

MEDIADOR

profissionalização e precarização das condições de trabalho

Cintia Maria da Silva

CULTURAL

Universidade Estadual Paulista

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes

Cintia Maria da Silva

MEDIADOR CULTURAL:
profissionalização e precarização das condições de trabalho

São Paulo

2017

Cintia Maria da Silva

MEDIADOR CULTURAL:
profissionalização e precarização das condições de trabalho

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – Unesp, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes Visuais
Área de concentração: Arte e Educação
Orientadora: Prof^a Dra. Rejane Galvão Coutinho

São Paulo

2017

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

S586m Silva, Cintia Maria da, 1980-

Mediador cultural: profissionalização e precarização das condições de trabalho / Cintia Maria da Silva. - São Paulo, 2017.

195 f. : il. color.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rejane Galvão Coutinho.
Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, 2017.

1. Arte - Educação. 2. Ambiente de trabalho. 3. Precarização do trabalho. 4. Mediação cultural. I. Coutinho, Rejane Galvão. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707

*À Maria Geruza e Benedito,
por me ensinarem que educação pode ser transformadora.*

AGRADECIMENTOS

À Rejane Coutinho, minha total admiração e agradecimento pela orientação e generosidade de compartilhar seus olhares, saberes, perspectivas e acreditar na importância dessa pesquisa.

Aos professores da UNESP e USP, Sumaya Mattar, Juliano Casimiro e Alessandra Bizerra pelo exemplo e comprometimento com as práticas educativas, além da partilha e novas possibilidades de pensar a minha pesquisa. A Valeria Alencar e Giuliano Tierno pelas grandes contribuições que trouxeram à pesquisa. A Denise Pollini pelos ensinamentos e referência, mesmo à distância.

Ao Instituto de Artes da UNESP pelo suporte. A todos os pesquisadores e pesquisadoras do grupo de pesquisa GPHIMAE, em especial à Diana Tubenchlak, Juliana Oliveira e Priscila Leonel pela parceria e apoio constante e contínuo.

Aos meus pais, Maria Geruza e Benedito que, mesmo sem receber educação formal, sempre incentivaram, psicológica e financeiramente, os estudos continuados e permanentes dos nove filhos. Foi com eles que aprendi a acreditar na potencialidade emancipadora e crítica da educação.

Às irmãs e aos irmãos, que são, acima de tudo, amigos/as para toda hora e entusiastas da minha pesquisa: Silvânia, Silvan, Sandra, Célia, Sivaldo, Sonia, Simone e Cicero. Aos sobrinhos e sobrinhas que sempre dão energia e ensinam a olhar o mundo de novo e novamente: Caroline, Caio, Bruno, Matheus, Bruna, Marta, Leonardo, Mariana, Clara, Caique e Bento.

À Adriana Dantas, Ana Mirio, Bibi Cunha, Bruna Kocsis, Carol Toledo, Débora Ribeiro, Flávia Fávori, Jacqueline Novaes, Joyce Braga, José Roberto, Luciane Tobias, Lucila Andreozzi, Renan Ribeiro Beltrame por contribuírem com seus conhecimentos na organização das ideias e elevaram esta dissertação a outro patamar.

À coordenação educativa de todos os equipamentos culturais e empresas de terceirização entrevistados para a realização da pesquisa.

A todos que colaboraram indiretamente com a pesquisa, compartilhando descobertas, angústias, incômodos e alegrias.

Por fim, a todos os mediadores culturais que tive a honra de trabalhar ao longo destes nove anos de mediação cultural – são muitos para serem aqui listados – e a todos os outros que não conheço, mas que também escolheram a mediação cultural como campo de atuação profissional e política.

RESUMO

O propósito deste trabalho é analisar como as condições de trabalho oferecidas pelos equipamentos culturais da cidade de São Paulo interferem na prática educativa dos profissionais da mediação cultural, que trabalham em exposições de arte. A fundamentação teórica se divide em dois eixos: Educação e mediação cultural (FREIRE, SAVIANI, VYGOTSKY; BARBOSA, DARRAS, HOOPER-GRENHILL, MARTINS); Neoliberalismo e sua implicação na cultura (HARVEY, BRESSER-PEREIRA). Foram consideradas as transformações do contexto histórico, político e social no Brasil a partir da década de 1990 (ampliação das leis de incentivo fiscal, publicização e privatização, megaexposições) para definir como estas impactaram na qualidade pedagógica das ações educativas oferecidas pelos referidos equipamentos culturais. Para tal, foram entrevistados nove coordenadores de educativos de três tipos de equipamentos culturais contratantes: instituições privadas, instituições estatais geridas por Organizações Sociais e empresas de terceirização. A partir dos dados coletados, elaborou-se um esboço da Morfologia do Trabalho (ANTUNES) do mediador cultural: regimes de contratação, remuneração salarial e benefícios, jornada de trabalho, atendimentos, folgas, competências e formação continuada, plano de carreira e valorização simbólica. Tendo como base a Classificação Brasileira de Ocupações, o trabalho do mediador cultural não é profissão regulamentada e, por isso, um caso complexo para ser analisada sua profissionalização. Portanto, a precarização das condições de trabalho (ANTUNES, ALVES) não pode ser aqui entendida como perda de direitos trabalhistas uma vez que, sendo uma profissão desregulamentada, nunca teve tais direitos – necessitando, todavia, ser discutida e problematizada.

Palavras-chave: Mediação Cultural. Profissionalização. Condições de trabalho. Precarização.

RESÚMEN

El propósito de este trabajo es analizar cómo las condiciones de trabajo ofrecidas por los equipamientos culturales de la ciudad de São Paulo interfieren en la práctica educativa de los profesionales de la Mediación Cultural, que trabajan en exposiciones de arte. La fundamentación teórica se divide en dos ejes: Educación y Mediación Cultural (FREIRE, SAVIANI, VYGOTSKY, BARBOSA, DARRAS, HOOPER-GRENHILL, MARTINS); Neoliberalismo y su implicación en la cultura (HARVEY, BRESSER-PEREIRA). Se consideraron las transformaciones del contexto histórico, político y social en Brasil a partir de la década de 1990 (ampliación de las leyes de incentivo fiscal, publicitación y privatización, megaexposiciones) para definir cómo éstas impactaron en la calidad pedagógica de las acciones educativas ofrecidas por los referidos equipamientos culturales. Para eso, fueron entrevistados nueve coordinadores de educación de tres tipos de instituciones culturales contratistas: instituciones privadas, instituciones estatales gestionadas por Organizaciones Sociales y empresas de tercerización. A partir de los datos recolectados, se elaboró un esbozo de la Morfología del Trabajo (ANTUNES) del mediador cultural: regímenes de contratación, remuneración salarial y beneficios, jornada de trabajo, atenciones, holguras, competencias y formación continuada, plan de carrera y valorización simbólica. Con base en la Clasificación Brasileña de Ocupaciones, el trabajo del mediador cultural no es profesión regulada y, por eso, un caso complejo para ser analizado su profesionalización. Por lo tanto, la precarización de las condiciones de trabajo (ANTUNES, ALVES) no puede entenderse aquí como pérdida de derechos laborales, ya que, siendo una profesión desregulada, nunca tuvo tales derechos - necesitando, sin embargo, ser discutida y problematizada.

Palabras clave: Mediación Cultural; Profesionalización; Condiciones de trabajo; Precarización.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1	Distribuição de renda no Brasil 1960; 1970; 1980 e 1990	91
Figura 2	Rodin, Pinacoteca do Estado de São Paulo, 1995	97
Figura 3	Tabela CBO 2002	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Setores de atuação estatal	86
Tabela 2 – Códigos CBO - para educadores	123
Tabela 3 – Regimes de contratação	139
Tabela 4 – Remuneração por hora	148
Tabela 5 – Benefícios	150
Tabela 6 – Carga horária semanal	151
Tabela 7 – Atendimentos diários	157
Tabela 8 – Permanência no espaço expositivo	158
Tabela 9 – Folgas	161
Tabela 10 – Horas de estudo semanal	164

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EC	Equipamento Cultural
ET	Empresa de Terceirização
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FNC	Fundo Nacional da Cultura
GG	Grande Grupo
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICOM	International Council of Museums
IP	Instituição Privada
IR	Imposto de Renda

MAC	Museu de Arte Contemporânea
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEI	Microempreendedor Individual
MinC	Ministério da Cultura
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONG	Organização Não Governamental
OS	Organização Social
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PJ	Pessoa Jurídica
PL	Projeto de Lei
PNC	Parâmetros Curriculares Nacionais
PND	Programa Nacional de Desestatização
PRN	Partido da Renovação Nacional
PrND	Programa Nacional de Desburocratização
PRONAC	Programa Nacional de Apoio à Cultura
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RPA	Recibo Provisório de Autônomo

SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Estado de São Paulo
SEE-SP	Secretaria do Estado da Educação de São Paulo
SINDIPRO-SP	Sindicato dos Professores de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO COMO POTÊNCIA CRÍTICA E TRANSFORMADORA	35
<i>1.1. De onde se fala: perspectivas e posicionamentos</i>	<i>36</i>
1.1.1. O que é e para que serve a Educação	39
1.1.2. As contribuições de Paulo Freire e Lev Vygotsky	41
<i>1.2. Um breve contexto histórico da Arte/Educação nos equipamentos culturais da cidade de São Paulo</i>	<i>44</i>
1.2.1. O surgimento dos grandes museus de arte e a criação do trabalho de Arte/Educação em museus	45
1.2.2. Ana Mae Barbosa e a Abordagem Triangular	47
1.2.3. Micropolíticas: as pequenas transformações	48
<i>1.3. Um pouco sobre mediação cultural</i>	<i>51</i>
1.3.1. Notas sobre a importância das nomenclaturas	52
1.3.2. Mediação cultural: a transmissão e a construção de conhecimentos em equipamentos culturais	54
1.3.3. Mediação cultural como práxis educativa: função e ação	59
1.3.4. Mediador cultural e a práxis educadora: criticidade e emancipação	62
CAPÍTULO 2 – NEOLIBERALISMO: TODO CIDADÃO É UM CONSUMIDOR	67

2.1. <i>A origem do Neoliberalismo no mundo</i>	70
2.1.1. Um projeto político	71
2.1.2. A construção do consentimento	74
2.2. <i>Neoliberalismo no Brasil: contexto político, econômico e social</i>	78
2.2.1. Antecedentes do processo de redemocratização no Brasil	80
2.2.2. Governo Collor	82
2.2.3. Governo FHC e a Reforma da Gestão Pública	84
2.2.4. Governo Lula e a política Neodesenvolvimentista	87
2.3. <i>Neoliberalismo e sua implicação no campo da Cultura</i>	92
2.3.1. Leis de incentivo fiscal	94
2.3.2. Megaexposições: arte como mercadoria	97
2.3.3. Publicização: a criação das Organizações Sociais	99
2.3.4. Resistência e cooptação	104
CAPÍTULO 3 – A PRECARIZAÇÃO COMO CONDIÇÃO DO TRABALHO	117
3.1. Trabalho e profissão: regulamentação e profissionalização	118
3.1.1. O que é ser profissional?	120
3.1.2. O mundo do trabalho contemporâneo: informal, flexibilizado e precarizado	125

3.1.3.	O trabalho do/a mediador/a cultural	132
3.2.	<i>Morfologia do trabalho do mediador/a cultural</i>	135
3.2.1.	Regimes de contratação	139
3.2.2.	Remuneração salarial e benefícios	148
3.2.3.	Jornada de trabalho	151
3.2.4.	Atendimentos	153
3.2.5.	Folgas	160
3.2.6.	Competências e formação continuada	162
3.2.7.	Plano de carreira	167
3.2.8.	Valorização simbólica	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS		177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		183
ANEXOS		191

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objetivo investigar as condições de trabalho oferecidas pelos equipamentos culturais da cidade de São Paulo aos profissionais da mediação cultural, que trabalham em exposições de arte. É interesse também dessa investigação observar em que medida o contexto histórico da década de 1990 interferiu no trabalho do/a mediador/a cultural e como essas mudanças impactaram na qualidade pedagógica das ações educativas oferecidas pelos referidos equipamentos culturais.

Utilizo o termo mediador/a cultural para denominar o/a trabalhador/a responsável pelas práticas educativas nos equipamentos culturais. Essa opção está alicerçada na ideia de meio. Não o meio de intermédio entre público e obra; transmissor, a ponte entre a sabedoria e a ignorância, é o meio de fazer parte, estar junto; a negação hierárquica de acúmulo de conhecimento; a parte que forma o todo na elaboração e construção do conhecimento. Nesse sentido, nem todos profissionais da mediação cultural são mediadores/as culturais.

Essa escolha, mais do que meramente uma preferência, deseja apontar um perfil profissional específico e ideal. Contudo, esse profissional não é hipotético ou fruto de uma imaginação romântica e utópica. Eles e elas existem. Talvez não com todas as características listadas na pesquisa, certamente em desvantagem numérica em relação aos tantos/as trabalhadores/as da mediação cultural.

Apesar da realidade posta, esta escolha é política e ideológica: é preciso firmeza de posicionamento. Dizer que sou mediadora cultural significa afirmar minha visão crítica sobre os métodos das práticas educativas dos equipamentos culturais. Não estamos imunes a eles, nem mediadores e educadores, tampouco coordenadores e supervisores. Negá-los é, antes de tudo, não compreender os modos de produção do capital.

A iniciativa da pesquisa surgiu a partir da minha experiência de mais de oito anos com o trabalho de Educação em exposições de arte. Nesse período, pude vivenciar diversas experiências profissionais que marcaram minha compreensão

sobre a prática educativa. Cito algumas experiências - aqui organizadas aleatoriamente e que não pretendem nenhum tipo de hierarquia ou ordem de importância - que deram base às reflexões e questionamentos presentes nesta pesquisa. Para organizar essas ideias, elaborei algumas questões iniciais que podem contribuir para o desenvolvimento do debate.

Quando deixamos de apenas transmitir conhecimento e passamos a desejar construí-los junto aos públicos também? Como nos transformamos em profissionais da mediação cultural?

Em minha primeira experiência, em 2008, fui contratada como monitora-estagiária, cursava o segundo ano de Artes Visuais e não possuía experiência com educação em museus. Foram dois dias de “treinamento”: um dedicado às questões operacionais e burocráticas da instituição; outro para “memorizarmos” as falas da curadoria – não se falou em mediação cultural, educação ou visitas educativas. Não haviam agendamentos de escolares [fato 1.1]¹.

Na experiência seguinte, embora sob as mesmas condições monitora-estagiária e instituição cultural, uma mudança brutal: o curso de formação. Foi uma semana dedicada à reflexão dos conteúdos artísticos e curatoriais, mas também educativos. Aqueles poucos dias suscitaram em mim muita curiosidade e ansiedade, pois estava diante de uma completa e complexa revisão do que era esse trabalho. Havia uma planilha com horários bastante específicos; atendia grupos diariamente; tínhamos reuniões semanais e, mais adiante, horários de estudo [fato 1.2].

Minha primeira experiência com mediação cultural foi um “bico”. Fui exatamente a profissional que hoje faço a crítica: não realizava pesquisas, nem me interessava pelas peças em exposição, pela história das mulheres que pertenciam àquele contexto ou pela linguagem gráfica ali presente. A segunda, a certeza de que queria e precisava me profissionalizar. Mesmo com todas as inadequações, erros e, principalmente, ingenuidade, compreendi que era possível usar todo o conhecimento adquirido de formas muito diferentes; que é preciso respeitar o repertório do público, pois é ele, o repertório, que dá o tom dos diálogos.

¹ Decidi apresentar os “fatos” reais seguidos de uma numeração que separa algumas instituições pelas quais passei. A ideia não é expor os espaços culturais, mas demonstrar que, em alguns casos, a mesma instituição que comete assédio moral é a que valoriza o trabalho. Contudo, deve ficar claro que setores diferentes promoveram essas ações simbólicas.

A responsabilidade pela formação de profissionais pouco críticos e engajados politicamente pode estar na perspectiva educativa da própria instituição, por meio da contratação de profissionais responsáveis pela equipe educativa. A coordenação educativa é fundamental para a compreensão e concretização do que será o trabalho educativo realizado - sem ingenuidade ou romantização.

Outro ponto de in/re-flexão: o plano de carreira. Um estudante, contratado como estagiário, mais cedo ou mais tarde concluirá sua graduação. Mas é possível dizer que se transformou em profissional por conta de um diploma; ou que não o era antes por conta da ausência de um diploma?

Quem trabalha com mediação cultural sabe que a rotatividade de trabalhadores e trabalhadoras é absurdamente grande. Poucos profissionais se mantêm na área, pois ela é instável e pouco reconhecida. Os salários são baixos quando levamos em consideração o custo de vida em uma grande cidade como São Paulo. A descontinuidade e a ruptura são fatos a serem aceitos pelos profissionais que decidiram trabalhar nessa área, poucos são os que não passam por isso. O mercado de trabalho se organiza de forma tal que nos faz crer que mediação cultural é, de fato, um trabalho temporário.

Dos muitos profissionais que conheci, poucos ainda continuam trabalhando na área. A grande maioria migrou para a educação formal, para outros setores dos equipamentos culturais ou para campos de atuação voltados a sua formação. Dos poucos que se mantêm firmes na mediação cultural, a avassaladora maioria segue com o atendimento ao público e ainda se submetem a remuneração abaixo de suas qualificações, ocasionalmente trabalhando como supervisores de educativo, o “topo da pirâmide”, que quase cabem nos dedos das mãos, ou se tornaram coordenadores pedagógicos de algum equipamento cultural ou abriram empresas especializadas na terceirização de mediadores culturais [fato 2].

Embora a coordenação educativa e a profissionalização sejam importantes, não são os únicos responsáveis na formação de mediadores/as culturais. As condições de trabalho também determinam a formação de um profissional. As variações são múltiplas, assim como o entendimento sobre Educação. E, sob este olhar, também, algumas experiências relacionadas às condições de trabalho e ao entendimento sobre Educação interferem nessa formação.

Noutra ocasião, fui indicada a uma vaga de monitoria – e se mantenho o termo é por considerá-lo fundamental. Perguntaram se tinha experiência e, ao menor sinal positivo, recebi uma apostila e duas camisetas pretas: estava contratada. Não tivemos formação inicial (visto que tínhamos experiência) e nenhum tipo de suporte da coordenação, cada educador levou de casa o que tinha e nos organizamos na produção de materiais de apoio: quebra-cabeças, jogos da memória, impressões com detalhes das obras. Só havia um exemplar de cada, também nos organizamos no uso, preservação e manutenção dos jogos [fato 3.1].

Os agendamentos estavam a todo vapor. Na equipe da manhã, éramos quatro contratados e atendíamos dois grupos por dia, 25 crianças por grupo. Nossa coordenação agendava 200 crianças ao mesmo tempo. Como o espaço era reduzido e a visita durava 2h, a estratégia era deixar metade no auditório assistindo desenho animado enquanto atendíamos a outra metade, revezando os grupos. Um dia atendi 50 crianças porque não haviam educadores (ou monitores) para dividir o grupo comigo [fato 3.2].

Ficar doente era constante para todos os educadores. Reclamei muito desse equipamento cultural com a coordenação e, por esse motivo – que até entendo a lógica –, fui demitida. Era a última sexta-feira da mostra, tinha acabado de me despedir do segundo grupo, quando a coordenação, ainda na parte externa da instituição, me disse “Não precisamos mais dos seus serviços” [fato 3.3].

Já trabalhei no fim de ano e o combinado era que a exposição fecharia no Natal e Ano Novo. Para nossa surpresa, os diretores decidiram abrir e nós que nos organizássemos e refizéssemos os planos [fato 4]. Afinal, o negociado prevalece sobre o legislado² - e o negociado pode mudar a qualquer momento. Fora os vários casos de assédio moral, como no caso de um grupo que chegou com antecedência, no horário do meu café: “Estou mandando você atender esse grupo agora!” [fato 5.1]. Ou quando fui selecionada para atender um grupo de mães militantes por não ter filhos e, logo, não tomar partido [fato 5.2]. Ou ainda quando “acusada” de reclamar por horários de estudos, mas não participar de eventos acadêmicos [fato 6].

2 Referência aos incisos do artigo 611- A do art. 1º do PL 6787/16, da Reforma Trabalhista.

Em oposição, tive experiências positivamente marcantes. Já fui contratada com um mês de antecedência ao início da exposição para pesquisar e refletir 8h por dia com um grupo de educadores [fato 5.3]. Já tive visitas proibidas por diretores por “atrapalhar o público, o trânsito, o sábado” e ouvir da coordenação “*o projeto é lindo e funciona. Faça e eu seguro a onda*” [fato 7.1]. Em uma experiência, tínhamos que apresentar uma pesquisa ao fim do processo e eu não consegui escrever nada formalmente: “*Não precisa de texto, você apresentou sua pesquisa naquela visita X*” [fato 7.2]. Ou de chegar um dia no trabalho e comentar umas propostas de visita temática e ouvir “*Você precisa testar, o que precisa, de material? Se não conseguir hoje, amanhã estará aqui*” [fato 7.3]. Ainda “*Não se preocupe com a avaliação deste professor, nós conhecemos seu trabalho*” [fato 5.4]. Trabalhei em um museu que nos “obrigava” a assinar projetos para divulgá-los no site e reconhecer a autoria, “*é preciso reconhecer o trabalho de pesquisa de vocês*” [fato 7.4].

Foi a partir dessa trajetória profissional que formulei as seguintes questões: ser mediador cultural pode ser considerado profissão, uma vez que não é reconhecida nem regulamentada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)? Quem define a adequabilidade do tipo de contratação, salários e seus possíveis benefícios, rotina de trabalho, entre outros fatores da condição trabalhista? Por que, de maneira geral, as instituições culturais não mantêm esses trabalhadores realizando práticas educativas e reflexivas de maneira continuada?

E as questões se desdobraram: do ponto de vista pedagógico, é possível atingir bons níveis de qualidade educativa com os atuais formatos de contratação? Diante da rotatividade das equipes educativas nos equipamentos culturais, o tempo de prestação de serviço é suficiente para que os profissionais elaborem, crítica e conscientemente, a importância de seu fazer educativo? Em suma: qual o papel de um/a mediador/a cultural em uma exposição de arte – para a instituição e para o próprio profissional?

A leitura sobre o campo da Arte, da Educação, da Sociologia e da História trouxe novo corpo para todos os pensamentos e todas as perguntas que se consolidavam na minha cabeça. Se considerei minha trajetória como a fonte de

reflexões e de questionamentos que me trouxe à pesquisa, foi a partir do levantamento bibliográfico – selecionando, lendo e relendo o referencial teórico aqui utilizado – que tive mais clareza sobre o conteúdo que gostaria de investigar.

Foi importante delimitar as fronteiras desta dissertação, definindo com o máximo de exatidão quais são minhas perspectivas e posicionamentos com relação aos campos que investigo. Isso porque, quando falo em educação e mediação cultural, não estou falando de qualquer prática educadora ou mediadora, mas sim de uma educação que pretende fomentar a criticidade e a emancipação, que acredita no potencial de todos os sujeitos participantes do processo educativo.

Gostaria que ficasse claro para o leitor desse texto que não aceito a mercantilização da Educação, embora não possa negar sua existência – ela está posta pela lógica capitalista. Também gostaria que minhas críticas fossem direcionadas às grandes corporações, que gerenciam a cultura em nosso país, embora não me furte de apontar como nós, trabalhadores e trabalhadoras da educação, acabamos por reproduzir a hegemonia cultural dos gestores do capital. Temos pouco poder de fogo contra as armas capitalistas, podemos subverter o sistema: mas, para isso, é preciso compreendê-lo muito bem, sem ingenuidade.

Da mesma forma, delimitar um contexto histórico foi necessário e importante para o aprofundamento de conceitos e conteúdo. O recorte abarca a história recente do país, com a abertura democrática, após 21 anos de ditadura civil-militar, momento de efervescência cultural e culto às liberdades individuais. Assim, lanço críticas ao Neoliberalismo em suas variações de métodos e de governos.

Analisar e compreender como os fatos históricos e o meio no qual estamos inseridos interferem na dinâmica social é imprescindível para pensar sobre como somos domesticados. Passei 3 anos na educação infantil, 8 anos no ensino fundamental, 3 no médio, 4 no superior e mais 2 na pós-graduação. São 20 anos dentro de diferentes instituições privadas e estatais que modelaram meu modo de pensar e agir. Mas não são determinantes.

São mais de oito anos, quase nove, de trabalho. Anos de rotatividade, informalidade, falta de reconhecimento institucional, falta de trabalho e de dinheiro. Mas também, e mais importante, anos de pesquisa, de elaboração de

argumentos, de compreensão do mundo, de encontros com pessoas, de diálogos profundos, de desconstrução de verdades pré-estabelecidas, de “reconstrução de mundo” possíveis.

A observação, os questionamentos e as dificuldades percebidas criaram condições para iniciar a investigação, para compreender os motivos dessas condições de trabalho e procurar identificar ações educativas que buscam atuar com qualidade como forma de resistência em meio à precarização patente.

Em uma metáfora relacionada à luta histórica por direitos trabalhistas, o/a mediador/a é o trabalhador “chão de fábrica”, o operário da Cultura. Mas não se trata de fábricas nem de produção material de bens de consumo. A venda da força de trabalho e a mais-valia, de Marx, devem ser atualizadas para os dias que se seguem – embora a lógica do sistema capitalista seja absolutamente atual e ainda explique muito sobre a realidade, o mundo do trabalho não é mais o mesmo.

Assim, percebendo uma clara contradição no campo da mediação cultural, a hipótese desta dissertação é: equipamentos culturais buscam por um perfil específico de trabalhador/a (qualificados, pesquisadores, graduados ou pós-graduados, críticos, com fluência em idiomas), que possa agregar valor à imagem institucional, promovendo, também, dessa forma, suas marcas [1]; ao mesmo tempo em que este/a trabalhador/a é contratado/a para transmitir conhecimentos consolidados por figuras legitimadoras (curadores, artistas, patrocinadores) como estratégia de manutenção do poder na mão das elites gestoras da cultura.

Para empreender esta dissertação, foram selecionadas nove instituições culturais de grande relevância na cidade de São Paulo, para a realização de entrevista com coordenadores/as da ação educativa. Assim, temos: três instituições privadas, três instituições estatais, geridas por Organizações Sociais, e três empresas de terceirização. Optamos por não revelar quais as instituições pesquisadas, preservando a identidade tanto dos equipamentos culturais quanto dos entrevistados que cederam as informações necessárias para a concretização desta dissertação.

A dissertação se divide em três capítulos.

O primeiro capítulo, *Educação como potência crítica e transformadora*, é dedicado ao entendimento do campo de investigação, especialmente aos campos da educação e da mediação cultural. Apresento apontamentos sobre qual perspectiva epistemológica está alicerçada a pesquisa, explicitando meu entendimento sobre Educação (Paulo Freire, Lev Vygotsky, Dermeval Saviani) e mediação cultural (Ana Mae Barbosa, Miriam Celeste, Eilean Hooper-Greenhil, Bernard Darras), seu papel na educação e na construção de conhecimento, bem como sua contribuição na formação do sujeito crítico e reflexivo, qualificado para transformar sua realidade e sociedade.

Apresento um breve contexto histórico da Arte/Educação nos equipamentos culturais da cidade de São Paulo, desde o surgimento dos grandes museus de arte e das práticas educativas nos anos finais da década de 1940 (como MASP, MAM e as Bienais de Arte), passando pela criação e consolidação do trabalho de Arte/Educação em museus, principalmente pelas mãos e ideias de Ana Mae Barbosa e a perspectiva da Abordagem Triangular, até chegar à reflexão das micropolíticas do trabalho educativo e as pequenas transformações conquistadas pelos trabalhadores e trabalhadoras da mediação cultural.

Fechando o primeiro capítulo, algumas reflexões acerca da importância das nomenclaturas: é mediador cultural ou educador, orientador ou guia, conversador ou tira-dúvidas? Trato da práxis educativa contida na mediação cultural, que não nega a mera transmissão de conhecimentos (informações), mas oferece ferramentas para compreendê-lo e construí-lo (diálogos). Adentro em questões pertinentes ao trabalho do/a mediador/a cultural, investigando o seu fazer: o que faz e como faz. Por fim, um esboço dos pressupostos do perfil ideal desse profissional e sua práxis educadora: pela criticidade e emancipação dos sujeitos.

No capítulo dois, *Neoliberalismo: todo cidadão é um consumidor*, uma breve apresentação do contexto histórico, político e social a partir da origem do Neoliberalismo no mundo. O que é neoliberalismo, em que contexto surgiu e quais são os interesses por trás desse projeto? Apresento minhas considerações baseadas na leitura de David Harvey (2008) e de Naomi Klein (2008): a deposição do presidente chileno Salvador Allende, a ditadura de Augusto Pinochet e o teste da

economia neoliberal (a terapia de choque); o desmonte do Estado de bem-estar social nas grandes potências Grã-Bretanha e Estados Unidos da América na década de 1980.

Voltando o foco ao Brasil, exponho os fatos históricos desde o período de redemocratização política e a participação popular, passando pelos governos de Fernando Collor de Melo, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva (BOITO JR, 2002, 2012; BRESSAN, 2002; CAMPOS, MIRANDA, 2005; CASTELLO, 2002; DAGNINO, 2005; FELTRAN, 2003; MARTUSCELLI, 2012; BRESSER-PEREIRA, 1995). Apesar de não haver fôlego para analisar o governo Dilma Rousseff, faço algumas considerações acerca de acontecimentos recentes.

A contextualização histórica dá base para analisar de que modo e em que medida os métodos neoliberais impactaram o campo da Cultura e da Arte: leis de incentivo fiscal, as megaexposições do final dos anos 1990 e início dos 2000 à criação das Organizações Sociais. Dois fatos culturais dessa época serão analisados: o movimento Arte Contra a Barbárie (COSTA, CARVALHO, 2008; DESGRANGES, LEPIQUE, 2012), organizado por atores, diretores, intelectuais e trabalhadores das Artes Cênicas; e o projeto Lugares de aprender: a escola sai da escola, do programa Cultura é Currículo (SILVA, 2011).

No terceiro capítulo, *A precarização como condição do trabalho*, esclareço as noções de trabalho e profissão (FREIDSON, 1996; MARX, 2013). Essa reflexão contribuirá para a compreensão do que é ser profissional e apresenta conceitos sobre o mundo do trabalho contemporâneo (ANTUNES, 2005, 2009, 2013, 2014; ALVES, 2007) que se efetua com frequência em equipamentos culturais: informalidade, flexibilização, precarização, desregulamentação, e como se enquadra o trabalho do/a mediador/a cultural.

A partir da pesquisa sobre a nova morfologia do trabalho (ANTUNES, 2005), apresento os dados coletados na pesquisa de campo: o mapeamento da morfologia do trabalho do mediador cultural da cidade de São Paulo: regimes de contratação; remuneração salarial e benefícios; jornada de trabalho; atendimentos; folgas; competências formação continuada; plano de carreira e valorização simbólica.

Por fim, arrisco algumas considerações finais na intenção de sobrepor a reflexão dos três capítulos. Qual é o papel social e histórico da Educação e dos/as mediadores/as culturais? Qual caminho – ou quais os caminhos – para a profissionalização da mediação cultural? Devemos lutar pela regulamentação profissional da área ou encarar a desregulamentação como potência criativa e militante? Trabalhadores/as da mediação cultural deveriam se espelhar na luta dos professores (regulamentados) ou na luta dos artistas (fomentados)? E, afinal, as condições de trabalho são ou não precarizadas?

CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO COMO POTÊNCIA CRÍTICA E TRANSFORMADORA

Apresento aqui sob quais perspectivas estão alicerçadas o que entendo por educação, desde a proposição de ideias no campo teórico, quanto sua execução na prática. É importante deixar claro, desde já, que as concepções sobre educação e mediação cultural aqui expostas têm como base e eixo estruturantes minha experiência profissional – concepções essas construídas a partir das pesquisas quase sem fim vida e obra dos artistas, movimentos artísticos e processos educativos, no trabalho em diferentes instituições culturais e nos atendimentos com os mais diversos públicos, realizados nas exposições nas quais trabalhei.

Este capítulo está organizado em três partes. Na primeira, apresento minha perspectiva epistemológica e meus posicionamentos pedagógicos, esclarecendo o que compreendo por educação e o que acredito ser sua função na sociedade. Nesse ponto, me baseio na leitura das obras de Paulo Freire e sua concepção de educação crítica e emancipadora, entendendo a educação como um projeto de luta contra a opressão e de ampliação do ser no mundo, o “ser mais”; e também de Lev Vygotsky e sua elaboração da formação social dos indivíduos baseada no meio social no qual se desenvolvem e aprendem.

Em seguida, apresento uma breve contextualização histórica sobre a Arte/Educação³ em museus na cidade de São Paulo. Para tanto, proponho a observação do surgimento dos grandes museus de arte da cidade como marco do trabalho de educação museal. Trago para a discussão a relevante contribuição de Ana Mae Barbosa e a perspectiva da Abordagem Triangular para a reflexão sobre o ensino da arte e da cultura visual. Posteriormente, exponho as pequenas transformações ocorridas no trabalho de mediação cultural ao longo de seus poucos anos de existência.

³ Aqui, o uso da barra para conectar os dois conceitos, Arte e Educação, está ancorado na proposição de Ana Mae Barbosa a partir da sugestão de um linguista que criticou o uso do hífen (Arte-Educação) para dar o sentido de pertencimento. Em seu lugar o uso da barra “com base na linguagem de computador, é que significa ‘pertencer a’.” (BARBOSA, 2010a, p.21).

A partir da leitura desses teóricos, depois de esclarecer meu posicionamento em torno da educação, e de apresentar um panorama sobre o trabalho de educação em museus na cidade de São Paulo, na terceira parte proponho uma reflexão sobre o que compreendo por mediação cultural. Considerando a importância das nomenclaturas para a compreensão do tipo de trabalho executado junto aos públicos, delimito e reforço os contornos do entendimento que faço de quem é o mediador cultural, apresentando o porquê da escolha dessa terminologia. Sugiro um olhar aproximado sobre as práticas desse profissional, compreendendo as diferenciações sutis entre sua função e sua ação que, no resultado final do trabalho executado, estão fundidas e se tornam uma só prática⁴.

Antes de adentrar na apresentação da questão mobilizadora deste capítulo, quero destacar os autores por mim utilizados nessa parte da pesquisa e que fundamentam minha perspectiva educativa. Sobre o que considero serem os pressupostos do que é e para que serve a educação, baseio-me na leitura de Paulo Freire (1996, 2013), Lev Vygotsky (2007, 1930, 1998) e Dermeval Saviani (1997); sobre as práticas da mediação cultural, apoio minha escrita nas contribuições de Ana Mae Barbosa (1989, 1998, 2009, 2010a, 2010b), Bernard Darras (2009), Eilean Hooper-Greenhill (1999), Marta Marandino (2008) e Miriam Celeste Martins (2003, 2007, 2014).

1.1. De onde se fala: perspectivas e posicionamentos

Para iniciar uma discussão sobre educação, sinto necessidade de esclarecer de onde partem meus posicionamentos pedagógicos, políticos e ideológicos, antes de apresentar ideias de teóricos que me ensinam e atualizam o

⁴ Sem nenhuma pretensão de fragmentar o entendimento do complexo trabalho de educação em museu, essa proposição de análise serve apenas como uma tentativa de tornar mais claro e objetivo o porquê escolho o uso do termo mediador cultural.

sentido da minha prática educativa. Acredito que esse esclarecimento possa auxiliar na compreensão do que será debatido posteriormente.

Antes mesmo de saber nomes, conceitos, teorias e afins sobre educação, a minha trajetória de vida já apontava, e mesmo me impelia, a um caminho mais crítico, emancipador e construtivo. De modo geral, minha experiência como estudante não foi a que hoje tento investigar e propor, mas as poucas e eventuais ações educadoras que pude vivenciar, me trouxeram até aqui. A vida me exigiu coragem, e essa exigência interferiu e interfere diretamente nos meus posicionamentos diante da educação.

