeto e seus objetivos, quanto às relações estabelecidas com seu público atendido, bem como a natureza das propostas de atividades, formas de apresentação de conteúdos, tempo e periodização de suas ações (FALCÃO, 2009).

Tais diferenciações acarretam nas chamadas particularidades da educação museal, que geram diferentes discursos pedagógicos baseados, sobretudo, na compreensão que os/as educadores/as dos museus possuem sobre as ações por eles/as desenvolvidas no interior das instituições. Segundo Martins (2014):

[...] os educadores são os responsáveis pela geração do discurso original sobre a educação em museus, pois são eles quem, em grande medida, produzem o conhecimento específico dessa área, atuando como agentes recontextualizadores do discurso pedagógico dos museus. (MARTINS, 2014, p. 54).

É, a partir, portanto, do entendimento sobre as especificidades da educação museal, bem como sobre a prática fundamentada nestas compreensões e conceitos, que os setores educativos recontextualizam os saberes e processos específicos da educação desenvolvida no interior das instituições museais.

## 1.2 – A Pedagogia Museal e as especificidades da educação em museus

Enquanto produto cultural, portanto, distante de “qualquer ideal universalista ou de neutralidade” (CURY, 2013, p.14), o museu, como fruto da sociedade, possui um papel social que, segundo Figurelli (2012),

[...] será compreendido e, conseqüentemente, cumprido de acordo com as concepções e a postura de sua equipe de profissionais, em conformidade com os interesses manifestados pelo mantenedor, seja ele governo, iniciativa privada ou sociedade civil. (FIGURELLI, 2012, p. 44).

Logo, tratar das especificidades da educação em museus exige, em primeiro lugar, traçar definições básicas a respeito de conceitos-chaves como patrimônio cultural, ação educativa, projeto educativo e programa educativo cultural.

Para isso, nos apoiaremos em documentos como o Estatuto de Museus (Lei 11.904/2009) e o decreto nº 5.264, que institui o “Sistema Brasileiro de Museus e dá outras providencias”, além de autores e autoras cujas pesquisas abrangem o universo dos museus enquanto objeto de estudo.

Interessa, sobretudo, estabelecer um recorte no que se refere ao caráter educativo dos museus, bem como as particularidades tanto dos objetivos pedagógicos quanto das metodologias desenvolvidas pelos setores educativos em suas práticas museais.

Publicado em 5 de Novembro de 2004, o decreto nº 5.264 que institui o “Sistema Brasileiro de Museus e dá outras providencias”, em seu Art. 2º define que

São características das instituições museológicas, dentre outras:

- I – o trabalho permanente com patrimônio cultural;
- II – a disponibilização de acervos e exposições ao público, propiciando a ampliação do campo de construção identitária, a percepção crítica da realidade cultural brasileira, o estímulo à produção do conhecimento e à produção de novas oportunidades de lazer;
- III – o desenvolvimento de programas, projetos e ações que utilizem o patrimônio cultural como recurso educacional e de inclusão social; e
- IV – a vocação para a comunicação, investigação, interpretação, documentação e preservação de testemunhos culturais e naturais. (BRASIL, 2004)

A definição de patrimônios culturais, veiculada pela Política Nacional de Museus, como sendo “dispositivos de inclusão social e de cidadania” (BRASIL, 2009) e que abrange o conjunto de “testemunhos culturais e naturais” (BRASIL, 2004), compreende a reunião destes bens como princípio e meio para o desenvolvimento de ações educativas nos museus. Portanto, se fundamenta na compreensão da educação

museal *a partir e através* do objeto, tendo estas manifestações materiais ou imateriais, visto que no ambiente do museu “ensina-se e aprende-se a refletir sobre o patrimônio, a olhar para objetos e pensar sobre eles e, sobretudo, a indagar sobre os seus valores patrimoniais.”(CURY, 2013, p.23). Para Figurelli (2012), é através do patrimônio cultural que

[...] o museu viabiliza a construção social da memória e a potencializa como ferramenta para a percepção crítica da sociedade e a promoção de melhorias sociais. Com o auxílio do patrimônio cultural, o museu desempenha o papel de mediador, articulando público, patrimônio e espaço, na busca pela construção, ressignificação e apropriação de identidades que auxiliam no processo de conscientização social. (FIGURELLI, 2012, p. 53).

Para, enfim, desempenhar seu papel enquanto mediador no processo da construção social da memória e, em consequência, das identidades individuais e coletivas, o museu desenvolve sua ação educativa que, ao abranger os diferentes processos museais (pesquisa, conservação, preservação e comunicação), busca associá-los a fim de possibilitar experiências significativas com o patrimônio cultural. Ainda sobre isso, Figurelli (2012) comenta:

Voltada para o indivíduo, a ação educativa nos museus é pensada e realizada para cooperar com o seu desenvolvimento, contribuir para o seu aprimoramento e facilitar o seu reconhecimento enquanto sujeito social, pois é através de uma ação educativa que o contato do público com o bem cultural é potencializado, contribuindo assim para os processos de construção de conhecimentos, que caracterizam o desenvolvimento do ser humano. (FIGURELLI, 2012, p. 51)

Este conjunto de ações educativas, cujos objetivos pedagógicos foram discutidos e fundamentados anteriormente, deve ser organizado pelos/as educadores/as em seus setores educativos. E, por meio da explanação e desenvolvimento de metodologias, conteúdos, objetivos, justificativas e periodicidades determinados, devem compor o projeto educativo dos museus e das demais instituições que realizam processos museais.

Tal projeto educativo deve compor o que foi instituído pelo Estatuto dos Museus (Lei 11.904/2009) como o Programa Educativo Cultural – programa temático que deve integrar os Planos Museológicos de cada museu –, cujo fim é o de “organizar projetos e ações com finalidade educacional, de entretenimento e difusão cultural” (BRASIL, 2009), abrangendo tanto as atividades e estratégias de cunho educativo, quanto os serviços ofertados ao público através das visitas, palestras, formações práticas e teóricas, produção científica, atividades culturais, dentre outros.

Em nossa busca para responder às questões sobre o quê e sobre como se aprende durante uma experiência em um museu, ou seja, sobre as particularidades e especificidades da educação museal, nos apoiamos no conjunto de leis e programas instituídos no âmbito federal, na última década. Leis e programas que balizam e regulam as funções sociais dos museus brasileiros, cujos fins primeiros são o fomento à construção identitária, por meio da análise crítica da realidade social, a produção de conhecimento, e a instituição de outras possibilidades de lazer.

Tal processo de ensino e aprendizagem fundamenta-se na compreensão do potencial educacional dos objetos musealizados, ou seja, da educação através do patrimônio cultural. Ao fomentar no indivíduo a leitura crítica destes objetos e espaços, possibilita-se que estes se tornem criadores de novos significados, estabelecendo outras relações e narrativas sobre as exposições e os discursos nelas empreendidos.

Cury (2013), no artigo “Educação em museus: panorama, dilemas e algumas ponderações”, aprofunda-se nos discursos proferidos pelos museus, a partir do que chamou de “textos e subtextos invisíveis” (CURY, 2013, p. 20). Ou seja, o texto, materializado na forma de exposição, que se estrutura por meio dos conceitos, objetos, tempo e espaço; e o subtexto, que não se materializa, mas que se expressa pelas ações educativas e situações de aprendizagem, por meio das escolhas a respeito a atitudes, valores, normas, críticas e reflexões.

É, portanto, numa dimensão atitudinal e implícita, que se fomenta, ou não, processos que podem efetivar e possibilitar o desenvolvimento do ser humano e a inserção deste na cultura, fim último de quaisquer processos educativos das sociedades.

Para isso, as decisões sobre como se estabelecerão os contatos entre as pessoas e os bens culturais, definirão sobre quais alicerces pedagógicos se fundamentarão os processos educacionais dos museus. E, nesta investigação, cujo objeto é, especificamente, o museu de arte, interessa refletir sobre como esta instituição, através de proposições de experiências individuais e coletivas, desenvolve a mediação de valores e conceitos, por meio de seus acervos e idealizações expográficas.

## Capítulo 2 – A ARTE DA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO DA ARTE

O título desse capítulo se propõe a um jogo de significados que se modificam de acordo com o lugar que a palavra ocupa na frase. A primeira expressão traz a ênfase na concepção de educação. A “arte”, aqui, é o substantivo que significa o preceito ou modo habilidoso para se fazer algo, mais próxima à ideia de conduta, de manha, de astúcia: “fulano é mestre na arte de convencer pessoas”. A “arte da educação” diz respeito sobre a educação enquanto ciência, da educação enquanto ofício, como organização de ações com intenções educativas. A segunda expressão, a “educação da arte”, inverte a ordem de importância e traz a educação enquanto processo prático, mais próximo ao conceito de ensino, de processos pedagógicos. A arte, então, é elevada à ideia de linguagem singular da expressão humana, da arte enquanto o conjunto de acontecimentos estéticos criados por pessoas, para pessoas.

Esse trocadilho nos serve como ponto de partida para iniciarmos a discussão do que se pretende neste capítulo. Aqui, nos propusemos a esboçar a rede conceitual imbricada à concepção de educação e arte, bem como seus entrelaçamentos com as experiências estéticas e a mediação cultural. Para tanto, buscou-se discutir a respeito dos fundamentos estéticos da educação, a partir de ideias como experiência do sensível, educação estética e situações de aprendizagem, a fim de se compor um panorama sobre as possibilidades pedagógicas dentro do ensino da arte, sobretudo nos âmbitos museais, mote maior de nossa investigação.

Dito isso, é essencial ressaltar que todo processo educativo guarda em si uma compreensão de uma teoria pedagógica. Ou seja, não existem estratégias e recursos didáticos que não se fundamentem em um entendimento do que é educação, sobre como se aprende, sobre como se ensina. Explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, qualquer ação pedagógica traz em si uma fundamentação teórica que a alicerça. Visto que a prática da educação é anterior às suas reflexões e sistematizações em pensamentos pedagógicos (GADOTTI, 1997).

Prática fundamental da espécie humana, a educação é entendida aqui como processo de desenvolvimento que abrange as dimensões perceptivas, emocionais, cognitivas, culturais e sociais. É a partir dela que o indivíduo se insere e se recria em sua cultura, na relação com os seus partilhantes. A educação está, também, além dos processos de escolarização que acontecem nos espaços formais de ensino e

aprendizagem. Sintetizada na máxima freireana “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1994, p.47). A educação é entendida aqui como desenvolvimento humano, a partir das inter-relações contextualizadas socioculturalmente.