Ainda que romântica e ingenuamente, desde cedo aprendi a acreditar em uma educação que pudesse transformar a vida das pessoas. Filha de pais analfabetos, estudar era a única saída para fugir da violência, da fome, da pobreza. Embora essa noção de educação fosse majoritariamente tecnicista, visando a formação de mão de obra barata, manter-se na escola era uma exigência e uma necessidade.

Se o ser humano se forma pela soma da convivência interpessoal (família, amigos, vizinhos, professores) e do meio social no qual está inserido (se tem ou não um lar, saúde, alimentação e/ou trabalho, grau de instrução, qualidade de vida), podemos dizer que ele será determinado, em certa medida, a reproduzir a realidade do seu entorno. Todavia, somos seres inconclusos, incompletos, com potência para “vir a ser”, e é essa virtude do ser humano que nos permite modificar o mundo em que vivemos, por meio da superação da ingenuidade.

O meu posicionamento: uma educação crítica e reflexiva é a única capaz de oferecer à sociedade ferramentas para transformar sua maneira de observar o mundo e, assim, transformar a realidade.

Como o ser humano aprende? Como compreende e explica o conhecimento que sabe? Como ele adquire conhecimento e saberes sobre determinada realidade? A partir do estudo sobre a teoria do conhecimento (SANDÍN ESTEBAN, 2010), apresentarei o que já estava na base desses meus posicionamentos antes mesmo de conhecê-los e saber nomeá-los.

Em uma de suas frases mais famosas, Simone de Beauvoir disse que “*Ninguém nasce mulher: torna-se mulher*”⁵. O processo de formação do indivíduo está fortemente relacionado ao meio ambiente no qual este crescerá e se desenvolverá. Não nascemos prontos, somos seres históricos e, como tal, fadados a construção constante, como dito também por Paulo Freire.

Dessa forma, tendo como base o conhecimento como construção histórica e coletiva da humanidade, que se configura a partir da interação com o meio e com as pessoas do seu entorno, podemos dizer que significamos o mundo a partir de nossa formação cultural.

O conhecimento é contingente a práticas humanas, constrói-se a partir da interação entre os seres humanos e o mundo, e se desenvolve e é *transmitido* em contextos essencialmente sociais. O conhecimento se constrói por seres humanos quando interagem com o mundo que interpretam. Nessa perspectiva, o conceito de intencionalidade que sustentava a filosofia escolástica é fundamental: o ser humano é *um ser-no-mundo*. Não cabe a famosa distinção de Descartes entre corpo e mente, entre corpo e mundo. A intencionalidade remete a uma ativa relação entre a consciência do sujeito e o objeto da consciência do sujeito (Wright, 1993). A consciência se dirige a um objeto; o objeto se perfila pela consciência. Nessa forma de pensamento que nos introduz a intencionalidade, a dicotomia subjetivo/objetivo não pode se manter. Sujeito e objeto, embora possam ser distinguidos, estão sempre unidos. Desde o construcionismo, o significado, a verdade, não pode ser descrito simplesmente como "objetivo", mas tampouco como simplesmente "subjetivo". Objetividade e subjetividade são mutuamente constitutivas. (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p.51)

A perspectiva epistemológica construcionista se apoia na ideia de que os significados do mundo são atribuídos aos objetos e aos fatos a partir da interação com a realidade. É o processo de humanização (VYGOTSKY, 1930): o ser humano aprende a ser ser humano pelo processo educativo, pela mediação de outros seres humanos e em contextos de interação social.

⁵ Cf. BEAUVOIR, Simone. O Segundo Sexo: A experiência vivida, volume 2. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016 (citação encontrada na página 11).

1.1.1. O que é e para que serve educação

Educação é um conceito bastante comum e largamente utilizado quando se fala de aprendizagem, de ensino, de conhecimento, de comunicação, de sociedade, entre tantos outros temas. Mas é fundamental definir o que estou considerando na utilização desse termo, parece importante ressaltar o que é e para que serve a educação.

Segundo Dermeval Saviani (1997), a educação é o processo pelo qual o homem aprende a ser homem: aprende a sentir, a pensar, a querer, a avaliar, a agir, a comunicar tal qual um ser humano. Diferentemente dos demais seres vivos, o ser humano é capaz de transformar o meio ambiente que o cerca, adaptando a natureza para as necessidades de sua existência. Desta maneira, o que diferencia o ser humano de todos os outros seres biológicos é sua atividade intencional de extrair da natureza meios para sua sobrevivência - ação compreendida como o trabalho.

Temos, assim, que o trabalho é uma atividade intencional responsável pela transformação e produção do saber humano, da cultura que construímos historicamente. Saviani (1997, p.16) nos aponta dois tipos de trabalho, o material e o não-material. Para transformar o mundo físico (trabalho material), o homem necessita antecipar sua ação, representando seus objetivos reais por meio de ideias *“do conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)”* produzindo todo nosso conhecimento histórico: ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades (e, sendo trabalho não-material, esta é a especificidade da educação).

Se o trabalho é a maneira pela qual o homem transforma a natureza que o cerca, a educação é um fenômeno humano que opera na transformação e transmissão do conhecimento humano adquirido e desenvolvido histórica e coletivamente pela humanidade. Dito de outro modo, a educação é uma atividade intencional, realizada pelo homem para produzir a humanidade já construída e historicamente transformada para os novos homens em formação. E, por se tratar de trabalho não-material, essa produção e transformação se dá no mundo espiritual e das ideias, não no mundo físico - pelo menos não diretamente.

Saviani (1997, p.16) então diferencia o trabalho não-material em duas modalidades: quando há intervalo entre produção e consumo, como é o caso dos livros e objetos artísticos; e quando esse intervalo não existe, ou seja, a produção e o consumo se imbricam ao mesmo tempo, como acontece no trabalho educativo - circunscrito especificamente no ensino, que pressupõe a presença do educador e do aluno para que o trabalho educativo aconteça. Dessa forma, e de acordo com Saviani (1997), a educação pertence ao âmbito do trabalho não-material.

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1997, p.17)

Embora Saviani (1997) investigue a educação institucionalizada e sistematizada do ambiente escolar, para esta pesquisa é interessante compreender os dois aspectos educativos por ele identificados da educação: a forma (método mais adequado de transmissão) e o conteúdo (a ser assimilado)⁶ das práticas educativas. Assim, a dupla transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos é o que caracteriza o ensino-aprendizagem.

O que e como ensinar? Para Saviani (1997, p.23) é obrigação do professor garantir que educandos tenham contato com o conhecimento clássico e científico produzido histórica e coletivamente pela humanidade.

Sem dúvidas, o acesso ao conhecimento clássico e fundamental do que foi elaborado pela humanidade e que resiste ao tempo, é de suma importância, bem como exercitar no aluno sua capacidade de compreender o que lhe foi transmitido, a ponto de refletir, argumentar e contra argumentar pontos de vista. E aqui não é possível confundir a formação de opinião com meros palpites ou achismos. A questão que se levanta é uma educação que critique e emancipe os indivíduos - e não os adestre.

⁶ Sobre esses aspectos falaremos mais adiante, haja vista a ação educativa executada nos equipamentos culturais possuam perspectivas bastante diferentes da praticada nas escolas.

1.1.2. As contribuições de Paulo Freire e Lev Vygotsky

Dois teóricos são base fundamental para meu entendimento do que é educação. A leitura de suas obras e pensamentos me permitiram, e ainda permitem, reflexões, questionamentos, respostas e novos questionamentos. O primeiro contato foi com as ideias de Paulo Freire e, posteriormente, com sua obra. Uma vez iniciado o caminho com a educação, conheci algumas ideias de Lev Vygotsky e encontrei em seus livros muitas possibilidades de conhecimento.

O trabalho de ambos autores é ricamente conhecido e difundido, não pretendo esgotar o assunto ou fazer dessa dissertação um tratado sobre suas contribuições. Destacarei as ideias mais marcantes para minha formação enquanto trabalhadora e pesquisadora da educação.

O primeiro livro que li de Paulo Freire foi *Pedagogia do Oprimido*. Acredito que essa simples informação possa dizer muita coisa sobre como iniciei minha formação pedagógica. Nele reconheci muitas práticas educativas opressoras, minhas inclusive. Foi a partir dessa leitura que passei a observar com mais cuidado a maneira como me relacionava não apenas com os jovens que atendia⁷, mas também sobre conteúdos e questões éticas e morais.

Reconhecer e respeitar o repertório e a experiência que os educandos já trazem é fundamental para propor uma verdadeira prática educadora. *“Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”* (FREIRE, 1996, p.30). Essa foi a primeira lição que Paulo Freire me ensinou: a compreensão de determinados assuntos possivelmente será potencializada se fizer sentido para o sujeito da aprendizagem. O trabalho do educador está em encontrar caminhos/métodos para que o processo educativo não seja uma mera transmissão mecânica.

⁷ Entre os anos de 1999 e 2003, trabalhei em uma organização não-governamental que oferecia cursos de marcenaria, mecânica, eletricidade e, com minha chegada à associação, de desenho e pintura a meninos e jovens em situação de vulnerabilidade social. Trabalhei com moradores da Favela de Vila Prudente, com meninos moradores de um abrigo e com meninos em medida socioeducativa de liberdade assistida (na época, FEBEM).

Não se trata de negar a transmissão do conhecimento, mas, antes disso, criar o meio ambiente propício para que as informações compartilhadas façam sentido para além do contexto no qual se colocam - geralmente, o escolar. Em uma exposição de arte, por exemplo, a leitura de imagem pode contribuir para a observação e a leitura de mundo, para a compreensão do fazer artístico inserido historicamente na transformação do mundo, para a criação de argumentos e pontos de vista – e não apenas na apreciação e legitimação de um objeto artístico. Cabe ao educador a tarefa sensível de reconhecimento e de respeito a esse repertório e, conseqüentemente, de despertar a curiosidade e a vontade de saber.

Contudo, Freire propõe que essa vontade de saber não seja mera curiosidade ingênua, mas que se estabeleça tal como a pesquisa científica, que procura relacionar os “dados coletados”. A essa vontade de saber o autor denomina “*curiosidade epistemológica*” (FREIRE, 1996, p.29) e afirma que

Na verdade, a curiosidade ingênua que, "desarmada", está associada ao saber do senso comum, é a curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência. (FREIRE, 1996, p.31)

Ainda para Paulo Freire (1996), o ser humano, assim como o conhecimento, é fruto de um processo inacabado, inconcluso e em constante transformação. Ambos, ser humano e conhecimento, não são objetos consolidados e prontos, mas estão sempre em construção e revisão. Isso significa dizer que a construção do conhecimento é um projeto dinâmico, concebido coletivamente e, ao longo do tempo, por meio da ação humana inserida na sociedade de seu tempo.

Nesse sentido, se o conhecimento é construção coletiva e dinâmica, desenvolvido, ao mesmo tempo, pelos indivíduos e pela sociedade, podemos inferir que este desdobra-se, especificamente, a partir da cultura de cada meio no qual se desenvolve. O mundo, tal como o conhecemos, não é nada além do que este pode ser – tanto do ponto de vista objetivo e material, como também subjetivo e espiritual. A percepção de mundo se transforma junto da condição material e espiritual do sujeito deste mundo, do meio no qual comunga os saberes.

Neste ponto, trago Vygotsky para a discussão. Conheci as ideias desse teórico em meio a uma crise com os atendimentos educativos que fazia em um equipamento cultural. Na época, estava realmente preocupada com os estágios cognitivos das crianças e com a linguagem mais adequada para propor um encontro produtivo e agradável. Assim, pesquisando Jean Piaget, cheguei a Vygotsky - e um mundo se descortinou diante de meus olhos.

Se a ideia que fazia da educação era muito mais filosófica, esse autor me mostrou seu lado científico e psicológico. Foi nesse ponto que passei a me questionar como aprendemos algo, como conectamos conhecimentos e experiências, porquê algumas coisas nos marcam mais do que outras. De certa forma, a leitura de Vygotsky reforçou minha leitura de Paulo Freire, visto que ambos compreendem a mediação e interação dos seres humanos entre si e o mundo como processo fundamental de aprendizagem.

Segundo Lev Vygotsky, vivemos em um mundo socialmente mediado: a criança aprende a andar sobre duas pernas, a usar a sua língua nativa e se apropriar dos costumes e crenças porque tem como referência a prática dos adultos. Portanto, a mediação pode ser percebida como um intenso e profícuo método de interação e compartilhamento entre os sujeitos envolvidos na experiência social.

Para o autor (1930), o que diferencia os seres humanos dos demais animais biológicos é sua inserção social e cultural. Assim, é no uso da cultura e dos instrumentos desenvolvidos pelo homem que temos o desenvolvimento humano, ou o processo de “humanização”, que:

Em nenhum outro lugar, de acordo com Plekhanov, essa dependência da consciência em relação ao modo de vida manifesta-se de maneira mais óbvia e direta do que na vida do homem primitivo. Isso se deve ao fato mesmo de que os elementos que realizam a mediação entre o progresso técnico e o psíquico são ainda muito escassos e rudimentares e, conseqüentemente, essa é a razão pela qual tal dependência pode ser observada de forma quase nua e crua. Mas uma relação muito mais intrincada entre esses dois fatores pode ser observada em uma sociedade altamente desenvolvida que adquiriu uma estrutura de classes complexa. Aqui a influência da base sobre a superestrutura psicológica do homem não se dá de forma direta, mas mediada por um grande número de fatores materiais e espirituais muito complexos. Mas, até mesmo aqui, a lei fundamental do desenvolvimento histórico humano, que proclama serem os seres humanos criados pela sociedade na qual vivem e que ela representa o fator determinante na formação de suas personalidades, permanece em vigor. (VYGOTSKY, 1930, p.2)

Nesse trecho, é interessante notar que Vygotsky se apoia na noção marxista de que a base, ou seja, a infraestrutura (os modos de produção: matéria-prima, meios de produção, relações de trabalho), determina a superestrutura⁸ (a consciência ou ideologia: política, religião, cultura, artes), e não o contrário.

Vygotsky (1998, p.113) desenvolve a ideia de *zonas de desenvolvimento de aprendizagem*: "*O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente*". Dito de outra maneira, a *zona de desenvolvimento real* é aquela que contém o conhecimento já aprendido e consolidado no sujeito. Já na *zona de desenvolvimento proximal*, o aprendizado acontece quando o sujeito é colocado em uma situação-problema na qual não pode resolver sozinho suas dificuldades, mas sim com o auxílio (ou a mediação) de outro sujeito.

Para a concepção de educação que estou construindo e, conseqüentemente, de mediação cultural, essa ideia de desenvolvimento proximal é de grande relevância, pois permite defender (e mesmo afirmar) a natureza social e mediada do aprendizado humano. É, portanto, em um meio ambiente propício e potente que se constrói o intelecto e espírito do sujeito.

1.2. Um breve contexto histórico da Arte/Educação nos equipamentos culturais da cidade de São Paulo

Para falar em mediação cultural, sua origem e desdobramentos na trajetória da arte/educação dos equipamentos culturais da cidade de São Paulo, acredito ser importante passar por três pontos: o surgimento (da necessidade) deste trabalho em decorrência da inauguração dos primeiros museus de arte da cidade; a sistematização da arte/educação como

⁸ Para compreender mais sobre os conceitos de Infraestrutura e Superestrutura, ver Para a crítica da economia política, de Karl Marx.

campo de trabalho nas instituições culturais devido às pesquisas de Ana Mae Barbosa, que contribuíram enormemente para o reconhecimento do trabalho e para a conquista e a ampliação desse espaço; e as pequenas transformações ocorridas no trabalho de educação não-formal⁹ ao longo de seus poucos anos de existência, especialmente no final da década de 1990, como resultado do período das mega-exposições.

1.2.1. O surgimento dos grandes museus de arte e a criação do trabalho de Arte/Educação em museus¹⁰

Parece certo dizer que o trabalho de mediação cultural surge como uma demanda posterior ao período de abertura dos grandes museus de arte. Com o intuito de receber um grande volume de público, ao abrir suas portas e dar visibilidade ao conjunto de seu acervo, os museus e instituições culturais passaram a oferecer serviços educativos para os seus visitantes, criando a formação de um profissional que ampliasse o acesso e a interpretação às obras de arte.

No Brasil, o trabalho do arte-educador nos museus tem sido improvisado, desde os anos 50, quando Ecyla Castanheira Brandão e Sigríd Porto de Barros começaram a organizar os primeiros serviços educativos em museus, no Rio de Janeiro. (BARBOSA, 1989, p.125)

Na cidade de São Paulo, a inauguração do Museu de Arte de São Paulo (1947)¹¹, Museu de Arte Moderna (1948)¹² e Bienal de Arte de São Paulo (1951)¹³ fez surgir o desejo e uma percepção da necessidade de educar a população para as

⁹ Compreendendo educação não-formal como uma prática educativa, com conteúdos não sistematizados. Este termo vem sendo revisado e reelaborado e, atualmente, tem se utilizado a expressão “educação permanente”. Para saber mais, ver a tese de doutorado de Eduard Angelo Bendrath, A Educação Não-Formal a partir dos relatórios da UNESCO (UNESP, Presidente Prudente, de 2014).

¹⁰ Ler artigo de Ana Mae Barbosa sobre as origens da educação em museus em Arte/Educação em um museu de arte. Revista USP. Volume 1, Número 2. Junho, julho e agosto de 1989 (p.125-132). Disponível em <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25467>. Acesso em 03/02/2017.

¹¹ Fonte: http://masp.art.br/masp2010/sobre_masp_missao.php

¹² Fonte: <http://mam.org.br/institucional/>

¹³ Fonte: <http://www.bienal.org.br/bienal.php?i=56>

questões formais da arte (MINERINI NETO, 2014). No princípio, essa necessidade de educar o olhar do grande público se manifestou em atividades como cursos de história da arte, palestras e exposições “didáticas”, posteriormente incluído o “serviço” de monitoria em exposições de arte.

É importante não perder de vista que, naquele momento, visitar exposições de arte era novidade e boa parte da população nunca havia visto, apreciado ou tampouco discutido sobre objetos artísticos em um contexto museal. O estranhamento era tamanho que foi necessário criar os “passeios explicativos” para garantir que o grande público pudesse acessar ao conteúdo exposto (leia-se legitimar os trabalhos dos artistas).

Frente aos questionamentos trazidos pelos visitantes e a incompreensão manifesta e debatida nas palestras com Lourival Gomes Machado, sem ter organizado uma equipe que pudesse orientar e monitorar o público presente, comissários conduziram visitas nos espaços destinados aos artistas dos países aos quais representavam. Denominados 'passeios explicativos' nos quais se explicava o que é arte moderna, é nesse contexto que surgem as primeiras ações educativas na Bienal de São Paulo. (MINERINI NETO, 2014, p.38).

Embora haja especificidades na formação do trabalho de educação em exposições de arte, de maneira geral esses equipamentos culturais passaram a contratar estudantes de Artes, “treinando-os” por meio dos cursos de história da arte para que, assim, oferecessem visitas monitoradas ao público leigo – e também especialistas (MINERINI NETO, 2014).

A experiência trazida nesse início da educação museal é apenas o embrião do que viria a ser o que hoje denominamos por mediação cultural. Alguns anos após essa primeira fase da Arte/Educação em museus, no final da década de 1980, Ana Mae Barbosa transforma nosso entendimento sobre a educação das artes em equipamentos culturais.

1.2.2. Ana Mae Barbosa e a Abordagem Triangular

Do ponto de vista pedagógico, essas transformações ocorreram, em grande medida, devido às intensas pesquisas de Ana Mae Barbosa sobre o ensino da arte à frente da direção do Museu de Arte Contemporânea (MAC-USP), entre 1987 e 1993. Cabe salientar o caráter crítico e reflexivo difundido por esse trabalho, propondo tanto a qualificação pedagógica dos arte/educadores quanto a ampliação de repertório e senso crítico do público.

Importante dizer que Ana Mae Barbosa foi aluna de Paulo Freire e já era pesquisadora do ensino da arte no Brasil quando aceitou o convite para dirigir o MAC-USP, mudando o foco de sua pesquisa para o estudo sobre museus e metodologias de ensino (BARBOSA, 2011, p.XI).

Antes de assumir a direção do MAC-USP, Ana Mae e Elza Ajzenberg organizaram o primeiro curso de especialização em arte/educação em museus, em 1986, propondo a formação de futuros arte/educadores de museus, com aulas de museologia, museografia, curadoria, história da arte e estética (BARBOSA, 1989, p.125). A oferta desse curso inserido em uma grande universidade foi extremamente relevante para as novas perspectivas de trabalho que se lançavam sobre esse profissional.

Segundo Ana Mae (1989, p. 129), o ensino da arte na pós-modernidade vem enfatizando tanto a “elaboração” dos processos criativos quanto a “cognição” da compreensão estética e do fazer artístico - em detrimento da “originalidade” e “emoção” da modernidade. Essa observação sobre as inovações metodológicas no ensino da arte deu as bases necessárias para o desenvolvimento de uma proposta de aproximação entre os públicos e os objetos artísticos do museu.

Assim, desenvolveu e divulgou a Proposta Triangular por meio de seus escritos e trabalho junto à ação educativa do referido museu.

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização,

originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (*Discipline Based Art Education*) americano. (BARBOSA, 1998, p.33-4)

O trabalho e a pesquisa de Ana Mae se tornaram referência para todos os arte/educadores que se formaram posteriormente a essa construção no campo educativo e político dos museus. Entre alguns exemplos de continuidade, destaco o trabalho de uma de suas ex-alunas e discípulas, Maria Christina Rizzi¹⁴.

Em 1996, o SESC Pompeia promoveu a exposição “Labirinto da Moda: uma aventura infantil”, considerada como um importante marco na história da mediação cultural. Com curadoria de Gláucia Amaral e coordenação educativa de Maria Christina Rizzi, a concepção das visitas educativas transbordava o conceito de “monitoria”, já o problematizando e propondo encontros dialógicos entre “monitores” e público (RIZZI, 2000).

A pesquisa de Ana Mae Barbosa sobre o ensino/aprendizagem da arte, seja no contexto escolar ou no de exposições de arte, é até hoje referência para trabalhadores da educação artística e cultural.

Com o passar dos anos, e diante de grande agitação política, econômica e social pela qual passou o Brasil¹⁵, notam-se algumas mudanças no entendimento e oferta educativa, tanto na prática quanto na teoria.

1.2.3. Micropolíticas: as pequenas transformações

Para compreender as mudanças ocorridas no campo de atuação do trabalhador da educação não-formal, é imprescindível não perder de vista o contexto histórico, social e econômico pelo qual passava o país a partir de meados dos

¹⁴ Atualmente, professora da ECA-USP (inserir algumas informações do Lattes)

¹⁵ Entre os anos de inauguração dos museus e as grandes exposições (que abordaremos mais à frente), um golpe civil-militar foi dado no país, gerando novas percepções sobre a realidade e o mundo.

anos de 1980. Neste momento, apresento uma breve contextualização, visto que esse tópico será melhor investigado mais adiante no capítulo dois e alguns fatos citados poderão ser melhor compreendidos posteriormente.

Outro ponto a ser esclarecido: esta dissertação não se propõe a criar uma narrativa contínua e linear da história da mediação cultural na cidade de São Paulo, visto que não é este o propósito desta pesquisa. Dessa forma, trago para a discussão alguns fatos que considero importantes para refletir a atual situação da mediação cultural.

Por fim, e para iniciar o conteúdo deste tópico, como referência para pensar os desdobramentos do trabalho de mediação cultural, me apoio na tese de doutorado de José Minerini Neto¹⁶ (2014), que aborda a trajetória educativa das Bienais. Embora sua pesquisa esteja circunscrita em apenas um dos equipamentos culturais da cidade, sua história aponta o contexto no qual todos os demais estão inseridos¹⁷.

Segundo Minerini Neto (2014), quando surgiu o trabalho de educação em exposições de arte na década de 1950, contratavam-se estudantes de artes para explicar aos visitantes o que estava sendo exposto: obras, artistas, linguagens, arte moderna. Também havia um período de preparação, algo como um curso preparatório com conteúdos que auxiliassem os “passeios explicativos”.

De lá para cá, o país viveu um período de regime ditatorial, seguido pela abertura política e a entrada do Neoliberalismo. No campo da mediação cultural, algumas transformações podem ser notadas, mas muitas semelhanças também¹⁸. Como o contexto da pesquisa está focado no trabalho educativo a partir da década de 1990, considere as mudanças a partir desse período.

Ainda é comum a contratação de estudantes para a realização do trabalho educativo. Se é mais complexo afirmar o porquê dessa escolha no passado, atualmente podemos supor que contratar um estagiário é menos custoso que contratar

¹⁶ Educação nas Bienais de Arte de São Paulo: dos cursos do MAM ao Educativo Permanente. Para dados completos, ver referências bibliográficas.

¹⁷ Casos específicos serão apontados no texto.

¹⁸ As semelhanças e as diferenças estabelecidas na presente pesquisa estão baseadas em minha experiência profissional. Trata-se, então, de percepções subjetivas e não se apoiam em fontes acadêmicas ou dados científicos.

um profissional - e não me refiro exclusivamente ao trabalho em museus. Contudo, uma diferença interessante está na formação desses trabalhadores: hoje os estagiários da mediação cultural não precisam mais ser apenas estudantes de arte, visto que, ao que tudo indica, já está claro entre os gestores da cultura que a área de atuação da mediação cultural é ampla, complexa e permeável a inúmeros conteúdos.

Desde o final dos anos de 1990, o surgimento das grandes exposições¹⁹ aumentou consideravelmente a procura pelas visitas nas exposições de arte e, conseqüentemente, no número de profissionais que atendessem a essa demanda, bem como na qualidade do trabalho executado. Esse aumento no quadro de profissionais fez surgir os/as primeiros/as pesquisadores/as, investigações e eventos acadêmicos interessados em compreender a ação educativa como um fenômeno da Arte/Educação.

E, se falamos em condições de trabalho, temos outras mudanças significativas. Alguns espaços já contam com equipes permanentes, que realizam trabalhos continuados dentro dos equipamentos culturais. O curso preparatório, ou formação inicial, abriu caminho para a reflexão da necessidade dos estudos continuados para a maioria das instituições culturais. De modo geral, a quantidade de participantes por grupo foi reduzida, bem como o número de atendimentos diários.²⁰ A revisão dos termos “monitores” e “passeios explicativos” deram espaço às “visitas monitoradas” e, posteriormente, educadores e mediadores culturais, e visitas educativas ou mediadas.

Para entender essas transformações como conquistas de micropolíticas no seio das instituições culturais, parece fundamental trazer à memória a sistematização da arte/educação em museus e o movimento acadêmico fomentado pelas pesquisas de Ana Mae Barbosa. Neste último item, a produção de conhecimento científico acerca da mediação cultural foi

¹⁹ O termo “grandes exposições” é largamente utilizado para designar as exposições blockbuster do fim dos anos de 1990 e 2000 que, a partir de generosos e polpudos investimentos por parte da iniciativa privada e pública, trouxe grandes nomes de artistas para a circulação simbólica no campo das artes e da cultura.

²⁰ Ver dados coletados no terceiro capítulo.

muito importante para a luta dos profissionais da mediação cultural por reconhecimento, melhores salários e condições de trabalho. Longe de ter alcançado o ideal, muito se avançou em relação aos direitos desses trabalhadores.

1.3. Um pouco sobre mediação cultural

A relação entre os diversos tipos de equipamentos culturais e educação é bastante antiga²¹, datando dos primórdios do que hoje concebemos como museu – ainda que se efetivasse de formas sutis e muito diferentes das atuais ações educativas. Há um bom tempo o caráter educacional desses espaços de arte e cultura é reconhecido tanto pelas instituições de educação, como pela sociedade. O Conselho Internacional de Museus (ICOM - International Council of Museums) definiu, em 2007, museu como “uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e aberta ao público, que adquire, conserva, estuda, apresenta e divulga o patrimônio material e imaterial da humanidade, para fins de estudo, educação e recreação”²². Assim, fica estabelecido o compromisso educativo que os equipamentos culturais devem desenvolver e apresentar ao grande público, disponibilizando atividades voltadas à educação e à recreação.

Como já mencionado anteriormente, teóricos como Vygotsky (1930, 1998) e Paulo Freire (2013) demonstraram que vivemos em um mundo mediado e não há aprendizado sem interação humana. Viver em sociedade pressupõe a mediação constante do aprendizado.

²¹ Cf. SUANO, Marlene. O que é museu. São Paulo: Brasiliense, 1986.

²² <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>

1.3.1. Notas sobre a importância das nomenclaturas

Depois de expostas as perspectivas de onde se fala, e antes de aprofundar no tema da mediação cultural, neste momento me interessa esclarecer, dar base e justificar a escolha pelo uso do termo mediador cultural. Essa base de fundamentação possibilitará, conseqüentemente, explicitar a preferência no uso dessa nomenclatura para nomear o cargo ocupado pelo trabalhador dos equipamentos culturais que oferece ao público a visita dialógica, na intenção de potencializar o acesso cognitivo e interpretativo dos objetos artísticos expostos.

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (LARROSA, 2002, p.21)

É a partir dessa citação de Larrosa que começo a refletir sobre o uso dos termos, sobre a escolha dos nomes. Essa escolha não pode se dar por preferências meramente subjetivas, senão na reflexão objetiva do que se propõe como práxis educativa.

Conforme afirma Martins (2014), a mediação cultural deve ser percebida como uma ação educativa muito mais complexa e reflexiva do que apenas uma função atribuída. Além disso, seu propósito não é o mesmo da educação formal, com currículo previamente organizado, institucionalizado e obrigatório. Ao contrário, mas sem negar a transmissão do conhecimento teórico, a mediação cultural deve promover um diálogo com o que se apresenta, com o que está presente.

Em outras palavras, o mediador cultural precisa de sensibilidade para reconhecer as especificidades do que se apresenta no momento de seu acontecimento. É preciso dialogar com um público específico, que vêm de um local, contexto e território específicos, que traz na bagagem conhecimentos, expertises e repertórios específicos, que se aproxima, observa, interpreta e se comunica de maneira específica. Justamente por isso é tão fecundo pensar na imagem de um rizoma. Ele, o

rizoma, pode ser infinitamente extenso, mas também pode ser muito curto e com poucos brotos em potência. Ainda assim, continuará sendo um rizoma.

Ao contrário de uma árvore que cresce verticalmente (e, metaforicamente, sendo possuidora de níveis sobrepostos e hierárquicos), o rizoma é uma espécie de caule que se desenvolve horizontalmente, expandindo-se para os lados. Ele pode conter apenas um, dois ou múltiplos brotos com potência de germinação futura. O rizoma também não estabelece um ponto central ou nuclear, cada pequena parte de sua extensão representa o todo em sua complexidade.

Assim deveria ser o entendimento do termo mediador cultural: ele não está no meio dividindo público e objeto cultural. Ele está no meio porque é integrante do grupo, é mais um dos brotos que podem vir a florescer no caule rizomático. O mediador cultural é parte do encontro, do diálogo estabelecido, porque tem experiência e conhecimento para compartilhar, assim como todos os outros participantes. Com conhecimentos específicos, certamente, mas como qualquer outro sujeito do grupo.

Sem ingenuidade nem romantismo indevido, não pretendo afirmar que todas as pessoas que trabalham em equipamentos culturais são mediadores/as culturais. A intenção nesta exposição de ideias é, essencialmente, afirmar minhas perspectivas educativas, ideológica e politicamente. O uso do nome mediador/a cultural está diretamente relacionado à minha maneira de conceber o trabalho nos equipamentos culturais e, conseqüentemente, como compreendo minha *práxis* educadora.

Desta forma, será comum encontrar no texto diversas formas de citar este profissional: educador, monitor, conversador, entre outros. Sem juízos de valor, essas nomenclaturas estão colocadas no texto de acordo com o contexto no qual se inserem, seja de uma perspectiva histórica, institucional ou como autodeclaração.

1.3.2. Mediação cultural: a transmissão e a construção de conhecimentos em equipamentos culturais

O termo mediação cultural é comumente utilizado em equipamentos culturais, especialmente nas exposições, sejam elas de arte, história, ciências, etc. Podemos afirmar que a mediação do conhecimento, sendo processo humano, se dá na interação entre os sujeitos da comunicação. Mas como definir com o máximo de exatidão o que é mediação cultural?

Segundo Bernard Darras (2009), a mediação é uma inter-relação semiótica de caráter intervencionista na fabricação dos signos, e o mediador (dispositivo, máquina ou humano) insere os interpretantes para “facilitar, desenvolver, efetivar, enriquecer, ampliar e mesmo questionar o processo interpretativo.” (p.36) e seu objetivo está na “difusão das experiências e dos conhecimentos da cultura e da arte.” (p.38)

O mediador profissional escolhe (e ajuda a escolher ou a elaborar) os interpretantes de acordo com o tipo de mediação e seu potencial. Em consequência, um mediador cultural seleciona ou contribui para coelaborar os interpretantes no campo cultural de sua referência, portanto, com base na concepção que ele tem de cultura. (DARRAS, 2009, p.36)

O autor propõe que a mediação da cultura (ou das culturas) acontece quando ocorre o cruzamento de quatro entidades, a saber:

- a) o objeto cultural a ser mediado;
- b) as representações, crenças e conhecimentos do destinatário da mediação;
- c) as representações, crenças, conhecimentos e expertises do mediador;
- d) o mundo cultural de referência, no qual ocorrerá a mediação.

Ao elaborar um complexo sistema de representação das diversas concepções e definições de cultura e como essas demandam diferentes e múltiplas formas de mediação, Darras distingue duas grandes abordagens da mediação. De modo geral, a primeira seria mais pobre e diretiva, impondo ao observador uma única maneira de compreender o objeto cultural. O segundo tipo de abordagem de mediação é construtivista, e por “diversos meios interrogativos, problemáticos,

práticos, interativos, ela contribui para o surgimento da construção de um ou de vários processos interpretativos pelo 'destinatário' da mediação." (DARRAS, 2009, p.38)

Entre as várias formas de se propor a mediação cultural listadas pelo autor, destaco a mediação dialógica e crítica, contida no sistema heterônomos²³, visto que é o que melhor representa o entendimento que proponho de mediação cultural. Nela as oposições, contradições e alternâncias são exploradas na intenção de alimentar e esclarecer os debates, mas também para desconstruir e reconstruir a paisagem cultural.

As mediações dialéticas e dialógicas contribuem para o desenvolvimento da capacidade de pensar o fenômeno cultural na sua complexidade, explorando as contradições das representações e crenças da instituição cultural, mas também as contradições de seus públicos.

Os próprios mediadores frequentemente são pegos em descompasso entre suas aspirações culturais e os objetivos de suas missões. Assumindo, explorando as contradições que as suas ações atualizam, eles contribuem para a reflexão crítica sobre as culturas com as quais são coniventes. (DARRAS, 2009, p.45)

Essa proposição de mediação cultural possibilita refletir sobre a principal atribuição do mediador cultural em uma exposição de arte, especificamente: a visita educativa ou mediada. Podemos começar a perceber essa visita como um encontro dialógico.

Como dito por Darras, para que esse encontro aconteça, será necessária a presença física do mediador cultural, do público (e essa quantidade sempre irá variar) e do objeto cultural. Também estará presente, embora não enquanto matéria, todo o universo cultural e referencial no qual esses elementos anteriores, humanos e inanimados, estão inseridos.

Para ampliar a discussão, adiciono a reflexão da professora e pesquisadora de arte/educação Mirian Celeste Martins acerca de sua concepção sobre o que é mediação cultural. Martins toma emprestado o conceito de *rizoma*, de Deleuze e Guattari²⁴ (que, por sua vez, emprestaram o termo da botânica), para construir uma ideia de mediação cultural de

²³ Ver: DARRAS, Bernard. As várias concepções da Cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs). Arte/Educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

²⁴ Ver DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. Vol.1, São Paulo: Editora 34.

caráter rizomático (MARTINS, 2003), ou seja, um encontro de saberes não-hierárquicos e descentralizados, com trajetória dialógica aberta e flexível.

A mediação cultural, enquanto ação, deve proporcionar uma experiência estimulante o suficiente para provocar a transformação sensível nos seus públicos. Ela deve potencializar o encontro destes públicos com a arte e a cultura.

Mediação Cultural - Brecha de acesso interrogante e provocadora para desencadear um olhar inusitado sobre a arte; com percursos em museus, galerias, instituições culturais, na rua, na sala de aula... Conteúdos-experiências possíveis sobre os espaços sociais da arte, os seus agentes e funções, o ato de expor, a experiência estética e estética do encontro com a arte, etc... (MARTINS, 2007, p.1031)

Segundo a pesquisadora, é preciso atenção para não confundir a função com a ação dos mediadores (2014, p.252), isso porque não basta trabalhar nos equipamentos culturais para ser considerado um mediador cultural, pois essa nomenclatura está atrelada à atuação reflexiva deste profissional. Sobre a diferenciação entre função e ação no trabalho do mediador cultural, trataremos mais adiante.

Assim, Martins propõe a reflexão sobre as diferentes formas de ação²⁵: apresentação, explicação, interpretação, conhecimento teórico, informação e mediação cultural (2014, p.252), muito embora esses métodos de aproximação com o objeto artístico se superponham. A grosso modo,

Entre os múltiplos aspectos e pontos de vista, qual o espaço para que as interpretações pessoais aconteçam? Ou oferecemos a interpretação do curador, ou de um historiador, ou de um filósofo, ou...? O problema não é lidar com muitas interpretações, inclusive as que se opõem, mas considerar e apresentar apenas uma como a certa e única. Cada vez mais fica visível o modo como temos trabalhado com o conceito de mediação cultural, como ação e não como função. Afinal, mediamos para “ensinar arte” ou para propor encontros significativos com ela? Mediação como contaminação estética? (MARTINS, 2014, p. 253)

No artigo *Learning in art museum strategies of interpretation*, Eilean Hooper-Greenhill (1999) apresenta processos de aprendizagem por meio da arte/educação, apresentando teorias e métodos educacionais com o propósito de investigar os

²⁵ Ver MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. Revista GEARTE. Volume 1, Número 2. Agosto/2014.

processos de interpretação do público quando dentro de um museu de arte. A partir da leitura de uma imagem (no exemplo citado, o retrato da Rainha Elizabeth I), Hooper-Greenhill exhibe uma espécie de construção sequencial de observações: conforme o público vai reconhecendo os elementos da imagem, ele se empenha na compreensão e na interpretação da mesma. A partir desse reconhecimento, a tendência do público é enriquecer a leitura da imagem, afinando a observância de detalhes, dos dados e das informações e, assim, qualificar a interpretação. Os níveis de observação vão se aprofundando conforme o público reconhece ou faz analogias com os elementos da pintura. A cada nova analogia, mais se complexifica a interpretação do retrato.

Como confirma a teoria de aprendizagem construtivista, a construção de significado depende do conhecimento prévio de crenças e de valores. Nós vemos de acordo com o que sabemos e criamos sentido ou significado de acordo com o que percebemos. Em contraste com aqueles que sustentam que o conhecimento é um corpo de fatos objetivos e externos ao conhecedor, o construtivismo afirma que o conhecimento só existe por meio do processo de conhecimento e que os significados são construídos pelo indivíduo, não encontrado pronto". (Tradução livre de HOOPER-GREENHILL, 1999, p.47) ²⁶

O exemplo serve para confirmar a perspectiva de aprendizagem construtivista. Segundo Hooper-Greenhill, o repertório trazido e vivenciado pelo público é fundamental na construção das interpretações em potência de um objeto cultural. Para ela, o conhecimento não se dá no exterior de um sujeito passivo, pronto para ser transferido para ser interiorizado como está no mundo (ou como é). Ao contrário, é preciso que o sujeito se relacione em alguma medida com este e/ou aquele saber, assimilando-o por um processo de interpretação, de construção ativa de sentidos.

Mediação cultural é, pois, um encontro dialógico e reflexivo entre os objetos culturais expostos, o mediador cultural e os mais diversos públicos (MARANDINO, 2008; MARTINS, 2003, 2007, 2014; MARTINS, 2013). Um encontro que promove a troca de experiências, de saberes e de olhares, que fomenta o debate e a argumentação, a assimilação do conhecimento

²⁶ As constructivist learning theory confirms, the construction of meaning depends on prior knowledge, and on beliefs and values. We see according to what we know, and we make sense or meaning according to what we perceive. In contrast to those who hold that knowledge is a body of objective facts, external to the knower, constructivism asserts that knowledge exists only through the process of knowing, and that meanings are constructed by individual, and not found "ready-made".

previamente construído pela humanidade, bem como a construção coletiva de novos conhecimentos. Esse encontro dialógico da educação deve ser aberto e flexível, criando espaços de potência para o saber do outro.

Contudo, essa ação educativa apresenta características muito específicas que a diferenciam da educação formal e, justamente por isso, merece a atenção e o cuidado do mediador cultural, pois suas particularidades podem afetar diretamente na qualidade da atividade educadora. Cito apenas dois aspectos dessa especificidade, pois me parecem os mais específicos.

O primeiro aspecto está relacionado ao tempo. A duração média de uma visita educativa gira em torno de uma hora e meia e é esse tempo que o mediador cultural tem para reconhecer o perfil do público a ser atendido (e esse reconhecimento está muito além de tipificar o público por faixas etárias, níveis de escolarização e cognição, localização geográfica de onde vivem), compreender seus anseios e interesses, criar vínculos afetivos que facilitarão a aproximação e o diálogo aberto a contribuições de diversas ordens.

Depois desse mapeamento, ainda existe a visita educativa, aqui compreendida como diálogo ou encontro, para ser realizada junto aos objetos artísticos expostos. E esse encontro pressupõe a fala e a escuta, um jogo dinâmico entre dar e receber a palavra (LARROSA, 2011), que devem ser adicionadas e misturadas na medida exata daquela visita. É no encontro da contextualização das falas e do objeto analisado com as interpretações desenvolvidas coletivamente (seja em grupos grandes ou apenas entre duas pessoas) que a construção de conhecimento se torna efetiva, por meio da arte e da cultura.

O segundo e mais problemático aspecto, do ponto de vista pedagógico, é a descontinuidade do trabalho do mediador cultural. Sobre esse aspecto ainda é possível problematizar duas causas: os poucos projetos de parceria que mantenham o diálogo entre escolas e instituições (ou mesmo sua inexistência em alguns equipamentos culturais); e a impermanência de um corpo educativo fixo e entrosado (na figura dos mediadores culturais) que possam dar continuidade ao projeto pedagógico do equipamento cultural em questão.

1.3.3. Mediação cultural como prática educativa: função e ação

Conforme formulado anteriormente por Mirian Celeste Martins, considero importante diferenciar ação e função da mediação cultural. Não há, aqui, nenhuma pretensão de separar uma parte da outra. É importante deixar claro que diferenciar a função da ação não é o mesmo que dividir ou fragmentar o trabalho de educação em equipamentos culturais. Ao contrário, se propõe um olhar mais aproximado e cuidadoso, capaz de perceber as sutilezas e texturas dessa complexa atividade.

Essa diferenciação pode ser melhor estabelecida na figura do profissional responsável pela ação educativa, o mediador cultural. Se entendermos por função do mediador cultural as atividades que lhe são obrigatórias, impostas pelo contrato/contratante ou as que realiza, temos que mapear quais são estas atividades práticas que os equipamentos culturais exigem que esse profissional exerça. Enumerando-as, poderíamos ter: 1. Pesquisa; 2. Atendimento ao grande público; 3. Planejamento de roteiros de visita; 4. Desenvolvimento de material de apoio às visitas; 5. Avaliação da participação de educadores/professores, educandos e visitantes espontâneos; 6. Orientação ao grande público quanto às “regras de comportamento” dentro do espaço expositivo; 7. Salvaguarda dos objetos artísticos presentes na exposição; 8. Conferência diária sobre a situação material da exposição, dos equipamentos e dos objetos expostos. Outras atribuições possíveis: 9. Produção e realização de atividades educativas, como oficinas, cursos, formação de professores; 10. Produção de material educativo para a exposição e para escolas; 11. Produção da documentação das ações educativas, como fotografias, relatórios e questionários. Certamente haverão tantas outras atribuições não listadas aqui.

Se acima temos uma lista de funções objetivas e concretas, Giuliano Tierno de Siqueira (2013) apresenta algumas possibilidades de atribuições mais subjetivas e fundamentais no exercício do trabalho de um mediador cultural:

“despertar percepções; respeitar as ideias sobre arte e cultura que o público traz e “dialogar” com elas; ter um discurso multilateral, interdisciplinar e contemporâneo (o que pressupõe ser um sujeito que vive as questões contemporâneas e, portanto, está vinculado às questões de seu tempo); romper as barreiras simbólicas existentes nos espaços institucionalizados; ser um proponente de experimentos; ser um interruptor de falas silenciadas por dispositivos de poder; ser

um compartilhador de ideias; ser um criador de experimentos com potência para que o público seja criador etc.” (SIQUEIRA, 2013, p.105)

Todas essas funções do mediador cultural são importantes para entender o quebra-cabeça desse trabalho. Isso porque as atribuições objetivas e subjetivas acima listadas estão diretamente ligadas à ação desse mesmo profissional. Talvez, o que diferencie a ação da função seja mais facilmente reconhecido (ou mais fácil de esclarecer) no campo das ideologias e metodologias de atuação. Em vez de nos ocupar de “o que faz?”, precisamos refletir sobre “como e por que faz?”. Desta forma, podemos compreender que essas funções e ações se articulam entre si e se direcionam a compreensão de métodos e posicionamentos sobre a aquisição de conhecimento.

Assim, analisemos a ideia da ação do mediador cultural. Proponho que o entendimento da ação do mediador cultural esteja relacionado ao seu modo de proceder, de agir e de se colocar diante de outros e do mundo. Diferente das funções e atribuições pré-estabelecidas por um contrato assinado com algum equipamento cultural, a atuação desse profissional junto ao público está diretamente relacionada à sua formação ideológica, política e educacional. Deste modo, sua ação determina como realizará suas funções, mas não o contrário.

Uma visita educativa, por exemplo, pode ser realizada de muitas maneiras. Denise Grinspum (2000) listou uma tipologia de visitas amplamente difundida entre os equipamentos culturais da cidade de São Paulo: visita palestra, discussão dirigida e descoberta orientada. Esses três tipos de visita podem se apresentar em suas formas puras ou serem mescladas entre si. Também é importante ressaltar que não há um tipo melhor que outro, senão tipos mais adequados para o encontro ou o momento específico.

Também recai sobre a ação do mediador cultural sob qual perspectiva epistemológica e teórica seu trabalho de pesquisa e atuação está alicerçado. Há muitas formas de compreender a aprendizagem e, assim, escolher as metodologias necessárias para transformá-la em realidade. As ações tendem a realizações distintas se a perspectiva teórica do conhecimento de base for positivista, fenomenológica ou crítica, para citar alguns exemplos (SANDÍN ESTEBAN, 2010). Isso

porque suas percepções e concepções para determinar como obtemos conhecimento são muito diferentes, ainda que com algumas possíveis aproximações.

Ao contrário de outras perspectivas epistemológicas que possam aceitar a existência de uma verdade objetiva, pronta para ser descoberta e transmitida, o que defendo aqui é que a construção de conhecimento se dá com a ação direta e ativa do sujeito em interação com seu mundo cultural. Segundo Maria Paz Sandín Esteban, no construcionismo²⁷, os significados que temos do mundo não é algo dado ou “descoberto”, mas construído historicamente, o que nos permite afirmar que diferentes pessoas atribuem significados diferentes a um mesmo fenômeno (SANDÍN ESTEBAN, 2010).

Segundo a autora, no construcionismo o conhecimento “constrói-se a partir da interação entre os seres humanos e o mundo, e se desenvolve e é transmitido em contextos essencialmente sociais” e é ação de “seres humanos quando interagem com o mundo que interpreta.” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p.51). Além disso, no processo de obtenção de conhecimento não é possível dissociar sujeito e objeto,

A consciência se dirige a um objeto; o objeto se perfila pela consciência. Nessa forma de pensamento que nos introduz a intencionalidade, a dicotomia subjetivo/objetivo não pode se manter. Sujeito e objeto, embora possam ser distinguidos, estão sempre unidos. Desde o construcionismo, o significado, a verdade, não pode ser descrito simplesmente como "objetivo", mas tampouco como simplesmente "subjetivo". Objetividade e subjetividade são mutuamente constitutivas. (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p.51)

Desse modo, temos que o trabalho do/a mediador/a cultural se inscreve, concomitantemente, em duas perspectivas indissolúveis, embora contraditórias²⁸: a função atribuída (determinada pelo contratante) e a ação escolhida (determinada pelo/a trabalhador/a). Com esses apontamentos e fundamentações, reafirmo que o trabalho do mediador

²⁷ Citando Crotty (1998, p.58), a autora diz que “seria útil reservar o termo *construtivismo* para aquelas considerações epistemológicas centradas exclusivamente na ‘atividade da mente individual para gerar significado’ ou utilizar *construcionismo* quando queremos enfatizar a ‘geração coletiva (e transmissão) de significado’” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p.51).

²⁸ Quando digo perspectivas contraditórias, pretendo propor uma reflexão para as forças motrizes geradoras dessas atuações educativas: a função como atuação determinada externamente pelos contratantes; a ação como atuação determinada pelo/a profissional e de acordo com seus posicionamentos internos (ainda que compreendidos como um processo de internalização).

cultural está na dupla indissociável função-ação das atividades educativas que promove. Esse profissional deve compreender as diversas dinâmicas e processos de construção do conhecimento de seu público e, a partir de um perfil generalizado, investigar as especificidades dos indivíduos de cada encontro.

1.3.4. Mediador Cultural e a práxis educadora: criticidade e emancipação

Depois de explicitar o uso da terminologia empregada e do trabalho na prática, gostaria de somar esses olhares e propor o que considero serem os pressupostos fundamentais do profissional que chamo de mediador cultural e de sua práxis educadora. Quem é o/a mediador/a cultural e como realiza o seu trabalho?

Aqui, apresento um esboço do que considero ideal para o trabalho de mediação cultural. Não pretendo afirmar que essa é a realidade desse mercado profissional. Primeiro o sujeito e depois a ação.

Ser mediador/a cultural exige uma profunda reflexão sobre a ética, o respeito e a cidadania - sem um desses questionamentos, este sujeito está fora do que concebo por mediador cultural. Esse sujeito deve ser movido pelo que Paulo Freire denominou curiosidade epistemológica (1996), pesquisando contínua e sistematicamente sobre os objetos, os temas, os contextos e as práticas com os quais trabalhe. Também é preciso altas doses de sensibilidade e afetividade, não apenas no contato direto com seus interlocutores, mas na escolha das palavras, do tom, dos olhares, dos silêncios. Boa oratória, boa compreensão, boa interpretação, boa leitura, boa conexão de informações, boa memória. Por fim, mas não menos importante, que tenha clareza de seus valores, suas ideologias e seu posicionamento diante da realidade que se apresente do mundo. Em outras palavras, o/a mediador/a cultural é um sujeito crítico por excelência, que concebe a existência da complexidade da sociedade e dos indivíduos, não aceitando definições ou resultados simplórios e rasos.

Contudo, características como essas não são exclusividade de mediadores/as culturais. Educadores/as, monitores/as, conversadores/as, guias (todos e todas que trabalham com arte/educação e tantas outras áreas) também fazem ou podem fazer reflexões a partir destes tópicos, realizar suas pesquisas, ser sensível e afetivo com o Outro, ter clareza de seus valores.

Embora a criticidade não seja qualidade exclusiva dos/as mediadores/as culturais, ela é determinante na formação deste profissional. Isto porque é a partir destas qualidades primeiras que este sujeito poderá dar um salto em direção ao modo de exercer o seu trabalho. Este salto é a superação da prática educativa para a práxis educadora.

A diferença entre prática educativa e práxis educadora está na maneira pela qual o/a trabalhador/a realiza o seu trabalho. Se falamos aqui da atividade, da ação, o que torna a prática uma práxis reside na reflexão que se faz sobre ela. A práxis, compreendida em sua dimensão de cruzamento, de amálgama entre a teoria e a prática - e, justo por isso, indissolúvel - é o elemento que pode definir quem é ou não é mediador/a cultural.

De um lado, um trabalho de ações mecanizadas: assimilam-se métodos e abordagens transmitidas em cursos de formação para educadores e as reproduzem em visitas educativas com o público. Assimilam-se discursos institucionalizados e legitimadores do que é ou não bom, e transmitem-os aos diversos públicos, sem antes fazer a crítica e compreender o porquê e de onde se fala. Falsas conversas, falsos encontros, falsas perguntas apenas dissimulam a ausência da criticidade, da problematização, da reflexão.

Por outro lado, e ainda que timidamente, o/a mediador/a cultural é aquele que assimila e analisa os conteúdos artísticos e pedagógicos transmitidos pelos representantes dos equipamentos culturais, adequando-os às necessidades e aos valores éticos do/a profissional em questão. Esforça-se na pesquisa de dados e opiniões opostas, dicotômicas, para propor um debate frutífero e capaz de superar as ideias primeiras. Dá a palavra ao próximo verdadeiramente, deixando que a conversa vá se constituindo das contribuições individuais. Faz perguntas genuínas e pertinentes ao que está se discutindo, desde as mais simples até as mais complexas e difíceis de serem respondidas, traduzidas em palavras.

Como em um processo de retroalimentação permanente, na práxis educadora a teoria permeia a prática em todos os seus momentos e desdobramentos. E, depois do trabalho físico, material, volta-se ao trabalho intelectual e teórico, que será repensado e problematizado.

É preciso compreender que o trabalho do/a mediador/a cultural está intrinsecamente ligado à pesquisa. Como transmissor e criador de conhecimentos das mais diversas ordens, esse/a trabalhador/a não pode dissociar vida profissional da vida pessoal - uma experiência enriquece a outra. Seu trabalho, no limite, está na realização cotidiana de um meticuloso e delicado artesanato intelectual (MILLS, 2009).

“O trabalhador intelectual forma-se a si próprio a medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício para realizar suas próprias potencialidades e quaisquer oportunidades que surjam em seu caminho, ele constrói um caráter que tem como núcleo as qualidades do bom trabalhador. [...] o conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira, quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio, na medida em que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício, para realizar suas próprias potencialidades (...). Isso significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente” (MILLS, 2009, p. 22).

Esse trânsito constante entre teoria e prática, vida pessoal e profissional é o que torna possível a elaboração e o aprimoramento das técnicas de mediação. Existe um jeito mais ou menos adequado de se promover o diálogo com os públicos, e isso não se aprende nos livros ou cursos de formação ou conversa entre pares - embora todos sejam importantes. É com a experiência e na repetição da atividade educativa que se chega à práxis educadora (reflexão sobre a prática).

Sennett (2015) apresenta uma série de profissões para pensar o trabalho artesanal, desde as mulheres tecelãs de Atenas, o artesão *luthier* que confeccionava violinos, a oficina do mestre carpinteiro e seus discípulos, até a rede colaborativa de artífices em torno do desenvolvimento das plataformas Linux e Wikipédia. Desse modo, Sennett esclarece seu entendimento sobre este trabalhador: o artífice se empenha no processo porque está interessado na qualidade do seu trabalho. “Com certeza é possível se virar na vida sem dedicação. O artífice representa uma condição humana especial: a do *engajamento*.” (SENNETT, 2015, p.30).

Além da dedicação, Sennett (2015, p.49) também aponta a importância da repetição na ampliação das capacidades técnicas e intelectivas “Revisar repetidas vezes uma ação, em contrapartida, permite a autocrítica”, pois “muda o conteúdo daquilo que ela repete.”

Sobre isso, Manoel de Barros dizia:

Repetir repetir — até ficar diferente.

Repetir é um dom do estilo.”²⁹

É a partir dessas perspectivas que compreendo o trabalho que deveria ser realizado nas exposições de arte dos equipamentos culturais. Como dito, é certo que nem todos os museus, instituições e centros culturais (tampouco todos os profissionais atuantes nesses espaços) entendem, percebem, refletem e atuam dessa maneira. Ainda há um grande hiato entre a teoria (discurso proferido em textos, palestras e material de comunicação em geral) e a prática (formação disponibilizada aos profissionais e, também, as exigências e limites de atuação impostas pelos mesmos equipamentos culturais contratantes).

Compreendendo mediação cultural como uma ação potencializadora na construção de conhecimentos, na qual o sujeito do saber se coloca ativamente, de maneira crítica e empoderada (ou ao menos fortalecida), utilizando seus próprios recursos cognitivos, de repertório e de vivência, na assimilação e na apropriação do conhecimento histórico e teórico ao qual pode ter acesso.

²⁹ BARROS, Manoel de. Uma didática da invenção. In: O livro das Ignorâncias. Disponível em: <https://msamoraes.files.wordpress.com/2014/07/manoel-de-barros-o-livro-das-ignoranc3a3c3a7as.pdf>

Diante da exposição das pesquisas e reflexões realizadas pelos teóricos da educação acima mencionados, espero ter esclarecido minha perspectiva e posicionamentos educacionais, bem como de onde partem, ideológica e epistemologicamente, minhas referências sobre a educação crítica e o papel do mediador cultural inserido no contexto da educação não-formal em equipamentos culturais.

CAPÍTULO 2 – NEOLIBERALISMO: TODO CIDADÃO É UM CONSUMIDOR

Neste capítulo tratarei de apresentar o que considero a fundamentação desta dissertação. Apesar de não ser o objetivo analisar o fenômeno neoliberal, esse oferece o contexto necessário para compreender as transformações pelas quais o trabalho do mediador cultural vem sofrendo ao longo destas últimas décadas.

Divido essa reflexão em três tópicos. No primeiro será discutido o que é esse fenômeno (desestatização, desregulamentação financeira, diminuição do Estado) e qual o contexto de sua origem - desde o “teste” neoliberal realizado por meio do golpe militar sofrido por Salvador Allende, no Chile, até sua implementação em grandes potências econômicas, na Grã-Bretanha de Margareth Thatcher e nos Estados Unidos da América de Ronald Reagan. O neoliberalismo é apresentado como um projeto de restauração do poder político e econômico.

Posteriormente, abordo a chegada oficial do neoliberalismo no Brasil, com uma breve apresentação dos contextos histórico, político e social brasileiros, desde fatos pontuais do período de abertura política, no final dos anos 1980, passando pelo avanço neoliberal da década de 1990, e uma breve contextualização dos últimos acontecimentos no cenário político brasileiro.

Por fim, na terceira parte do capítulo me debruço sobre os impactos causados pelo Neoliberalismo na área cultural. Mais precisamente sobre o tema da dissertação (o trabalho do mediador cultural), destaco quatro fatores que impactaram diretamente a prática de educação em museus: a ampliação do mercado da arte e da cultura por meio das megaexposições (1); a consolidação das leis de incentivo fiscal (2); a Reforma Gerencial do Aparelho do Estado e a criação das Organizações Sociais (3); os movimentos de resistência e cooptação, o Movimento Arte contra a Barbárie e o extinto programa Cultura é Currículo - Lugares de Aprender (4).

Desta forma, para compreender as mudanças pelas quais passou o campo da mediação cultural, é fundamental observarmos a sociedade como um todo, uma vez que questões políticas e econômicas interferem diretamente nos modos de

produção cultural, artística e educacional, para não citar as demais áreas da vida social. Assim, para problematizar os desdobramentos do trabalho do mediador cultural, é importante levar em consideração o contexto histórico no qual essa profissão vem se desenvolvendo. Para tal, uso como referência principal as ideias do sociólogo estadunidense David Harvey, pois além de apresentar um olhar contemporâneo sobre a sociedade, é o autor com o qual encontro profundo diálogo com meus posicionamentos e visões de mundo.

Como descrito no capítulo anterior, o trabalho de educação em museus, na cidade de São Paulo, surge a partir de uma demanda criada após a abertura dos grandes museus e mostras de arte. Contudo, julgamos importante realçar as transformações profissionais transcorridas a partir da década de 1990, visto que é a partir deste momento que o trabalho de educação em museu começa a ganhar contornos mais bem definidos e aproximados do que atualmente compreendemos por mediação cultural.

Nesse período, década de 1990, os cenários social, político e econômico impactaram fortemente as áreas de arte e cultura da cidade. Podemos identificar um forte paralelo entre as grandes transformações desse trabalho com a implementação do Neoliberalismo como sistema econômico: a criação das leis de incentivo fiscal; a difusão das grandes exposições; o aumento significativo no número de atendimentos escolares e de visitação às exposições de arte; a criação das Organizações Sociais – são alguns elementos que trataremos neste capítulo.

Para constatar as mudanças da mediação cultural a partir da interferência do Neoliberalismo é preciso, antes, entender o que é esse sistema econômico, sua origem e suas implicações nas esferas social e cultural.

Segundo David Harvey (2008), o neoliberalismo é uma nova configuração do pensamento (uma doutrina, conforme o autor), dos discursos e das práticas político-econômicos. Assim,

“O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a

qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da política e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado da saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para atender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício.” (HARVEY, 2008, p.12).

De tal modo, é importante ter clareza que o bem-estar promovido das “liberdades e capacidades empreendedoras individuais” está direcionado às “propriedades privadas, livres mercados e livre comércio”. Assim, é função do Estado preservar e criar, se necessário, as “demandas” para que empresas vendam as “ofertas”. Ou seja, o bem-estar do cidadão pode, então, ser oferecido (leia-se mercantilizado) pelo mercado empreendedor.

Mas como práticas econômicas podem interferir no campo da arte, da educação e da cultura? Ainda segundo Harvey, o avanço do neoliberalismo está diretamente relacionado à criação de um mercado consumidor não só no campo das mercadorias consumíveis materialmente, mas também no campo das ideias e das atividades socializadoras.

Em suma, o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo. O processo de neoliberalização, no entanto, envolveu muita ‘destruição criativa’, não somente dos antigos poderes e estruturas institucionais (chegando mesmo a abalar as formas tradicionais de soberania do Estado), mas também das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração. (HARVEY, 2008, p. 13).

Um dos motivos dessa hegemonia de pensamento e práticas está no fato de neoliberais ocuparem posições de grande influência no campo da educação, nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, entre outros. Em outras palavras, pensamentos e práticas sociais estão sendo determinadas pelos neoliberais que ocupam altos cargos em instituições, privadas ou estatais, que promovem as diretrizes dos modos de vida.

2.1. A origem neoliberal no mundo

Para compreender a origem do Neoliberalismo, é importante analisar o período que o precede. Harvey (2008, p.20) aponta que após o fim da Segunda Guerra Mundial (1945) tornara-se evidente o fracasso do capitalismo e do comunismo em suas formas puras, dando origem a novas formas de pensar o dever do Estado, com a formação de linhas de pensamento político: social-democratas e democrata-cristãos. Essas novas formas de Estado, pretendendo evitar outras catástrofes que levassem a novas guerras, chegaram à conclusão que o melhor projeto de sociedade combinaria Estado, mercado e instituições democráticas para que pudessem garantir a paz, a estabilidade, o bem-estar de seus cidadãos.

Um 'compromisso de classe' entre o capital e o trabalho foi advogado geralmente como o principal garante da paz e da tranquilidade domésticas. Os Estados intervieram ativamente na política industrial e passaram a estabelecer padrões para o salário social, construindo uma variedade de sistemas de bem-estar (cuidados de saúde, instrução etc.). (HARVEY, 2008, p.20)

Assim, entre o período posterior à Segunda Guerra Mundial até final da década de 1960, nessa organização político-econômica denominada "liberalismo embutido" é possível verificar um Estado fortemente intervencionista³⁰, com políticas redistributivas, instituições da classe trabalhadora (sindicatos e partidos políticos de esquerda) fortalecidos e com grande poder político, criação do Estado de bem-estar social, ampliação de gastos públicos e intervenção do Estado na economia. Tudo isso acompanhado de elevadas taxas de crescimento econômico.

³⁰ Segundo Harvey (2008), essa intensa intervenção do Estado acontece principalmente em países capitalistas avançados.

2.1.1. Um projeto político

De acordo com David Harvey (2008), o processo de neoliberalização ocorre como resposta à crise da acumulação ativa do capital do final dos anos de 1960, que aumentou número de desempregados e da inflação acelerada. O “liberalismo embutido” precisava ser superado e o arcabouço teórico do neoliberalismo opunha-se às teorias keynesianas³¹ de Estado intervencionista.

Contudo, Harvey (2008, p.24) chama a atenção para dois elementos fundamentais para analisar os interesses burgueses no processo de neoliberalização:

- a) Ameaça *política* das elites e das classes dirigentes: a classe trabalhadora, diretamente atingida pelo desemprego e inflação acelerada, apontava para uma saída de caráter socialista;
- b) Ameaça *econômica* à posição das elites e classes dirigentes: com o colapso dos valores ativos (ações, imóveis, poupanças), as elites precisavam evitar seu aniquilamento político e econômico.

Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto *utópico* de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto *político* de restabelecimento das condições de acumulação do capital e da restauração do poder das elites econômicas. [...] A neoliberalização não foi muito eficaz na revitalização da acumulação do capital global, mas teve notável sucesso na restauração ou, em alguns casos (a Rússia e a China, por exemplo), na criação do poder de uma elite econômica. (HARVEY, 2008, p.27)

Pensar a neoliberalização como projeto político, ou como antídoto às ameaças anticapitalistas, nos permite voltar alguns anos para lembrar o experimento no Chile, primeiro país a testar o modelo neoliberal.

³¹ No Brasil, a teoria intervencionista de John Keynes (consolidada no livro *General theory of employment, interest and money*, propõe maior intervenção estatal na proteção econômica) teve sua estratégia conhecida como *desenvolvimentismo* ou *nacional-desenvolvimentismo*. Ver em: BRESSER-PEREIRA, L.C. O novo desenvolvimentismo e a ortodoxia convencional. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v.20, n.3, p.5-24, jul./set. 2006. Disponível em: <http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/bresser_-_novo_desenvolvimento_e_a_ortodoxia.pdf>.

Em 1970, Salvador Allende foi eleito presidente do Chile e promoveu um governo popular, democrático e revolucionário. Mesmo com pouco tempo de governo (de 1970 a 1973), Allende tomou uma série de medidas progressistas que vislumbravam uma futura sociedade socialista.

"O programa da Unidade Popular vislumbrava quatro importantes mudanças estruturais que, em conjunto, lhe dariam o controle dos principais setores da economia: a recuperação das "riquezas [minerais] básicas" do país, particularmente das minas de cobre; a nacionalização dos bancos; uma reforma agrária profunda; e a socialização das principais empresas de produção e distribuição chilenas" (WINN, 2010, p.78)

O fortalecimento dos trabalhadores era patente. No entanto, a oposição de centro-direita (formada pelos partidos Demócrata Cristão e Nacional), juntamente com a elite econômica chilena, não vendo com bons olhos suas manobras à esquerda, passaram a provocar o desgaste do governo – desde rejeição a qualquer tentativa do Poder Executivo (sem maioria no Congresso), passando pela destituição de ministros e culminando no golpe militar.³²

Assim, no primeiro “11 de setembro” de 1973, com forte apoio dos Estados Unidos, um golpe militar derrubou o governo revolucionário de Allende, morto no bombardeio ao Palacio de La Moneda. Instaurou-se uma ditadura militar, comandada pelo general Augusto Pinochet e que duraria dezesseis anos, até 1990. Escolhido como presidente da Junta Militar do Governo – e posteriormente autoproclamado chefe supremo da nação -, Pinochet já havia aceito o plano econômico de jovens economistas chilenos, os *Chicago Boys*³³, intitulado “O Tijolo”³⁴ e que continha a tríade máxima do livre mercado: a privatização das empresas nacionalizadas por Allende, a desregulamentação financeira (ausência do controle estatal dos preços) e o corte de gastos nas políticas sociais.

Durante o primeiro ano e meio, Pinochet seguiu fielmente as regras de Chicago: privatizou algumas, mas não todas as empresas estatais (inclusive bancos); autorizou novas formas de especulação financeira; abriu as fronteiras para importação,

³² Ver o documentário *A Batalha do Chile*, de Patricio Guzmán, dividido em três partes (A insurreição da burguesia, O golpe militar e O poder popular).

³³ “Chicago Boys” foi um grupo de estudantes (chilenos, brasileiros, argentinos) enviados aos Estados Unidos para estudar Economia de Livre Mercado com Milton Friedman.

³⁴ “El Ladrillo” foi o documento escrito pelos economistas chilenos e entregue à Pinochet um dia após o Golpe de Estado instaurado no Chile. Sua semelhança com as ideias de livre mercado, presentes no livro *Capitalismo e Liberdade*, de Milton Friedman, não impressionam.

derrubando as tarifas que protegeram por muito tempo as manufaturas chilenas, e cortou os gastos governamentais em 10% - com exceção dos militares, que receberam um aumento considerável. (KLEIN, 2008, p.99)

Para livrar o país do marxismo e comunismo, seria preciso mão firme, que o país abraçasse o livre mercado com mais força, um “tratamento de choque”, segundo Friedman (KLEIN, 2008, p.101), ainda que os resultados fossem catastróficos, elevando a pobreza e as taxas de desemprego.

De acordo com esse plano econômico e com a doutrina neoliberal, quanto menores fossem as intervenções do Estado no que tange ao fluxo do dinheiro, tão melhor seria para a economia. Chegou-se a falar em “milagre chileno” (KLEIN, 2008, p.105). E, de fato, com a política de livre mercado implantada por Pinochet, a elite chilena obteve altos rendimentos.

A guerra - que muitos chilenos compreensivelmente enxergaram como a guerra dos ricos contra os pobres e a classe média - é a verdadeira história do “milagre” econômico do Chile. Em 1988, quando a economia estava estabilizada e crescia rapidamente, 45% da população tinha caído abaixo da linha de pobreza. Os 10% mais ricos, contudo, viram suas receitas aumentarem numa base de 83%. (KLEIN, 2008, p.106)

Assim, o “milagre chileno” que enriqueceu os mais ricos, empobreceu os mais pobres. Enquanto no governo Allende os trabalhadores se autogeriam na organização das indústrias, na distribuição de alimentos e na regulamentação dos preços, na ditadura Pinochet sofreram com a inflação e o desemprego – além dos abusos contra a humanidade.

Em 1974, a inflação atingiu 375% - a taxa mais alta do mundo e quase duas vezes maior do que o nível mais elevado alcançado no governo Allende. Os custos de produtos básicos, como o pão, subiram demais. Ao mesmo tempo, os chilenos estavam perdendo os empregos, porque os experimentos de Pinochet com o “livre-comércio” inundaram o país de importados baratos. Os empreendimentos locais fecharam, incapazes de competir, o desemprego bateu recordes e a fome se tornou inquietante. O primeiro laboratório da escola de Chicago era um fracasso. (KLEIN, 2008, p.100)

Após o “sucesso” do programa neoliberal no Chile, as medidas de livre mercado foram se espalhando pelo chamado Cone Sul: Argentina, Uruguai e Brasil. Todos sob a égide de regimes autoritários via Golpe de Estado.

2.1.2. A construção do consentimento

No Chile e na Argentina o processo de neoliberalização se deu por meio de um brutal e violento golpe militar, apoiado pelas elites tradicionais desses países, sufocando e reprimindo o poder e a solidariedade dos trabalhadores, conquistadas com suor e organização comunitária. Contudo, o Neoliberalismo como prática econômica e política do livre mercado, instaurado pacificamente em 1979, na Grã-Bretanha, pelas mãos da primeira ministra Margareth Thatcher, e em 1980, nos Estados Unidos, pelo presidente Ronald Reagan, deveriam ter ares democráticos, visto que a classe trabalhadora era muito mais organizada e articulada nesses países.