É, portanto, através da comunicação entre pessoas e da reelaboração de significados assimilados que esse processo se estabelece. Nas palavras de Iavelberg (2003), educação é:

[...] comunicação e significação, e não simples transmissão de informações ou estímulos. É um processo em que ações com intenções educativas podem ser decodificadas, recriadas e assimiladas (atribuição de sentido) pelo sujeito da aprendizagem. (IAVELBERG, 2003, p. 99).

As ações de decodificar, recriar e assimilar trazem a dimensão de uma postura ativa do sujeito da aprendizagem, tirando-o da passividade e colocando-o como ser que exerce sua capacidade de atribuir significados à suas experiências vivenciadas. Na introdução do livro “Fundamentos estéticos da educação”, de João-Francisco Duarte Jr, Rubem Alves afirma:

A capacidade humana de atribuir significações – em outros termos, a *consciência* do homem – decorre de sua *dimensão simbólica*. Por intermédio dos símbolos o homem transcende a simples esfera física e biológica, tomando o mundo e a si próprio como objetos de compreensão. Pela palavra, o universo adquire um sentido, e o homem pode vir a conhecê-lo, emprestando-lhes significações. Portanto, na raiz de todo conhecimento subjazem a palavra e os demais processos simbólicos empregados pelo homem. (ALVES, 2009, p.15) (grifo do autor).

Ou seja, a capacidade de organizar os significados dados às suas experiências é o que dá sentido a si a ao mundo. No entanto, antes de simbolizar existe o sentir, o experienciar. Rubem Alves (2009) continua:

Este *experienciar* compreende então um envolvimento mais abrangente do homem com o mundo, em que se incluem percepções e estados afetivos, anteriores às simbolizações do pensamento. Parafraseando Merleau-Ponty, podemos dizer que o mundo não é só o que pensamos, mas o que vivemos. Porque a dimensão vivida, anterior à simbolização, não se esgota jamais no pensamento. (ALVES, 2009, p.16) (grifo do autor).

Partindo deste pressuposto básico, do que compreendemos como educação, discutiremos sobre a chamada experiência do sensível, que precede o processo de simbolizar o mundo, e sobre como isso culmina em nosso entendimento sobre Educação Estética, a partir do acesso e imersão na arte, enquanto patrimônio cultural da

humanidade. E, por fim, sobre como esse patrimônio é experienciado, a partir da perspectiva da mediação cultural e seus/suas agentes facilitadores/as, principalmente nos âmbitos museais.

## 2.1 – A experiência do sensível, a arte e a Educação Estética

Experiência, do latim *experientia*, diz respeito ao ato de experimentar, de conhecer algo a partir da prática, do contato físico, a partir dos *órgãos de sentir*. A experiência abrange tanto os aspectos perceptivos internos e externos, quanto os aspectos emocionais. E é a partir dela que captamos o mundo e o reelaboramos internamente, num processo de decodificação, recriação e assimilação. Então, a significação acontece. Entende-se, portanto, que o conhecimento do mundo se estabelece a partir da articulação e da complementação entre o sentir e o simbolizar. Para Martins (2012):

Somos preparados biologicamente para sermos sensíveis, para roçar o mundo com os nossos sentidos transformando essa coleta sensorial em informação para gerar processos cognitivos. Aquilo que é sentido transforma-se na fonte primária da cognição. *O corpo é porta de entrada de todo conhecimento e por isso o entendimento corpóreo se faz fonte para o conhecimento.* (MARTINS, 2012, p. 35) (grifo nosso).

É, portanto, a experiência sensível do corpo que entrelaça o processo de percepção ao de cognição. Entretanto, para Alves (*Apud* Duarte Jr, 2009):

O conhecimento dos sentimentos e a sua expressão só podem se dar pela utilização de símbolos outros que não os lingüísticos; só podem se dar através de uma consciência distinta da que se põe no pensamento racional. Uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos é, então, a *arte*, e a forma de nossa consciência apreendê-los é através da *experiência estética*. (ALVES APUD DUARTE JR, 2009, p.16) (grifo do autor)

Essa estética que aponta Rubem Alves na introdução ao livro de Duarte Jr, não é a que se refere a produções poéticas, da “beleza”. Mas àquela definida por Martins (2012) como *estesia*: “uma capacidade que permite a percepção, através dos sentidos, do mundo exterior”. Expandindo o conceito:

A estesia é como uma poética da dimensão sensível do corpo que suscita em absoluta singularidade uma experiência sensível com objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos, idéias, pensamentos,

conceitos. Quando tocados por essa experiência, somos convocados a agir e ao agir abrimos a possibilidade de fazer ou desfazer conceitos perceptivos gerando novas possibilidades de pensar e mover corpo, idéias e mundo. Assim, a experiência se faz estética (Dewey, 1974), nos enlaçando por inteiro. (MARTINS, 2012, p.35).

Mas de que maneira podemos provocar essa estesia? O que devemos fazer para que essa experiência estética, de fato, aconteça? Ainda nos apoiando no universo discursivo de Martins (2012), convocamos o conceito de *nutrição estética* para responder os questionamentos acima. A ideia de nutrição, vinculada à noção de ingestão e assimilação de substâncias pelo corpo, é redimensionada pela autora como um processo em que se gera abastecimento dos sentidos, a partir do contato com os objetos culturais (MARTINS, 2012). Dentre eles, as obras de arte de linguagens diversas, seja música, artes visuais, literatura, audiovisual, objetos de design... Quaisquer coisas que agucem os sentidos, que possibilitem o exercício de um comportamento exploratório. E que nos nutra, através dessa coleta sensorial.

Isto é, segundo Barbosa (2008), para que por meio da arte se possa “[...] desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.”

No campo da educação existe um conflito antigo sobre a necessidade de ensino e aprendizagem dessa linguagem tão expressiva das culturas humanas. Linguagem esta que

[...] transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica. O descompromisso da arte com a rigidez dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem. (BARBOSA, 2008, p. 21).

Embora sua importância seja inegável, a arte ainda é vista como supérflua, sobretudo dentro de uma concepção tecnicista e elitista da educação, que ainda reverbera em nossos ambientes de escolarização, pulverizando-se em outros espaços educativos.

Negar o acesso ao conhecimento, às competências e habilidades que a arte proporciona, através das experiências estéticas, é negar a inserção dos indivíduos em campos simbólicos essenciais para sua participação na cultura em que vive. Corroborando com esta ideia, Iavelberg (2003) explana:

A arte constitui uma forma ancestral de manifestação, e sua apreciação pode ser cultivada por intermédio de oportunidades educativas. Quem conhece arte amplia sua participação como cidadão, pois pode compartilhar de um modo de interação único no meio cultural. (IAVELBERG, 2003, p.09).

Ana Mae Barbosa (2008) ao responder sobre a necessidade de se conhecer e se apropriar dos patrimônios culturais da humanidade, diz: “O esforço que se emprega pra ampliar o contato, o discernimento, o prazer da população com a cultura que a cerca, resulta em benefícios sociais como qualidade das relações humanas e compreensão de si e do outro.” (BARBOSA, 2008)

Para colher tais benefícios, é preciso que se compreenda a arte como “[...] capaz de assumir um papel na configuração de cognições nas quais se integram sentimento e intelecto, recuperando conceitos estéticos e dotando-os de novo sentido.” (FUNCH APUD MIR, 2009). Ou seja, para além da apreciação superficial, a arte é fundamento para o desenvolvimento de aprendizagens complexas, tais como a capacidade de fazer leituras estéticas sobre os acontecimentos e de expressar as sensações e reações de modo consciente, criativo e comunicante (GUSMÃO, 2012). A arte, nesse sentido, é educação.

E essa educação da capacidade de sentir, de reagir aos estímulos externos e internos, bem como a capacidade de degluti-los para, então, reformulá-los em diversas fontes de expressão, a partir do uso de símbolos apropriados; ou seja, a Educação Estética, é o fim e o meio para se superar a anestesia em que nos encontramos. Contrário de estesia, a anestesia, segundo Martins (2012), é “a dessensibilização que traz a crise de nossos sentidos”. Faz-se, então, necessário reavivarmos estes corpos perceptivos para que estas experiências estéticas aconteçam intensamente, provocando as transformações subjetivas. E, em consequência, as mudanças sociais.

Entendemos, juntamente com Martins (2016), que a arte é a fonte maior para que isso se estabeleça, visto que é “campo propício a propostas inventivas que requerem abertura, despojamento e percepção ativa para entrar em jogos irrepetíveis.”

E são estas “propostas inventivas para entrar em jogos irrepetíveis” do campo simbólico que compreendemos, aqui, por mediação cultural.

**2.2 – Mediação cultural: estar entre muitos, diversos e, por vezes, divergentes.**

O termo mediação cultural está intimamente relacionado às práticas educativas desenvolvidas no interior dos museus e centros culturais. No entanto, se faz necessário debruçarmo-nos sobre o ato de mediar, a partir das significações possíveis desta palavra.

Mediar, de uma maneira geral, guarda dois significados abrangentes. Podendo ser compreendida tanto como “estar entre duas coisas ou mais”, quanto como “intervir acerca de alguma coisa”. Mediação tem, portanto, a conotação de intervenção em encontros, sejam eles harmoniosos ou não. Dentro do campo da mediação cultural, estes encontros podem se configurar tanto como conjunções quanto como choques culturais. Porque os encontros são entre muitos, diversos e, por vezes, divergentes.

No entanto, para Martins (2016), “[...] o principal objetivo da mediação cultural é trabalhar em busca de potencializar encontros com a arte e a cultura”. Mediar é, também, portanto, potencializar. Estendendo a compreensão, mediar

[...] implica em uma ação fundamentada e que se aperfeiçoa na consciente percepção da atuação do mediador que está entre muitos: as obras e as conexões com as outras obras apresentadas, o museu ou a instituição cultural, o artista, o curador, o museógrafo, o desenho museográfico da exposição e os textos de parede que acolhem ou afastam, a mídia e o mercado de arte que valorizam certas obras e descartam outras, o historiador e o crítico que as interpretam e as contextualizam, os materiais educativos e os mediadores (monitores ou professores) que privilegiam obras em suas curadorias educativas, a qualidade das reproduções fotográficas que mostramos (xerox, transparências, *slides* ou apresentações em *PowerPoint*) com qualidade, dimensões e informações diversas, o patrimônio cultural de nossa comunidade, a expectativa da escola e dos demais professores, além de todos os que estão conosco como fruidores, assim como nós mediadores, também repletos de outros dentro de nós, como vozes internas que fazem parte de nosso repertório pessoal e cultural. O estar entre da mediação cultural não pode desconhecer cada um desses interlocutores e o seu desafio maior: provocar uma experiência estética e estésica. (MARTINS e Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural, 2012, p.62).