Era necessário construir um “consentimento político” na população, um conjunto de mecanismos culturais e ideológicos que penetrassem na vida cotidiana da população de forma natural, no qual a sociedade civil pudesse reconhecer, desejar e defender as liberdades individuais como causa comum – uma vez que não seria possível declarar publicamente a verdadeira intenção com o projeto neoliberal: a “restauração do poder econômico a uma pequena elite”, segundo Harvey (2008, p.51).

A neoliberalização precisava, política e economicamente, da construção de uma cultura populista neoliberal fundada no mercado que promovesse o consumismo diferenciado e o libertarianismo individual. (HARVEY, 2008, p.52)

A virada da cultura neoliberal passou a influenciar ideologicamente, ganhando legitimidade popular, por meio de vários canais: corporações, meios de comunicação, instituições da sociedade civil – universidades, escolas, igrejas e associações profissionais. (HARVEY, 2008, p.50)

Em 1980, nos Estados Unidos, presididos por Ronald Reagan, o processo de neoliberalização estava consolidado. Isso porque, de acordo com Harvey (2008), na década de 1970, mesmo antes do país adotar medidas neoliberais, a cidade de Nova York já havia experimentado uma cruel e amarga situação: após anos de intervenção estatal, Nixon reduziu o repasse do governo federal aos municípios – valores prontamente supridos por instituições financeiras. Em 1975, dispostos a

cobrar pela dívida, os banqueiros quebraram o orçamento da cidade. Como solução, novas instituições foram criadas, assumindo a administração do orçamento da cidade com liberdade total de gerir as receitas dos impostos. O resultado: uma cidade deteriorada, social e fisicamente pela falta de investimento e manutenção.

Citando Freeman, Harvey (2008, p.56) aponta que, apesar da resistência à austeridade, em poucos anos perderam-se de vista as conquistas históricas da cidade. Uma vez desmantelada e criadas as condições necessárias para reestruturar a mesma a partir do projeto neoliberal, construíram-se infraestruturas adequadas ao negócio. A imagem vendida de Nova York é, desde então, como centro cultural e turístico.

A exploração narcisista do ego, da sexualidade e da identidade se tornou o *leitmotiv* da cultura burguesa urbana. A liberdade e a licença artísticas, promovidas pelas poderosas instituições culturais da cidade, levaram na verdade à neoliberalização da cultura. A "Nova York delirante" (para usar a frase memorável de Rem Koolhaas) apagou a memória coletiva da Nova York democrática. (HARVEY, 2008, p.57)

Segundo Harvey (2008, p.58), essa experiência em Nova York abriu caminho para eleição de Reagan, estabelecendo e consolidando as prioridades de um governo neoliberal: “criar um clima de negócios favorável e não cuidar das necessidades e do bem-estar da população em geral.”

Para atingir suas metas, alicerçadas na "redução do alcance e do conteúdo da regulamentação federal da indústria, do ambiente, dos locais de trabalho, da assistência à saúde e da relação entre compradores e vendedores", a política neoliberal de Reagan utilizou os “cortes orçamentários, a desregulamentação e ‘a nomeação de pessoas contrárias à regulamentação e favoráveis à ação da indústria’ para posições-chave”. (EDSALL, 1985, p.217 apud HARVEY, 2008, p.61)

Assim, com pessoas de confiança nomeadas para cargos centrais para uma mudança ideológica, Reagan passou a desestruturar a luta sindical, deixando claro “que os sindicatos não eram bem-vindos como participantes dos conselhos internos do governo” (HARVEY, 2008, p.62). E usando as próprias fragilidades dos sindicatos, o governo passou a destruir sua força coletiva.

As regras rígidas e estruturas burocráticas dos sindicatos os tornavam vulneráveis a ataques. A falta de flexibilidade era frequentemente tão desvantajosa para trabalhadores individuais quanto o era para o capital. As virtuosas reivindicações de especialização flexível nos processos de trabalho e de flexibilização dos contratos de trabalho puderam tornar-se parte da retórica neoliberal capazes de ser persuasivas para trabalhadores individuais, particularmente aqueles que haviam sido excluídos dos benefícios monopolistas que a forte sindicalização às vezes trazia. Uma maior liberdade em geral e a liberdade de ação no mercado de trabalho podiam ser louvados como uma virtude tanto para o capital como para o trabalho, e também nesse caso não foi difícil integrar valores neoliberais ao "senso comum" de boa parte da força de trabalho. (HARVEY, 2008, p.63)

[...]

A conclusão é a meu ver clara. Segundo Edsall, "durante a década de 1970, o braço político do setor corporativo norte-americano promoveu uma das mais bem elaboradas campanhas de busca de poder na história recente". No começo da década de 1980, "tinha alcançado o nível de influência e de alavancagem próxima dos anos dourados da década de 1920". E por volta de 2000 os negócios tinham usado essa capacidade de alavancagem para restaurar sua parcela de riqueza e de renda nacionais a níveis que também não se via desde 1920. (HARVEY, 2008, p.64)

A construção do consentimento na Grã-Bretanha se deu de maneira diferente, justamente pelas diferenças culturais e políticas entre os dois países. Uma delas se deve à boa estruturação da política de bem-estar social (mais elaborada e abrangente do que nos Estados Unidos), resultando no poder da classe trabalhadora, com sindicatos fortes e militantes. (HARVEY, 2008, p.65).

Todavia, as relações de trabalho e a luta contra a inflação são denominadores comuns aos dois países. Segundo Harvey (2008, p.67), o fenômeno neoliberal de Thatcher não teria surgido sem a crise de acumulação do capital na década de 1970. Após as greves dos mineiros britânicos, em 1972 e 1974, o governo trabalhista voltou ao poder com uma grave crise econômica nas mãos. Sem conseguir administrar os déficits orçamentários, passou a agir contra os interesses de seus tradicionais apoiadores - que se rebelaram contra o governo, iniciando uma série de greves conhecidas como "inverno da insatisfação" de 1978.

A corrente principal da mídia atacou com força total sindicatos gananciosos e perturbadores da ordem pública, e o apoio público aos trabalhadores caiu bastante. O governo trabalhista se desfez, e na eleição que se seguiu Margaret Thatcher obteve uma ponderável maioria, com claro mandato emitido por seus apoiadores de classe média para restringir o poder sindical do funcionalismo público. (HARVEY, 2008, p.68)

Thatcher saiu vitoriosa de uma greve de mineiros que provocou em 1984, quebrando a espinha dorsal do movimento trabalhista britânico; destruiu a indústria automobilística juntamente com seus sindicatos fortes e militantes (HARVEY, 2008, p.69).

O efeito geral, em apenas dez anos, foi transformar o Reino Unido num país de salários relativamente baixos e com uma força de trabalho relativamente obediente (considerando os demais países da Europa). Quando Thatcher deixou o governo, a atividade de greve caíra para um décimo do seu nível anterior. Ela erradicara a inflação, controlara o poder sindical, dominara a força de trabalho e, no processo, construía para suas políticas o consentimento da classe média. (HARVEY, 2008, p.69)

Além de dismantelar o poder da classe trabalhadora ao mesmo tempo que restaurava o poder das elites britânicas, Thatcher se dedicou às privatizações das empresas estatais: aço, eletricidade e gás, petróleo, carvão, água, serviços de transporte rodoviário, estradas de ferro, entre tantas outras de menor potencial. Thatcher encheu os cofres públicos, livrou-se de obrigações futuras com empresas deficitárias e concedeu altos incentivos ao capital privado – ou como comparado pelos oponentes ao seu governo, “deu a prata da família”. Para tal, preparou adequadamente as empresas estatais para a privatização, “o que significa reduzir sua dívida e melhorar sua eficiência e suas estruturas de custo, mais frequentemente através da demissão de trabalhadores” (HARVEY, 2008, p.70).

De acordo com David Harvey (2008, p.70), a Grã-Bretanha foi pioneira em mostrar ao mundo como privatizar de forma ordeira e, para o capital, lucrativa. Contudo, aponta que a legitimidade dessas mudanças ideológicas embutidas na neoliberalização se deu por conta da “venda de habitações públicas a seus ocupantes, o que produziu um vasto aumento do número de proprietários em uma década”, satisfazendo os ideais de propriedade individual dos trabalhadores.

Sucatear o Estado de bem-social (em áreas como educação, universidades, assistência de saúde e social), privatizando e reduzindo ao mínimo as obrigações governamentais foi a tarefa mais difícil de alcançar pelo governo Thatcher. Nesse aspecto, não conseguiu avançar como pretendia, pois “Para a opinião pública britânica, havia limites à neoliberalização de tudo.” (HARVEY, 2008, p.71).

Apesar das distâncias culturais e políticas entre essas duas potências mundiais, é possível notar a semelhança de seus interesses: a restauração do poder, fortemente abalado pela força coletiva conquistada pela luta da classe trabalhadora. Além de atingirem suas metas iniciais, os governos de Thatcher e Reagan construíram um legado que até os dias de hoje se mantém com força.

Reagan e Thatcher lançaram mão dos indícios de que dispunham (do Chile e de New York City) e se colocaram à frente de um movimento de classe determinado a restaurar seu poder. Sua genialidade esteve na criação de um legado e de uma tradição que envolveram políticos que o sucederam numa teia de restrições de que não era fácil escapar. Seus sucessores, como Clinton e Blair, pouco mais podiam fazer além de continuar a boa obra da neoliberalização, quer isso os agradasse quer não. (HARVEY, 2008, p.73)

O que pretendemos ao delimitar esse tema (o processo de construção de consentimento da neoliberalização) é apontar em que medida esse movimento ideológico visa a restauração de poder das classes dominantes, ao mesmo tempo em que dissolve o reconhecimento do poder coletivo e solidário da classe trabalhadora, e como opera na transformação cultural e ideológica da população civil no que diz respeito às obrigações do Estado.

2.2. Neoliberalismo no Brasil: contexto político, econômico e social

Se o modelo neoliberal adentra em solo brasileiro ainda no período da ditadura civil-militar – exemplo disso é o forte processo de desestatização das empresas estatais fundadas na Era Vargas –, é após o período da Nova República (1985) e do processo de redemocratização brasileira pós-golpe que esse modelo se sedimenta e ganha força política, econômica e ideológica.

Segundo Bresser Pereira (1995, p.19), ainda no período do governo ditatorial, foi dado um passo em direção à reforma administrativa gerencial do aparelho do Estado³⁵ no Brasil, o Decreto-Lei 200 de 1967, na tentativa de superar a rigidez do modelo burocrático. Flexibilizou-se a gestão pública por meio da administração indireta.

Mediante o referido decreto-lei, realizou-se a transferência de atividades para autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista, a fim de obter-se maior dinamismo operacional por meio da descentralização funcional. Instituíram-se como princípios de racionalidade administrativa o planejamento e o orçamento, o descongestionamento das chefias executivas superiores (desconcentração/descentralização), a tentativa de reunir competência e informação no processo decisório, a sistematização, a coordenação e o controle. (BRESSER-PEREIRA, 1995, p.19)

Os anos de 1980, foram marcados por dois acontecimentos importantes no que se refere à gestão pública. Primeiro, uma nova tentativa de minimizar o endurecimento dos processos administrativos, com a criação do Ministério da Desburocratização e do Programa Nacional de Desburocratização (PrND) e do Programa Nacional de Desestatização (BRESSER-PEREIRA, 1995, p.20) – ambos programas visando a descentralização estatal.

O segundo fenômeno foi a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, um “avanço” democrático, mas um “retrocesso” do ponto de vista administrativo, de acordo com Bresser-Pereira (1995, p.21), visto que “promoveu um surpreendente engessamento do aparelho estatal” ao retirar a flexibilidade das administrações indiretas e atribuir normas rígidas às fundações e autarquias públicas.

³⁵ O aparelho do Estado refere-se a todos os órgãos de ordenamento político e administrativo do Estado (que, por sua vez, é constituído pelo seu território e sua população).

2.2.1. Antecedentes do processo de redemocratização no Brasil

Para começar a pensar na abertura política ocorrida no Brasil pós-regime ditatorial, é importante relembrar as fortes violações e repressões sofridas pelos brasileiros nesse período, da grave crise fiscal e recessão que assolou o país e da crescente mobilização popular contra o regime, dos estudantes aos sindicalistas. Também precisamos levar em consideração que o Brasil era um Estado desenvolvimentista³⁶, o que significa dizer que seu projeto de desenvolvimento econômico “esteve vinculado à política social populista” e visava “a reformulação da antiga divisão internacional do trabalho, a industrialização do Brasil e a implantação, ainda que restrita e segmentada, dos direitos sociais” (BOITO JR., 2002, p.1).

Esse projeto de desenvolvimento econômico e as condições políticas nas quais ele era implementado, que o tornavam dependente de um certo apoio popular, estimulavam muito o desenvolvimento de um sistema escolar público, gratuito e laico, desde o ensino fundamental até a universidade, e estimulavam, também, um mínimo de pesquisa científica e tecnológica independente. A indústria precisava qualificar a força de trabalho operária, os quadros administrativos, a mão de obra técnica, e precisava também de infraestrutura e de pesquisa tecnológica nacional; o Estado populista precisava integrar os trabalhadores urbanos, objetivo que exigia a ampliação do ensino público, gratuito e laico. (BOITO JR., 2002, p.2)

Até o fim do governo instaurado pelo golpe militar, deu-se continuidade ao modelo desenvolvimentista, embora não tenha conservado seu caráter populista.

Diante da repulsa e aversão à ditadura, a estratégia dos militares para dividir e minimizar a força da luta de seus opositores foi trazer à tona as características que os separavam, em detrimento das pautas em comum. Ou seja, o bipartidarismo que era a tônica imposta durante a ditadura civil-militar (Arena e MDB), deu lugar à abertura política, que abriu caminho para a fundação de partidos novos. Apostar na divisão da esquerda política (ou dos trabalhadores) foi uma escolha acertada por parte dos militares – e ainda é nos dias atuais.

³⁶ Para saber mais sobre Estado Desenvolvimentista ler Curi, Luiz Felipe Bruzzi. *Entre a História e a Economia: O Pensamento Econômico de Roberto Simonsen*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ USP, São Paulo, 2014.

Em 1984, o movimento *Diretas Já* levou milhões de brasileiros às ruas, exigindo o fim do regime militar e o restabelecimento das eleições diretas para a Presidência da República. Apesar disso, Tancredo Neves foi escolhido indiretamente pelo Colégio Eleitoral como o primeiro presidente civil pós-ditadura civil-militar. Embora seja comum o uso do termo “abertura política”, o novo governo civil pouco avançou no rompimento do autoritarismo do antigo regime, ainda hoje presente nas estruturas sociais e políticas do país.

Segundo Evelina Dagnino (2005, p.47-8), nos anos de 1980 e 1990 estão as raízes de um dilema enfrentado pelo Brasil em seu processo de construção democrática, justamente pela “confluência perversa”³⁷ de dois projetos políticos distintos: um, democratizante³⁸, tendo a Constituição de 1988 como seu marco formal de participação da sociedade civil; outro, neoliberal, marcado pela eleição de Collor, em 1989, e a posterior implementação do Estado mínimo produzido pelo Consenso de Washington.

Assim, o contexto político brasileiro no final da década de 1980 era de intensa transformação: o processo de redemocratização se iniciou em 1985, mas se consolidou efetivamente com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Contudo, a nova democracia brasileira não rompeu, de fato, com seu passado opressor e poucas mudanças profundas podem ser notadas no vigente sistema político e econômico do país.

³⁷ “Por perversa, me refiro aqui a um fenômeno cujas consequências contrariam sua aparência, cujos efeitos não são imediatamente evidentes e se revelam distintos do que se poderia esperar.” (DAGNINO, 2005)

³⁸ Segundo Dagnino (2005), esse projeto político democrático e participativo se constituiu nos anos 80 e “se expressa na criação de espaços públicos e na crescente participação da sociedade civil nos processos de discussão e de tomada de decisão relacionados com as questões e políticas públicas”, apresentando dois marcos em seu percurso: primeiro, o restabelecimento da democracia formal (eleições livres e a reorganização partidária) e a eleição de Luís Inácio Lula da Silva como Presidente da República; segundo, a aposta na “criação de espaços públicos nos quais o poder do Estado pudesse ser compartilhado com a sociedade”, destacando-se os Conselhos Gestores de Políticas Públicas e os Orçamentos Participativos.

2.2.2. Governo Collor

Só em 1988, mesmo ano da promulgação da Constituição Federal, o governo concedeu o voto direto como direito ao povo. Depois de mais de 30 anos sem eleições diretas, em 1989 os brasileiros puderam ir às urnas eleger o novo presidente do Brasil.

Entre os candidatos, os dois mais votados seguiram no segundo turno: Fernando Collor de Melo, do recém-criado Partido da Renovação Nacional (PRN) e Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). Collor, o “caçador de marajás”, conseguiu vencer as eleições (com a conhecida ajuda da Rede Globo) e assumiu o poder em 1990.

Se por um lado as eleições de 1989 representaram um grande avanço na luta contra o cerceamento das liberdades democráticas, possibilitando o voto direto depois de tantos anos de regime militar, por outro constituíram com o enorme retrocesso nas conquistas da luta dos trabalhadores, devido à vitória de Collor e à promoção de sua política neoliberal (MARTUSCELLI, 2012, p.19).

No início do governo Collor, a ministra da Fazenda, Zélia Cardoso de Mello, implementou o Plano Collor, o qual propunha: o confisco, por 18 meses, dos valores depositados em contas correntes e cadernetas de poupança; ampla abertura econômica; redução do quadro de funcionários públicos; o congelamento dos preços; um extenso programa de privatização³⁹ (preparando o país para a privatização das empresas estatais que se manteriam firmes nos governos seguintes); a desindexação da economia (MARTUSCELLI, 2012, p.22).

O conjunto dessas medidas conferiu o caráter neoliberal à política governamental de Collor. Na prática, a aplicação dessas políticas produziu os seguintes efeitos: o ataque aos interesses do funcionalismo público, que representava o principal setor nas estatísticas de greve, empurrou esse setor para uma postura defensiva; houve uma ampliação de investimento do capital estrangeiro no país; desvalorizaram-se as estatais nos leilões, permitindo a transferência do controle de empresas altamente rentáveis para o setor privado; procedeu-se a uma maior concessão de poderes ao patronato nos processos de negociação

³⁹ Em 12 de abril de 1990, decretou o Projeto de Lei nº 8.031, instituindo o Programa Nacional de Desestatização.

salarial, dificultando, dessa forma, a articulação dos sindicatos na luta por direitos trabalhistas. (MARTUSCELLI, 2012, p.22-3).

Sob o governo Collor, 18 empresas estatais foram privatizadas, principalmente no setor siderúrgico e petroquímico. Na área de políticas sociais, o Estado reduziu gastos em setores estratégicos, como os da educação e da cultura (49%) e de saúde (30%) ao longo dos seus dois anos de gestão. Ao sucatear os serviços públicos essenciais, o governo federal possibilitou a ampliação da oferta dos serviços privados por parte do mercado capitalista.

Henrique (1993) observa ainda que, desde a década de 1970, as camadas médias e os trabalhadores de grandes empresas privadas passaram a usufruir, de maneira mais intensa, dos serviços privados, tais como assistência médica supletiva, aposentadorias complementares e educação privada. (MARTUSCELLI, 2012, p.26).

Em 1992, diante das graves denúncias de corrupção e, sobretudo, da espetacularização da vida particular da família Collor de Melo – amplamente divulgada pela grande mídia –, instaurou-se um processo de *impeachment* do presidente. O debate iniciado não assumiu a devida função politizadora sobre o problema da corrupção no Estado burguês neoliberal. Segundo Martuscelli (2012, p.43), ao rebaixar a discussão em torno da moralidade brasileira, o debate sobre a vida íntima do presidente contribuiu para dissimular a existência do complexo aparato estatal (e sua subsequente responsabilização conjunta), culpabilizando apenas a figura do presidente da República pelos graves desvios de conduta e falta de ética.

Nesse sentido, os grandes meios de comunicação exerceram um papel ativo na despolitização das massas populares, tratando das denúncias de corrupção de modo a ofuscar a discussão sobre os efeitos políticos e sociais e o caráter da classe da política neoliberal implementada pelo Governo Collor. (MARTUSCELLI, 2012, p.40).

Em uma tentativa de proteger seus direitos políticos, Collor recuou e renunciou à presidência do Brasil. Ainda assim, em 1992 sofreu *impeachment* e teve seus direitos políticos cassados por oito anos. Seu sucessor, o vice-presidente Itamar Franco, assumiu a presidência do Brasil.

Em 1994, Fernando Henrique Cardoso (FHC), então ministro da Fazenda, lançou um novo plano econômico de estabilização da moeda, que “previa a elevação da taxa de juros e a redução do déficit público com uma política de privatizações de empresas estatais” (CAMPOS; MIRANDA, 2005, p.622). Era o começo do Plano Real e o passaporte de FHC para a Presidência da República.

2.2.3. Governo FHC e a Reforma da Gestão Pública

Se Collor deu início ao processo de privatização das empresas estatais no Brasil, foi pelas mãos de FHC, já em seu primeiro mandato (1995-98), que o modelo capitalista neoliberal se consolidou no país.

Em 1995, diante de uma grave crise fiscal, o presidente eleito nomeou Luiz Carlos Bresser-Pereira para o Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare) com a função de reformar a administração pública do aparelho estatal. Segundo FHC (BRESEER-PEREIRA, 1995, p.6), essa reforma tinha como objetivo central o “fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar.”

A grosso modo, a administração pública no Brasil passou por três modelos teóricos de gestão⁴⁰: a *patrimonialista*, modelo típico das monarquias e dos reis, na qual há dificuldade em separar o público do privado; a *burocrática*, instituída a partir da Era Vargas, baseada nos processos e no controle prévio, fomenta a racionalização, a impessoalidade e a padronização, bem como a estrutura hierarquizada e a profissionalização dos indivíduos; e a *gerencial* que reduz o papel do

⁴⁰ Para saber mais, procurar Pedro Muñoz Amato, Fernando Luiz Abrucio, Luiz Carlos Bresser-Pereira.

Estado outorgando funções aos setores privados e aos chamados públicos não-estatais⁴¹, baseia-se nos resultados e controle posterior, propondo mais autonomia e responsabilização dos administradores dos bens e serviços públicos.

Bresser-Pereira (1995) criou o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado com a finalidade de introduzir a prática da administração gerencial no Estado brasileiro. Seu objetivo era melhorar a eficácia (gestão) e a eficiência (otimização de recursos) da máquina pública, flexibilizando os processos administrativos engessados pelas normas rígidas da administração burocrática.

A reforma do Estado envolve múltiplos aspectos. O ajuste fiscal devolve ao Estado a capacidade de definir e implementar políticas públicas. Através da liberalização comercial, o Estado abandona a estratégia protecionista da substituição de importações. O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada através das empresas estatais. Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle. (BRESSER-PEREIRA, 1995, p.13)

Segundo o Plano Diretor (BRESSER-PEREIRA, 1995, p.22), a reforma administrativa se fazia urgente devido ao “encarecimento significativo do custeio da máquina administrativa”. O índice de crescimento econômico caía ano a ano, aumentando os custos da política de bem-estar social promovida a partir do governo de Getúlio Vargas, o que agravou a crise fiscal brasileira, que arrecadava valores abaixo dos gastos sociais (BRESSAN, 2002).

Bresser-Pereira (1995) criou um diagnóstico dos desafios a serem superados pela reforma administrativa (as condições do mercado de trabalho e a política de recursos humanos) e as três dimensões pelas quais esses desafios eram atravessados: a institucional-legal (rigidez que dificultava a atuação do Estado), a cultural (equivoco da administração burocrática como freio ao patrimonialismo), e a gerencial (o modelo de gestão burocrática como entrave à boa gestão).

⁴¹ Também conhecido como o Terceiro Setor: Organizações Não-Governamentais (ONGs), Organizações Sociais (OSs) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs).

Para aumentar a eficácia e a eficiência da máquina do Estado, colocando em prática a reestruturação de seu papel, a reforma administrativa contida no Plano Diretor (BRESSER-PEREIRA, 1995, p.41) evidenciou a diferença entre Estado (“organização burocrática que possui o poder de legislar e tributar sobre a população de um determinado território”) e aparelho do Estado (a administração pública constituída por “(a) um núcleo estratégico ou governo, constituído pela cúpula dos três poderes, (b) um corpo de funcionários, e (c) uma força militar e policial.”).

Bresser-Pereira (1995, p.41) identificou os quatro setores de atuação do aparelho do Estado (Núcleo Estratégico: os três poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário; Atividades Exclusivas: prestação de serviços que só o Estado pode realizar, como fiscalização e cobrança de impostos, policiamento, previdência social, transporte, vigilância sanitária, etc.; Serviços Não-Exclusivos: serviços realizados pelo Estado, setor privado e organizações públicas não-estatais, tais como saúde, educação, cultura, etc.; Produção de Bens e Serviços para o Mercado: área de atuação das empresas, as atividades que visam ao lucro. Além dos setores do aparelho do Estado, também identificou as formas de propriedade de atuação do Estado (Estatual ou Primeiro Setor: o próprio Estado; Privada ou Segundo Setor: as empresas e as atividades lucrativas; e Pública Não-Estatual ou Terceiro Setor: organizações sem fins lucrativos, orientadas para o atendimento do interesse público).

Dessa forma, pôde organizar as competências para cada propriedade e setor de atuação estatal:

Tabela 1 - Setores de atuação estatal				
Setor	Núcleo Estratégico	Atividades Exclusivas	Atividades Não Exclusivas	Produção de Bens e Serviços para o Mercado
Estatual	X	X	X	
Privada			X	X
Púb. Não-Estatual			X	

Conforme podemos observar na tabela acima, o objetivo do Plano Diretor proposto por Bresser-Pereira era redefinir (enxugar) a atuação do Estado - que operava nos quatro setores citados, mas que deixaria de atuar na Produção de Bens e Serviços para o Mercado (papel que só deveria ser desempenhado pelo Setor Privado) pelo processo de privatização, e ainda dividiria suas obrigações no setor de Atividades Não-Exclusivas (com o setor privado e, agora, com o setor público não-estatal) pelo processo de publicização⁴².

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRESSER-PEREIRA, 1995, p.12)

Embora negue a proposta de Estado mínimo, ao identificar os setores e os tipos de propriedade e sua posterior redefinição, Bresser-Pereira pôde sugerir o enxugamento do papel do Estado. Por trás do discurso de melhorias de governança, é possível identificar a reforma do Estado como recurso para amortizar as obrigações do Estado, reduzindo seus gastos e abrindo espaço para o setor privado atuar com mais força no mercado.

2.2.4. Governo Lula e a política neodesenvolvimentista

Segundo Boito Júnior (2012, p.80), o primeiro mandato de FHC pode ser identificado por suas ações ofensivas (na imposição das reformas neoliberais: abertura comercial, desregulamentação financeira e privatizações), enquanto seu segundo mandato foi fortemente marcado pelas ações defensivas (procurando se livrar das contradições inerentes ao modelo implementado e à insatisfação popular e burguesa, desvalorizando a moeda).

⁴² O processo de denominado Publicização é o que estamos chamando de Privatização da Cultura. Mais adiante retomaremos a análise sobre o processo de publicização proposto no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado.

Em movimento contrário ao optado por FHC, os dois mandatos de Lula (2003-2010) também não são nada homogêneos entre si. No primeiro mandato, Lula começou precavido e cuidadoso, com táticas políticas mais defensivas para não hostilizar o capital financeiro internacional, passando para táticas mais ofensivas no segundo mandato, principalmente após a crise do Mensalão⁴³ (com a implantação de uma série de medidas políticas neodesenvolvimentista⁴⁴).

O Brasil da década de 2000, durante os governos petistas de Lula (e, posteriormente, de Dilma Rousseff), aumentou-se em grande medida a ascensão política de uma nova burguesia nacional⁴⁵ (BOITO JUNIOR, 2012, p.69). Diferente da antiga burguesia nacional que “poderia formar uma frente anti-imperialista com a classe operária” e da burguesia compradora, que é uma “mera extensão do imperialismo no interior desses países”, a nova burguesia nacional brasileira “teria base de acumulação própria e poderia buscar, ao mesmo tempo, associar-se ao capital imperialista e limitar a sua expansão no interior do país” (BOITO JR, 2012, p.70).

Assim, embora sob a égide de um partido popular de esquerda, a Era Lula pode ser considerada um desdobramento do modelo capitalista neoliberal, haja vista que não rompeu com o projeto político de retomada de poder das

⁴³ Mensalão é o termo popular como ficou conhecido o esquema de compra de votos no primeiro mandato do governo Lula.

⁴⁴ Segundo Boito Júnior (2002), a política neodesenvolvimentista (referência ao projeto desenvolvimentista de 1930-1980, mas com diferenças expressas, como menores índices de crescimento; recuo do modelo capitalista neoliberal, concentrando-se nos setores agrícolas, pecuários e recursos naturais; e exportação) praticada pelos governos Lula é fortemente identificada pela “desativação a frio da Alca, a diplomacia e a política de comércio exterior visando à conquista de novos mercados no hemisfério sul, o fortalecimento das relações da economia brasileira com as economias sul-americanas, o congelamento do programa de privatização, o fortalecimento econômico e político das empresas estatais remanescentes e o novo papel do Bndes na formação de poderosas empresas brasileiras nos mais diferentes segmentos da economia, configura um conjunto de medidas dessa política econômica que tende a priorizar os interesses da grande burguesia interna em detrimento, muitas vezes, dos interesses da grande burguesia compradora e do capital financeiro internacional”.

⁴⁵ Segundo o autor, essa nova burguesia nacional seria uma fração da *burguesia interna*, conceito elaborado pelo marxista Nicos Poulantzas, que designaria “a fração da burguesia que possui, ou uma relação de dependência (financeira e tecnológica) e contradição em relação ao capital americano, quando o autor toma como ponto de partida o exame da burguesia das metrópoles imperialistas europeias, ou em relação ao capital estrangeiro, quando Poulantzas se refere às burguesias das formações sociais de industrialização dependente, como são os casos das burguesias da Espanha, Grécia e Portugal. Por se definir a partir de um tipo particular de ambivalência em relação ao capital estrangeiro/imperialista, a burguesia interna se distinguiria tanto da burguesia nacional quanto da burguesia compradora.” Ver mais em: MARTUSCELLI, Danilo Enrico. *Poulantzas e o conceito de burguesia interna*. Disponível em: https://www.academia.edu/16662235/Poulantzas_e_o_conceito_de_burguesia_interna. Acesso em 10/01/2017. Acesso em 16/03/2017.

elites. A mudança está em qual elite se privilegiou: em vez das mais poderosas forças burguesas (a nacional compradora e o capital financeiro internacional), Lula apoiou os grandes empresários nacionais – as indústrias (representados pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – Fiesp), as construtoras (a mais famosa e polêmica, Odebrecht), o agronegócio (Friboi, Sadia, Perdigão), os bancos (Itaú, Bradesco), além de setores da siderurgia, da mineração, dos transportes, entre muitos outros.

Esse novo foco de interesse incomodou gravemente a parte burguesa diretamente prejudicada. A oposição se manifestou na grande imprensa contra as políticas neodesenvolvimentistas praticadas pelo presidente em exercício. A insatisfação do capital financeiro internacional foi amplamente divulgada, indicando, inclusive, qual seria o melhor candidato à substituição de Lula no poder – não era Dilma Rousseff, certamente.

Observar como cada governo operou os diferentes interesses (dos distintos grupos da burguesia) permite expor as vísceras do problemático sistema partidário brasileiro:

Como se vê, a luta no interior do grande capital monopolista, luta que opõe a grande burguesia compradora à burguesia interna, reflete-se no sistema partidário brasileiro. A ala majoritária do PSDB, vanguarda eleitoral do neoliberalismo no Brasil, tem representado, a despeito da fase inicial da história desse partido, o grande capital financeiro internacional e os interesses dos empresários e banqueiros brasileiros estreitamente ligados a esse capital. O PT, nascido como um partido de tipo socialdemocrata e fortemente vinculado ao movimento sindical, vem, desde meados da década de 1990, quando o então chamado Campo Majoritário iniciou o processo de reformulação programática e organizacional do partido, realizando um movimento em direção aos interesses da grande burguesia interna. Sub-representada na imprensa e no sistema partidário, essa fração burguesa acabou se fazendo representar no plano partidário e, devido a circunstâncias particulares, por um partido político que nasceu do movimento operário e popular. (BOITO JR, 2012, p.87)

Embora essa dissertação não tenha fôlego para continuar uma análise sobre os governos atuais, julgo importante ao menos mencionar os recentes casos no cenário da política nacional.

Acusada de crime de responsabilidade contra a União, em dezembro de 2015, Eduardo Cunha⁴⁶, presidente da Câmara dos Deputados do Brasil, abriu o processo de *impeachment* contra a presidenta Dilma Rousseff, indiciada por cometer as chamadas “pedaladas fiscais”⁴⁷. O país ficou em polvorosa ao longo do processo: manifestações pró e contra *impeachment* foram organizadas, levando milhares de pessoas às ruas - novamente, a grande mídia cumpriu seu papel tendencioso de divulgar apenas um recorte das notícias.

É importante dizer que essas manifestações trouxeram à tona sentimentos e discursos de ódio, preconceituosos e fascistas, pedindo a volta ao regime autoritário dos militares, pensamentos e atitudes homofóbicas, misóginas, racistas e machistas deram o tom verde-amarelo das manifestações pró-*impeachment*, organizadas por grupos como o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Vem pra Rua.

Cercado por uma espetacularização quase circense desde o início, o processo de *impeachment* acabou com a destituição de Dilma Rousseff do cargo de Presidente da República, em 31 de agosto de 2016. Já tomado posse como presidente interino, seu vice-presidente, Michel Temer, assume definitivamente a faixa presidencial.

Conforme já citado (BOITO JR., 2012), a tensão partidária criada entre as forças burguesas opositoras do governo petista (e que também compõem o bloco do poder político) não logrou destituir o então presidente Lula, mas reconheceu a frágil imagem de Dilma perante a opinião pública. Foi ela o bode expiatório usado para condenar as medidas neodesenvolvimentistas dos governos petistas.

Outro acontecimento digno de nota é a operação Lava Jato⁴⁸, que investiga esquemas de corrupção e lavagem de dinheiro entre funcionários da Petrobras, empresários de grandes empreiteiras e políticos da maioria dos partidos. A base da

⁴⁶ Deputado federal filiado ao PMDB, ex-presidente da Câmara dos Deputados do Brasil. Diante de graves denúncias de corrupção, teve seu mandato cassado e foi preso em 2016. Em 2017 foi condenado a mais de 15 anos por corrupção passiva, lavagem de dinheiro e evasão de divisas.

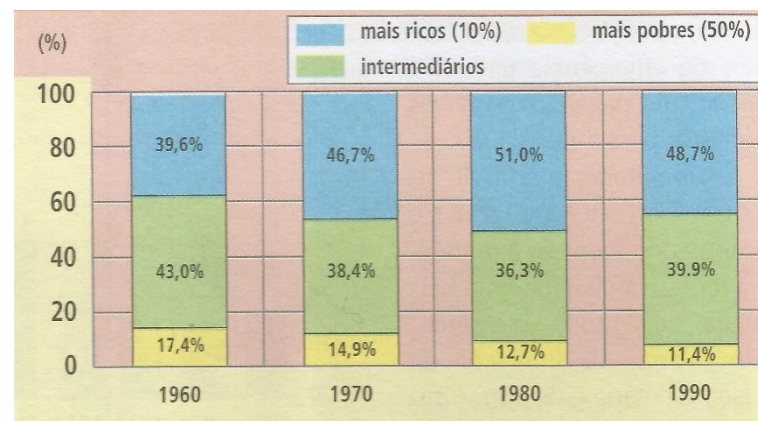
⁴⁷ É a prática de “maquiar” as contas públicas, ao atrasar verbas aos bancos, públicos e privados, e às autarquias para repasse dos projetos sociais. Prática recorrente em diversos governos anteriores, transformou-se em carro chefe da destituição de Dilma Rousseff em 2016.