Provocar uma experiência estética e estésica exige deste/a mediador/a – enquanto profissional da cultura que lida com a interlocução de todos esses interagentes – uma conduta em que ele/a desenvolva capacidades de organização, de provocação de estímulos e questionamentos. O/a mediador/a é aglutinador/a de todas estas habilidades (BARBOSA, 2008), cujo fim é a promoção da Educação Estética. Para Iavelberg (2003), o/a mediador/a pode ser visto também como criador/a, como um/a artista, visto que

Fazer a mediação entre o público e a obra é ensinar arte, apresentar objetos artísticos específicos e também educar com arte. Do ponto de vista da didática da arte, o educador cria ao fazer a mediação das obras e, nesse

sentido, vive momentos análogos aos do artista em seu espaço de trabalho. (IAVELBERG, 2003, p.77).

Nesta perspectiva, em que se compreende, também, a mediação cultural enquanto processo de criação, é importante dizer que o papel do/a mediador/a, na elaboração de estratégias e recursos educativos, deve ser o de estimular modos ativos de aprendizagem por parte dos/as aprendizes, dos/as fruidores/as. Visto que a mediação cultural não diz respeito à reprodução de discursos de curadores/as ou de informações técnicas e biográficas sobre os/as artistas, como entende o senso comum. Mas, sim, sobre a viabilização de espaços de trocas simbólicas, em que o público possa ampliar sua leitura e compreensão do mundo e da cultura, sempre pelo viés da dialogicidade. Pois, segundo Martins (2005),

[...] o objetivo maior não é propiciar contato para que todos os aprendizes conheçam este ou aquele artista, mas sim que eles possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes, puderam falar de seus sonhos e seus desejos, de sua cultura, de sua realidade, da natureza à sua volta e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade através da linguagem da arte. (MARTINS, 2005, p.17).

Sendo a linguagem da arte a viabilizadora de todo este processo, Silva (2009) destaca que um dos grandes desafios colocados aos setores educativos dos museus é, justamente,

[...] o de contribuírem para a criação desses espaços de encontro e de partilha, promovendo e consolidando o ambiente museológico como fórum e arena onde se debatem, constroem e negociam discursos e leituras. (SILVA, 2009, p. 123).

Porque não é e nem deve ser lugar de discursos únicos sobre a cultura e seus acontecimentos estéticos, o museu deve trabalhar na melhora qualitativa de suas ofertas didáticas para se estabeleçam aprendizagens significativas e efetivas. Para isso, Gusmão (2012) explana que os conteúdos a serem desenvolvidos na mediação cultural, podem ser condensados em quatro eixos:

O eixo da manifestação artística, que se expressa no artista, por seu papel de proponente do acontecimento estético; eixo do fenômeno artístico-cultural, que se localiza no fruidor e na relação que o objeto e/ou ação estabelecem com ele; o eixo das relações concretas, que se organiza no espaço e com o tempo, e estabelece o ambiente para envolver o fruidor no jogo perceptivo; e o eixo da vivência lúdica, a poética a ser desenvolvida em conjunto pelos participantes do evento artístico ou cultural, a escolha de signos e do percurso que a manifestação vai desenvolver e que transformará o momento em uma experiência intensa e participativa. (GUSMÃO, 2012, sem página).

A proposição estética, a relação do/a fruidor/a com a obra, o contexto sociocultural e a poética viabilizada pelo processo educativo da mediação cultural é a conjunção de tudo o que acontece e o que se espera que aconteça em uma visita ao museu. Mas para que isso se efetive, aquele/a que media lança mão de diversas possibilidades metodológicas. Dentre elas, a mais buscada e mais difícil de ser encontrada – devido aos ranços da pedagogia tradicional “bancária”, para usar uma expressão do mestre Paulo Freire –, é a mediação da pergunta. A mediação que provoca e estimula questionamentos. Ou, como chama Barbosa (2008), a pedagogia questionadora, uma das melhores formas de mediação, a seu ver.

Em vez de visita guiada, com informações fornecidas pelos monitores (mediadores ou educadores, como preferimos chamar), são propostas questões que exigem reflexão, análise e interpretação sem se evitar informações que esclarecem e/ou apoiam interpretações. (BARBOSA, 2008, p. 18).

Para Barbosa (2008), “a função da pergunta é levar a pensar, estimular associações e interpretações”. Essa proposta – que diz respeito mais sobre as posturas tanto do/a mediador/a quanto do/a fruidor/a –, deve ser utilizada como mote de todo e qualquer processo educativo, sobretudo, dentro dos museus. Porque compreende-se que a verdadeira aprendizagem, que não é a simples aquisição de informações, parte de uma perspectiva da descoberta. E, como todo descobrimento, só se concretiza a partir de perguntas geradoras, que viabilizam os caminhos para o aprendizado, ou, como diz Iavelberg (2003), para a “recriação de uma realidade interpretada.”

E nessa interação entre o aprendizado e a sensibilização, recriamos e remodelamos nossas subjetividades, no diálogo entre nós, nossas relações e o mundo. Numa dança entre o sentir e o simbolizar.

## Capítulo 3 – METODOLOGIA

### 3.1 – Levantamento bibliográfico acerca da temática da pesquisa

De abordagem qualitativa, essa pesquisa se caracterizou como um estudo de caso que visou compreender os possíveis diálogos entre os discursos oficiais proferidos pela instituição investigada sobre arte, educação e mediação cultural e as práticas pedagógicas observadas nesta.

Pesquisar o universo dos museus de arte e os processos pedagógicos neles desempenhados, além das questões conceituais que perpassam tal investigação, requereu abrangente coleta bibliográfica e documental a respeito das temáticas dos museus, da arte/educação, da educação estética, da mediação cultural e da pedagogia museal. À respeito do estudo sistemático teórico, André (1995) comenta:

Ao definir o tema a ser investigado, o pesquisador faz um amplo estudo da literatura pertinente para verificar que os aspectos desse tema amplo já foram explorados e quais ainda carecem de estudo sistemático. Desse passeio pela literatura é que se originam os pontos críticos ou as perguntas que orientam a coleta de dados e as categorias iniciais de análise. (ANDRÉ, 1995, p. 47).

No âmbito dos museus e da educação museal, através do processo de coleta de dados bibliográficos e documentais, nos interessamos em analisar a historicidade dessas instituições, a transformação no tempo de suas funções sociais, além de compreender e analisar do que se constitui e se legitima a área de educação museal, a fim de localizar historicamente as concepções de museu, de educação e de arte dos profissionais investigados.

Interessamos-nos, sobretudo, pelos conceitos e ideias relacionadas à compreensão dos museus enquanto espaços de aprendizagem, bem como das especificidades no que se refere à pedagogia nestas instituições, com o fim de analisar a dimensão educativa desses espaços enquanto produtores de conhecimentos e viabilizadores, também, de sua produção.

Além disso, através das práticas observadas nesta instituição investigada, visamos nos aprofundar em conceitos sobre educação estética e mediação cultural, situações de aprendizagem e possíveis didáticas para o ensino e aprendizagem da arte nesses espaços culturais.

### **3.2 – Coleta de dados**

Para o levantamento de dados, os instrumentos definidos foram as observações participantes, entrevistas intensivas e a análise de documentos. Para tanto, nos valem de André (1995), ao conceituar os instrumentos da seguinte maneira:

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 1995, p.28).

A seguir, em caráter descritivo, exporemos breve contextualização a respeito dos documentos utilizados, das características das entrevistas planejadas e executadas, bem como sobre as observações realizadas, a fim de dimensionar e descrever a metodologia de coleta de dados que utilizamos para alcançarmos aos objetivos designados por esta pesquisa.

#### **3.2.1 – Documentos**

Estudamos as diretrizes da educação museal nos âmbitos federais e municipais; além do documento preliminar do Programa Nacional de Educação Museal, bem como livros e artigos do universo da Arte/educação, Educação Estética, Educação Museal, Didática da Arte, Mediação Cultural e Espaços de Aprendizagem.

#### **3.2.2 – Entrevistas**

As entrevistas com o setor educativo foram do tipo semi-estruturada, ou seja, levamos perguntas-chave e, de acordo com as respostas, íamos introduzindo outras questões a fim de aprofundarmos os pontos de vistas dos/as entrevistados/as. As entrevistas foram realizadas com duas Arte/educadoras, responsáveis pela formação dos mediadores/as estagiários/as e com dois estagiários/as mediadores/as, dos/as quais foram observadas as práticas de mediação, oficinas e formações. As entrevistas foram gravadas e transcritas.

### **3.2.3 – Observações participantes**

Foram observadas cinco práticas pedagógicas, sendo uma oficina para o público infantil (de 3 a 6 anos), uma formação de professores/as e três visitas compartilhadas para diferentes públicos, com dois mediadores/as diferentes. Como registros foram utilizados o caderno de campo, onde eram descritas as situações observadas, bem como fotografias e gravação de áudios.

### **3.2.4 – Universo da pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada no decorrer dos anos de 2015 e 2016, quando se estabeleceu como estudo de caso o setor educativo de um museu de arte moderna e contemporânea da cidade do Recife. Compreende-se por setor educativo o corpo de coordenadores/as, arte/educadores/as e mediadores/as culturais (estagiários/as em diversas áreas do conhecimento, sejam estudantes de licenciaturas ou bacharelado) de um museu, onde são propostas atividades e processos pedagógicos em diálogo com as exposições destes espaços culturais. Formado por cerca de onze pessoas, dentre coordenadores/as, arte/educadoras e estagiários/as, o setor educativo investigado atua em um museu localizado no centro comercial da cidade, em um edifício construído em meados do século XIX, que recebe e/ou propõe diversas exposições anuais, sejam de arte moderna, sejam de arte contemporânea, além de outras atividades, como oficinas, palestras, projetos culturais etc, que vem estabelecendo-o como um centro cultural da cena artística, a partir da última década.

## Capítulo 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com a intenção de identificar tanto as fragilidades quanto as potencialidades do processo educativo investigado – características estas que foram encontradas no decorrer de nossa pesquisa –, esta análise visa aprofundar e relacionar as concepções teóricas dos que fazem o museu investigado às suas práticas pedagógicas, desenvolvidas no interior da instituição museal. Intenciona também relacionar tais práxis às narrativas acadêmicas sobre os conceitos em questão. Visto que, a partir do diálogo destes conceitos com as ações educativas desenvolvidas, pode-se inferir e organizar um panorama analítico sobre o papel socioeducativo da instituição cultural, bem como servir como ponto de partida para a melhoria dos aspectos em defasagem.

Esta é uma análise das informações organizadas a partir de entrevistas desenvolvidas com: duas arte/educadoras (identificadas como arte/educadora A e B), responsáveis tanto pela supervisão e formação dos/as mediadores/as quanto pelas ações socioeducativas desempenhadas pelo setor educativo do museu; dois mediadores/as (identificados/as como mediadora A e mediador B), estudantes de graduação com contrato de estagiários/as, responsáveis pelo desenvolvimento das práticas pedagógicas do museu, mais precisamente as mediações e as oficinas para os público agendado e espontâneo. Para além das entrevistas, são utilizadas também algumas notas do caderno de campo por nós construído a respeito das cinco atividades observadas: três mediações para públicos diversos (grupo de estudantes universitários, grupo de professores/as em formação continuada e grupo de público espontâneo e heterogêneo em sua primeira visita ao museu em questão); uma oficina desenvolvida pelo educativo do museu para o público infantil em uma escola da vizinhança; e, por fim, uma formação teórico/prática para professores/as da rede municipal do Recife.

Dos dados obtidos, optamos em organizá-los em temáticas gerais, a partir de conceitos-chave e frases representativas ditas pelos/as entrevistados/as. Com o fim de compreender o entendimento que as pessoas investigadas têm sobre a pedagogia museal e suas metodologias, a arte, a educação, a mediação cultural, o papel dos/as mediadores/as, bem como as diferenças e semelhanças entre as didáticas escolar e museal, para que possamos entender, enfim, como tudo isso corrobora para as práticas pedagógicas e os discursos dos/as entrevistados/as sobre as funções sociais dos museus e, mais precisamente, sobre os museus de arte.

#### 4.1 – “Quero ver todo mundo dentro do museu”: concepções do museu enquanto espaço público

No artigo “Museu para todos: o papel da ação educativa como mediadora cultural”, a pesquisadora Alice Bemvenuti (2007) traz a reflexão sobre o papel político da ação educativa nas instituições museais, considerando esta como facilitadora para o acesso aos bens culturais, culminando, portanto, na democratização dos espaços museológicos. Para tanto, a autora afirma que:

Não basta que os museus estejam abertos a todos, é preciso possibilitar o acesso aos bens culturais e provocar, primeiramente, uma aproximação e uma relação mais íntima com este espaço, envolvendo atividades de mediação dos objetos. (BEMVENUTI, 2007, p.619).

Partindo da compreensão de que o museu hoje “[...] adquire uma função social mediadora de conceitos e tendências” (Bemvenuti, 2007, p. 619) e, portanto, se posiciona politicamente diante do acesso que proporcionará ou não à comunidade em que está inserido, é interessante perceber que a política de acesso no museu investigado está inserida na perspectiva da democratização, da compreensão do museu enquanto espaço público, logo, como espaço que deve ser apropriado pela comunidade, na tentativa de superação dos museus como lugares limitados a classes sociais de alto poder aquisitivo e/ou de alto capital cultural. Nas palavras da Arte/educadora B:

O museu está para o povo: para o menino que está cheirando cola na rua, para a moça que mora aqui do lado há 15 anos e nunca tinha vindo aqui. E aí a gente abre as portas do espaço para fazer alguma coisa aqui. Eu acho que é isso, ensinar essas pessoas para que elas saibam seus direitos também. O espaço é teu, é gratuito, vem, toma conta! É isso. (Fala da Arte/Educadora B em situação de entrevista).

A partir de projetos diversificados, que abrangem não somente a temática da arte moderna e contemporânea - segmento mais proeminente no museu investigado -, e que são desenvolvidos na tentativa de expandir a compreensão deste museu como, também, uma instituição cultural para fins não somente de conservação, comunicação e educação, mas, ainda, como um espaço de entretenimento, a Arte/educadora A, comenta sobre a democratização de acesso ao museu ser uma característica que fundamenta toda e qualquer ação desenvolvida no interior da instituição:

Na verdade, todos os projetos partem da proposta do público se apropriar desse espaço. Porque aqui é um espaço público, isso já está meio que imbricado. (Fala da Arte/Educadora A em situação de entrevista).

No entanto, sabe-se que a democratização do acesso aos museus não é somente uma questão de abertura de portas físicas, mas, principalmente, uma abertura simbólica que se dá, sobretudo, pelas vias dos processos educativos, que garantem a primeira entrada, possibilitando ou não o retorno, essencial para a dita apropriação do espaço e do entendimento daquele lugar enquanto lugar de formação, de socialização, de educação. Para que, enfim, se alcance o desejo compartilhado pela Arte/educadora B:

Quero ver todo mundo dentro do museu. Quero todo mundo pensando em educação, todo mundo educado, conhecendo esse espaço, sabendo que é dele, que eles têm direitos. É um lugar de formação? É, mas não só para quem entra, para gente também que recebe as pessoas. A gente vai se formando como ser humano cada vez mais. (Fala da Arte/Educadora B em situação de entrevista).

Para isso, para que a humanidade em nós se construa gradativamente, é essencial pensar-se em como atingir tais objetivos. Como já dito anteriormente, quaisquer ações educativas guardam em si – conscientemente ou não – uma concepção de educação subjacente. Teorizar sobre a própria prática pedagógica possibilita o desencadeamento de processos reflexivos, fundamentais para a confirmação de práticas pedagógicas exitosas ou para a reelaboração de práticas educativas que se percebem descontextualizadas ou incoerentes com os objetivos que se almejam alcançar.

#### **4.2 – “Acredito muito na educação como multiplicadora”: entendimentos sobre a Educação**

Quando perguntada sobre como compreendia o conceito de educação, a Mediadora A respondeu da seguinte forma:

Acho que existem várias formas de educação. Existe a educação acadêmica, que é a da escola, onde a gente tem uma pessoa que, supostamente, seria superior a você ou mais inteligente que você, lhe passando as informações que ele sabe, que ele aprendeu. E tem a educação da vida que você vai adquirindo por conta própria. Mas acho que educação... você não precisa estar num lugar específico para receber aquilo, sabe? Você vai se educando todo dia, todo o momento, você vai adquirindo coisas que vão ajudar a você se desenvolver. Tipo, eu estou conversando contigo, eu estou me educando disso, sabe? É uma troca, apesar de ter essa ideia de ter uma pessoa que

saberia mais que você, lhe passando alguma coisa, ela talvez saiba mais sobre aquele assunto, mas ela também vai aprender sobre outras coisas com você. (Fala da Mediadora A em situação de entrevista).

Nesta fala vemos que, apesar de expor um conceito de educação para além da escolarização, ou seja, a educação como desenvolvimento humano, independente dos espaços formais de ensino, a Mediadora A ainda possui uma compreensão da educação enquanto acúmulo de informações e hierarquia de saberes. Essa compreensão também foi percebida durante as observações de suas mediações, visto que durante os processos de visita compartilhada com o público, a Mediadora A disponibilizava informações aleatórias sobre objetos artísticos escolhidos por ela mesma, em uma atitude de valorização da própria opinião em detrimento à interação com os demais visitantes. Embora use o termo “troca” em sua fala, a Mediadora A parece guardar nesta palavra a ideia de troca de informações técnicas, o que se distancia da compreensão de “troca” enquanto diálogo, base fundamental para aprendizagem humana, visto que conhecimentos novos se aprendem a partir da inter-relação entre interagentes. Ou, como pauta Campos (2012):

A ideia de mediação aqui defendida está vinculada à de aprendizagem numa perspectiva socioconstrutivista. Nesse sentido *mediar não é informar e fornecer respostas aos visitantes, mas promover diálogos* que possibilitem a todos a avançarem naquilo que já conhecem, sempre com a ajuda de alguém mais experiente no assunto em discussão. (CAMPOS, 2012, sem página) (grifo nosso).

Já a Arte/educadora A, ao ser questionada sobre como compreendia o conceito de educação, propôs uma definição a partir da arte, entendida aqui como meio para que o processo educativo se desenvolva:

A gente aqui está trabalhando com o viés de artes, porque é a proposta desse espaço. Mas sim, a gente trabalha com educação. Então o que eu entendo por educação é você multiplicar esses conhecimentos. Eu acredito que a educação é multiplicadora. O professor é um multiplicador. Na verdade ele vai trazer conhecimentos de maneiras diferentes para aquelas pessoas. Ele vai atingir de maneira diferente de acordo com o público que ele recebe. É como aqui no Museu. A gente recebe um público X e trabalha de tal maneira. Mas a gente gere a partir da arte contemporânea. Mas aí tem pessoas que vão a partir do que é a matemática ou do que traz a geografia, entende? Eu entendo educação como uma forma de multiplicar conhecimento, uma forma de atingir a partir desses conhecimentos. Eu acredito muito na educação como multiplicadora. Acho que para mim é a palavra mais chave. (Fala da Arte/Educadora A em situação de entrevista).

Vemos aqui uma definição mais abrangente da educação, colocada como possibilidade de expansão de conhecimentos a partir da ideia de *multiplicação de conhecimentos*. A ação de multiplicar está intimamente vinculada à noção de aumento de número, portanto, infere-se que, ao utilizar-se dessa palavra, a Arte/educadora compreende que em um processo educativo, os interagentes expandem gradativamente conhecimentos e informações elementares em algo maior, mais complexo, a partir do contato com a arte, mediada por outra pessoa ou apenas pelo próprio objeto. Essa compreensão dialoga com o que Silva (2009) entende sobre o papel do museu enquanto potencializador da construção de múltiplas leituras do mundo:

[...] o papel do museu passa a ser o de potencializar a construção de múltiplas leituras que permitam o alargamento dos conhecimentos iniciais de cada sujeito, criando desafios cognitivos e estimulando a interpretação. (SILVA, 2009, p. 125).

É possível destacar, também, na fala da Arte/educadora A, o entendimento sobre o processo educativo desenvolvido no museu estar diretamente ligado à arte, visto que a instituição cultural pesquisada tem como principal proposta expográfica, a veiculação de obras de arte moderna e arte contemporânea.

#### **4.3 – “Você pode definir muita coisa como arte”: os múltiplos e abrangentes significados da Arte**

A respeito dessa relação entre educação e arte, sentimos necessidade de entender sobre como nossos sujeitos de pesquisa definem o conceito de arte, visto que é este o conteúdo e o meio a partir dos quais se baseiam as mediações culturais e outras atividades pedagógicas desenvolvidas pelo setor educativo.