⁴⁸ <http://lavajato.mpf.mp.br/index.html>

investigação está nas delações premiadas dos primeiros presos pela operação (funcionários, empresários e operadores financeiros da estatal e da Odebrecht, principalmente). Como este esquema de corrupção ainda se encontra em fase de investigação, me limitarei a dizer que os depoimentos despiram o sistema político brasileiro, o pagamento de propina das mais diversas ordens aponta o que alguns cientistas políticos já apontavam: quem governa, há tempos, o Brasil é a nova burguesia nacional brasileira (BOITO JR, 2012).

A partir disso, retomo a análise de Harvey (2008), que sugere o processo de neoliberalização como projeto político de restauração do poder econômico de uma pequena elite, os dados que se seguem (respectivamente: [a] tabela desenvolvida pelo IBGE com distribuição da renda no Brasil, em 1997⁴⁹; e [b] compilação dos dados de declaração à Receita Federal⁵⁰, em 2012, que aponta a concentração de renda dos 0,9% mais ricos do Brasil) podem indicar a legitimidade da reflexão.

Figura 1 *Distribuição de renda no Brasil 1960; 1970; 1980 e 1990*



Fonte: IBGE, *Estatísticas do Brasil; Anuário Estatístico do Brasil, 1997* (apud CAMPOS;

⁴⁹ CAMPOS, Flávio de; MIRANDA, Renan Garcia. A escrita da história: ensino médio: volume único. 1ª ed. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

⁵⁰ Fonte: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/01/distribuicao-de-renda-e-concentracao-da-riqueza-no-brasil.html>

Em 2012, 0,21% da população detinha 46,67% do patrimônio declarado, enquanto 0,69% da população detinha 21,82%. Assim, a riqueza dos 0,9% mais ricos representa 68,49% do total notificado. Essa informação mostra que a concentração é muito superior aos Estados Unidos, um país com elevada concentração. Lá, cerca de 10% da população concentra 72% da riqueza. É interessante observar que o patrimônio médio daqueles que estão entre os 0,21% brasileiros mais ricos é de R\$ 5,8 milhões, mesmo que o corte esteja a partir de R\$ 1,5 milhão. Isso indica que a concentração do patrimônio está entre os indivíduos do topo mais restrito. Além disso, as faixas mais altas possuem, sobretudo, renda do capital, enquanto as outras se concentram no trabalho. (AVILA, Róber Iturriet. Pragmatismo Político. São Paulo, 28/01/2015)

2.3. Neoliberalismo e sua implicação no campo da Cultura

Quando imerso no trabalho, o pintor precisa dar um passo atrás, recuando seu corpo em relação à pintura, para identificar ausências e presenças - de harmonia, equilíbrio, proporções, etc. Mas uma pintura tampouco pode ser observada a distância. Depois de ver o todo, o pintor volta para trabalhar os detalhes das partes que considera necessário.

Até o momento, esta dissertação buscou jogar luz sobre um contexto histórico que nos é familiar, mas pouco discutido, questionado e analisado pelo meio da arte/educação. O que proponho, agora, é aproximar a investigação em torno da Arte e da Cultura, áreas de conhecimento que afetam diretamente esta pesquisa.

Como dito anteriormente, mais do que um sistema econômico, podemos identificar o processo de neoliberalização como um projeto político voltado à manutenção do poder das elites, ao mercado e ao lucro. Assim, entendemos que o processo do avanço neoliberal não deve ser compreendido como meramente implementação nas esferas econômica e política. Os tentáculos da doutrina neoliberal agarram tudo o que possa ser capitalizado e transformado em lucro – inclusive o que o senso comum considera inacessível ao mercado: cultura, lazer, educação.

Contudo, como demonstrar as intenções e as interferências desse projeto político no campo cultural, diante do inegável aumento da oferta em serviços e bens culturais? A tarefa não é simples, dado o grande volume de propaganda em prol do desenvolvimento e ampliação da recepção artística e cultural, criando no senso comum um sentimento de maior acesso à Cultura.

O senso comum é construído com base em práticas de longa data de socialização cultural que costumam fincar profundas raízes em tradições nacionais ou regionais. Não é o mesmo que bom senso, que pode ser construído a partir do engajamento crítico com as questões do momento. Assim sendo, o senso comum pode ser profundamente enganoso, escamoteando ou obscurecendo problemas reais sob preconceitos culturais. Valores culturais e tradicionais (como a crença em Deus e no país ou concepções da posição das mulheres na sociedade) e temores (de comunistas, imigrantes, estrangeiros ou "outros" em geral) podem ser mobilizados para mascarar outras realidades. Podem-se invocar *slogan* políticos que mascarem estratégias específicas por trás de vagos artifícios. [...] Gramsci concluiu, portanto, que as questões políticas, quando "disfarçadas como culturais", se tornam "insolúveis". (HARVEY, 2008, p.49)

Para iniciar essa reflexão, é importante conhecer alguns fatos marcantes sobre o desenvolvimento da área cultural no país. Seguindo as orientações do recorte temporal da presente pesquisa, concentro a atenção no período oficial da entrada dos valores neoliberais no Brasil, ou seja, a partir do processo de redemocratização política. Iniciado nos anos 1990, esse processo continuou avançando e se desenvolvendo, seja por meio da ampliação das leis de incentivo fiscal, da proliferação das exposições *blockbusters* ou da criação das Organizações Sociais.

Analisaremos cada caso isoladamente, entendendo que com os fatos emaranhados fica mais difícil encontrar os nós e a trama de como esses acontecimentos se conectam e respondem aos problemas atuais.

2.3.1. Leis de incentivo fiscal

“O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”⁵¹, é o que o texto da Constituição Federal determina em seu primeiro artigo direcionado à Cultura.

Para compreender de que maneira e em qual medida os mecanismos governamentais de promoção, difusão e acesso à cultura interferem no projeto político neoliberal, é imprescindível, antes, compreender o que são e como funcionam as leis de incentivo fiscal.

O incentivo é um mecanismo em que a União faculta às pessoas físicas ou jurídicas a opção pela aplicação de parcelas do Imposto sobre a Renda, a título de doações ou patrocínios, no apoio direto a projetos culturais ou em contribuições ao Fundo Nacional da Cultura (FNC). Ou seja: o Governo Federal oferece uma ferramenta para que a sociedade possa decidir aplicar, e como aplicar, parte do dinheiro de seus impostos em ações culturais. Desta maneira, o incentivo fiscal estimula a participação da iniciativa privada, do mercado empresarial e dos cidadãos no aporte de recursos para o campo da cultura, diversificando possibilidades de financiamento, ampliando o volume de recursos destinados ao setor, atribuindo a ele mais potência e mais estratégia econômica. (Ministério da Cultura)⁵²

Dito de outro modo, as leis de incentivo fiscal à cultura estimulam que empresas patrocinem produtos culturais (espetáculos, shows, peças teatrais, etc.) por meio de isenção fiscal. Ou seja, em vez de pagar os impostos integralmente ao Estado, empresas privadas ou estatais podem destinar parte desse valor ao auxílio a determinado espetáculo. Dito de outro modo, a empresa investe um valor que, de fato, é do Estado. Voltaremos a essa reflexão mais adiante.

⁵¹ CF, Seção II, art. 215.

⁵² <http://www.cultura.gov.br/incentivofiscal>

No Governo de José Sarney (1985) foi criado o Ministério da Cultura (MinC), a partir de seu desmembramento do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Sua função é desenvolver políticas de fomento e incentivo para diversas linguagens artísticas⁵³.

Em 1986, foi aprovada no Congresso Nacional a Lei Sarney, pioneira no incentivo à cultura e extinta em 1990, que possibilitava um abatimento no imposto de renda (IR) de até 100% das doações, 80% dos patrocínios e 50% dos investimentos na área da cultura.

O projeto da Lei Sarney veio reverter uma tendência retórica da desconfiança do mercado e concretizar uma política de intervenção mínima do Estado na cultura. Instaurava-se o modelo do Estado encorajador, a quem caberia apenas estimular e mesmo incitar, através de mecanismos como a lei Sarney, as iniciativas particulares. (CASTELLO, 2002, p.631)

Em 1990, durante o governo Collor, promoveu-se o desmonte das instituições culturais: extinguiu-se o MinC e a Lei Sarney. Porém, em 1991, sob a chancela do Secretário da Cultura, Sérgio Paulo Rouanet, a Lei Rouanet⁵⁴ foi aprovada, diferenciando-se da lei anterior pelo seu rigor formal, com mecanismos de fiscalização mais rígidos.

De acordo com Castello (2002), se as relações entre Estado e cultura durante o regime militar eram ambíguas e tensas - pois operavam “em uma zona cinzenta entre a cooptação e a censura” -, no governo de FHC procurou-se uma aliança entre Estado, cultura e mercado. Um exemplo disso foram as reformas na Lei Rouanet, superando os aspectos burocráticos das leis de incentivo anterior.

Com a possibilidade de deduzir dos impostos (que seriam pagos ao Estado) os valores investidos na cultura, empresas passaram a utilizar os incentivos fiscais não para estimular artistas e suas produções, senão na promoção e marketing de suas marcas. Desde suas primeiras utilizações, o fomento investia em grandes nomes e produções, em

⁵³ O material pode ser encontrado no site do Ministério da Cultura, em <http://www.cultura.gov.br/>

⁵⁴ “A Lei Rouanet (Lei 8.313/1991), promulgada durante a gestão do ministro Sérgio Paulo Rouanet, instituiu o Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC), cuja finalidade é a captação e canalização de recursos para os diversos setores culturais.” (Fonte: <http://www.cultura.gov.br/>)

detrimento de artistas não conhecidos e de pequenos espetáculos. Sempre houveram graves denúncias de “parasitismo, nepotismo e desonestidade” (CASTELLO, 2002, p.632).

Portanto, trata-se de recurso público, direcionado de acordo com a capacidade de elaboração de projetos dos diferentes grupos e exigências dos patrocinadores. As demandas qualificadas, elaboradas de forma predominante por grupos artísticos consolidados e com expressão na mídia, assumem relevância maior, a partir de 1995, do que as políticas públicas de caráter universal, recriando as desigualdades econômicas regionais existentes no país, no que tange ao financiamento das atividades culturais. (SEGNINI, 2008, p.551)

Retomando a origem dos valores investidos pelas empresas, é interessante pensar quem, de fato, está bancando a cultura. Isso porque, como dito, esse recurso sai dos cofres públicos e é utilizado para promover as empresas “incentivadoras” – chamadas de “sociedade” no site do Ministério da Cultura. Marketing espontâneo?

Por trás de um simples recurso de fomento, que passa à iniciativa privada a “escolha” de quais projetos culturais devem ser incentivados e produzidos, fica velada uma lógica perversa (justamente porque opaca e pouco aparente) de mercado de bens culturais a ser capitalizado.

Qual o papel do Estado em relação ao fomento cultural? Em que medida “o Governo Federal oferece uma ferramenta para que a sociedade possa decidir aplicar, e como aplicar, parte do dinheiro de seus impostos em ações culturais”? Reformulando a pergunta, qual a porcentagem da “sociedade” pode decidir quanto, onde e como aplicar em ações culturais? Esse mecanismo reforça a ideia de Estado mínimo, que abre espaço ao mercado empresarial decidir qual artista e/ou produção deve ou não ser incentivado, sem realmente investir um único centavo – e ainda promover sua marca como grande incentivadora cultural.

2.3.2. Megaexposições: arte como mercadoria

No final dos anos de 1990 e início de 2000, o mundo da arte e da cultura brasileira passou por momentos de grande euforia e destaque. Os equipamentos culturais da cidade de São Paulo (mas não apenas nessa cidade) começaram a apresentar grandes mostras de arte, conhecidas como as megaexposições ou as exposições blockbusters.

As grandes exposições causaram frisson nas cidades por onde passaram, aumentando expressivamente a rota de circulação simbólica das artes visuais. Muitas pessoas se disponibilizaram a fazer o que não era habitual: ir até museus e instituições culturais contemplar as obras dos grandes mestres – ainda que esse contato não tenha transformado a maneira de perceber e se relacionar com a arte.

A primeira grande exposição da cidade de São Paulo aconteceu na Pinacoteca do Estado, em 1995, com obras do célebre escultor francês Auguste Rodin. Esta mostra surpreendeu pelo volume de visitantes que circularam pelos corredores do museu. Gigantescas e impressionantes filas se formavam em frente aos equipamentos culturais da cidade, virando notícia tão relevante quanto o artista e sua obra.

Figura 2 Rodin, Pinacoteca do Estado de São Paulo, 1995



Fonte: Veja São Paulo

Pode ser casualidade, ou mera impressão. Mas quando fui ver a exposição Rodin, na Pinacoteca do Estado, percebi entre os visitantes um sentimento que não é habitual em museus. Não se tratava daquela admiração respeitosa, daquela espécie de simples “verificação” da existência de uma obra de arte, nem mesmo do espanto ou do maravilhamento que são de praxe nessas ocasiões.

Tratava-se de euforia. Diante do “Pensador”, com toda a carga trágica que tem essa figura, o público parecia tomado de animação. Tive uma estranha vontade de rir. As pessoas se agitavam como se fossem crianças de escola.

Como eu disse, talvez tenha sido coincidência, ilusão minha. Mas a exposição Rodin dá alguns bons motivos para essa excitação.

O primeiro é o aparato de que se cercou. Para evitar a superlotação, os organizadores obrigam o público a ficar em fila -não só para comprar o ingresso, mas também para entrar nas primeiras salas: um pequeno grupo por vez. E há tantas seguranças com walkie-talkies, que parece estar ocorrendo uma reunião de chefes de Estado, não uma mostra de esculturas. (COELHO, Marcelo. Exposição Rodin leva público à euforia. Folha de São Paulo, São Paulo, 16/06/1995)⁵⁵

Algumas das grandes exposições montadas na cidade de São Paulo foram: *Rodin*, na Pinacoteca do Estado de São Paulo, em 1995 e 2001, e no Pavilhão da Oca, em 2004; *Brasil+500: Mostra do Redescobrimento*, no Parque do Ibirapuera, em 2000; *Picasso: Anos de Guerra 1937-1945*, no MASP, em 1999; *Guerreiros de Xian e os Tesouros da Cidade Proibida*, no Pavilhão da Oca, em 2003 (817.782 pessoas); *Picasso na Oca*, no Pavilhão da Oca, em 2004.

Com as chamadas “megaexposições”, é possível notar algumas mudanças ocorridas na apresentação, divulgação e promoção das exposições de arte. Para garantir que nomes de artistas renomados e obras consagradas pudessem circular pelos seus corredores, museus e instituições culturais passaram a contar com a contribuição financeira de grandes empresas e bancos. Os novos mecenas das artes, assim como os do passado, não patrocinavam arte e cultura por simples generosidade ou filantropia. As grandes empresas e instituições financeiras utilizavam (e ainda utilizam) os incentivos fiscais para apadrinhar grandes exposições, e, em contrapartida, vincular e promover a marca da empresa, gerando mais rentabilidade.

Também data dessa época o inchaço numérico das visitas escolares, que começaram a inflar ainda mais as estatísticas de visitação. Assim, diante da eloquência e grandiosidade dessas exposições, era necessário investir na

⁵⁵ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/6/16/ilustrada/15.html>. Acesso em 12/03/2017.

contratação e formação dos profissionais que atenderiam o grande público – afinal, estes também fariam parte do marketing realizado pelas empresas.

A partir da constatação desses fatos, podemos perceber que, no Brasil dos anos 1990, o mercado neoliberal passou a exigir uma nova concepção de mundo que atendesse às necessidades da reprodução capitalista.

“Cultura, educação – práticas educativas –, arte, cidadania, política, esporte, lazer... a lógica do mercado cooptou a atividade socializadora e institucionalizou seu acesso, limitou-a à compra e à venda de seus produtos na perspectiva de condicionar o consumo de bens produzidos e incentivar o avanço neoliberal no acúmulo de capitais.” (SILVA; BELTRAME, 2016, p.512).

Nesse sentido, fica evidente de que maneira a entrada das práticas neoliberais interferiram no mercado da arte e na concepção, divulgação e comunicação das exposições *blockbusters* do fim dos anos 1990. O consumo simbólico de obras de arte, realizado a partir de uma lógica comercial, foi massivamente difundido e apresentado à população como algo estritamente necessário. E, ainda mais especificamente a esta dissertação, criou-se um bem mercadológico altamente rentável: as “enxurradas” de visitas escolares agendadas, inflando os números de potenciais futuros “clientes” às empresas patrocinadoras dessas exposições – ao menos a valorização da imagem filantrópica da marca.

2.3.3. Publicização: a criação das Organizações Sociais

Como dito anteriormente, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado deu as bases legais para que serviços públicos, essenciais à sociedade e previstos pela Constituição Federal de 1988, fossem privatizados (ou publicizados, termo utilizado por Bresser-Pereira) na figura das empresas públicas não-estatais – ou seja, as Organizações Sociais (OSs). Dessa forma, o Estado e a iniciativa privada cumprem seu principal papel neoliberal: criar novos mercados e contribuir com sua expansão.

As organizações sociais terão autonomia financeira e administrativa, respeitadas condições descritas em lei específica como, por exemplo, a forma de composição de seus conselhos de administração, prevenindo-se, deste modo, a privatização ou a feudalização dessas entidades. Elas receberão recursos orçamentários, podendo obter outros ingressos através da prestação de serviços, doações, legados, financiamentos, etc. (BRESSER-PEREIRA, 1995, p.60)

Alguns anos após o *boom* das megaexposições, o sistema de gerenciamento via OSs e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) passou a ser implementado para a “realização dos serviços sociais, culturais e científicos do Estado, ou seja, estão sendo criadas organizações públicas não estatais que executam esses serviços com mais autonomia e eficiência” (BRESSER-PEREIRA, p. 150, 2008).

No Estado de São Paulo, desde 1995, com a criação das OSs (lei 9.637/98) e das OSCIPs⁵⁶ (lei 9.790/99), os governadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB):

[...] constituíram um amplo mercado cultural e educacional no desenrolar de suas políticas públicas. Atrrelados ao compromisso capitalista de valorização dos mercados, entregaram à iniciativa privada a administração dos recursos públicos para a cultura por meio das OSs e OSCIPs que guiaram a consolidação de um sólido mercado de arte, cultura, saber e entretenimento. (SILVA; BELTRAME, 2016, p.515)

Na década de 1990, vimos empresas privadas e alguns setores da sociedade civil organizada – Organizações Não Governamentais (ONGs), OSs e OSCIPs – dominarem a discussão sobre o que é cultura e educação, mercantilizando e institucionalizando seu fazer, seu acesso e seu desfrutar. O que podemos esperar das discussões sobre cultura e educação quando essas são monopolizadas por instituições privadas e na perspectiva da lógica do mercado? Os desdobramentos

⁵⁶ Em dias atuais, a Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo repassa dinheiro público para administração de OSs em todos os seus dezoito equipamentos culturais com espaços de visitação que passaram por processos de musealização e que desenvolvem ações no âmbito da Educação não-formal recebendo o público. De acordo com a própria Secretaria, esses equipamentos culturais juntos receberam, em 2014, uma soma de 3 milhões de pessoas e todos oferecem uma grande gama de temas e distintas abordagem e opções para os públicos das mais variadas idades, e que comungam de uma preocupação central: “oferecer acesso a população menos favorecida”. Por conta disso, 07 desses equipamentos têm entrada gratuita (Casa Guilherme de Almeida, Casa das Rosas, Memorial da Resistência de São Paulo, Museu Casa de Portinari, Museu Felícia Leiner, Museu Índia Vanuïre e Paço das Artes), e aqueles outros 11 que cobram ingresso (Catavento, Pinacoteca do Estado, Estação Pinacoteca, Museu Afro Brasil, Museu da Casa Brasileira, Museu da Imagem e do Som, Museu da Imigração, Museu da Língua Portuguesa, Museu de Arte Sacra, Museu do Café e Museu do Futebol) oferecem gratuidade, obrigatoriamente, um dia por semana (Fonte: www.cultura.sp.gov.br).

desse tipo de gestão, embora velados e não assumidos, podem ser percebidos, por exemplo, pelo sucateamento do espaço público.⁵⁷

Abandonando o desenvolvimentismo, burguesia e o Estado brasileiro abandonaram qualquer veleidade de implantar um capitalismo nacional e, adotando a política social do neoliberalismo, cuja característica fundamental é a redução e a supressão de direitos sociais, não possui tampouco interesse em integrar, sequer de modo restrito segmentado, os trabalhadores à riqueza produzida. Nesse novo quadro político, a escola, a universidade e os trabalhadores em educação perdem importância como elementos de um projeto nacional e popular. Gasto público com educação é visto assim mesmo: como gasto. O que foi herdado do período desenvolvimentista e populista é, do ponto de vista do modelo econômico atual, uma herança inútil e dispendiosa. Os museus universitários, os laboratórios, as pesquisas, as bibliotecas sofisticadas – tudo isso é algo do que é preciso se livrar. O modelo capitalista neoliberal na periferia funciona a partir de fora, com tecnologia e produtos importados. Ele não necessita de tecnologia e nem de produção científica nacional. Basta uma mão-de-obra medianamente formada, o que pode ser obtido por qualquer instituição de ensino de terceiro grau – que é a denominação mais adequada para a nova safra de “universidades”. (BOITO JR, 2002, p.3)

A apologia vazia da educação, sem qualquer consequência política prática, essa apologia visa, de um lado, encher os bolsos dos empresários do ensino, incitar os jovens a comprar um diploma como se comprassem um passaporte para o futuro, ludibriá-los com uma mercadoria falsificada, e, de outro lado, essa apologia vazia da educação serve também para desviar todos os trabalhadores da luta pela mudança do modelo econômico e social. (BOITO JR, 2002, p.3)

Ao escolher os termos “publicização” e “entidades públicas não-estatais” para denominar o processo de repasse das obrigações do Estado para a sociedade civil, Bresser-Pereira evitou a discussão sobre a privatização da cultura (WU, 2006).

Aqui, os termos Estatal e Público não devem ser confundidos. Assim, é fundamental compreender os termos por ele escolhidos: (a) estatal é toda e qualquer coisa administrado pelo Estado e de direito público; enquanto (b) público é o que deve estar à disposição de todo e qualquer cidadão, mas que também pode ser administrado pelo setor privado.

Estabelecidas as diferenças terminológicas, notamos a genialidade discursiva aqui colocada. Os equipamentos culturais da cidade de São Paulo são de propriedade estatal, mas de interesse público, não sendo moralmente aceitável um

⁵⁷ Ver interdição e reforma do Museu Paulista, em 2013 (<http://vejasp.abril.com.br/cidades/museu-do-ipuranga-fechado-reforma/>), e incêndios Museu da Língua Portuguesa, em 2015 (<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/12/incendio-atinge-museu-da-lingua-portuguesa-em-sp-dizem-bombeiros.html>).

processo de privatização – uma vez que não se trata de produção de mercadorias. Sendo assim, não se privatiza o que é de interesse público ⁵⁸, se publiciza.

Ao investigar a privatização da cultura na Grã-Bretanha e Estados Unidos da América, Chin-Tao Wu (2006) apresenta quais os mecanismos utilizados para transformar a arte em um negócio rentável. Embora suas análises estejam baseadas em contextos sócio-políticos bastante diferentes, as aproximações são possíveis: a mercantilização da arte e da cultura, o recorte temporal (início do Estado neoliberal), o envolvimento das grandes corporações, os novos agentes (gestores) do capital.

Neste ponto, cabem algumas perguntas em relação a privatização da cultura e a criação das OSs. Quem define e quais são os critérios para definir o grupo da sociedade civil qualificado a alcançar ao status de Organização Social é o Estado? Quem são os gestores responsáveis pela direção de tais OSs?

Segundo WU (2006, p. 34), e de modo geral, esses gestores culturais capitalistas não são capitalistas tradicionais: vêm de uma “classe econômica privilegiada, social e educacionalmente proeminente”, possuindo alto nível de capital cultural, simbólico e econômico - embora sejam “homens que se fizeram do nada” (sem grandes heranças familiar quando comparados a Rockefeller) - e presidem não apenas “associações empresariais e clubes exclusivos, mas também em curadoria de instituições de caridade e culturais do país”, com a intenção de “manter e consolidar sua posição e seu status dominantes”. Em outras palavras, esses gestores do capital estão engajados na distinção social.

Isso é verdadeiro sobretudo no sentido em que essas elites corporativas, por mediação da imprensa popular cultivaram, de forma intencional ou não, a imagem de patronos das artes - como Médicis modernos. Visitam galerias, ateliês de artistas e compram nas principais casas de leilões, e tudo isso apesar de suas agendas extremamente congestionadas. Fazem isso como se fosse um *estilo de vida* específico à vista de todos e como algo que está acima da luta diária do mundo empresarial. (WU, 2006, p.35)

⁵⁸ Em 1995, essa ação era inconcebível. Contudo, em Goiás já se iniciaram os processos de privatização das escolas públicas. Em 2015, 20 anos após Reforma Administrativa do PSDB, o governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, também do PSDB, deu início ao processo de “reorganização escolar”: reduzindo o tamanho das escolas, prática comum aos processos de privatização das estatais.

Além disso, e de acordo com Dagnino (2005, p.55), é importante ter claro que o papel das OSs é assumir “funções e responsabilidades restritas à implementação e execução de políticas públicas, provendo serviços antes considerados como deveres do Estado”, e não dividir o poder de decisão dessas políticas⁵⁹, senão administrar e implementar estas políticas, previamente definidas pelo Estado, nos espaços públicos.

A ênfase gerencialista e empreendedorista transita da área da administração privada para o âmbito da gestão estatal (Tatagiba, 2003) com todas as implicações despolitizadoras delas decorrentes. Estes significados vêm se contrapor ao conteúdo propriamente político da participação tal como concebida no interior do projeto participativo, marcada pelo objetivo da “partilha efetiva do poder” entre Estado e sociedade civil (Dagnino, 2002), por meio do exercício da deliberação no interior dos novos espaços públicos. (DAGNINO, 2005, p.55)

Neste ponto da reflexão, é importante o questionamento sobre a execução das políticas públicas e culturais no que se refere ao repasse das obrigações estatais às OSs e à transferência dos recursos públicos para as instituições privadas de interesse público: é a única saída para melhorar a eficiência e a eficácia destes serviços? O contrato de gestão garante mecanismos de transparência e de direitos trabalhistas aos seus funcionários?

O recente caso da OS Poiesis exige grande cautela nessa reflexão. Funcionários denunciaram medidas de desmantelamento de sua articulação política, falta de transparência financeira e irregularidades de diversas ordens. Educadores e educandos se mobilizaram contra o sucateamento de seus espaços e atividades educativas⁶⁰.

Essa perversidade é claramente exposta nas avaliações dos movimentos sociais, de representantes da sociedade civil nos Conselhos gestores, de membros das organizações não-governamentais envolvidas em parcerias com o Estado e de outras pessoas que, de uma maneira ou de outra, vivenciam a experiência desses espaços ou se empenharam na sua criação, apostando no potencial democratizante que eles trariam. Elas percebem essa confluência perversa como um dilema que questiona o seu próprio papel político: “o que estamos fazendo aqui?”, “que projeto estamos fortalecendo?”, “não ganharíamos mais com outro tipo de estratégia que priorizasse a organização e a mobilização da sociedade, ao invés de atuar junto com o Estado?”. O risco – real – que elas percebem é que a participação da sociedade civil nas instâncias decisórias, defendida pelas forças que sustentam o projeto participativo democratizante como um mecanismo de

⁵⁹ A participação da sociedade civil é direito garantido pela Constituição Federal de 1988.

⁶⁰ Mobilização anunciada nas redes sociais e em algumas mídias alternativas. <https://www.brasildefato.com.br/2016/06/21/educadores-entram-em-greve-e-denunciam-sucateamento-de-fabricas-de-cultura-em-sp/>

aprofundamento democrático e de redução da exclusão, possa acabar servindo aos objetivos do projeto que lhe é antagônico. (DAGNINO, 2005, p.49-50)

Reconhecer a maneira pela qual os equipamentos de cultura determinam o projeto neoliberal (de manutenção do poder) é um passo para a tomada de consciência do processo de cooptação e sua necessária resistência.

2.3.4. Resistência e cooptação

Espero que até aqui já esteja mais clara a concepção de neoliberalismo (um projeto político que promove a manutenção dos poderes de um pequeno grupo da sociedade) e das implicações desse projeto na sociedade e na cultura (colonizando olhares, entendimentos e percepções do que é ou deixa de ser arte, educação e cultura) – certamente, de maneira opaca e velada e, por isso mesmo, de fundamental observação.

Isso posto, trago à discussão duas propostas de ação no campo cultural que tinham como objetivo principal fomentar e democratizar o acesso à Arte e à Cultura: o movimento Arte Contra a Barbárie e o Lugares de Aprender: a Escola Sai da Escola, do programa Cultura é Currículo. O primeiro, um movimento articulado pelos trabalhadores dos teatros de grupo da cidade de São Paulo. O segundo, um projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Entendendo as proposições como de resistência e cooptação, respectivamente, talvez as semelhanças sejam poucas, sendo as diferenças os principais motivos de trazer estes dois movimentos ao debate e análise dos desdobramentos neoliberais para o campo da cultura.

O Arte Contra a Barbárie foi um movimento organizado e fomentado por trabalhadores das artes cênicas da cidade de São Paulo contra os investimentos empresariais por meio dos incentivos fiscais. Sua história tem como marco formal a

publicação do primeiro manifesto na grande imprensa, em 7 de maio de 1999, quando artistas e grupos teatrais divulgaram o primeiro manifesto “Arte contra a barbárie”, pensado, escrito e assinado coletivamente⁶¹.

A produção, circulação e fruição dos bens culturais é um direito constitucional, que não tem sido respeitado.

Uma visão mercadológica transforma a obra de arte em produto “cultural”. E cria uma série de ilusões que marcaram a realidade da produção cultural no Brasil de hoje.

Atual política oficial, que transfere a responsabilidade do fomento à produção cultural para a iniciativa privada, mascara a omissão que transforma os órgãos públicos em meros intermediários de negócios.

Contudo, o embrião dessa mobilização pode ser encontrado no fim dos anos 1980 e início dos 1990, quando grupos teatrais se formaram e se fortaleceram, principalmente em função dos vínculos estabelecidos com a universidade⁶².

Nesse período, as políticas públicas de incentivo cultural beneficiavam exclusivamente a classe empresarial (Lei Sarney e Lei Rouanet) que financiavam espetáculos a partir da lógica de mercado: geração de lucro e de empregos. Assim, contratava-se determinados diretores e determinados atores, cenógrafos, figurinistas e tantos outros trabalhadores para, respectivamente, dirigir textos determinados e exercer funções determinadas pelo patrocinador. Grandes empresas financiavam grandes espetáculos que deveriam repor o valor investido.

Até a última década do século XX as políticas culturais vigentes no país estimulavam a subordinação das iniciativas ao patrocínio de empresas e corporações. Em 1991, com a criação da Lei Federal de Incentivo à Cultura ou Lei Rouanet (Lei nº8.313/91), passou-se a conceder isenção fiscal de cem por cento no valor do Imposto de Renda a empresas que apoiassem ou financiassem projetos culturais sob a forma de doação ou patrocínio. Uma empresa patrocinadora, com isso, podia não só divulgar sua marca por meio dos patrocínios, mas também influir decisivamente no que iria ou não ser produzido na esfera cultural. (BETTI, IN: DEGRANGES; LEPIQUE, 2012, p.118)

⁶¹ “Os grupos teatrais Companhia do Latão, Folias D’Arte, Parlapatões, Pia Fraus, Tapa, União e Olho Vivo, Monte Azul e os artistas Aimar Labaki, Beto Andretta, Carlos Francisco Rodrigues, César Vieira, Eduardo Tolentino, Fernando Peixoto, Gianni Ratto, Hugo Possolo, Marco Antonio Rodrigues, Reinaldo Maia, Sérgio de Carvalho, Tadeu de Sousa e Umberto Magnani”. A íntegra do manifesto está disponível em: <http://www.companhiadolatao.com.br/site/wp-content/uploads/2016/01/Vintem3.pdf>

⁶² Conforme depoimento de Sérgio de Carvalho. In: Vimeo – Ensaio Aberto – Fomento ao teatro. Parte I. Projeto: Fabiana Moreira e direção de Luiz Gustavo Cruz. Disponível em: <https://vimeo.com/album/1566267/video/21815104>.

Inconformados com a dinâmica posta, um pequeno grupo de participantes, entre diversos grupos teatrais e artistas da cidade, passou a promover reuniões quinzenais reivindicando a necessidade de processos continuados ou mesmo permanentes de formação e reflexão crítica, além de combater o trabalho de lógica mercantil e materialista, buscando novas formas baseadas nos processos, e não nos resultados ou eventos e espetáculos (BETTI, IN: DEGRANGES; LEPIQUE, 2012, p.118-9). Em seus primeiros passos políticos, o Arte Contra a Barbárie tinha como objetivo refletir sobre a realidade do teatro paulistano e fazer a crítica às políticas culturais dos grandes eventos e seu sentido mercantilizado.

[...] o primeiro desafio foi estabelecer uma disputa do pensamento sobre arte e cultura, assim como delinear com um horizonte de busca de espaços para manifestação cultural contra-hegemônica. [...] Em outras palavras, tratava-se de especular sobre a importância ou desimportância do teatro que faziam naquele momento em que segundo a visão neoliberal, o pensamento hegemônico, a cultura não teria a importância que precisaria ter para a construção de uma cultura crítica do entretenimento e do que o determinava. (COSTA; CARVALHO, 2008, p.20-1)

Se as primeiras reuniões eram compostas por pouco mais de uma dezena de artistas, no dia 10 de maio, três dias após a publicação do manifesto nos jornais de grande circulação da cidade de São Paulo, a repercussão foi tamanha que mais de 300 pessoas estavam presentes no Teatro Aliança Francesa para a apresentação pública do manifesto, desejando participar dessa articulação política (COSTA; CARVALHO, 2008).

Sete meses depois, em dezembro do mesmo ano, o movimento lança seu segundo manifesto, iniciando um ciclo de palestras e debates, ampliando ainda mais o quadro de integrantes do agora conhecido Movimento Arte Contra a Barbárie. Formaram-se grupos de trabalho sempre que uma proposta de ação efetiva para repensar o teatro como processo continuado de trabalho e pesquisa artística se apresentava. Um desses grupos passou a trabalhar na ideia de fomento público para que grupos teatrais fossem subsidiados pelo Estado.

Em 26 de junho de 2000, no Teatro Oficina, o Arte Contra a Barbárie lançou o terceiro manifesto e apresentou o novo projeto intitulado Espaço da Cena, assinado por mais de 600 pessoas (COSTA; CARVALHO, 2008). Diferenciando-se dos outros dois manifestos, este aprofundou o debate e a luta política, dando um passo propositivo de ação política concreta

e que culminaria na elaboração da Lei de Fomento e da realização do Espaço da Cena, encontros públicos quinzenais para refletir sobre políticas culturais para o teatro. Em entrevista concedida a Aimar Labaki, Marco Antônio Rodrigues diz:

O terceiro manifesto é resultado do acúmulo de um ano de reflexões e discussões sistemáticas. Nos dois primeiros, apontávamos questões que afligiam o movimento artístico-cultural, denunciávamos o desmonte dos poucos programas governamentais que existiam, solicitávamos informações orçamentárias, relatos sobre aplicação de recursos. Os dados que obtivemos confirmam aquilo que empiricamente percebíamos. São alarmantes: basta dizer que em geral, a fatia orçamentária destinada à cultura fica resumida a 0,2% dos recursos públicos. Ou seja, em geral o pensamento no país não chega a valer 1%. O resultado, o cidadão sente na carne: violência e selvageria. Nesse sentido, o terceiro manifesto, além de reiterar as denúncias, vai propor à sociedade medidas concretas para a inversão dessas perversidades. (COSTA; CAMARGO, 2008, p.27-8)

Dos grupos de trabalho criados ao longo da trajetória do Arte Contra a Barbárie, um deles se destacou, justamente o que se dedicou à elaboração de um projeto de lei de incentivo. Baseando a proposta a partir da experiência italiana, de uma ampla pesquisa sobre legislação argentina e canadense, além da consulta à Constituição Federal de 1988 (COSTA; CARVALHO, 2008, p.31), esse grupo considerou a possibilidade de formulação de uma lei de âmbito municipal, propondo a Lei de Fomento ao Teatro⁶³.