A Mediadora A, quando perguntada sobre o que entendia como arte, respondeu:

A arte é tudo, você pode definir muita coisa como arte. E aí talvez esteja o problema também. *A arte varia do contexto...* o objeto vira arte a depender do contexto que ele está inserido. Um livro em cima da minha cama, não é arte, na minha casa. Mas se eu levar o livro em cima da minha cama pra um museu ele vai ser arte. Então, acho que arte vai da proposta, do conceito que você insere naquele determinado objeto. Tem os clássicos... o quadro, a escultura, aí varia o tema. (Fala da Mediadora A em situação de entrevista) (grifo nosso).

Nesta fala, destacamos a compreensão da arte enquanto manifestação que se transforma e é compreendida a partir dos diferentes contextos, entendimento este essencial para a construção de argumentos e compartilhamento de conteúdos sobre a arte contemporânea. Ao destacar o processo de legitimação das obras pelo ambiente em que são encontradas, a Mediadora A entra em consonância com a pesquisadora Maria Isabel Leite (2005), quando esta comenta:

O local onde se encontra a obra já é, para o contemplador, uma *a priori* que dirige o seu olhar - estar num museu confere, à obra, um *status* diferenciado que conduz/induz sua contemplação pelo espectador. Nosso olhar não é ingênuo nem neutro – ele congrega as marcas de nosso tempo, a experiência vivida, ideologias etc. (LEITE, 2005, p. 26).

Já a Arte/educadora A destacou a abrangência do termo, além da questão conceitual que fundamenta a produção artística contemporânea, diferindo-a da arte moderna, por exemplo, quando esta última dá enfoque às questões técnicas, de significados e de rompimentos estilísticos.

A ideia de que arte é tudo é meio perigosa, obviamente. Inclusive a gente fala isso dentro da arte contemporânea e aqui dentro do Museu também. Não é que pode tudo, pode muitas coisas, mas tudo tem um limite, tudo tem um viés, sabe? E hoje em dia *tudo tem um conceito, tudo tem uma proposta*. Mas eu acho arte uma coisa muito abrangente mesmo. (Fala da Arte/Educadora A em situação de entrevista) (grifo nosso).

Esta fala se aproxima do entendimento que Mirian Celeste Martins (2011) tem sobre a arte contemporânea, ao definir esta em contraponto às obras características da arte moderna:

A obra de arte já não pode mais ser lida dentro de movimentos estilísticos, nem procura mais descobrir o mundo, pois é o prolongamento do próprio artista, com sua subjetividade mergulhada nas ambiguidades e diversidades culturais do mundo contemporâneo. (MARTINS, 2011, p.312).

No dizer da Arte/educadora B, destacamos a necessidade, por ela definida, da arte enquanto produção a ser vivenciada, para que se efetive o conteúdo acerca da obra ou do conceito que se pretende conhecer:

A arte pode ser muita coisa, eu acredito que ela pode estar em vários lugares ao mesmo tempo e pode atingir de várias maneiras. *A gente precisa vivenciar ela para ela atingir a gente*. Eu acho que é isso. Eu não sei definir o que é arte ainda, eu estou aprendendo. (Fala da Arte/Educadora B em situação de entrevista) (grifo nosso).

Estas *vivências*, compreendidas por nós como oportunidades educativas disponibilizadas, principalmente, dentro dos museus e espaços culturais, a partir do contato com os patrimônios culturais de diferentes sociedades e contextos, acaba por oportunizar ao/a cidadão/cidadã que em contato com eles entra, a possibilidade de conhecer e utilizar-se desta linguagem para a compreensão e transformação de sua leitura do mundo. Para além disso, Leite (2005) contempla o caráter inacabado das obras de arte contemporânea, que se completa a partir da participação, intervenção e significação do público:

Na história da arte do século XX, o esfacelamento das fronteiras da arte faz com que um objeto qualquer possa ser elevado ao *status* de obra de arte, se não pela intenção do artista, pelo menos por sua intervenção, por menor que ela seja. No caso da arte contemporânea, a obra deixa de sair pronta dos ateliês ou oficinas para se colocar em relação direta e integral com o público, cuja função passa a ser mais do que aquela de dar significação, para dela participar inteiramente (cognitiva e sensorialmente) – só assim a obra se completa. (LEITE, 2005, p. 21, 22).

Para que estas participação e fruição, de fato, se efetivem e que as exposições, realmente, dialoguem com este público, é importante que os processos de mediação aconteçam. Campos (2012), ao citar Grispum (2010), comenta: “O vácuo entre o que a exposição pretende discutir e apresentar e a possibilidade de fruição dos diversos públicos é precisamente o *locus* para a mediação.” (GRISPUM APUD CAMPOS, 2012, sem página). E é nesse *locus* que se destacam os trabalhos desenvolvidos pelo setor educativo investigado.

#### **4.4 – “Instigar esse público que está chegando”: concepções de Mediação Cultural e funções do setor educativo**

Concepção essencial que fundamenta as práticas pedagógicas dos museus na contemporaneidade, a mediação cultural é um daqueles conceitos que ainda causam certos estranhamentos e imprecisões, tanto entre os neófitos, quanto entre os que deveriam ter mais apropriação sobre o termo. A fala do Mediador B é um exemplo de como a expressão é bastante utilizada no meio museal sem, no entanto, ser compreendida minimamente:

Acho que mediação cultural é uma educação mais voltada para certas áreas da Cultura, das artes. Existe o teatro, a dança, a música, a arte visual... os quadros, as pinturas, as esculturas... *Eu não sei o que é mediação cultural.* (Fala do Mediador B em situação de entrevista) (grifo nosso).

Entretanto, na fala da Arte/educadora A, o termo já é mais delineado, denotando uma compreensão mais extensa sobre o conceito, vinculada ao trabalho desenvolvido pelo setor educativo em questão:

E o que a gente faz é disseminação de cultura e conhecimento a partir de visitas, mediações, oficinas, etc. Então, eu acredito que mediação cultural parte desse princípio. Espaços culturais disseminam cultura e conhecimento a partir disso. E aí o trabalho de mediação cultural vem desse lugar. (Fala da Arte/Educadora A em situação de entrevista).

Tal compreensão da mediação como processo de disseminação de culturas e de conhecimentos imbricados nestas manifestações culturais, corrobora com o que Schlichta e Cunha (2011) consideram como familiarização cultural a partir do acesso aos bens simbólicos, entendendo, por isso, a mediação enquanto ação educativa e política (SCHLICHTA; CUNHA, 2011, p. 2765).

A Arte/educadora B em sua fala destaca a importância da mediação para o recebimento e retorno do público ao espaço museal, visto que tal acolhimento, segundo ela, pode ser crucial na formação deste público frequentador de museus.

Muitas pessoas chegam e vão embora por mediação. Em certos espaços, se chega uma pessoa que não conhece nada, que não tem nem um “bom dia” num espaço público, ela vai embora e nunca mais vai voltar. Então, essa troca é importante. A mediação cultural não dá para acontecer eu sendo detentora do conhecimento. É troca, *mediação cultural é troca.* (Fala da Arte/Educadora B em situação de entrevista) (grifo nosso).

Conceber a mediação cultural como troca, como faz a Arte/educadora B, remete ao pensamento de Bon (2011) que compreende que “[...] no processo de mediação em Artes importa, então estabelecer inter-relações entre códigos culturais dos diferentes grupos culturais que frequentam as instituições museais.” (BON, 2011, p. 509). Ou seja, é no sistema de trocas simbólicas entre mediadores/as, público e as experiências estéticas de ambos os grupos, possibilitadas pelas obras, que se organiza e se efetua uma mediação cultural. Para esta compreensão, Gusmão (2012) se utiliza da ideia de rede:

A mediação cultural pode ser vista como uma ação potencializadora da experiência estética de um ser sociocultural. Sua definição será pensada aqui como uma rede cujos elementos principais são: exercício criativo, investigação, contextualização, vivência do prazer e atividade reflexiva. (GUSMÃO, 2012, sem página).

Ainda analisando uma das falas da Arte/educadora B sobre mediação cultural, destacamos a seguinte dimensão deste processo educativo:

Mas eu acho que dentro desse espaço é ser aberto, né? Mediação cultural é se abrir para todos, sem distinção, para receber. (Fala da Arte/Educadora B em situação de entrevista).

Ao exaltar a necessidade de ampliação do acesso ao patrimônio cultural disponibilizado pelos museus, a Arte/educadora B nos convida a refletir sobre a importância de uma mediação cultural inclusiva, que abranja diferentes públicos e suas bagagens culturais. Mas, também, que esta mediação esteja preparada para recebê-los dentro de uma perspectiva que os acolhe, no sentido de estabelecer diálogos entre suas histórias e vivências estéticas com os objetos e conceitos mediados. A mediação cultural não pode ser um espaço de exaltação de discursos únicos, mas “[...] pode ser o espaço da conversação, da troca, do olhar estendido pelo olhar de outros que não elimina o do sujeito leitor, seja ele quem for...” (MARTINS, 2011, p.315)

Ou, em outras palavras, diz a Arte/educadora B:

Eu acho que mediação cultural dentro desse espaço é uma troca constante. Nunca ninguém aqui é detentor de nada. A gente aprende muito mais com o pessoal que vem de fora, com outros olhares. (Fala da Arte/Educadora B em situação de entrevista).

É importante enfatizar que essa interpretação da mediação cultural enquanto espaço de diálogo entre as visões de mundo dos/as interagentes é relativamente nova dentro deste campo conceitual. Como pauta Coutinho (2006):

A ‘mediação’ tradicionalmente exercida nestes espaços através de visitas guiadas é diretiva se pautando no discurso informativo construído em torno das obras. Discurso este absorvido da erudição dos historiadores, dos críticos, dos curadores. (COUTINHO, 2006, p.01).

Embora esta seja uma perspectiva tradicional do processo de mediar, é possível encontrá-la na fala de uma das mediadoras do museu investigado:

Acho que a arte/educação integra bem as duas coisas, porque tem toda a teoria da arte que eu tenho que saber, da história da arte, dos artistas, dos conceitos, tudo isso... e eu *estou passando isso pra alguém*, não necessariamente em uma sala de aula, mas eu estou no museu e estou passando isso para alguém... (Fala da Mediadora A em situação de entrevista) (grifo nosso).

Tanto em sua fala quanto em suas mediações, por nós observadas, a Mediadora A ainda permanece com a postura de quem tem que *passar informação para alguém*. Limitando a compreensão da mediação cultural como processo de fornecimento de dados técnicos, biográficos ou históricos, apesar do discurso socioconstrutivista de suas formadoras, as Arte/educadoras entrevistadas. Ao se perguntar sobre a tarefa maior da mediação cultural, a própria Martins (2012) responde:

Diferentemente de transmitir informações prontas, mediar é romper com o que está definido, é ter um olhar ampliado que possibilita ao outro a descoberta. Os olhares sobre o mundo são ampliados no momento em que aquilo que é visto passa a ser percebido, compreendido e incorporado a uma nova realidade a ser construída. (MARTINS, 2012, sem página).