Em outubro de 2000, Marta Suplicy venceu as eleições municipais e abriu caminho para o vereador e proponente da lei junto à Câmara dos Vereadores, Vicente Cândido (PT). A lei foi promulgada em 8 de janeiro de 2002, quando foi criado o Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo (COSTA; CAMARGO, 2008, p.43), que prevê o valor anual mínimo de R\$ 6.000.000,00 (seis milhões de reais) no orçamento da Secretaria Municipal de Cultura; a abertura

⁶³ Estabelecido pela Lei 13.279/02, o Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo tem por objetivo apoiar a manutenção e criação de projetos de trabalho continuado de pesquisa e produção teatral visando o desenvolvimento do teatro e o melhor acesso da população ao mesmo, por intermédio de grupos profissionais de teatro que são financiados diretamente por este programa.

São realizados dois editais por ano, um por semestre, onde os grupos interessados apresentam seus projetos que são avaliados por Comissões Julgadoras, compostas por membros com notório saber em teatro, que atendem aos critérios de avaliação previstos na lei.

O programa Fomento ao Teatro é desenvolvido em diversos espaços públicos desempenhando o importante papel de revitalização de áreas degradadas, inaugurando novos espaços teatrais e levando o teatro às ruas da cidade. Suas atividades ocorrem em todas as regiões da cidade, sendo uma grande meta levar a atividade teatral do centro para as regiões periféricas da capital.

Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/fomentos/teatro>). Acesso em 12/03/2017.

de dois editais por ano (janeiro e junho); os critérios de seleção para os projetos inscritos; relatórios de realização das atividades.

A Lei de Fomento ao Teatro foi uma enorme conquista dos grupos teatrais e artistas vinculados ao Arte Contra a Barbárie, pois foi elaborada pelos mesmos a partir do conhecimento teórico e prático destes profissionais. Nela consta a necessidade da pesquisa continuada, a contrapartida social, a negação mercantil e o compromisso com a sociedade, pautas sempre presentes nos debates propostos pelo movimento.

Ao longo de sua existência, a Lei de Fomento sofreu várias ameaças, tanto no que tange a dotação orçamentária até sua possível extinção devido à nova administração municipal. Uma iniciativa como essa, de oposição à mercantilização, sempre correrá o risco de descumprimento, revogação ou cooptação.

A Lei de Fomento trouxe dentro do próprio meio teatral disputas e acusações sobre quem deveria ou não receber incentivo, e até mesmo sobre a recorrência de grandes grupos fomentados. As contradições na criação da Lei de Fomento são reais e devem ser encaradas de frente e com coragem por parte do meio teatral: atores e técnicos se revezam como produtores-empresários, mesmo sem deter os meios de produção; ser profissional, vender sua força de trabalho e garantir o sustento econômico, ou ser artista e não se alienar de seu trabalho, refletindo sobre a arte, a poética, a linguagem teatral; dinheiro público não garante a separação entre Estado e mercado (DESGRANGES; LEPIQUE, 2012). Além dessas citadas, Sérgio de Carvalho aponta que:

Quando obter verba pública se torna um fim, e não um meio, se reforça nos grupos uma relação de trabalho voltada para resultados, surge um conjunto mais previsível de supostas ações que ganham editais, caricaturas de contrapartidas sociais que, na verdade, são moedas de troca. Parte dos grupos que crescem nessas condições começa a se pensar como uma mercadoria teatral alternativa ao sistema das Artes, ou seja, integrada a ele. Acho que é isso que o Marco está descrevendo: o risco de que um movimento de recusa à mercantilização tenha favorecido a mercantilização dentro dos grupos - sobretudo dos que não realizam uma autocrítica nem compreendem a dinâmica histórica. (DESGRANGES, LEPIQUE, 2012, p.250)

É interessante observar que quando a classe artística se reconheceu como trabalhadores da cultura e fora do mercado de trabalho dos grandes espetáculos, o movimento ganhou força e participação. Aqui, cabe destacar o modelo de

trabalho e de produção coletiva do teatro de grupo: trabalhos mais horizontais, democráticos e autogestionados, sem os contornos rígidos da divisão de funções e cargos presente na lógica mercantil do trabalho.

O outro exemplo de proposta para a democratização da cultura é o programa *Cultura é Currículo*⁶⁴, da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), que visa proporcionar uma melhor qualidade de ensino às escolas da rede pública estadual, “seja no sentido de atender aos desafios do mundo moderno, como em relação à função de transmissão do saber, para inserção social de seus alunos”⁶⁵. É composto por três projetos diferentes (Lugares de Aprender: a Escola Sai da Escola; Escola em Cena; O Cinema Vai à Escola) e apresenta três objetivos:

1. Democratizar o acesso de professores e alunos da rede pública estadual a equipamentos, bens e produções culturais que constituem patrimônio cultural da sociedade, tendo em vista uma formação plural e a inserção social.
2. Fortalecer o ensino por meio de novas formas e possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos curriculares em articulação com produções socioculturais e fenômenos naturais, diversificando-se as situações de aprendizagens.
3. Estimular e desenvolver a aprendizagem por intermédio de interações significativas do aluno com o objeto de estudo/conhecimento de disciplinas, reforçando-se o caráter investigativo da experiência curricular. (SÃO PAULO, 2009, Seção I 119 (49), p.20)

Esse programa está sob a responsabilidade de implementação e gestão da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)⁶⁶ na promoção de políticas educacionais que garantam “o bom funcionamento, o crescimento e o aprimoramento da rede pública estadual de ensino”⁶⁷ – políticas estas previamente definidas pela SEE.

⁶⁴ O programa *Cultura é Currículo* foi instituído sob a Resolução SE 19, com ementa publicada no diário oficial em 13 de março de 2009. Fonte: www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200903130019

⁶⁵ Fonte: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/programa.aspx>

⁶⁶ “Criada 23 de junho de 1987, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE é responsável por viabilizar a execução das políticas educacionais definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, implantando e gerindo programas, projetos e ações destinadas a garantir o bom funcionamento, o crescimento e o aprimoramento da rede pública estadual de ensino.” Fonte: <http://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/Interna.aspx?codigoMenu=9>

⁶⁷ Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/orgaos/orgaos-vinculados/fde-fundacao-para-o-desenvolvimento-da-educacao>

Para a análise desta dissertação, interessa observar e refletir, especificamente, sobre o projeto Lugares de Aprender: a escola sai da escola. De acordo com a divulgação encontrada no site do programa, o projeto Lugares de Aprender:

Tem como objetivo promover o acesso de professores e alunos da rede pública estadual paulista de ensino a museus, centros, institutos de arte e cultura e a parques, como atividade articulada ao desenvolvimento do currículo, e foi concebido em acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, observando as orientações pedagógicas da Coordenadoria de Gestão de Educação Básica - CGEB. Para tanto, os professores receberão orientações por meio de material de apoio pedagógico, denominado Subsídios para o Desenvolvimento de Projetos Didáticos. Apresentam uma sequência de atividades para o ensino de disciplinas curriculares, entre as quais a de visita a uma instituição cultural, centradas em eixos temáticos presentes na proposta curricular das séries e algumas disciplinas. Os projetos foram definidos para cinco segmentos da escolaridade básica, cada um com seu respectivo eixo temático: • 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental – Os seres vivos diante das estrelas • 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental – Heranças Culturais • 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental – Espaços, Tempos e Obras • 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental – Patrimônio, Expressões e Produções • 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio – Séculos, Contextos e Transformações.

O projeto – lançado em 2008 como projeto piloto⁶⁸, entrando em vigor em 2009 e suspenso em 2015 – oferecia condições logísticas e intelectuais para que professores e alunos pudessem acessar os numerosos e diversificados equipamentos culturais do Estado de São Paulo, articulando as visitas com os Parâmetros Curriculares Nacionais (SILVA, 2011). Do ponto de vista operacional e logístico, o projeto era responsável pelo fornecimento de transporte, ingresso, alimentação e agendamento. Já do ponto de vista intelectual, produziu materiais pedagógicos de apoio ao professor com a intenção de auxiliá-lo no planejamento prévio e aproveitamento posterior às visitas educativas realizadas – o caderno Horizontes Culturais, contendo reflexões sobre mediação cultural e informações sobre espaços e equipamentos culturais da cidade; e os vídeos Lugares de Aprender, apresentação audiovisual de curta duração (entre 4 e 8 minutos) dos equipamentos culturais participantes do projeto.

O material pedagógico produzido para apoiar os educadores no planejamento, exploração e utilização pedagógica das visitas a instituições e a espaços culturais é formado por subsídios para o desenvolvimento de projetos didáticos, elaborados para

⁶⁸ Fonte: <http://www.psdb.org.br/serra-inclui-cultura-no-curriculo-de-escolas-paulistas/>

cada segmento, de acordo com as disciplinas, temas transversais e eixos temáticos estabelecidos. Apresentam uma justificativa da importância do tema a ser tratado, situando-o na proposta curricular; os objetivos do trabalho; a identificação do que se espera que os alunos aprendam; o produto a ser apresentado ao final das atividades de aprendizagem e as etapas de seu desenvolvimento. A visita à instituição cultural é uma das situações de aprendizagem desse conjunto de atividades.⁶⁹

Para participar do projeto, as escolas interessadas em realizar visitas nos equipamentos culturais deveriam aderir ao programa manifestando seu interesse para as Diretorias de Ensino, que divulgavam e distribuíam as vagas – sempre limitadas e de acordo com a disponibilização de vagas dadas pelas instituições participantes. Uma vez distribuídas as vagas e o material pedagógico, caberia aos professores estabelecer a troca entre o equipamento cultural e a escola, o conteúdo e seus alunos, antes e depois da visita.

Assim, temos um projeto de democratização do acesso aos bens culturais, oferecendo à rede pública do ensino estadual subsídios para diminuir a distância entre o museu e a escola, entre a educação formal e a não-formal.

O abismo entre visita e acesso da rede pública parece enorme e sem fim. Mesmo com um projeto continuado por alguns anos de democratização do acesso aos equipamentos culturais, é comum nos atendimentos conhecer uma turma ou parte dela que nunca visitou uma exposição de arte. O trabalho do mediador cultural acaba parecendo a exaustiva tarefa de Sísifo, carregando a pedra ao topo para, no dia seguinte, perceber que precisa carregá-la novamente.

Desta forma, a proposta do projeto Lugares de Aprender é nobre e necessária. O acesso ao conhecimento e aos bens culturais não deveria ser privilégio de uma pequena parte da população, mas um direito inalienável de todos. Enquanto proposta, oferece aos estudantes da rede pública a possibilidade de acessar conhecimentos acumulados pela humanidade e que podem contribuir para a formação do senso crítico e da capacidade reflexiva – fundamentais para a superação das desigualdades impostas pela hegemonia do saber.

⁶⁹ http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Lugares%20de%20Aprender/lugares_aprender.aspx

Contudo, é preciso observar esse projeto por outras perspectivas que não apenas aquelas divulgadas pela SEE, levando em consideração o projeto em seu desdobramento na prática da mediação cultural, no cotidiano dos equipamentos culturais, na realização do atendimento educativo.

Seu objetivo, segundo a SEE, é “promover o acesso de professores e alunos da rede pública estadual paulista de ensino a museus, centros, institutos de arte e cultura e a parques”. Essa promoção se deu muito mais de maneira operacional, no fornecimento de transporte, alimentação e ingresso, do que no reconhecimento, pertencimento ou apropriação dos espaços visitados. E os motivos são muitos: (a) graves problemas de comunicação das diretorias de ensino responsáveis pela agenda de visitas, criando ruídos nas propostas curriculares dos professores – que, na maioria das vezes, não sabiam para onde estavam levando seus alunos, quiçá qual exposição seria visitada; (b) justamente por isso, não proporciona tempo de preparação para a elaboração do conteúdo nem para a visita do grupo, não sendo incomum o acompanhamento por professores de outras turmas, funcionários da limpeza ou da cozinha; (c) falta de abertura na escolha dos equipamentos culturais e exposições a serem visitadas, limitando o professor a predefinições dos parâmetros curriculares – geralmente, indicadas por especialistas distantes da realidade de uma sala de aula; (d) imposição de visita aos estudantes, nunca levando em conta suas preferências e curiosidades; (e) utilização do projeto como premiação e punição, recompensando alunos “bem comportados” ou “exemplares” com os “passeios”.

Vale lembrar o contexto político a nível estadual da época de instituição do Programa Cultura é Currículo. O Estado de São Paulo é governado pelo PSDB há mais de 20 anos, desde 1995, com Mário Covas (1995-1998 e 1999-2001). Seguindo preceitos neoliberais, tal como FHC, é possível reconhecer as omissões por parte do Estado nas atribuições de seu papel, como no programa Escola da Família, que oferece bolsas de estudos (em instituições privadas) aos estudantes de ensino superior em troca de seu trabalho junto às escolas públicas estaduais.

Nas eleições de outubro de 2007, o Estado de São Paulo elegeu José Serra (2007-2010) como governador, dando continuidade à gestão peessedebista (Geraldo Alckmin governou antes de Serra e é o atual governador do Estado). Em seu

plano de governo, Serra divulgou 10 ações para atingir 10 metas para a educação⁷⁰. Entre as metas estão: a diminuição das taxas de reprovação em 50% da 8ª série e do Ensino Médio, aumento de 10% no desempenho no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Estado de São Paulo (SARESP) e Prova Brasil. Já para as ações, o governo propôs a premiação por desempenho das escolas e gratificação para diretores, por meio de avaliações meritocráticas – servindo de exemplo às escolas e aos professores que aprenderam e passaram a utilizar essa prática com seus alunos.

Também é digno de nota reforçar que no ano de suspensão do projeto Lugares de Aprender nos equipamentos culturais da cidade de São Paulo, Herman Voorwald era quem administrava a pasta da educação – a qual está diretamente vinculada à FDE, responsável pelo programa Cultura é Currículo – e que se demitiu do cargo de Secretário da Educação em 04 de dezembro de 2015, após o escândalo sobre a Máfia da Merenda⁷¹ e a polêmica em torno do projeto de reorganização escolar⁷², alvo do repúdio de grande parte da sociedade, gerando forte e bem organizada mobilização dos estudantes secundaristas⁷³.

Estabelecer paralelos entre estas diferentes propostas de democratização do acesso à cultura não é tarefa simples nem fácil, principalmente pela natureza política de ambas (uma originária da luta contra a mercantilização do teatro, outra estabelecendo parceria com instituições culturais privadas para suas ações). Talvez seja o caso de conservar e reforçar estas diferenças.

Todavia, estas duas ações que se propuseram a criar novas perspectivas de aproximação e apropriação dos bens culturais na tentativa de estabelecer espaços de diálogo, reflexão e dissenso também podem ser parte integrante de um

⁷⁰ Disponível em: <http://www.psdb.org.br/jose-serra-lanca-10-metas-para-a-educacao-ate-2010/>. Acesso em 20/04/2017.

⁷¹ Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/04/07/politica/1460065823_737538.html. Acesso em 20/04/2017.

⁷² Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao/>; e também em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-11/especialistas-criticam-reorganizacao-da-rede-de-ensino-de-sao-paulo-0>. Acesso em 20/04/2017.

⁷³ Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/14/politica/1476476414_549165.html. Acesso em 20/04/2017.

mesmo movimento de resistência cultural. Mas toda resistência, quando se mostra forte e potente, precisa ser mais resistente ainda quando passa conquistar espaço e resultados, ainda que mínimos.

Passados quinze anos da implementação da Lei de Fomento ao Teatro, artistas e grupos teatrais que lutaram por profundas transformações no mercado cultural para o teatro paulistano são hoje prisioneiros de uma lei que eles mesmos criaram. “A Lei de Fomento é uma conquista histórica cada vez mais difícil de carregar, muito embora seu fardo libertador recaia sobre os ombros de poucos” e “Curiosa autonomia é essa, cujo gozo provoca dependência.” (DESGRANGES, LEPIQUE, 2012, p.201) são provocações de Paulo Arantes para problematizar as contradições inerentes à elaboração do fomento. As potências política e criativa dos teatros de grupo foram canalizadas para um edital regulado e vigiado das políticas públicas do município.

Da mesma forma, o Projeto Lugares de Aprender: a escola sai da escola deixou de promover o acesso de professores e alunos às instituições culturais, passando a aumentar os números de visita, inflando as estatísticas dos equipamentos culturais parceiros – o que é fundamental para a continuidade dos patrocínios e boa divulgação do marketing de suas marcas –, além de dar margem para o afastamento da reflexão e da pertinência das práticas educativas da educação não-formal.

As conquistas do Arte Contra a Barbárie são inegáveis (a mobilização, a organização e a politização dos trabalhadores; a reflexão sobre o modo de produção; a crítica ao mercado neoliberal; na criação e aprovação da Lei de Fomento, a criação e circulação do jornal O Sarrafo), assim como a nobreza ideológica do Lugares de Aprender (a democratização do acesso aos equipamentos culturais e o compartilhamento do conhecimento construído pela humanidade e da cultura hegemônica, privilégio dos possuidores de extenso capital cultural e financeiro). Ao mesmo tempo em que vislumbramos a potência dessas duas propostas, não podemos esquecer que a lógica neoliberal não desiste de cooptar e minar esses avanços.

Num território sensível, populações vulneráveis devem ser preferencialmente *governadas* pela geração de "oportunidades" e oferta de dispositivos "pacificadores". Pois a cultura, nesse meio tempo, tornou-se um precioso meio de governo, reunindo as duas funções: não só acalma os nervos, que a esta altura andam à flor da pele (economias emergentes intensificam tanto trabalho quanto a sua falta), como pode, por outra vez, abrir as portas para o subemprego, intermitente, porém sublimado pela aura artística. (Paulo Arantes, In: DESGRANGES, LEPIQUE, 2012, p.206)

Caberá aos trabalhadores (tanto os atores independentes e os grupos de teatro quanto os professores, os educadores e os mediadores culturais) atenção e persistência para que a luta por direitos siga avançando, conquistando seu espaço e criando novas alternativas de pesquisa, de trabalho e, principalmente, de politização.

Antes de finalizar a discussão, quero esclarecer o título deste capítulo. Ao afirmar que, a partir de uma perspectiva neoliberal, todo cidadão é, antes de tudo, um consumidor, pretendo apontar a crítica ao pensamento neoliberal que mercantiliza o modo de produção, de circulação e de apropriação de serviços prestados à sociedade – incluindo as áreas da arte, da educação e da cultura. Quando tornados mercadoria passível de venda e consumo pelos equipamentos culturais, estes campos de reflexão e de conhecimento podem ter seus discursos cooptados a serviço de lógicas de mercado, ou seja, da obtenção de lucro, ainda que de forma indireta e velada.

CAPÍTULO 3 – A PRECARIZAÇÃO COMO CONDIÇÃO DO TRABALHO

Essa parte da dissertação se propõe a dar conta de como as condições de trabalho oferecidas pelos equipamentos culturais interferem nas práticas educativas. Assim, seu objetivo é analisar como o contexto histórico, político e social (neoliberalismo) vem determinando as condições de trabalho às quais os/as mediadores/as culturais estão sujeitos na cidade de São Paulo⁷⁴ e, conseqüentemente, impactando nas práticas educativas oferecidas aos públicos.

Este capítulo apresenta e analisa os dados coletados pela pesquisa de campo sob a luz do referencial teórico da Sociologia do Trabalho, e está dividida em duas partes.

Primeiro, uma proposta de reflexão sobre o trabalho. A partir da pergunta “o que é ser profissional?”, discute-se a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), os códigos possíveis e utilizados na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) para descrever a função exercida pelo profissional contratado. O mundo do trabalho contemporâneo (ANTUNES, 2005, 2009, 2013, 2014; ALVES, 2007; SENNETT, 2009) é apresentado para refletir sobre o trabalho informal, flexibilizado e precarizado. Finalmente, depois de exposta a perspectiva trabalhista da qual parte esta dissertação, é apresentado o trabalho do/a mediador/a cultural inserido no contexto do trabalho informal.

Em seguida, o resultado da pesquisa de campo. Os dados colhidos são compilados em categorias relativas às condições trabalhistas, propondo, primeiramente, o desenho da morfologia do trabalho descrita pelos/as entrevistados/as, apresentando a média das condições de trabalho oferecidas pelos equipamentos culturais participantes. É importante que se tenha clareza da fonte que informa os dados (gestores pedagógicos e não os próprios trabalhadores); o porte dos equipamentos culturais e empresas de terceirização consultados; e da representatividade numérica da coleta dos dados

⁷⁴ Sabemos que não é apenas esta profissão e esta cidade que estão sujeitas aos impactos do modo de produção neoliberalista/capitalista. Contudo, sendo este o recorte proposto pela pesquisa, a análise se debruçará somente sobre estas perspectivas.

(ínfima, em comparação ao grande número de equipamentos culturais da cidade de São Paulo que não integram esta dissertação).

3.1 Trabalho e profissão: regulamentação e profissionalização

Desde a antiguidade, o trabalho apresenta sua dimensão contraditória: cria e subordina, humaniza e degrada, emancipa e aliena, libera e escraviza; é catarse e martírio, felicidade e servidão, ócio e negócio (ANTUNES, 2005, p.14). Para iniciar essa reflexão, é preciso antes tornar claras as diferenças entre o que se pretende dizer por trabalho e por profissão.

A noção de *trabalho*⁷⁵ é aqui compreendida dentro da concepção marxista que o reconhece como atividade produtiva e mediadora, condição fundamental da existência humana. Segundo Marx (2013), o trabalho é uma “atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas” (p.153) e se considera como “uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (p.50).

Os tipos de trabalho existentes são inúmeros, podendo ser realizados em casa ou na comunidade, ser recompensados ou não⁷⁶, integral ou *part-time*, regulamentado ou informal. Segundo Eliot Freidson (1996, p.2), *profissão* é um tipo específico de trabalho, em outras palavras, é uma ocupação ligada à economia e reconhecida oficialmente pelos órgãos reguladores.

Ainda de acordo com Freidson (1996), a diferença entre trabalho e profissão encontra-se muito mais no conhecimento e habilidade exigidos para a execução da atividade do que na distinção social ou origens de classe:

⁷⁵ Marx utiliza o termo *trabalho produtivo* para explicar o modo de produção e a exploração da força de trabalho capitalistas. Assim, não basta ao trabalhador produzir mercadorias ou *valor de uso*, para ser realmente produtivo, o trabalhador precisa produzir a *mais-valia* ou *valor de troca*. Com isso, é possível observar o teor abstrato (e não apenas o concreto) presente na noção de trabalho produtivo em Marx (2013).

⁷⁶ Aqui também entra a noção de emprego, ou seja, a atividade produtiva remunerada.

As profissões, enquanto ocupações reconhecidas oficialmente, se distinguem em virtude de sua posição relativamente elevada nas classificações da força de trabalho. Em parte isso se deve às aspirações ou origens de classe de seus membros, mas ainda mais importante é o tipo de conhecimento e de habilidade vistos como requisitos para seu trabalho. Como qualquer ofício e ocupação, uma profissão é uma especialização: um conjunto de tarefas desempenhadas por membros da mesma ocupação, ou donos do mesmo ofício. (FREIDSON, 1996, p.2)

Contudo, as atividades domésticas, por exemplo, podem ser consideradas trabalho ou profissão. Serão consideradas profissão quando regulamentadas e oficializadas economicamente, ou trabalho quando não houver remuneração. Sejam ou não remuneradas, estas atividades exigem as mesmas habilidades e conhecimentos se realizadas em casa ou em ambiente externo, oficializado e remunerado economicamente.

Historicamente, as profissões surgem, por um lado, das preocupações com a satisfação das necessidades advindas com a transformação dos processos produtivos e, por outro lado, da crescente complexidade e diversificação das funções de comando, de controle, de defesa e de preservação social, nas diferentes formações sociais. (MANFREDI, 2002, p.39)

Encarado como processo histórico, o trabalho vem sofrendo transformações, como o surgimento de novas especialidades produtivas, conquista e desmonte de direitos, desde a passagem do trabalho artesanal, realizado nas oficinas, para o trabalho fabril, até chegar ao atual desdobramento em prestação de serviços.

Em um mercado de trabalho ocupacionalmente controlado, não se permite que os consumidores individuais empreguem quem eles queiram: apenas podem escolher entre os membros adequadamente autorizados da ocupação, que detêm jurisdição sobre as tarefas que pretendem ver executadas. [...] Constitui, para empregar o termo do economista Spence (1974), uma “senha para o mercado de trabalho”: garante que um candidato ao emprego foi aceito como membro de uma ocupação fechada e pode ser contratado ou consultado em tal condição. (FREIDSON, 1996, p.3)

Desse modo, o termo trabalho será utilizado para indicar a atividade produtiva fundamental que dá sentido à condição humana, enquanto profissão designará a complexa ordenação e controle, uma espécie de certificação e senha (reserva) de acesso ao mercado de trabalho produtivo.

3.1.1. O que é ser profissional?

Se profissão é uma atividade especializada, oficializada e inserida na economia da sociedade (FREIDSON, 1996), profissional é o sujeito cujo grau de especialidade lhe outorga o direito de desenvolver determinada atividade. Mas quem lhe autoriza sua ocupação?

O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) possui um documento de padronização do reconhecimento, das nomeações e dos códigos das ocupações regulamentadas no mercado de trabalho brasileiro, a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Segundo seu texto (CBO, Livro 1, 2010, p.7/8), para construir as nomenclaturas, este documento se utiliza de três conceitos-chave: **ocupação**, que é “a agregação de empregos ou situações de trabalho similares quanto às atividades realizadas.”; **emprego** ou **situação de trabalho**, o “conjunto de atividades desempenhadas por uma pessoa, com ou sem vínculo empregatício”, utilizado como a unidade estatística; e **competências mobilizadas para o desempenho das atividades do emprego ou trabalho** que se dividem em duas dimensões: **nível de competência** (1) que determina “a complexidade, amplitude e responsabilidade das atividades desenvolvidas no emprego ou outro tipo de relação de trabalho” e **domínio (ou especialização) da competência** (2) que “relaciona-se às características do contexto do trabalho como área de conhecimento, função, atividade econômica, processo produtivo, equipamentos, bens produzidos que identificarão o tipo de profissão ou ocupação”.

A CBO apresenta uma estrutura hierárquico-piramidal sistematizando 10 grandes grupos⁷⁷ (GG) baseando os níveis de competência pela escolaridade do profissional. Desse modo, temos:

⁷⁷ Os GG 7 e 8 agrupam os trabalhadores que fabricam bens, operam e mantêm equipamentos, sejam eles estacionários ou móveis (por exemplo, veículos). O GG 7 agrupa trabalhadores que lidam mais com a forma do produto do que com o seu conteúdo físico-químico, enquanto o GG 8 agrupa trabalhadores que são ou tendem a ser contínuos (química, siderurgia, entre outros).

Figura 3 Tabela CBO 2002

CBO 2002 - GRANDES GRUPOS / TÍTULOS	NÍVEL DE COMPETÊNCIA
0 Forças Armadas, policiais e bombeiros militares	Não definido
1 Membros superiores do poder público, dirigentes de organizações de interesse público e de empresas e gerentes	Não definido
2 Profissionais das ciências e das artes	4
3 Técnicos de nível médio	3
4 Trabalhadores de serviços administrativos	2
5 Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados	2
6 Trabalhadores agropecuários, florestais, da caça e pesca	2
7 Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais	2
8 Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais	2
9 Trabalhadores de manutenção e reparação	2

Os códigos organizados pela CBO classificam⁷⁸, numérica e descritivamente, em qual nível de competência se encontra o profissional de determinada ocupação. Em outras palavras, a numeração dos grandes grupos sugere qual a escolaridade necessária para pertencer a este ou aquele grupo. Um dos usos dos códigos e títulos classificados neste documento é o preenchimento da CTPS para o contrato de trabalho⁷⁹.

Para esta dissertação, interessa destacar a descrição de título dos grupos GG2 - Profissionais das ciências e das artes, GG3 - Técnicos de nível médio e GG5 - Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados⁸⁰.

GG2 - Profissionais das ciências e das artes

De acordo com o texto de apresentação (CBO, Livro 1, 2010, p.144), as ocupações que compõem as atividades principais deste grupo “requerem para seu desempenho conhecimentos profissionais de alto nível e experiência em matéria

⁷⁸ Essa classificação não tem caráter de regulamentação profissional

⁷⁹ Conforme Portaria nº 397, de 09 de outubro de 2002, Art. 2º, Parágrafo VI.

⁸⁰ Os destaques feitos especificamente a estes GGs se devem ao fato de, em caso de contratação em regime de CLT, o trabalho do/a mediador/a cultural poder ser enquadrado em um destes grupos.

de ciências físicas, biológicas, sociais e humanas. Também está incluído nesse Grande Grupo profissionais das artes e desportos, cujo exercício profissional requer alto nível de competência, como por exemplo maestros, músicos, dentre outros”. O papel dos profissionais deste grupo está em “ampliar o acervo de conhecimentos científicos e intelectuais, por meio de pesquisas; aplicar conceitos e teorias para solução de problemas ou por meio da educação; assegurar a difusão sistemática desses conhecimentos”.

Segundo o documento, os profissionais contidos no GG2 são pesquisadores, profissionais do ensino, das ciências sociais e humanas, comunicadores, artistas, entre outros. A competência deste grupo, relacionada à sua escolaridade, se encontra no nível 4, profissionais com curso superior.

GG3 - Técnicos de nível médio

A CBO (2010, p.426) apresenta as ocupações deste grande grupo “cujas atividades principais requerem para seu desempenho conhecimentos técnicos e experiência em várias disciplinas das ciências físicas e biológicas ou das ciências sociais e humanas”, desempenhando “trabalhos técnicos relacionados com a aplicação dos conceitos e métodos em relação às esferas já mencionadas referentes à educação de nível médio”.

Os profissionais deste grupo, geralmente, são técnicos polivalentes, técnicos de nível médio dos serviços culturais, das comunicações e dos desportos, professores leigos de nível médio, entre outros técnicos de nível médio. A competência 3 diz respeito ao nível de escolaridade dos profissionais deste grupo e, como já explícito em seu título, é de nível médio.

GG5 - Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados

Sobre as atividades principais deste grande grupo, a CBO (2010, p.738) indica que há necessidade de conhecimentos e experiência necessários para “a prestação de serviços às pessoas, serviços de proteção e segurança ou a venda de mercadorias em comércio e mercados” sendo estes profissionais qualificados para realizar “serviços relacionados a

viagens, trabalhos domésticos, restaurantes e cuidados pessoais, proteção às pessoas e bens e a manutenção da ordem pública, venda de mercadorias em comércio e mercados”.

De modo geral este grupo é representado por trabalhadores e prestadores de serviços. Conforme aponta o documento padronizante, esse grande grupo requer competências de nível 2, deixando claro que se exclui deste grupo trabalhadores “cujas atividades são complexas e requerem aplicação de conhecimentos profissionalizantes obtidos em formação de escolas técnicas ou de nível superior”.

A partir de uma observação rápida pela lista de códigos e em comparação com a utilização feita de alguns códigos CBO registrados em minha carteira profissional, segue uma seleção de grandes grupos, códigos, titulação e competências possíveis para fins de registro na CTPS (lembrando que, para todos os registros, a formação em nível superior era uma das exigências), em ordem alfabética:

Tabela 2: Códigos CBO - para educadores				
GG	Código	Título	Comp.	Formação
5	5153-05	Educador social	2	Não há requisitos
3	3311-05	Professor de nível médio na educação infantil	3	Médio + Técnico Magistério
3	3714-10	Recreador	3	Médio

Uma vez exposta a classificação organizada pelo MTE e compreendida sua utilização para o entendimento das profissões, apresento minhas três únicas contratações em regime de CLT (todas por tempo determinado, sendo uma delas por terceirização).

Em qual grande grupo deveria se enquadrar o/a profissional da mediação cultural? Qual deveria ser o código padrão para o preenchimento de sua carteira de trabalho? Ora, está claro que a escolha dessa classificação não está ligada ao grau de escolaridade e especificidade do trabalho desempenhado, isso o colocaria no GG2 haja vista a obrigatoriedade do ensino superior (profissionais de competência nível 4, seu papel é ampliar conhecimento por meio da pesquisa, aplicar conceitos e teorias por meio da educação, difundir conhecimentos sistematicamente). Em vez disso, esses profissionais são registrados sob os códigos referentes ao GG3, competência nível 3, ou, pasmem, GG5 que não exige nenhum tipo de escolaridade, nenhuma expertise, nenhum conhecimento específico.

Embora esteja posto que a classificação das ocupações presentes no documento do MTE não seja de caráter regulatório, não se pode perder de vista sua função padronizadora. É necessário fazer a crítica a esta padronização, visto que o trabalho de educação em exposições de arte requer alto nível de qualificação, sendo exigência quase padrão a formação em curso superior - ao menos que o profissional esteja cursando, no caso de estagiários.

E aqui, cabe retomar a reflexão sobre a contradição existente no mercado de trabalho da mediação cultural: por quais motivos se exige dos profissionais da mediação cultural alto nível de escolarização e qualificação se na hora de preencher sua CTPS selecionam códigos e títulos que não se enquadram no perfil do/a profissional contratado/a?

3.1.2. O mundo do trabalho contemporâneo: informal, flexibilizado e precarizado

Como mencionado anteriormente, a noção de trabalho desta dissertação está ancorada em concepções marxistas de venda de trabalho, valor de uso e valor de troca, mais-valia, alienação e estranhamento (HARVEY, 2013; MARX, 2013). Estas teorizações, embora elaboradas para compreender um sistema capitalista bastante distinto do atual (como desdobramento do início da industrialização na Europa a partir do século XVIII), são fundamentais para compreender o mundo do trabalho, visto que suas ideias não foram superadas. Atualizadas, mas não superadas.

Diante dessa mudança temporal e espacial de contextos trabalhistas, a obra do sociólogo marxista Ricardo Antunes será usada como referencial base na reflexão sobre o mundo do trabalho contemporâneo. Sua pesquisa (ANTUNES, 2005, 2009, 2013, 2014) se debruça na compreensão das atuais formas de precarização das condições do trabalho e, por isso, investiga como se dá a venda/exploração da força da mão-de-obra no trabalho informal e flexível.

Uma vez que concebemos a informalidade como ruptura com os laços formais de contratação e regulação da força de trabalho, podemos acrescentar que, se a informalidade não é sinônimo direto de condição de precariedade, sua vigência expressa, com grande frequência e intensidade, formas de trabalho desprovidos de direitos, as quais, portanto, apresentam clara similitude com a precarização. Desse modo, a informalização da força de trabalho vem se constituindo como mecanismo central utilizado pela engenharia do capital para ampliar a intensificação dos ritmos e dos movimentos do trabalho e ampliar seu processo de valorização. E, ao fazê-lo, desencadeia um importante elemento propulsor da precarização estrutural do trabalho. (ANTUNES, 2013, p.17)

Para compreender o que é precarização das condições de trabalho, é importante reconhecer que esse fenômeno é fruto da crise estrutural do capital ocorrida nos anos iniciais de 1970, com o declínio do sistema fordista e taylorista de produção⁸¹, a grosso modo. Segundo Antunes (2009, p.31), alguns sinais da crise do capitalismo se evidenciam, entre outros fatores, na queda da taxa de lucro causada pelo “aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-

⁸¹ Ver ANTUNES (2009), HARVEY (2014) e SENNETT (2009)

45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60”, e também na crise do Estado de bem-estar social, “acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado”.

Reconhecer a precarização como resultado da crise do capital significa estar consciente de que um dos pressupostos para a caracterização do que é trabalho informal, flexível e precarizado está diretamente relacionado ao desmonte das conquistas históricas dos trabalhadores/as brasileiros/as em relação à CLT. Conceber o conceito de precarização a partir desse princípio é importante para não soar contraditório, visto que o/a trabalhador/a sempre teve suas condições de trabalho precárias.

O que chamamos de processo de precarização do trabalho é o processo de diluição (ou supressão) dos obstáculos constituídos pela luta de classe à voracidade do capital no decorrer do século XX. É a explicitação da precariedade como condição ontológica da força de trabalho como mercadoria. A precarização possui um sentido de perda de direitos acumulados no decorrer de anos pelas mais diversas categorias de assalariados. A precarização é síntese concreta da luta de classes e da correlação de forças políticas entre capital e trabalho. É o conteúdo do Estado político da decadência histórica do capital. O Estado neoliberal tende a suceder, sob determinadas condições histórico-políticas, o Estado social. (ALVES, 2007, p.115)

Alves aponta que um mecanismo utilizado para se manter o trabalhador precarizado é pelo medo, “manipulando” e controlando as possíveis exigências do trabalhador assalariado, que acaba por consentir com a exploração da venda de sua força de trabalho em grande medida – inclusive renunciando aos seus direitos sociais e trabalhistas, duramente conquistados no passado.

Deste modo, a elevação dos índices de desemprego aberto no decorrer da “década neoliberal” contribuiu não apenas para fragilizar o poder de barganha dos trabalhadores assalariados e aumentar as taxas de exploração, intimidando o sindicalismo combativo de luta de classe; mas possui uma função sócio-reprodutiva, ou seja, criou a sociabilidade adequada aos consentimentos espúrios, às renúncias de direitos sociais e de conquistas trabalhistas históricas e aos envolvimento estimulado pelo medo do desemprego. No novo ambiente social da “década neoliberal” proliferaram valores, expectativas e utopias de mercado, impregnados de um individualismo liberal que aparece como novo pragmatismo. (ALVES, 2007, p.198)

Quem trabalha com mediação cultural certamente conhece a rede de conexão e de indicações que existe entre instituições culturais, e também entre gestores e coordenadores. Desse modo, fica compreensível que estes trabalhadores

tenham medo de questionar a “autoridade” institucional e permanecer no limbo, sem novas possibilidades de trabalho. É mais fácil encontrar antigos profissionais da mediação cultural que, cansados do trabalho descontinuado, com baixa remuneração e sem direitos garantidos, tenham migrando para áreas afins ou mesmo outras diametralmente opostas daquelas práticas educativas executadas pelos mesmos. “Nunca feche uma porta”, é que se escuta na promoção do medo do desemprego.

Alves continua sua reflexão apontando para a transformação geracional promovida pelo capitalismo. Em sua análise, justamente quando temos a entrada do neoliberalismo como modelo econômico, as empresas reestruturam seu quadro de funcionários, trocando os mais experientes e com maior consciência de classe e de luta trabalhista, por trabalhadores mais jovens e “menos questionadores”.

No caso do Brasil, principalmente a partir de 1990, ocorreu uma verdadeira reestruturação de coletivos de trabalho vivo nas empresas, que “expulsaram”, através do Programas de Demissão Voluntária (PDV), ou simplesmente demissões sem justa causa, um grande contingente de operários e empregados herdeiros das experiências vividas e percebidas da luta de classes da década anterior. Enfim, o processo de reestruturação produtiva é, deste modo, um processo de reestruturação das gerações de trabalhadores que constituem os coletivos das empresas. (ALVES, 2007, p.198)

Tendemos a naturalizar os fenômenos sociais que nos cercam. Por exemplo: parece normal que as instituições culturais contratem jovens e/ou estagiários/as para exercerem as funções de um/a mediador/a profissional. É preciso iniciar os questionamentos que levem à compreensão dos possíveis motivos dessa escolha.

Richard Sennett (2009) esboça um retrato da crise geracional criada pelo capitalismo, cujo desenrolar conta as contradições de perspectivas ideológicas: Enrico, o pai, simboliza o trabalhador/empregado com experiência de luta trabalhista, enquanto Rico, o filho, é o colaborador que aceita as mudanças do novo capitalismo, por medo do desemprego.

Na geração de Enrico, após a Segunda Guerra Mundial, essa desordem foi de algum modo posta sob controle na maioria das economias avançadas; sindicatos fortes, garantias do estado assistencialista e empresas em grande escala combinaram-se e produziram uma era de relativa estabilidade. Esse período de mais ou menos trinta anos define o “passado estável” hoje contestado por um novo regime. (SENNETT, 2009, p.23)

Durante a maior parte da história humana, as pessoas têm aceito o fato de que suas vidas mudarão de repente devido a guerras, fomes ou outros desastres, e de que terão de improvisar para sobreviver. Nossos pais e avós viveram em grande

ansiedade em 1940, depois de suportarem o naufrágio da Grande Depressão, e enfrentando a iminente perspectiva de uma guerra mundial.

O que é singular na incerteza hoje é que ela existe sem qualquer desastre histórico iminente; ao contrário, está entremeada nas práticas cotidianas de um vigoroso capitalismo. A instabilidade pretende ser normal, o empresário de Schumpeter aparecendo como o Homem Comum ideal. Talvez a corrosão de caracteres seja uma consequência inevitável. "Não há mais longo prazo" desorienta a ação a longo prazo, afrouxa os laços de confiança e compromisso e divorcia a vontade do comportamento. (SENNETT, 2009, p.33)

A flexibilização das condições de trabalho opera na corrosão do caráter dos trabalhadores, modificando sua relação com a estabilidade do trabalho de longo prazo (tempo), mas também seus valores de responsabilidade e dedicação à empresa contratante. Essa transformação é tão profunda quando invisível, diluída e justificada pelo mundo globalizado.

Também é necessário pensar no trabalho imaterial do/a mediador/a cultural. Segundo Gorz (2009) o trabalho imaterial se caracteriza pela não produção de nenhum tipo de mercadoria concreta, material ou palpável e, justamente por isso, com alto poder revolucionário, uma vez que não poderia ser comercializado.

Trabalhar com educação é trabalhar com a imaterialidade. O que produz um profissional da mediação cultural? Roteiros de visita educativa e material de apoio? Ou diálogos, debates, argumentos, encontros? Como é possível mercantilizar esse trabalho? O trabalho imaterial, sem produção de bens de consumo, cria mais-valia ou é de fato revolucionário por subverter a lógica do capital?

O contexto histórico neoliberal do Brasil da década de 1990 parece responder a essas questões. Segundo Antunes (2009, p.128) “mesmo no trabalho dotado de maior significado imaterial, o exercício da atividade subjetiva está constrangido em última instância pela lógica da forma/mercadoria e sua realização”.

Diante das transformações no mundo do trabalho, Antunes (2005, p.49) apresenta o que chama de “nova morfologia do trabalho” e propõe a atualização da concepção da classe trabalhadora de Marx. Para ele, essa nova morfologia deve ser ampliada para abranger o amplo e heterogêneo grupo da classe trabalhadora.

Antunes aponta que a classe trabalhadora moderna compreende, como núcleo central⁸², o conjunto de trabalhadores assalariados produtivos, ou seja, aqueles que estão diretamente ligados à criação de mais-valia⁸³, acrescentando ao grupo os trabalhadores assalariados improdutivos (de serviços e da comunicação) que, apesar de não produzirem mercadoria, criam mais-valia indiretamente. Um terceiro segmento de trabalhadores abrangido na classe trabalhadora é o dos trabalhadores rurais.

Para o autor, a classe trabalhadora inclui, também, trabalhadores cuja condição de trabalho não existia na época de Marx. São eles os trabalhadores assalariados da “economia informal” ou subproletariados: os precarizados, temporários, terceirizados, *part-time* (segmento no qual encontram-se a maioria dos/as mediadores/as culturais). Além desses, Antunes inclui os desempregados, pois também vivem da venda de sua força de trabalho, ainda que não estejam trocando por salário no momento do desemprego.

Assim:

"(...) uma noção ampliada, abrangente e contemporânea da classe trabalhadora, hoje, a classe-que-vive-do-trabalho, deve incorporar também aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, como o enorme leque de trabalhadores precarizados, terceirizados, fabris e de serviços, *part-time*, que se caracterizam pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo. Deve incluir também o proletariado rural, os chamados boias-frias das regiões agroindustriais, além, naturalmente, da totalidade dos trabalhadores desempregados que se constituem nesse monumental o exército industrial de reserva." (ANTUNES, 2005, p.52)

Outro ponto abordado por Ricardo Antunes, e relevante para essa dissertação, é sobre a (nova) divisão social e sexual do trabalho. Segundo Antunes (2005, p.55), o processo de exploração da força de trabalho das mulheres, a *feminização*, tem ocorrido, principalmente, no “(...) espaço do trabalho *part-time*, flexível, em grande medida, mas precarizado

⁸² Segundo Ricardo Antunes, apontamentos extraídos do livro *Capítulo VI inédito de O Capital*, de Karl Marx.

⁸³ Grosso modo, Marx concebeu o termo mais-valia para se referir à exploração da mão-de-obra do trabalhador por parte do capitalista. Desse modo, é na relação entre o baixo salário pago (ao trabalhador que produz valor de uso em maior quantidade do que foi pago pela venda de sua força de trabalho) e o alto valor de troca do produto final (mercadoria com o valor do trabalho agregado) que o capitalista obtém seus altos lucros e rendimentos. Ver em *O Capital*.

e desregulamentado". Como justificativa, usa-se a dupla jornada feminina: tendo que cuidar da casa, dos filhos e até do companheiro, o trabalho flexível ou de meio-período (e, portanto, mais precarizado porque desregulamentado) deve ser recebido como solução, e não um problema (feminino, é possível afirmar).

Para comprovar a realidade da *feminização* no seio da mediação cultural, basta observar o perfil do/a mediador/a cultural (na cidade de São Paulo, em 2007) apresentado por Valéria Alencar (2008) em sua dissertação de mestrado: mulheres, por volta dos 28 anos, graduadas e pós-graduadas. O fato desta área (assim como a área de educação básica, de forma generalizada) ser amplamente ocupada por mulheres parece ser sintomático de uma possível feminização do trabalho.

O processo de reestruturação produtiva dos anos 1990 também acrescenta no cenário trabalhista a terceirização da força de trabalho. Interessados no aumento de lucro a partir da diminuição de custos, as empresas iniciaram o processo de desregulação do trabalho: demissão de funcionários contratados em regime CLT para contratação terceirizada com redução de salários e de direitos.

O Projeto de Lei da Câmara nº 30, de 2015 (PLC 30/2015)⁸⁴, em tramitação no Senado Federal, regulamenta o contrato de prestação de serviço a terceiros e as relações de trabalho dele decorrentes. Em seu texto, o PLC define a terceirização como “transferência feita pela contratante da execução de parcela de qualquer de suas atividades à contratada para que esta a realize na forma prevista nesta Lei”.

De acordo com o art. 4º do PLC 30/2015⁸⁵, as empresas poderão contratar trabalhadores terceirizados para execução de atividade-meio⁸⁶ ou atividade-fim⁸⁷. De acordo com a atual regulamentação, a terceirização da mão de obra só é permitida em serviços que não sejam a atividade final das empresas. Exemplo disso, segundo a lei: um equipamento cultural

⁸⁴ Antigo Projeto de Lei nº 4330, de 2004 (PL 4330/04), escrita pelo deputado federal Sandro Mabel (Partido Liberal, Goiás), aprovada em Plenário da Câmara dos Deputados em 22 de abril de 2015.

⁸⁵ A redação do PLC 30/2015 está disponível no site do Senado Federal em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=2920852&disposition=inline>

⁸⁶ Atividade-meio é aquela que faz parte do processo de apoio à produção do bem ou do serviço que é a razão de ser da empresa.

⁸⁷ Atividade-fim é aquela que faz parte do processo específico de produção do bem ou do serviço que é a razão de ser da empresa.

pode contratar equipes de limpeza e de segurança, pois são atividades-meio, mas não poderia contratar serviços de atendimento ao público que é sua atividade-fim.

O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), em recente pesquisa sobre o fenômeno da terceirização da mão de obra adverte sobre algumas problemáticas em relação às condições de trabalho: rotatividade da mão de obra [1], remuneração [2], jornada de trabalho [3]; vínculo empregatício e remuneração [4]; remuneração e regiões geográficas [5]; afastamentos do trabalho [6]; remuneração por gênero [7]; tamanho das empresas de terceirização e remuneração [8]; tempo de vínculo e salários [9]; escolaridade e salários [10]. Considerando o ano de 2014, a pesquisa revela

- A taxa de rotatividade descontada é duas vezes maior nas atividades tipicamente terceirizadas (57,7%, contra 28,8% nas atividades tipicamente contratantes)
- Nas atividades tipicamente terceirizadas, 44,1% dos vínculos de trabalho foram contratados no mesmo ano, enquanto nas tipicamente contratantes, o percentual foi de 29,3%
- 85,9% dos vínculos nas atividades tipicamente terceirizadas tinham jornada contratada entre 41 e 44 horas semanais. Já nos setores tipicamente contratantes, a proporção era de 61,6%
- Os salários pagos nas atividades tipicamente terceirizadas fora da região Sudeste eram menores, o que reforça as desigualdades regionais
- O percentual de afastamentos por acidentes de trabalho típicos nas atividades tipicamente terceirizadas é maior do que nas atividades tipicamente contratantes - 9,6% contra 6,1%.
- Os salários nas atividades tipicamente terceirizadas eram, em média, 23,4% menor do que nas atividades tipicamente contratantes (R\$ 2.011 contra R\$ 2.639). (DIEESE, 2017, p.23)

Se os gestores do capital criam condições de manutenção do poder e exploração da mão de obra da classe trabalhadora, de onde e de quem podemos esperar a mobilização? Refletindo sobre a fragmentação no mundo do trabalho (o segmento de trabalhadores mais qualificados e estáveis, e seu oposto) para identificar de onde surgiria, potencialmente, a luta por direitos trabalhistas e transformação social, Antunes (2005, p.54) aponta que os segmentos de trabalhadores mais estáveis, qualificados e intelectualizados, por serem elementos centrais no processo de criação do valor de troca, “são objeto direto de intenso processo de manipulação e envolvimento no interior do espaço produtivo e de trabalho”. Na outra ponta, a

grande variedade de trabalhadores precarizados ou desempregados, por se manterem distantes (ou excluídos) do processo de criação de valores, estariam mais propensos à rebeldia e às revoluções, pois “esses segmentos sociais ‘não têm nada a perder’ no universo da (des)sociabilidade contemporânea”.

3.1.3. O trabalho do/a mediador/a cultural

Com o distanciamento temporal da chegada do neoliberalismo na economia brasileira nos anos 1990, é possível apontar com maior clareza a criação do mercado consumidor no que se refere à arte, à educação e à cultura. O fenômeno das grandes exposições somado à consolidação das OSs na direção dos equipamentos culturais públicos são frutos, novamente, de uma necessidade construída de promover o amplo acesso à arte (dita erudita) e à (alta) cultura.

Uma vez criado esse novo mercado consumidor, os empresários precisavam responder à procura da nova demanda. As instituições culturais necessitavam de trabalhadores para exercer um trabalho específico visto que a própria dinâmica curatorial, expográfica, de atendimento e captação de recursos não dava conta do contato direto com o público. Mas era imprescindível “treinar” essa mão de obra de acordo com seus interesses.

Para compreender o sentido do treinamento da mão de obra, encontramos no texto de Marx (2013) uma resposta possível, para o qual o modo de produção se transformou processualmente de acordo com as vontades do capitalista detentor dos meios de produção e da força de trabalho. Dito de outro modo, os gestores do capital foram subordinando os modos pelos quais opera o trabalhador de acordo com seus interesses, ou seja, mais lucro e menos desperdício. O trabalhador que fabricava sapatos em sua oficina foi, aos poucos, adequando e modificando seu labor aos modos de produção capitalista: fragmentado, automatizado, seriado.

Com o olhar arguto de um experto, ele [o capitalista] selecionou a força de trabalho e os meios de produção adequados a seu negócio, seja ele a fiação, seja a fabricação de botas etc. Nosso capitalista põe-se, então, a consumir a mercadoria por ele comprada, a força de trabalho, isto é, faz com que o portador da força de trabalho, o trabalhador, consuma os meios de produção mediante seu trabalho. Obviamente, a natureza universal do processo de trabalho não se altera em nada pelo fato de o trabalhador realizá-lo para o capitalista, e não para si mesmo. Tampouco o modo determinado como se fabricam as botas ou se fiam os fios é imediatamente alterado pela intervenção do capitalista. Ele tem, inicialmente, de tomar a força de trabalho tal como ele a encontra no mercado e, portanto, tem também de aceitar o trabalho tal como ele se originou no período em que ainda não havia capitalistas. A transformação do próprio modo de produção por meio da subordinação do trabalho ao capital só pode ocorrer posteriormente, razão pela qual deve ser tratada mais adiante.

[...] O trabalhador labora sob o controle do capitalismo, a quem pertence o trabalho. O capitalista cuida para que o trabalho seja realizado corretamente e que os meios de produção sejam utilizados de modo apropriado, a fim de que a matéria-prima não seja desperdiçada e o meio de trabalho seja conservado, isto é, destruindo apenas na medida necessária à consecução do trabalho. (MARX, 2013, p.262)

Não parece forçado refletir sobre os cursos de formação a partir dessa citação de Marx. De um modo geral, o período de formação inicial é também denominado como “treinamento” para algumas instituições e gestores do capital. Podemos reconhecer essa etapa como *apropriação e transformação dos modos de produção*, subordinando o/a mediador/a cultural às falas de curadores, historiadores e críticos de arte – tudo de forma velada, seguramente, fazendo crer na sua autonomia de pensamento e criação: o trabalhador já foi “domesticado” por anos de vida escolar e social.

Marx utilizou os termos *alienação* e *estranhamento*⁸⁸ para refletir sobre o apartamento entre o trabalhador e o produto fruto de seu trabalho, realizado não pela necessidade interna e intrínseca, mas como “trabalho forçado”, determinado pelo empregador. Uma vez perdido o controle de seu trabalho, o homem entra no processo denominado *reificação*, ou *fetichização da mercadoria*.

Quem conhece o mercado de trabalho da mediação cultural pode constatar o grande número de trabalhadores alienados e/ou estranhados do real sentido de seu trabalho, não o realizando por uma necessidade e compreensão de seu

⁸⁸ “Para Marx, a partir do momento em que se tem a produção e seus produtos como alvo da apropriação por parte de um segmento social distinto daquele que produz, tem-se igualmente o estranhamento, na medida em que esse conflito, essa oposição entre apropriação e expropriação é aquele que funda a distinção socioeconômica e também política entre as classes.” (RANIERI, 2014, p.109)

papel na sociedade. Muitos trabalhadores da educação em exposições de arte sustentam a imagem glamourizada e, principalmente, romantizada de salvadores da pátria, promotores do acesso à alta cultura e ao saber erudito.

A mediação cultural enquanto profissão pode ser concebida e realizada de muitas formas, visto que não é regulamentada pelo MTE e não consta da lista CBO. Não possuindo essa regulamentação que o classifica e organiza, o trabalhador que realiza a mediação cultural se mantém, de certa maneira, no mercado de trabalho informal⁸⁹.

Observando a ebulição político-social da década de 1990, a partir das ideias e reflexões de precarização das condições de trabalho (ANTUNES, 2005, 2009, 2013, 2014), podemos tecer certas afirmações sobre o mundo do trabalho, dando base à nossa compreensão sobre as transformações sofridas na profissão. Essa conjuntura histórica interferiu e provocou desdobramentos tanto na prática educativa do/a mediador/a cultural, quanto na criação de um novo mercado promissor: o serviço educativo – termo que ganha novos contornos dentro de uma perspectiva mercadológica.

Se a prática educativa inserida nos equipamentos culturais da cidade de São Paulo surge oficial e aproximadamente junto à inauguração de seus dois grandes museus de arte e da Bienal de Arte (MINERINI NETO, 2016), é importante identificar em qual momento os trabalhadores desta prática se afirmam e se reconhecem como profissionais, para compreender em que momento e de que maneira se deram as mudanças deste trabalho.

Ana Mae Barbosa, com sua pesquisa e direção inovadoras do Museu de Arte Contemporânea (MAC-USP), abriu caminho para a primeira geração de profissionais da arte/educação em museus. Seus ex-alunos se profissionalizaram e deram continuidade à sua pesquisa, ainda que por caminhos distintos, consolidando a mediação cultural como mercado de trabalho, passando a coordenar as equipes posteriores de mediadores culturais, contribuindo para a formação da profissionalização deste trabalho. Vale lembrar o contexto do final da década de 1990: ampliação das leis de incentivo fiscal, criação das OSs, megaexposições e inchaço no número de atendimentos. Os antigos “monitores” trouxeram à discussão teóricos e pesquisadores internacionais para repensar as práticas educativas da educação não-formal no contexto brasileiro

⁸⁹ Trabalhador informal é aquele “submetido a sucessivos contratos temporários, sem estabilidade, sem registro em carteira” (ANTUNES, 2013, p.15).

(BARBOSA, 1998; BARBOSA, COUTINHO, 2009). Contudo, independente do fato destes coordenadores contemporâneos à época trazerem outras perspectivas e compreensões sobre o que é o trabalho de mediação cultural, a informalidade como condição de trabalho ainda era uma realidade.

Partindo da contradição institucional, percebemos uma grande lacuna a ser investigada. Qual o real reconhecimento e compreensão que administradores dos equipamentos culturais fazem do papel do mediador cultural? Por que exigem pesquisadores críticos e qualificados (na teoria) se o que anseiam destes profissionais é a simples reprodução de conhecimentos consolidados por artistas, curadores e críticos de arte? De que maneira teoria e prática se dissociam nas ações educativas? Por que precarizar as condições de trabalho do profissional responsável pelo contato direto com o público?

3.2. Morfologia do trabalho do/a mediador/a cultural

Possivelmente, a maneira mais fácil para indicar se há precarização das condições de trabalho do/a mediador/a cultural seja apresentar como o trabalho deste/a está organizado: o tipo de contratação, a remuneração, jornada de trabalho, etc.

O desafio dessa dissertação é compreender qual a morfologia do trabalho (ANTUNES, 2014) deste profissional, desenhando sua cartografia ou seu esqueleto, apresentando como resultado final o traçado médio e recorrente desta profissão: tipos de contratação, remuneração e benefícios, carga horária, entre outros; e identificar a relação entre o discurso institucional e a prática educativa de cada equipamento cultural entrevistado.

Para dar conta dessa demanda, optei por um recorte bastante específico: o desenvolvimento da ação educativa dos equipamentos culturais especializados em exposições de arte da cidade de São Paulo. Uma vez estabelecido esse

recorte, foi possível reconhecer a multiplicidade estrutural que estes espaços de mediação cultural apresentam: instituições de caráter público e privado. Além das contratações realizadas diretamente pelos equipamentos culturais, há alguns anos, a terceirização da mão de obra do trabalho educativo vem se firmando como uma tendência nesse mercado de trabalho.

Para analisar as condições de trabalho oferecidas ao mediador/a cultural é preciso compreender as características múltiplas e diversas dessas instituições. É necessário não perder de vista que questões financeiras, geográficas, de volume de visitação, entre outras, afetam em larga medida o trabalho educativo a ser realizado nestes espaços. Não é possível analisar em pé de igualdade instituições privadas ou públicas, de equipes educativas fixas ou temporárias.

Diante disso, foi estipulada a tipologia de contratantes: instituições privadas, instituições estatais geridas por OSs e empresas de terceirização. Por meio de critérios subjetivos, selecionei três equipamentos culturais de cada tipo e entrei em contato com os/as respectivos/as coordenadores/as pedagógicos/as para as entrevistas⁹⁰.

Embora sejam critérios subjetivos e fundamentados em minha experiência profissional, para realizar esta seleção, busquei estabelecer como critério duas características básicas na escolha dos equipamentos culturais de cada tipologia, a saber:

- a) equipes educativas notoriamente consolidadas e reconhecidas;
- b) práticas educativas relevantes com reflexão pedagógica.

Esses critérios de seleção não pretendem nivelar, em pé de igualdade, as instituições culturais e empresas de terceirização participantes da pesquisa. Reconhecendo suas diferenças, proponho refletir sobre como as mesmas oferecem condições trabalhistas e pedagógicas aos seus trabalhadores a partir de sua realidade, tendo como ponto de vista o avanço neoliberal – ainda que estes equipamentos culturais não reconheçam esse avanço como um problema.

⁹⁰ Todas as entrevistas foram autorizadas, gravadas e transcritas.

Todas as instituições escolhidas para participar da pesquisa foram contatadas por e-mail. Nesse primeiro momento de apresentação pessoal e do projeto, uma instituição privada respondeu negativamente ao convite e uma empresa de terceirização não respondeu ao e-mail.

Conforme as entrevistas foram sendo realizadas com as empresas de terceirização, sentiu-se uma forte necessidade de incluir outra instituição privada. Não para cobrir o espaço vago pela instituição que se negou à participação na pesquisa, mas porque esta empresa é, atualmente, uma das maiores contratantes de mediadores culturais terceirizados.

As entrevistas foram realizadas tanto em espaços externos como nos espaços internos das instituições e empresas, gravadas e autorizadas sua posterior transcrição por todos os participantes⁹¹ entre dezembro de 2015 e maio de 2016, com duração que varia entre 2 e 3 horas e trinta minutos de conversa.

Como procedimento metodológico para responder às questões da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (SZYMANSKI, 2011). Embora não houvesse questões fixadas, elaborou-se roteiros temáticos e específicos para o perfil das empresas e instituições pesquisadas (Anexo) na tentativa de construir narrativas aproximadas entre os diferentes gestores possibilitando maiores e melhores pontos de contato e, conseqüentemente, melhores possibilidades de análise e equiparação dos discursos e práticas educativas.

Os dados colhidos junto a este grupo particular de gestores pedagógicos foram analisados qualitativamente como *estudo de caso coletivo* (ANDRÉ, 2008), dando conta da dimensão única e específica de cada instituição pesquisada. Para organizar e apresentar os dados coletados, a precarização das condições do trabalho imaterial e dos trabalhadores da cultura, foram criadas as seguintes categorias de análise: tipos de contratação, remuneração e benefícios, jornada de trabalho, atendimentos, folgas, competências e formação continuada, plano de carreira e valorização simbólica (ABILIO, 2011; ANTUNES, 2005, 2009, 2013, 2014; CERQUEIRA, 2013, 2015; REQUIÃO, 2008; SEGNINI, 2008). Com isso queremos dizer que as falas dos/as entrevistados/as foram consideradas e/ou descartadas em função das categorias que atendessem à

⁹¹ Exceto uma instituição privada, que será excluída da análise dos dados.

investigação acerca da flexibilização e precarização das condições (trabalhistas e pedagógicas) dos trabalhadores da cultura na contemporaneidade.

Proponho, então, um traçado cartográfico e estrutural (e, certamente, embrionário) das fronteiras trabalhistas nas quais atuam os/as mediadores/as culturais. Com plena consciência da impossibilidade de exatidão representativa desse mapeamento, apresentarei um esboço do que se pretende denominar por morfologia do trabalho dos mediadores culturais da cidade de São Paulo.

Assim, é importante levar em consideração a pequena quantidade de equipamentos culturais e empresas de terceirização entrevistados (apenas oito serão utilizados, no total), bem como características específicas como o grande porte, fluxo de visitação e localização geográfica destas instituições.

Diante de uma grande variedade na organização das condições trabalhistas, propõe-se o início de um importante levantamento sobre a morfologia de trabalho do mediador cultural a partir das categorias de análise citadas acima.

Na apresentação dos dados coletados, será respeitado o uso terminológico que todos os equipamentos culturais e empresas de terceirização participantes fazem da nomenclatura dos/as profissionais da mediação cultural: educador/a. Por este motivo, a partir desse momento o termo educador/a será amplamente utilizado, em detrimento de mediador/a cultural.⁹²

A fim de facilitar a apresentação dos dados e preservar a imagem dos/as entrevistados/as, utilizaremos as siglas IP1, IP2, IP3⁹³ (para as instituições privadas); OS1, OS2, OS3 (para as instituições estatais geridas por organizações sociais);

⁹² As exceções a esta opção se deram nos momentos em que se pensa no/a trabalhador/a como profissional ideal.

⁹³ Esta entrevista foi realizada em março de 2016. Conforme estabelecido pelas partes, foi integralmente gravada para sua posterior transcrição. O coordenador pedagógico informou que antes de assinar o termo de consentimento deveria consultar o setor jurídico da instituição. Após duas semanas, o parecer determinou que aproximadamente 70% do conteúdo informado pela entrevista era “de cunho sigiloso, previstos em normativas internas e, portanto, não podendo ser compartilhados”. Como solução, foi sugerida uma nova entrevista, agora com apenas os 30% aprovados para a divulgação. Diante desse corte estrutural do questionário, optei pela exclusão dos dados obtidos nesta instituição na pesquisa.

Em seu lugar, apresento a negativa como um dado importante a ser observado. Essa restrição abre novas questões que esta pesquisa não consegue alcançar devido ao seu recorte. De qualquer forma, por qual motivo a divulgação de dados simples como regimes de contratação, remuneração, processo seletivo, condições trabalhistas e reconhecimento profissional são sigilosos e oferecem risco à imagem de uma instituição?

ET1, ET2, ET3 (para as empresas de terceirização). Outra sigla recorrente utilizada na análise é EC (equipamento cultural). Trechos que citam direta ou indiretamente nomes de equipamentos culturais ou empresas de terceirização aos quais prestam serviços serão trocados pela sigla genérica EC. Quando o entrevistado citar sua própria empresa de terceirização ou o equipamento cultural no qual trabalha, a sigla correspondente à instituição será mantida (IP, OS ou ET). Os grifos são meus.

3.2.1. Regimes de contratação

Os regimes de contratação citados na pesquisa são: CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), RPA (Recibo Provisório de Autônomo), MEI (Microempreendedor Individual), Estágio e Terceirização. A tabela a seguir apresenta os diferentes tipos de contratação relatados pelas coordenações pedagógicas entrevistadas, mas não representa o número absoluto de entrevistas realizadas. O que se pretende dizer é que a mesma instituição pode oferecer aos trabalhadores mais de um tipo de contratação. A maioria das instituições e empresas formam suas equipes de educadores/as a partir de um conjunto variado de regimes de contratação. Nos ECs consultados a grande maioria dos/as educadores/as são contratados por CLT, seja por tempo indeterminado ou determinado.

Tabela 3 - Regimes de contratação								
	IP1	IP2	OS1	OS2	OS3	ET1	ET2	ET3
CLT – indeterminado			X	X	X			
CLT – determinado						X	X	X
RPA				X				
MEI	X						X	
Estágio		X						
Terceirizado		X						

Quando realizam exposições de grande fluxo de visitação, as OSs contratam trabalhadores temporários por meio de CLT com prazo determinado ou por RPA para auxiliarem no atendimento educativo.

Nenhuma das IPs que integram os dados da pesquisa contratam em regime CLT, mas ambas contratam estagiários/as. A IP1 contrata sua equipe educativa de trabalhadores/as graduados/as via MEI. Já a IP2 contrata empresas de terceirização para gerir a equipe educativa.

As ETs prestam serviço à diversas IPs e OSs, contratando educadores/as formados/as ou estagiários para o atendimento educativo, responsabilizando-se pela formação inicial (geralmente, uma semana) e continuada, e pelo acompanhamento pedagógico da equipe educativa. Conforme dados colhidos, a contratação via CLT por tempo determinado é a única que aparece na pesquisa. Contudo, todas as ETs afirmaram “dar preferência” ao contrato em regime de CLT, o que indica a existência de outras possibilidades de contratação, embora não tenham sido expressas claramente na fala dos entrevistados - apenas uma empresa relatou contratos via MEI em casos muito específicos.

De modo geral, os dados indicam predominância da CLT como regime de contratação. A CLT pode indicar um menor grau de flutuação de trabalhadores/as, o que é um dado positivo, sem dúvidas. A permanência e constância na equipe de ação educativa é uma variável importante na hora de verificar o reconhecimento do trabalho, bem como a qualidade dessa atuação. Isso porque um trabalho que não é interrompido a cada três meses pressupõe uma reflexão continuada não apenas de conteúdos formais e históricos, mas principalmente sobre a práxis educativa.

*“Eu acho interessante pontuar que uma equipe fixa, justamente por ser [contratada em] regime de CLT, tem a capacidade de um **desenvolvimento pedagógico**, coisa que não vem a acontecer com as grandes empresas que trabalham com educativo. A gente percebe que essas empresas de terceirização realizam um trabalho de formação, que é um trabalho inicial, no qual geralmente tem um mês de preparação para o trabalho que vai ser realizado e também, geralmente, é uma coisa muito massiva, no sentido que os educadores não têm a possibilidade de interagir com os coordenadores para discutir o que é melhor ou pior frente às propostas pedagógicas que vão ser implantadas. Aqui dentro a gente tem essa possibilidade. Não à toa, **ano passado nós desenvolvemos o nosso projeto educativo para o material de apoio**. Então, todo o material de apoio que*

é utilizado para as visitas [...] é produzido por nós mesmos. Inclusive com texto nosso, diagramação nossa. É um projeto gráfico feito por nós. Isso dá brecha para a gente conseguir ter um limite de atuação muito maior do que outras empresas de educativo ou mesmo equipes que não tem a possibilidade de ser contratados em regime de CLT.” (OS2)

“Muda bastante o fato de ter uma equipe de educadores que trabalha em várias exposições, em vários projetos, durante vários anos. Você consegue criar uma história com eles, consegue registrar a história, consegue escrever, pensar sobre o seu próprio trabalho, as mudanças que aconteceram, acompanhar o seu desenvolvimento como profissional dentro de uma instituição. Eu acho muito importante [ter] educadores contratados por CLT, é uma briga mesmo.” (OS1)

“Tem um projeto de 16 meses, quatro exposições seguidas lá no EC [...] que começou em novembro de 2014 e vai até fevereiro de 2016. Está sendo uma experiência muito bacana, de continuidade. E a gente está vendo muito claramente nas relações com o EC e nas relações profissionais. [...] É interessante que lá no EC está muito claro, porque a equipe de estagiários está muito integrada e com uma compreensão de compromisso bastante diferente do que eu tenho vivido em outros [espaços]. Tem momentos de conversa, rodas, processos regulares para tratar de questões, uma intenção de abertura para relações mais horizontais.” (ET1)

Apesar dos benefícios da contratação de equipes fixas que realizem trabalhos continuados, na hora dos ECs priorizarem seus interesses, outras questões se sobrepõem à qualidade pedagógica dos serviços prestados. Isso porque os contratos CLT por tempo determinado não garantem a continuidade do trabalho desenvolvido.

“Por muitos anos a gente contratava com um único regime de contratação, que era CLT por tempo indeterminado. Isso, óbvio, encarece pra caramba o contrato e chegou uma hora que o EC começou a pressionar porque outras empresas estavam apresentando contratação por tempo determinado. A gente batia muito de frente e discutia muito com o EC - e, por isso, eu assumo essa militância - e falava "o que é que vocês querem? Eu posso contratar por tempo determinado, mas esse cara vai ficar de 6 meses a 1 ano sem trabalhar para minha empresa. Não voltar para minha empresa significa que não poder voltar a trabalhar no EC com esse formato que a empresa propõe. Não voltar por 1 ano significa que ele nunca vai pegar um formato do EC e da ET2 de trabalhar, porque me obriga a criar um galinheiro: cada hora eu boto uma galinha para ciscar. Isso não acontece em um hospital, isso não acontece em um escritório de direito, isso não acontece em lugar nenhum do universo capitalista. Porque tem que acontecer aqui?” (ET2)

Essa característica contratual prejudica diretamente o trabalhador que não recebe todos os direitos trabalhistas e benefícios de um funcionário regular, como assistência médica, férias, 13º salário ou aviso prévio e multas pelo desligamento da empresa. Além disso, esse trabalhador é obrigado a permanecer na categoria de não-empregado, ficando um período “entressafras” ou “na geladeira” de 6 meses a um ano, elevando a rotatividade da mão de obra nos ECs.