Ainda dentro dessa ideia de negação da mediação cultural, numa perspectiva contemporânea que se coloca para além da transmissão de informações, temos a fala do Mediador B, quando perguntado sobre a função do educativo do qual faz parte:

A principal função do setor educativo é informar sobre a obra e o artista que está exposto no museu. Precisa trabalhar com atividades, propor oficinas... tudo pra instruir o público em relação ao museu, as obras e os artistas. Aqui como as exposições são temporárias, a gente precisa sempre estar inovando isso. Se a gente fez uma oficina numa exposição, na próxima a gente tenta fazer diferente, até pra atrair o mesmo, além de outros públicos... pra agradar o maior número de públicos possíveis. (Fala da Mediador B em situação de entrevista).

É preocupante que estes/as mediadores/as compreendam a sua prática educativa ainda como processo de disponibilização de informações, de explicação de obras, de compartilhamento de uma visão única sobre determinado patrimônio cultural. Azevedo (2008) ressalta:

Compreendendo o arte/educador como um mediador, ressaltamos, no entanto, que sua interpretação não pode ser a primeira, nem a única, nem a mais verdadeira sobre a imagem, e ele também não pode render-se à interpretação de curadores, críticos ou historiadores da arte. (AZEVEDO, 2008, p.337).

Esta é uma interpretação equivocada da função do/a mediador/a cultural, pois como exalta Martins: “O convite da mediação não é a adivinhação ou a explicação, mas a decifração, a leitura compartilhada ampliada por múltiplos pontos de vista.” (MARTINS, 2011, p.315). Ou seja, a mediação cultural não está para a explicação, mas para a dialogicidade entre as interpretações de mundo e como isso pode atuar na possibilidade de transformação das realidades compartilhadas.

Mais próxima desta perspectiva está a fala da Arte/educadora A:

A gente trabalha muito com enfoque do conteúdo de arte contemporânea e como isso vai gerar diálogos para aquelas pessoas, crianças e jovens, dentro do cotidiano deles, dentro do entendimento deles. O trabalho de mediação é isso: instigar esse público que está chegando - espontâneo e agendado - a pensar esses conceitos a partir daquelas obras. Pensar aquelas obras, pensar se é arte ou não é arte, pensar porque o artista faz isso, pensar porque está ligado à gente, porque isso está ligado ao nosso cotidiano. Instigar o público a pensar nisso sozinho e não como uma loja de sapatos: “esse aqui é um artista que fez isso aqui por causa disso, disso e disso”. A gente tenta o máximo não fazer isso porque isso é muito perigoso. Existem pessoas que chegam aqui e pedem basicamente isso. Mesmo que você relute, ela quer essa informação bem mastigada. Mas a proposta que a gente dá para os mediadores e para o público é não ceder essas informações e fazer com que eles cheguem até elas sozinhos. (Fala da Arte/Educadora A em situação de entrevista).

Corroborando com essa percepção da mediação cultural enquanto ação educativa promotora de questionamentos acerca das obras, a pesquisadora Valquíria Prates (2011) citando Feuerstein, a respeito do papel do/a mediador/a, diz:

[...] o mediador é aquele que pode *orientar estrategicamente* o processo de formação mediada, questionando o mediado em processos de troca, com vistas a *promover conflitos* entre o que está estabelecido como ‘conhecido’ e os fatos novos, buscando *mobilizar intelecto, sensibilidade e curiosidade* para estimular o que comumente chamamos de ‘transformação de ideias’ e *ampliação de conceitos* adquiridos previamente, num constante processo que prioriza as formas de ‘aprender a questionar’ e, assim, ‘*aprender a pensar*’ de forma mais ampla, num mundo em constante transformação. (PRATES, 2011, sem página).

Orientação estratégica; promoção de conflitos entre conhecimento já constituído e o a construir; mobilização de intelecto, sensibilidade e curiosidade para a ampliação de conceitos com o fim de aprender a pensar, a partir dos questionamentos. Eis o papel do/a mediador/a cultural. De maneira geral, a fala da Mediadora A abaixo, embora se contradiga no ponto sobre *passar informações*, caminha para esse mesmo entendimento, visto que parte da necessidade de desconstrução de idéias estabelecidas e reconstrução a partir da experiência estética vivenciada, tendo como norte o interesse da pessoa que está do outro lado da mediação.

Vamos tentar desconstruir algumas ideias, vamos tentar fazer com que elas pensem diferente. De coisa específica, o que a gente sabe e o que a gente precisa passar são as informações sobre o artista, sobre a obra. O restante vai depender do interesse da pessoa ali, do que acontece no decorrer da visita. (Fala da Mediadora A em situação de entrevista)

Esse interesse do público, pontuado pela Mediadora A, é ponto de partida para o desenvolvimento de reflexões mais aprofundadas sobre as obras, com o fim de se percorrer um caminho de investigação, visto que para Gusmão (2012):

O mediador tem como função auxiliar o ensinado a desenvolver uma investigação poética da realidade que emana da manifestação artística, e fazê-lo perceber que o processo criativo se pauta por este tipo mesmo de investigação. (GUSMÃO, 2012, sem página).

É interessante considerar que essa *investigação poética* é, sobretudo, um processo de pesquisa desenvolvido por todos os interagentes (o público, a obra e seu/sua artista, o/a mediador/a, os contextos) e que, de certa forma, se inicia a partir das diversas proposições pedagógicas dos/as mediadores/as das instituições culturais. Entende-se, portanto, que são a partir das práticas educativas que as experiências estéticas são possibilitadas, transformando o museu em um espaço mediador de conceitos e valores em que, segundo Bemvenuti (2007),

[...] é possível transformar o encontro do sujeito com o objeto em um encontro de experiências, relações, saberes e aprendizagens. Como possibilidade de construção de relação com o patrimônio acolhido pelo museu de arte, cabe considerar que *situações organizadas* facilitam a aproximação e o acesso daquilo que poderiam permanecer distantes. (BEMVENUTI, 2007, p. 625) (grifo nosso).

Destacamos a expressão “situações organizadas”, utilizada Bemvenuti (2007), com o intuito de remeter ao planejamento didático e metodológico, essencial para que qualquer processo educativo, seja ele qual for, de fato, se efetive.

#### **4.5 – “A gente tem que estar preparado para uma mudança”: sobre metodologias e estratégias didáticas**

Essa dimensão que remete às metodologias utilizadas pelo setor educativo do museu investigado foi delineada pela Arte/educadora A, a partir da diferença entre o público espontâneo e o público agendado:

Aqui a gente trabalha os conceitos a partir de artistas, exposições, diálogos que a obra pode trazer, tudo isso. Mas a dinâmica com as escolas [que visitam o museu] só é diferente da dinâmica do público espontâneo porque a

gente finaliza com uma atividade, que é uma coisa específica do público agendado. (Fala da Arte/Educadora A em situação de entrevista).

Já nesta outra fala da Mediadora A é possível destacar o entendimento sobre a necessidade de se organizar e de se pensar estratégias pedagógicas de acordo com as especificidades do público a ser atingido, preceito básico de toda e qualquer ação educativa que intenta ser exitosa.

As atividades variam “pra” cada faixa etária. Se vem um grupo infantil, a gente faz uma atividade “pra” eles, se vem uma universidade, a gente faz uma atividade que seja voltada para esse público. A atividade vai de acordo com a exposição, com a faixa etária, com o perfil do grupo. (Fala da Mediadora A em situação de entrevista).

Sobre o cuidado a respeito do uso de metodologias direcionadas e desenvolvidas para cada faixa etária, a Arte/educadora B também explana:

Não adianta, cada grupo é um grupo e a gente tem que estar preparado para uma mudança. (Fala da Arte/Educadora B em situação de entrevista).

No entanto, é preciso destacar que, durante as observações de uma proposta de oficina de gravura em uma escola de Educação Infantil, acompanhada por nós, não foi possível identificar essa preocupação em adaptar e contextualizar a atividade para o público em questão. Algumas das impressões destacadas do caderno de campo:

Sem direcionamento quanto aos objetivos da atividade, as crianças foram, aos poucos, criando outras estratégias de brincadeiras com os materiais disponibilizados. Durante a atividade, tanto as arte-educadoras quanto as mediadoras tiveram que explicar, agora individualmente, em cada pequeno grupo, os objetivos - incertos - da atividade. Explicação esta que foi dada anteriormente ao grande grupo, de forma um tanto confusa. Não ficou explícita a intenção da atividade, nem para as crianças e, ao que parece, nem para as próprias arte-educadoras e mediadoras, proponentes da atividade. (Nota do caderno de campo).

Pudemos interpretar a situação acima como uma possível falta de planejamento da atividade, bem como a falta de preparação, de repertório e de linguagem adaptados ao público de crianças com idade de 3 a 6 anos, da escola visitada pelo setor educativo do museu. Negar as especificidades do público para o qual dirigiram suas atividades acabou por impossibilitar o sucesso da proposta. Em outras palavras, é o que Martins (2011) destaca ao identificar que a mediação cultural exige do/a mediador/a não somente um olhar atento às obras e suas nuances, mas, concomitantemente, “[...] um olhar sobre os leitores com seus repertórios, subjetividades e contextos particulares.”

(MARTINS, 2011, p.315). De certa forma, é o que a Arte/educadora B compartilha em sua fala sobre as vivências pessoais das pessoas mediadas:

As pessoas trazem muito suas vivências de vida. Porque cada um vai trazendo um pouquinho do que vive, que parecem ter nada a ver com arte, mas quando você vê tem tudo a ver com certos trabalhos [artísticos]. (Fala da Arte/Educadora B em situação de entrevista).

Essa capacidade de fazer costuras sensíveis entre as vivências e subjetividades do público com as obras e os diversos contextos, é o que define a apropriação, por parte do/a mediador/a, de seu papel profissional. Ainda distante desse entendimento, o Mediador B, quando perguntado sobre as abordagens pedagógicas por ele utilizadas, dá a seguinte resposta:

A metodologia é bem parecida, mas varia um pouco de acordo com a exposição. Tem vez que eu acho que é mais válido que a pessoa veja a obra pra que eu depois vá lá e explique e tem vez que eu acho que a pessoa precisa da explicação, pra depois ver a obra. Mas a estrutura é muito parecida... é receber, é explicar a história do museu, fala do artista, da obra, depois faz a atividade e o desfecho da linha de raciocínio. (Fala do Mediador B em situação de entrevista).

Muito centrado na estrutura em que ele detém exclusivamente os rumos da mediação, tomando decisões unilaterais sobre o olhar da pessoa mediada, este mediador se afasta vertiginosamente do que é considerada, para Martins (2012) uma experiência exitosa de mediação cultural. Segundo esta autora, alguns passos são imprescindíveis durante o processo. São eles:

[...] o planejamento da ação, proporcionar novas descobertas a partir de desenvolvimento de propostas de problematização do objeto cultural a ser explorado e estimulação à curiosidade [do público] por meio de provocações. (MARTINS, 2012, sem página).

Comprendemos, a partir dessa noção dada por Martins (2012), que estas *provações* remetem tanto aos questionamentos conceituais quanto às experimentações de técnicas artísticas ou desafios criativos. Ou seja, dialoga com o que setor educativo investigado entende por “atividades”, que podem vir em diferentes formatos, seja oficina, debate ou experimentação técnica.

Ainda no contexto das perguntas sobre as bases metodológicas utilizadas, a Arte/educadora B deu a seguinte resposta:

Você pensar numa metodologia é abordagem triangular pura, né? Sempre mudando as posições. A gente se utiliza muito da abordagem triangular. (Fala da Arte/Educadora B em situação de entrevista).

Ao remeter-se ao uso da Abordagem Triangular enquanto metodologia básica utilizada, em que as dimensões da leitura da obra de arte, da produção e da contextualização variam de acordo com os objetivos das situações de aprendizagem, a Arte/educadora B demonstra certo engano sobre o uso do termo “metodologia”, visto que a Abordagem Triangular não é uma metodologia em si, mas sim um conjunto de orientações que podem balizar as metodologias desenvolvidas pelos/as educadores/as, de acordo com seus objetivos pedagógicos. Como reporta a definição dada por Coutinho (2006) para a Abordagem Triangular, sistematizada primeiramente pela pesquisadora e referência maior em Arte/Educação no Brasil, a professora Ana Mae Barbosa:

É uma proposta aberta que não implica numa hierarquia entre as três dimensões deixando a cargo do educador a construção de seu método de ensino. O que vai determinar a articulação e as possíveis relações entre os três eixos é o próprio conteúdo a ser selecionado pelo educador, assim como suas próprias concepções de educação e de arte. (COUTINHO, 2006, sem página).

Logo, as configurações dessas três dimensões estarão diretamente relacionadas às concepções e as práticas educativas do/a educador/a, quanto a seleção que este/a fará do conteúdo que objetiva ensinar.

#### **4.6 – “Aqui no museu a gente trabalha mais solto”: semelhanças e divergências entre as instituições museais e as escolares**

Permanecendo nesse processo de entender o que os/as entrevistados/as percebem como divergências e como semelhanças em relação à instituição escolar, o Mediador B destaca o aspecto do entretenimento relacionado ao museu, além do aspecto vinculado a uma maior liberdade nos formatos didáticos:

Aqui no museu a gente trabalha mais solto. Acho que no museu é mais dinâmico. Na escola tem mais preocupação com aula, com prova, essas coisas. *Aqui é mais diversão, não é obrigação.* É um outro ambiente, às vezes é um lugar que a pessoa nunca veio, com coisas que ela nunca viu, acho que até se interessam mais, talvez. (Fala do Mediador B em situação de entrevista) (grifo nosso).

A questão do museu como espaço, principalmente, de entretenimento, destacada pelo entrevistado, nos remete a uma possível falta de reflexão deste local enquanto lugar onde existam intenções educativas, vinculadas a objetivos pedagógicos que, por sua vez, estão relacionados a conteúdos a serem aprendidos. Ao diminuir a importância educativa em relação à dimensão do divertimento, o mediador entrevistado esvazia politicamente a função de educação que devem ter os museus, dentro de uma perspectiva contemporânea de se compreender estas instituições.

Para Bemvenuti (2007), o objetivo da aproximação com o patrimônio cultural através da mediação não seria concordar, gostar ou apenas se divertir com a obra de arte, mas “[...] pensar reflexivamente chegando a novas associações, conversas, leituras e finalmente a interpretações que produzam saberes e relações culturais divergentes” (2007, p. 624). Isto é, práticas proeminentes do território da educação.

Em relação aos conteúdos específicos veiculados pelas práticas pedagógicas museais, foi-se perguntado aos/às entrevistados/as quais seriam as particularidades que diferenciariam o conteúdo de arte no museu, do conteúdo de arte na escola. Para a Arte/educadora A, a diferença está não nos objetivos de aprendizagem, mas na didática empregada em cada uma das instituições educativas:

O conteúdo é o mesmo que o da escola, só que em tempos diferentes, de maneiras diferentes. Eu acho que o que difere a escola do Museu é só a forma como você vai dar o conteúdo, essa linearidade que a escola tem e o conteúdo que você tem que trabalhar durante o ano. (Fala da Arte/Educadora A em situação de entrevista).

Continuando na questão sobre o que seria parecido e diferente em relação às escolas, a Arte/educadora B destacou a questão da preparação, do planejamento, bem como da possível diversidade metodológica:

O parecido é que a gente se prepara para isso, para esse público. A gente se prepara para quem a gente vai receber. O diferente é que o professor geralmente usa as mesmas metodologias e a metodologia da gente muda de público para público. E tem essa coisa de absorver. Muitas vezes o professor se vê detentor do conhecimento; a gente, não. A gente está muito mais aberto para essa coisa de conhecer, de aprender e modificar. A mediação com um público X é de um jeito, mas depois daquela mediação, no público Y a gente já vai procurar mudar e vai sempre mudando. (Fala da Arte/Educadora B em situação de entrevista).

E, embora nas mediações e oficinas observadas esses aspectos não estejam muito estabelecidos, pode-se dizer que existe, sim, uma preocupação para uma melhoria das estratégias educativas. No que se refere à liberdade de criação de propostas pedagógicas, a Arte/educadora A destaca:

A gente trabalha esses assuntos de outras maneiras e com outras propostas, num tempo diferenciado. O espaço e tempo que a gente tem são completamente diferentes da escola. Ali, eles estão indo todo dia. Aqui eles vêm de vez em quando e retornam no tempo deles. Eu acredito e eu vejo que a gente tem uma liberdade muito maior aqui no Museu, de maneira geral. (Fala da Arte/Educadora A em situação de entrevista).

Essa opinião acaba por corroborar com as observações feitas por Coutinho (2006), ao contrapor a continuidade do processo educativo escolar à transitoriedade característica do processo educativo museal:

A principal diferença entre as duas situações reside na continuidade do processo educativo. Na escola os processos podem ser planejados e desenvolvidos numa sequencialidade temporal. Nas estratégias pensadas para a mediação em instituições culturais o processo é transitório, circunscrito ao período de visitação de um grupo (uma hora e meia de duração em geral. (COUTINHO, 2006, sem página).

Esse processo de contrapor as especificidades do museu em relação às da escola, foi um exercício para entendermos a forma como nossos/as investigados/as compreendem os conceitos básicos que compõem uma prática educativa. Bem como para percebermos como estes/as agem de acordo com suas concepções teóricas, isto é, como praticam o que disseram em suas entrevistas e o quanto seus discursos se aproximam ou se distanciam de suas práticas, e vice-versa.

#### **4.7 – Diálogos possíveis entre as práticas e os discursos encontrados**

Podemos considerar que, embora as Arte/educadoras – que são responsáveis pela formação profissional dos/as mediadores/as estagiários/as – compartilhem uma visão socioconstrutivista da Pedagogia Museal, realizar tal visão na prática de maneira mais abrangente e efetiva é ainda um desafio. Visto que muitas das mediações culturais (incluindo aqui as visitas compartilhadas, as oficinas, dentre outras atividades) observadas estão aquém do esperado para uma prática que se propõe participativa, dialógica e multiplicadora. Respondendo à pergunta que balizou esta investigação: há,

portanto, uma defasagem entre o que se diz e o que se faz no interior deste museu investigado.

É possível levantar algumas hipóteses sobre as causas destes aspectos em defasagem. Entre elas, temos: a formação inicial (graduação) dos/as mediadores/as não está relacionada à área de Educação, visto que a grande maioria dos/as estagiários são estudantes de bacharelados; existe uma grande rotatividade dos/as estagiários/as, tanto por falta de adaptação ao trabalho no museu, quanto por questões relacionadas às graduações, o que acaba por interromper o percurso de aprofundamento sobre temáticas relacionadas à Pedagogia Museal; falta de perspectivas profissionais dos/as mediadores/as em relação à carreira de educador/a museal, visto que em nossa cidade não existe o reconhecimento legal desta profissão; e, por fim, falta de interesse pessoal sobre a Pedagogia Museal e suas possibilidades educativas.

Tem-se, portanto, grandes desafios a serem superados, sobretudo pelos/as responsáveis por elaborar os planos educativos dos museus, responsáveis pela formação profissional e, também, intelectual dos/as mediadores/as culturais – aqueles/as que põem em prática os discursos pedagógicos.

Cabe ainda trazer algumas das ideias-chave elencadas pela pesquisadora Susana Gomes da Silva (2008), no artigo “Para além do olhar: a construção e a negociação de significados pela educação museal”. Tais ideias abrangem os desafios e objetivos dos setores educativos dos museus, numa perspectiva atual. Portanto, para Silva (2008), se faz imprescindível:

Contribuir para a construção de espaços de encontro e negociação de significados; criar interfaces de comunicação e interculturalidade; construir experiências significativas, efetivas e de longa duração em uma visão de educação ao longo de toda a vida; contribuir para a construção de conhecimento de uma perspectiva de plurivocalidade e múltiplas leituras baseadas no modelo do construtivismo crítico; construir um museu em movimento virado para a mudança e a transformação. (SILVA, 2008, p. 127).

Com o fim de contribuir para a melhoria dos aspectos em defasagem no museu investigado, entendemos que tais norteadores podem servir como promotores na consolidação dos museus enquanto espaços de encontro e partilha, onde são debatidos, construídos e negociados discursos e leituras de mundo (SILVA, 2008).

## Capítulo 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados obtidos, pudemos mapear e analisar as relações existentes entre a atuação dos/as profissionais e suas respectivas formas de compreensão sobre os conceitos elaborados ou o que chamamos aqui neste estudo de discursos oficiais proferidos.

A importância do levantamento dessas informações se encontrou na necessidade de conhecer quais funções pedagógicas, políticas e sociais são desempenhadas neste museu de arte moderna e contemporânea da cidade do Recife. Este trabalho se pautou na compreensão de que a arte é educação, quando esta serve para a inserção do indivíduo na cultura, a partir de experiências estéticas. E que o patrimônio cultural mediado nos museus, compreendidos aqui como espaços de aprendizagem, abrem portas à reflexão e transformação individual das subjetividades e, conseqüentemente, da reelaboração da sociedade.

Compreender, portanto, as reflexões e intenções políticas imbricadas nos conceitos de arte, educação, mediação cultural e, sobretudo, na concepção de museu que tem o setor educativo investigado, se tornou o ponto de partida para pensar a forma como o contato entre o corpo museal e o corpo individual se fixa. Entendendo esse ponto de encontro como o *locus* da mediação cultural. Ou como as, aqui chamadas, “arte da educação” e “educação da arte” se imbricam e se desenvolvem concomitantemente entre si.

É importante, também, destacar este atípico estudo dentro do campo da Pedagogia, principalmente no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Empreender uma investigação que tem como universo de pesquisa outra instituição educativa que não seja a escola, ainda é inusitado e pouco incentivado entre os/as pedagogos/as em formação. No entanto, partilhamos da necessidade deste/a educador/a expandir suas possibilidades de atuação profissional. E esta pesquisa reitera tal necessidade de expansão, visto que, a partir dela, pudemos perceber as defasagens tanto metodológicas, quanto conceituais que a carência de profissionais e pesquisadores/as específicos/as da Pedagogia podem ocasionar no interior destas instituições culturais.

Por compreendermos o museu como um lugar de ações educativas e, portanto, construtoras de leituras de mundo, isto é, o museu como um território fértil para a

educação, entendemos que esta instituição deve, sim, estar inserida em nosso leque de possíveis campos de estudo. Sobretudo, dentro de uma perspectiva que aprecia a ideia defendida por Giroux e McLaren (1995) de que “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades”. São tempos de pluralização de pedagogias, que não devem estar privadas somente às escolas, às igrejas e às famílias.

Levando em consideração as especificidades desta nossa investigação, a partir das observações e entrevistas, pudemos delinear as particularidades deste nosso universo de pesquisa. E, com isso, pudemos também destacar o que chamamos aqui de fragilidades dos processos educativos desempenhados, bem como as potencialidades nos discursos e práticas desenvolvidas pelo museu investigado.

No que se refere às fragilidades, destacamos as seguintes considerações: conflito entre o que é conhecimento em arte e o que é decodificação de informações; ausência de uma compreensão da ação educativa como prática pedagógica que deve ser planejada, intencional e dialógica; pouco discernimento sobre as especificidades da Pedagogia Museal e também sobre as particularidades dos diferentes públicos atendidos; ranços de práticas pedagógicas escolarizadas tradicionais, ou seja, a ideia e a prática do/a educador/a enquanto detentor/a dos saberes, cuja função é explicar conceitos e oferecer informações, ainda é muito forte entre os/as mediadores/as, embora seja negada discursivamente; distanciamento entre o discurso e a prática da promoção de experiências estéticas; e, por fim, pouco repertório sobre diferentes metodologias e estratégias pedagógicas, principalmente para grupos infantis e infanto-juvenis.

Já em termos de potencialidades encontradas, pudemos encontrar as seguintes estratégias: produção de materiais didáticos, como jogos e atividades lúdicas; fomento ao grupo de estudos para o aprofundamento das questões da arte/educação, da história da arte, da pedagogia museal e da educação estética; processos reflexivos sobre suas próprias práticas pedagógicas, durante o processo de formação continuada desenvolvida pela equipe do próprio museu; e, por fim, ambiente de fomento à produção e desenvolvimento de estratégias pedagógicas criativas, baseadas nas aptidões e pesquisas individuais de cada um/a dos/as mediadores.

Com nosso estudo, intencionamos evidenciar a importância do trabalho dos/as Arte/educadores/as como mediadores/as capazes de proporcionar experiências estéticas

efetivas, a partir do diálogo entre a imagem e os/as fruidores/as. Visto que é ele/a, o/a mediador/a cultural quem, segundo Azevedo (2008)

[...] instaura laços, levanta hipóteses, interagindo diversos olhares na perspectiva de uma interpretação plausível. Ele cria e promove, assim, um sistema de trocas simbólicas em que o leitor – ativo participante – passa a compreender a dimensão estética e artística presente no cotidiano como um importante veículo não apenas para discutir sobre essas dimensões, mas também para questionar a sociedade em que vivemos. (AZEVEDO, 2008, p. 337).

Portanto, para que o museu torne-se um estabelecimento onde, propositadamente, se discuta, problematize-se, questione-se, criem-se sentidos, interpretem-se as situações postas, é necessário que se compreenda e que se faça deste espaço, um lugar onde experiências pedagógicas e, portanto, intencionais, aconteçam, a partir das concepções e da atuação dos indivíduos que o fazem. Pois, também, são estas as experiências capazes de fazer os sujeitos reformularem suas visões de mundo, possibilitando um desarranjo de ideias engessadas em tempos fluidos, de verdades sempre em mutações. E, se sequer os comandantes do navio apontam uma direção, um vislumbre de destino, ficaremos todos, fatalmente, à deriva: onda traz, onda leva.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Introdução**. In: DUARTE JR, João-Francisco. Fundamentos estéticos da educação. Campinas: Papyrus, 2007.

ANDRADE, P. D. **Pedagogias culturais**: as condições teóricas que possibilitaram a emergência do conceito. In: 6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais/ 3º Seminário Internacional de Estudos Culturais - Educação, Transgressões e Narcisismos, 2015, Canoas. Anais Eletrônicos Bianual, 2015. v.1. p. 01-12.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

AZEVEDO, Fernando Antônio Golçalves. **A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano**. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (Orgs.). Arte/Educação como Mediação Cultural e Social. São Paulo: UNESP, 2008.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (Orgs.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: UNESP, 2008.

BEMVENUTI, Alice. **Museu para todos**: o papel da ação educativa como mediadora cultural. In: Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. RAMALHO, Sandra Regina; OLIVEIRA, Sandra Marcowiecky (Orgs.). 1.ed. Florianópolis: UDESC, 2007, p.618-626.

BIANCONI, M. L.; CARUSO, F. Educação não formal. *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 57, n. 4, p. 20, 2005.

BON, Gabriela. **Mediação profissional em instituições museais de Porto Alegre**: apontamentos preliminares. In: Anais do 20º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.264, de 5 de novembro de 2004. Institui o Sistema Brasileiro de Museus e dá outras providências. Disponível em <[http://www.museus.gov.br/sbm/sbm\\_decreto.htm](http://www.museus.gov.br/sbm/sbm_decreto.htm)>. Acesso em 20 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm)>. Acesso em 20 abr. 2015.

CAMPOS, Ana Carolina de Paula Felix. **Mediadores culturais como criadores da “casa de conversação”**. In: Anais do XXII CONFAEB. São Paulo: UNESP, 2012.

COUTINHO, Rejane Galvão. **Estratégias de Mediação Cultural**: fundamentos para uma prática. In: Anais do 32º Congresso Mundial da InSEA. Portugal, 2006.

CURY, Marília Xavier. **Educação em Museus**: Panorama, dilemas e algumas ponderações. In: Ensino em Re-Vista. 2013, p.13-28.

DUARTE JR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 9.ed. Campinas: Papirus, 2007.

FALCÃO, Andréa. **Museu como lugar de memória**. In: Salto para o Futuro. Museu e escola: educação formal e não-formal. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, Ano XIX – Nº 3 – Maio/2009.

FIGURELLI, Gabriela Ramos. **O público esquecido pelo serviço educativo**: estudo de caso sobre um programa educativo direcionado aos funcionários de museu. Cadernos de Sociomuseologia, Lisboa, n.44, p.37-64, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/issue/view/225/showTo>> Acesso em: 26 agosto 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1997.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio. (orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2006, vol.14, n.50, pp.27-38.

GRINSPUM, Denise. **Museu e escola**: responsabilidade compartilhada na formação de públicos. Ceileiro de Idéias. Arte na Escola. Fundação Iochpe, São Paulo, v. 34, p. 6 - 7, 15 mar. 2004.

GUSMÃO, Rita. **O professor de arte como mediador cultural**. In: Anais do XXII CONFAEB. São Paulo: UNESP, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ICOM/BR. Código de Ética do ICOM para Museus: versão lusófona. São Paulo. Imprensa Oficial. 2009.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana (Orgs.). **Museu, Educação e Cultura**: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas: Papirus, 2005.

MARTINS, Lucia Conrado. **A Constituição da educação em museus**: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia. Tese. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2011.

\_\_\_\_\_. **Como é criado o discurso pedagógico dos museus?** Fatores de influência e limites para a educação museal. In: Revista do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília. 2014, p. 49-67.

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediação:** provocações estéticas. Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, 2005.

\_\_\_\_\_. **Arte, só na aula de arte?** *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n.3, set./dez. 2011, p. 311-316.

\_\_\_\_\_ e PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** 2.ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

\_\_\_\_\_. **Entre mapas e dobras:** mediação cultural na aproximação estética com a cidade. In: Anais do XXII CONFAEB. São Paulo: UNESP, 2012.

\_\_\_\_\_ e DEMARCHI, Rita. **Mediação cultural:** entre sujeitos/corpos/experiências estéticas. *Revista Digital Art&*, São Paulo, v. 13, n.17, jul. 2016.

MILLS, C. Wrigth. **A imaginação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MIR, Carmen Lidón Beltran. Educação como mediação em centros de arte contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social.* São Paulo: UNESP, 2008, p. 85 - 101.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 3. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

PRATES, Valquíria. **A experiência da mediação cultural e educativa como exercício da formação para a cidadania.** 2011. Disponível em: <http://www.centrocultural.sp.gov.br/pdfs/Media%C3%A7%C3%A3o%20em%20arte%20-%20Valquiria%20Prates.pdf>. Acesso em: 17 outubro 2016.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte; CUNHA, Amanda Siqueira Torres. **A mediação na educação em arte:** o que nos revelam os pesquisadores da ANPAP? In: Anais do 22º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. MEDEIROS, Afonso; HAMOY, Idanise (Orgs.). 1. Ed. Belém: ANPAP/PPGARTES/ICA/UFPA, 2013, p.2756-2769.

SILVA, Susana Gomes. **Para além do olhar:** a construção e a negociação de significados pela educação museal. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (Orgs.). *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social.* São Paulo: UNESP, 2008.

VALENTE, Maria Esther Alvarez. Educação e Museus: a dimensão educativa do museu. In: GRANADO, Marcus; SANTOS, Cláudia Penha; LOUREIRO, Maria Lúcia (Orgs.) **Museu e Museologia:** interfaces e perspectivas. Rio de Janeiro: MAST, 2009, v. 11, p. 01-111.