A elevada rotatividade da mão de obra é um dos indicadores mais preocupantes do mercado de trabalho. Para os empregadores, representa um custo de seleção e treinamento que acaba sendo repassado ao preço final, atingindo todos os consumidores. Para os trabalhadores, representa a incerteza de encontrar um novo emprego num curto espaço de tempo e o risco de ter que aceitar menores salários e benefícios, além de ter impactos no cálculo da aposentadoria. Para o Estado, as despesas com seguro-desemprego tendem a aumentar com a alta rotatividade, ocasionando descapitalização do FGTS (DIEESE, 2017, p.6)

Ao utilizar o recurso de contratação temporária, as instituições culturais economizam boa parte de seu capital. E para continuar a prestar serviço para os grandes equipamentos de cultura da cidade, todas as empresas de terceirização precisam se adequar a esta nova demanda do mercado.

“Por exemplo, agora o que a gente tem oferecido para o EC nessa crise é a contratação de CLT em regime de horista. “Cíntia, você quer trabalhar para mim 18 horas por semana? Terça-feira você vai trabalhar 6 horas, quinta-feira você vai trabalhar 8 horas e na sexta-feira 4 horas”. Isso **diminui o pacote para o EC**, porque assim ele consegue **contratar mais gente por menos tempo**. E talvez seja isso, se em tempo de crise a gente vai dar privilégio para ônibus, escola, atendimento: **em vez de contratar esse menino por 6 horas, ele atender 2 horas e ficar as outras 4 horas ocioso, contrata só as 2 horas por dia.**” (ET2)

“Eu **prefiro** contratar por CLT porque eu acho mais justo. É mais seguro para todas as partes e cada vez mais tenho o desejo de trabalhar dentro da lei. [...] São coisas que eu coloco como limite, por exemplo, CLT e 40 horas [de jornada de trabalho]. **Vou negociar algumas coisas, agora tem coisa que não é negociável.**” (ET1)

“Fico pensando que os educativos são muito jovens, tem o perfil de profissionais muito jovens trabalhando com isso. E um dos motivos é por essa questão de não ter contrato de longo prazo, de não pagar tão bem, de ter profissionais que ainda moram com os pais, que dependem dos pais para sobreviver”. (OS1)

É importante dizer que nem sempre as ETs contratam sua equipe educativa diretamente, mas gerenciam equipes de estagiários contratados pelo EC contratante. Também vale ressaltar que as informações dadas à entrevista se fixaram no contrato estabelecido com um EC específico, visto que é para o qual mais trabalham. Com isso queremos chamar a atenção para o fato de que o contrato CLT, mesmo que por prazo determinado, é realizado para o EC em questão.

Assim, grande parte das equipes educativas são compostas por estagiários/as das mais diversas formações acadêmicas. Em princípio, o estágio serve para que o/a estudante coloque em prática a teoria estudada em sala de aula, auxiliando na sua formação. Contudo, o que vemos não é a formação das habilidades profissionais do/a novo/a educador/a, e sim mais uma forma de baratear os custos para o EC. Em outras palavras, é exploração de mão-de-obra mais barata porque menos qualificada.

*"Tem uma coisa que está para além das preferências. Às vezes eu **não tenho condições de contratar pessoas formadas**. Então, que condição que tem, já que eu quero ter o educativo e só tenho condição de contratar o estagiário? **Porque tem muitas facilidades, é bem mais barato**. E aí você coloca que só pode depois do 2º ou 3º ano, e algumas coisas para possibilitar um crivo melhor."* (ET1)

Mas, afinal, existe alguma diferença entre o trabalho do/a educador/a profissional⁹⁴ e do/a estagiário/a? Se entendemos o estágio como uma passagem necessária para a formação da vida profissional, não parece fazer muito sentido dar a essa figura a responsabilidade do trabalho de um profissional experiente.

*"Vamos falar do compromisso que se tem, de qual profissional você está se formando. Por que você está fazendo estágio e depois pode não trabalhar mais naquilo. Um estagiário que estuda psicologia e está dando visita, que trabalha na área cultural, **não vai necessariamente depois trabalhar nisso**. Mas também tem uma coisa que é a **formação cultural** que estas pessoas estão tendo, e que reverberam na sala dela, vai ter outro tipo de ação, de relação na própria sala de aula, com seus colegas."* (ET1)

⁹⁴ O termo "educador/a formado/a" é largamente utilizado como contraponto ao estágio, o que considero absolutamente equivocado por deixar a discussão no nível da escolaridade, não levando em conta as habilidades desenvolvidas pelo mediador/a cultural ao longo de sua trajetória profissional.

“Trabalhar com estagiário é punk. Eu pessoalmente não acredito em estágio, **acredito nele apenas como impulso**. O estagiário tem um perfil afetivo muito frágil: não saiu de casa [dos pais], muitas vezes não tem dinheiro, é imaturo para algumas aulas. De um extremo ao outro: vai de uma extrema arrogância ao extremo alienamento em relação aos seus amigos, que ele não consegue conectar. Ele está entrando na vida e não só no trabalho, ele não sabe o que é aquilo. Meu Deus! É muita responsabilidade e você, como gestor, tem que gerir o ser humano, ser amigo, conversar, ensinar a se expressar, a se colocar mais e se colocar menos...” (ET3)

Geralmente, o/a estagiário/a ainda não tem a expertise do/a educador/a que trabalha constantemente com atendimento ao público. Esse profissional estuda e sabe aplicar sua pesquisa em técnicas de mediação cultural, tipologias de visita, estágios cognitivos, perfis de público, leitura de imagem. Um profissional maduro também possui uma bagagem cultural e de experiências mais amplas. Certamente haverá exceções à regra e às generalizações.

Além da troca do trabalho profissional pelo estágio, os ECs da cidade de São Paulo vêm flexibilizando mais ainda as condições de trabalho. Ainda que o estágio seja uma condição temporária do estudante e que, de modo geral, possa durar, no máximo, 2 anos, muitas equipes educativas são compostas por estagiários/as com contrato temporário de 3 meses, em média.

Na IP2 há dois tipos de estagiários: o permanente e o eventual⁹⁵. Aparentemente, só existe um caso de contratação de estágio eventual: para atuar como educadores/as de exposição. A contratação de estagiários/as é realizada diretamente pela instituição. Ambos estágios oferecem a mesma remuneração salarial e jornada de trabalho. O que os diferencia é que o estágio eventual não recebe todos os benefícios (assistência médica e odontológica) e sua vigência está vinculada à duração da exposição.

⁹⁵ Ao questionar sobre a realização desta modalidade de estágio nas demais áreas, o EC relatou que estas contratações só acontecem com mediadores culturais. Todas as demais áreas de atuação do EC propõem aos seus funcionários o contrato de estágio na modalidade permanente.

"O estágio eventual possui algumas regras diferentes do permanente: o acompanhamento não precisa ser realizado por alguém formado na mesma área; o compromisso é um pouco mais flexível com esse estagiário. Embora, a parte de carga horária ele siga à risca a lei de estágio." (IP2)

A contratação de estagiários/as, ao instituir que a prática educativa possa ser responsabilidade de um/a estudante, pode indicar dois problemas graves a ser observados, analisados e combatidos. Primeiro, estes ECs deixam clara a intenção de economia financeira diminuindo gastos e precarizando, assim, as condições de trabalho. Segundo, também demonstram o grau de importância que estes ECS dão à prática educativa.

Aos coordenadores e às coordenadoras, resta lidar com as equipes da melhor maneira possível.

"Quem coordena são seres humanos que choram de noite na cama. Eles erram! Eles acreditaram que contratar 300 estagiários era salvar o mundo. Claro que não é uma justificativa, de modo algum, é só mais uma etapa do problema. A próxima Bienal [2016], por exemplo, inicialmente há um desejo de contratar 90 educadores formados, o que já é um grande avanço. Porque 300 educadores (que não são educadores) é igual a 90 educadores (que são educadores)." (ET3)

Também é possível investigar as condições de trabalho por meio da contratação flexibilizada da terceirização dos contratos. Segundo o DIEESE (2007, p.5), terceirização é "o processo pelo qual uma empresa deixa de executar uma ou mais atividades realizadas por trabalhadores diretamente contratados e as transfere para outra empresa". Ou seja, em vez de contratar funcionários para executar o trabalho, a "empresa-mãe" contrata uma "empresa terceira" para realização da atividade.

"Os estagiários são contratados diretamente pela IP2. [...] A gente começou a adotar a possibilidade de contratar uma empresa terceirizada e eles contratam esses educadores em regime de CLT - essa é uma obrigatoriedade que a IP2 pede, que os educadores sejam contratados pela empresa por CLT. Porque que a gente não pode contratar diretamente? A IP2 tem um limite de folha de pagamento, de quantidade de funcionários previstos, tem uma série de planejamentos e tudo mais. Então, à medida em que, mesmo que seja temporário... Imagina: infla e desinfla esse quadro a cada 3 meses. Tem uma questão de instabilidade, de limite de contratação que a gente não pode fazer o contrato." (IP2)

Por que o “efeito sanfona” do quadro de estagiários/as contratados/as diretamente é menos caótico do que o de educadores/as? Mesmo compreendendo as diferenças legais e contratuais, parece ser sintomática a sobreposição de condições precárias ao histórico das lutas e conquistas trabalhistas.

No processo de terceirização, os ECs contratantes (ou empresas-mãe) repassam verbas às ETs que, por sua vez, repassam parte desse valor para os/as profissionais contratados/as. Nesse processo, ECs reduzem seus custos e despesas com educação, deixando de pagar uma série de direitos trabalhistas, ao mesmo tempo em que transferem todos os riscos e responsabilidades às empresas terceiras, não assumindo nenhum tipo de vínculo com o/a trabalhador/a em caso de doenças, acidentes de maior ou menor gravidade.

A terceirização do trabalhador é altamente rentável para os gestores do capital na medida em que, economizando uma parte da verba, aumenta-se o lucro⁹⁶. Seu contrário também é verdadeiro para o trabalhador, ou seja, recebe salários menores e tem acesso a menos benefícios do que se fosse contratado diretamente pela empresa.

Também ocorre que, com a terceirização dos contratos e sua consequente descontinuidade, há menores chances destes/as trabalhadores/as se mobilizarem em torno de pautas comuns relativas ao trabalho. Do mesmo modo, essa descontinuidade interfere na dinâmica do trabalho da coordenação educativa, visto a necessidade de formar o entendimento e a organização do trabalho a cada nova equipe – tempo que poderia ser investido no avanço das pesquisas sobre linguagens artísticas e práticas educativas.

*“A gente tenta se aproximar [dos orientadores de público], mas tem o grande problema de eles serem temporários, **não são funcionários do museu**. Então eles ficam no museu nesses períodos de furacão. Muita coisa, por exemplo, nós, do educativo, fizemos um encontro com eles e demos uma aula [sobre a exposição], cada um falou de um aspecto da exposição, da obra, etc., mas até agora foi o único encontro que a gente teve com eles. **Esse é o problema da terceirização, a exposição vai acabar e eles vão embora.**” (OS1)*

⁹⁶ Aqui seria interessante pensar o que pode ser lucrativo para instituições sem fins lucrativos, como é o caso das OSs. Wu (2006) pode contribuir nessa reflexão, indicando o capital cultural e simbólico gerado pelo marketing das ações educativas.

Além dos contratos temporários, da contratação de estagiários e da terceirização da força de trabalho, recentemente surgiu uma nova possibilidade de flexibilizar as condições de trabalho: a contratação via Microempreendedor Individual (MEI) ou, como diz Antunes (2014), a *pejotização* do trabalho, termo relacionado à sigla PJ, ou seja, pessoa jurídica. Neste tipo de contratação, o trabalhador, pessoa física com CPF, constitui uma microempresa com CNPJ para prestar serviços, temporários ou não, aparentando contrato entre empresas e sem caracterizar vínculos empregatícios. Atualmente no Brasil a *pejotização* é ilegal. A IP1 e a ET3 já contratam educadores/as por meio deste regime.

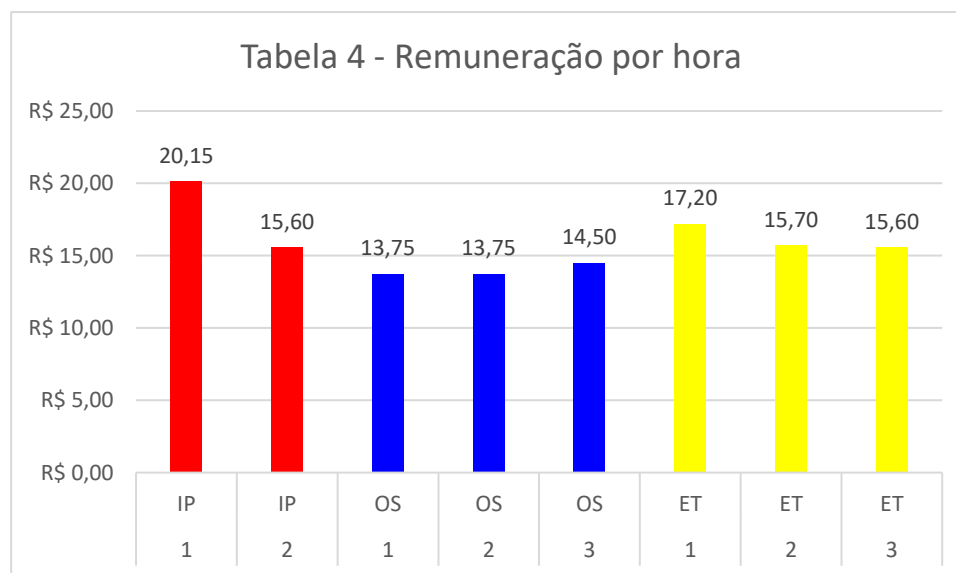
No plano do mercado de trabalho, no qual se estabelecem as relações de compra e venda da força de trabalho, as formas de inserção, os tipos de contrato, os níveis salariais e as jornadas de trabalho, definidos por legislação ou negociação, expressam o recrudescimento da mercantilização: o capital reafirma a força de trabalho como mercadoria, subordinando os trabalhadores a uma lógica em que a flexibilidade, o descarte e a superfluidade são fatores determinantes para um grau de instabilidade e insegurança no trabalho, como nunca antes alcançados. Assim, a terceirização assume centralidade na estratégia patronal, já que suas diversas modalidades (tais como cooperativas, *pejotização*, organizações não governamentais, além das redes de subcontratação) concretizam "contratos", ou formas de compra e venda da força de trabalho, em que as relações sociais entre capital e trabalho são disfarçadas ou travestidas de relações interempresas/instituições, além de estabelecer contratos por tempo determinado, flexíveis, de acordo com os ritmos produtivos das empresas contratantes e as quase sempre imprevisíveis oscilações de mercado que desestruturam o trabalho, seu tempo e até mesmo sua sobrevivência. (ANTUNES; DRUCK, 2014, p.17)

“A MEI só pode ser feita direto com o EC. A gente até uma vez propôs para o EC, mas a minha administradora (por ser advogada e defensora dos direitos trabalhistas) diz que isso é muito prejudicial para os meninos. Por exemplo, se tiver uma doença ou uma morte na família, na MEI o atestado, muitas vezes, pode não ser levado em conta porque ele não tem direito trabalhista, ele é uma pequena empresa. Eu posso chegar para essa pequena empresa e falar “Você devia estar trabalhando 40 dias, mas trabalhou só 34 dias. Eu vou te mandar embora e contratar outro”. É muito rápido. Na CLT, eu preciso de um tempo ou de um aviso prévio, é justa causa ou sem justa causa... Na MEI eu não preciso de nada disso. Eu posso simplesmente chegar para você hoje e falar “Cíntia, reincidentos o seu contrato, passa no RH.” E eu já estou contratando outra pessoa. É como uma relação de estágio. Para nós, enquanto isso não ficar claro, a gente não quer corroborar com isso. Para isso que a gente contrata [educadores/as], ainda não é interessante.” (ET2)

3.2.2. Remuneração Salarial e Benefícios

Se o tipo de contratação parece indicar certa recorrência entre os ECs pesquisados (considerando o limite do recorte da pesquisa), o valor salarial parece discrepante, variando entre R\$1.610,00 a R\$ 2.750,00. Contudo, estes valores não podem ser observados isoladamente, pois devem ser relacionados a outros itens das condições de trabalho, como por exemplo, a carga horária.

A seguir, uma tabela comparativa entre a remuneração paga pelos ECs, confrontando os dados proporcionais de quanto cada mediador cultural recebe por hora trabalhada. Para realizar este cálculo, levamos em consideração a jornada de trabalho⁹⁷ que cada equipamento cultural propõe ao seu funcionário. Assim, dividimos a remuneração semanal pela quantidade de carga horária semanal.



⁹⁷ A comparação e o cálculo médio da jornada de trabalho serão apresentados mais à frente.

Com base na tabela acima, podemos comparar o quanto vale o trabalho do/a educador/a para os ECs e ETs. Sob este ponto de vista, as OSs que contratam em regime de CLT por tempo indeterminado são as instituições que pagam os menores valores aos funcionários. O valor médio⁹⁸ de remuneração do/a educador/a é de R\$ 15,78 por hora trabalhada.

É interessante comparar esta remuneração com a dos professores do Estado de São Paulo. Segundo planilha divulgada no endereço eletrônico do Sindicato dos Professores de São Paulo (SINDIPRO SP)⁹⁹ que apresenta o piso salarial dos professores (atualizado em março de 2016) de todas faixas etárias e graus de escolarização, é possível constatar a impressionante aproximação dos valores pagos aos trabalhadores da educação. No Estado de São Paulo, o piso salarial dos professores do Ensino Fundamental II é de R\$ 15,00/h; do Ensino Médio, R\$ 16,65/h (diurno) e R\$ 15,00/h (noturno); Ensino Técnico, R\$ 15,83/h.

Não custa lembrar que o piso salarial se refere ao valor mínimo a ser pago pela força de trabalho destes professores, e que a referência utilizada para esta dissertação está baseada nas instituições culturais de grande relevância da cidade de São Paulo. Em outras palavras, a tendência é que os professores recebam uma remuneração um pouco mais elevada (o fato de ter sua profissão regulamentada garante as leis trabalhistas).

Embora os indicadores apresentados acima apontem as médias salariais do mercado, ainda temos que levar em consideração os benefícios pagos por algumas destas instituições. Isso porque para avaliar a remuneração do trabalho é preciso se atentar ao fato que no caso de não recebimento de certos benefícios, o/a trabalhador/a subtrai parte de seu salário para cobrir tais despesas.

Na maioria dos casos dessa dissertação, o regime de contratação que mais aparece é o CLT, que garante benefícios e direitos aos trabalhadores/as - ao contrário do que acontece com contratação por MEI ou RPA. Ainda assim, vale

⁹⁸ Para chegar a esse valor, somou-se a remuneração paga por hora dos oito ECs participantes, dividindo também por oito.

⁹⁹ http://www.sinprosp.org.br/guia_consultas.asp?mat=7

lembrar que CLT por prazo determinado não garante direito às férias e 13º salário se o tempo de trabalho for menor que 6 meses, nem tampouco ao seguro desemprego, independentemente do tempo de serviço.

*“O trabalho começa pela **grana**. O nosso primeiro pensamento quando a gente escreve o projeto é sentar com o administrativo e o contador para pensar estratégias de como pagar melhor, se é benefícios... A gente fica o tempo inteiro pensando nessas estratégias.” (ET3)*

A tabela a seguir apresenta os benefícios pagos aos trabalhadores de maneira generalizada, não levando em consideração os valores individuais, embora esta soma seja relativa e indique diferenças que interferem nas condições de trabalho.

Tabela 5 - Benefícios								
	IP1	IP2	OS1	OS2	OS3	ET1	ET2	ET3
Vale-transporte		X	X	X	X	X	X	X
Vale-refeição/alimentação		X	X	X	X	X	X	X
Férias		X	X	X	X	X	X	X
13º salário		X	X	X	X	X	X	X
Assistência médica			X	X	X			
Assistência odontológica			X	X	X			

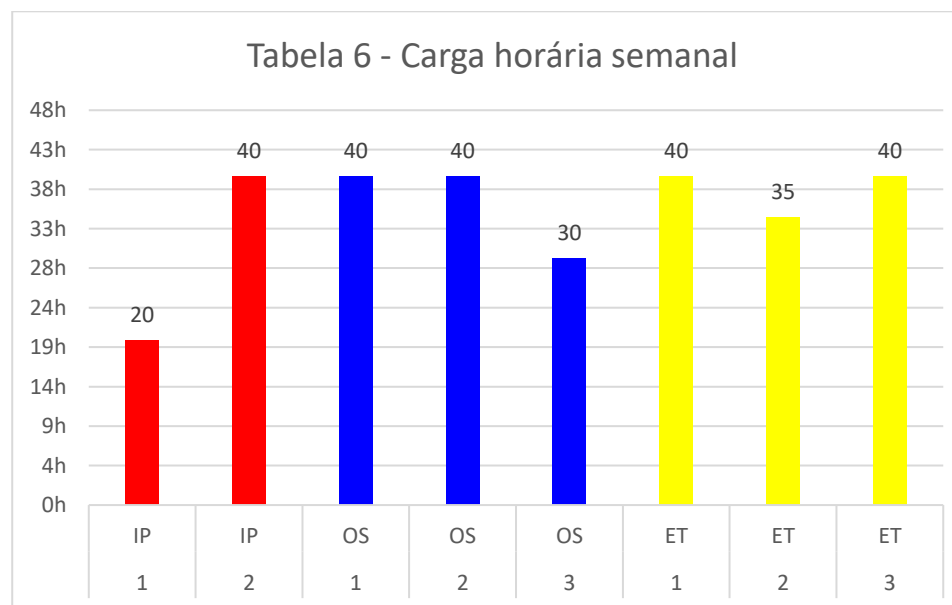
Dos oito ECs entrevistados, apenas um informou não pagar nenhum benefício ou direitos trabalhistas obrigatórios por lei, visto que o regime de contratação da instituição é via MEI - desobrigando, assim, o pagamento dos mesmos.

3.2.3. Jornada de Trabalho

Como comparamos a remuneração deste trabalho com a carga horária, é interessante observar que, com exceção de um EC, nesta variável as instituições oferecem condições muito aproximadas.

Segundo dados do DIEESE (2017, p.13), em relação à jornada de trabalho, “85,9% dos vínculos nas atividades tipicamente terceirizadas possuem jornada contratada na faixa de 41 a 44 horas semanais contra 61,6% nas atividades tipicamente contratantes”.

No trabalho da mediação cultural o cenário é diferente, apresentando jornadas de trabalho menos extenuantes, como indica a tabela abaixo:



A carga horária do mediador cultural varia de 20 a 40 horas semanais, sendo predominante a jornada de trabalho de 40 horas semanais. Para estabelecer um tempo médio de trabalho que seja o mais próximo possível da realidade, optou-se por remover da somatória a IP1, pois sua jornada de trabalho de 20 horas semanais se encontra em um ponto muito fora da curva. Assim, a carga horária média¹⁰⁰ desse/a trabalhador/a é de aproximadamente 38 horas semanais.

É possível perceber uma mudança no que se refere à carga horária dos/as educadores/as. De modo geral, entre 5 e 10 anos atrás este trabalho exigia 30 horas semanais de trabalho ou 6 horas diárias. Houve um aumento substancial na jornada de trabalho diária desse/a trabalhador/a: 8 horas diárias de trabalho, o que representa um aumento superior a 30% da antiga carga horária.

Uma possível interpretação para esta alteração no tempo dedicado ao trabalho poderia estar no fato do crescimento de contratações em regime de CLT. Segundo Artigo 58, Seção II (Jornada de Trabalho) do Decreto-Lei nº 5.452, a CLT prevê que a jornada de trabalho “para os empregados em qualquer atividade privada, não excederá de 8 (oito) horas diárias, desde que não seja fixado expressamente outro limite” (BRASIL, 1948). Essa relação direta com as leis trabalhistas poderia dar um caráter mais “legal” às contratações, encarando a mediação cultural como “profissão”. Por mais insustentável que seja essa perspectiva, ela vem se fazendo saber aos sussurros pelos corredores dos ECs e por falas de gestores capitalistas da indústria (estes em alto e bom som)¹⁰¹.

Essa perspectiva aponta para um posicionamento gerencial do modo de produção capitalista. Usando o argumento da competitividade, ficam claros os interesses por trás das “duras medidas” contra o trabalhador: no estranhamento, o

¹⁰⁰ Somou-se a carga horária semanal dos sete ECs, dividindo seu resultado também por sete.

¹⁰¹ Recentemente, o depoimento de Robson Braga de Andrade, presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI), sugeriu que, para “criar competitividade” na indústria, seriam necessárias duras medidas no que se refere aos direitos dos trabalhadores “Nós aqui no Brasil temos 44 horas de trabalho semanais. As centrais sindicais tentam passar esse número para 40. A França, que tem 36 horas, passou agora para 80, a possibilidade de até 80 horas de trabalho semanal (sic, são 60 horas) e até 12 horas diárias de trabalho. [...] O mundo é assim. A gente tem que estar aberto para fazer essas mudanças. E nós ficamos aqui realmente ansiosos para que essas mudanças sejam apresentadas no menor tempo possível”. (Fonte: Confederação Nacional das Indústrias, 08/07/16)

capitalista toma para si o tempo e a força de trabalho e produtiva do trabalhador, apropriando-se de sua produção. Em outras palavras, aumentando a jornada de trabalho temos trabalhadores sobrecarregados e cansados, por isso, teoricamente, sem interesse nos modos de produção. Assim, é mais fácil mantê-lo excluído e alijado de uma relação mais consciente com seu próprio fazer laboral.

Não é de se espantar que após algumas transformações e avanços na organização das condições de trabalho, surjam depoimentos como esse, seguidos por reajustes e perda de parte dos direitos conquistados.

3.2.4. Atendimentos

Verificar a quantidade de atendimentos realizados pelo/a educador/a em relação ao seu expediente de trabalho nos permite encontrar indícios de duas características das condições de trabalho: uma ligada à qualidade da ação educativa proposta pelos ECs, outra em relação às metas de atendimento aos públicos frequentadores.

Para contribuir com a análise relativa à qualidade da ação educativa, trago para o debate algumas falas sobre o papel do/a mediador/a cultural¹⁰² e qual sua contribuição para a sociedade.

*“A ação do educador se dá no que a gente chama de "fato museal", que é a existência de um público, um bem cultural e o espaço museológico. É dentro do espaço desses três aspectos que o educador vai realizar a sua ação, vai mediar o que existe dentro deste bem cultural, o espaço, seu público e, de alguma forma, **trazer uma modificação no sujeito**, que ele saia daqui diferente: com um conhecimento maior, com uma vontade de conhecer maior. A gente tem mais ou menos esse papel, de **dar significação**. Educação para a cidadania, para política...”* (OS2)

¹⁰² Optei por manter aqui o termo mediador cultural visto que foi utilizado em minhas falas durante as entrevistas.

*“Em um sentido mais específico, tem uma questão mais sensível de **ampliação da percepção**, de auxílio na abertura do olhar, sempre respeitando o repertório do outro, de aproximar o que faz sentido para aquele grupo. Por outro lado, sem perder a questão que está ligada à educação *stricto sensu* que é o **ensino-aprendizagem**, tem conteúdos, história, contexto, vida do artista, questões formais que também não são perdidas de vista. Temos essa pegada: ele não é só **artístico**, no sentido da fruição, da relação sensível, mas ele também não é só **pedagógico**, no sentido de conteúdo.” (IP2)*

*“O educador é um profissional que **atua na formação crítica de pessoas**. O trabalho do educador de museus não é mais importante do que o do professor que acompanha. Você não vai salvar a vida de ninguém, mas você **pode suscitar interesses, gostos, questões, reflexões** que o aluno, estando neste espaço alterado da sala de aula, um espaço outro, espaço estranho, possa ter o que não conseguiria ter dentro da escola, porque vai estar em contato com outras coisas, e vai ter uma pessoa para conversar, dar informações (o que é quase um crime falar em educativo), para aprender um pouco mais sobre história da fotografia do cinema... É um espaço de **aprendizagem** também, não é puramente um espaço de **experiência**. Tem experiência, mas tem aprendizado específico. E tem lazer, tem que ser legal.” (OS1)*

*“Nosso papel como educador da instituição está dentro dessa relação de **estabelecimento de trocas**. Eu não diria escambo, mas uma **possibilidade de criação**. Agora, enquanto educador, eu vejo o nosso trabalho não só pela ideia do que vem a ser mediação, como também a possibilidade do que eu enxergo como fruição. O que é a fruição, enquanto relação educacional, no qual **educar não é simplesmente transmitir conhecimento, se não ter a possibilidade de criá-lo?**” (OS2)*

*“O papel do mediador, dentro desse contexto, é **mediar diferentes tempo-espacos** que ocorrem dentro dessa grande ágora que é o espaço expositivo e isso inclui tudo: a instituição do EC, os públicos que vêm de diferentes tempo-espacos, os educadores, os curadores, os artistas. Ele vai mediar não como figura principal, mas como uma parte que está consciente de seus objetivos. Muitas vezes o público entra e não está consciente; muitas vezes o curador que contratou um educativo não o utiliza porque não está consciente. O educador é um profissional que **deve estar consciente da possibilidade de objetivos e dos resultados** que ele possa ter.” (ET3)*

Encontramos nestas falas certa semelhança no que se refere ao papel do mediador cultural: seu trabalho é potencializar o processo ensino-aprendizagem de maneira criativa e sensível, extrapolando os limites da educação formal, tanto por estar em um espaço artístico como na possibilidade em estabelecer outra forma de comunicação, baseada na troca

e no diálogo, e não na transmissão de conhecimento. É curioso notar esse discurso consensual sobre o trabalho do/a educador/a visto que são notórias as diferentes atuações educativas nos diversos ECs da cidade de São Paulo.

Voltando ao atendimento, esta é a categoria de análise com maior variação entre os ECs pesquisados. Isso porque a percepção sobre a necessidade da permanência do mediador cultural no espaço expositivo não é consenso entre as instituições culturais.

Segundo dados cedidos pelos/as coordenadores/as, a grande maioria dos/as educadores/as são contratados/as para o atendimento educativo de apenas um grupo agendado por dia. Vale esclarecer que esses atendimentos são hipotéticos, podendo ou não ser realizados. Dito de outra forma, estes dados correspondem aos horários de agendamento disponibilizado aos públicos interessados e que compõe a escala diária dos/as educadores/as.

“Depende muito... Acho que isso nem é tanto em relação ao atendimento dos educadores em si, mas a capacidade de recebimento pelo EC. ... os nossos espaços expositivos são pequenos, a gente nunca consegue receber muitos grupos ao mesmo tempo. Essa avaliação dos agendamentos depende muito da capacidade de atendimento do espaço e isso impacta também na possibilidade de os educadores atenderem. Não tenho orientação da quantidade de atendimento que os educadores vão receber por dia. Claro que tem sempre uma orientação de que isso seja pensado de que ele não fique o dia inteiro de um agendamento para o outro porque cai a qualidade do atendimento, é cansativo... Hoje a gente pensa um pouco nesta coisa de revezamento.” (IP2)

“A nossa orientação é pensar nas escalas com possibilidades de revezamento; encaixar na rotina do educador tempo de pesquisa, estudo, reuniões de equipe e troca de experiências. Do ponto de vista mais objetivo, a gente tem estimulado que... tenham lugares de guarda de bolsa e pertences; lugares que sejam próprios do educativo, tanto do ponto de vista de pesquisa, mas também de descanso, de privacidade, como uma mesa no espaço expositivo que, se não estiver atendendo, o educador pode pesquisar, [ao mesmo tempo que] está disponível para o público. E para o ambiente de trabalho mesmo, o cara quer riscar, colocar post-it, pensar, coisa e tal. Mas isso é só uma orientação.” (IP2)

Profissionais da área sabem que esta quantidade de atendimento é excelente, visto que a realização de uma visita educativa pode ser exaustiva, tanto do ponto de vista logístico e operacional (mapeamento do grupo, memorização de

nomes, deslocamento pelo espaço, controle do tempo, atenção às regras museais, etc.) quanto do ponto de vista intelectual e cognitivo (abertura ao diálogo, conexão de ideias, escuta atenta e sensível, argumentação, leitura de imagem).

Quando um EC oferece ao seu/sua funcionário/a essa possibilidade espaço-temporal entre uma visita e outra, uma pausa, um respiro para absorver, refletir e compreender o processo educativo no qual se trabalha, a prática educativa tem chances muito maiores de serem pedagogicamente de grande qualidade criadora, crítica e transformadora.

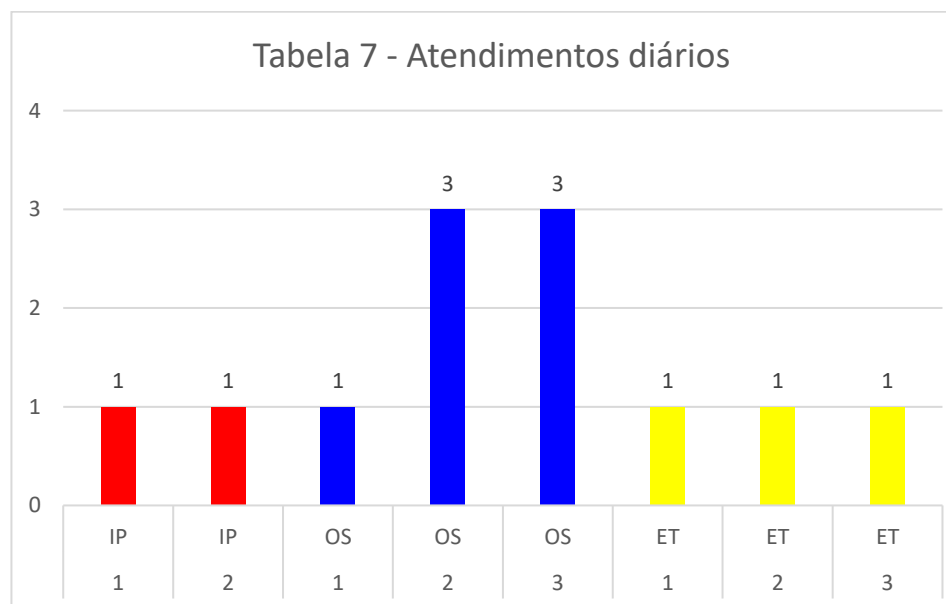
*“Eu encaro uma visita educativa como uma peça de teatro, uma performance: se você não está lá você perdeu. Como resolver isso? A ET3 tem um site que o educador coloca no seu portfólio e toda a rede de relações dele vai ver o que ele fez, quem ele é, a sua poética, todas as ações individuais desenvolvidas e a sua capacidade de articulação coletiva. [...] Uma das maiores características da ET3, como resultado, é valorizar e trazer aos holofotes a **autoria do educador**. Do que você gosta? Qual é o seu desejo? Trazer o universo do artista-educador para o universo dos públicos. Em 2013, nós começamos a fazer registros, fotografar, filmar relatos de educadores em relação ao seu atendimento educativo e ao desenvolvimento de seu processo criativo. Foi uma ideia de **desenvolver o educador para o mundo** e não só de uma exposição a outra. Se em agosto de 2013 a exposição acaba, a arte contemporânea não acaba. Ou seja, a proposta não termina, tudo o que restou dela (registro, material gráfico, jogo) pode servir como material educativo para vários profissionais, para que se fale sobre arte contemporânea. E aí entra uma outra palavra chave do coletivo que é **construção coletiva**: aquilo que foi construído por um educador dentro de um contexto (que é exposição, os públicos, a empresa contratante) vira material gráfico, um resultado. Esse material tem um desdobramento no mundo.”* (ET3)

*“Uma vez eu peguei um ônibus com uma estagiária lá do EC. Ela era da área de dança e trabalhava numa exposição de arte contemporânea, e disse “Eu esperava que você fosse falar o que era para ser feito e que a gente faria. Para mim é uma questão, porque eu tenho que fazer coisas que eu não sei fazer, eu tenho que inventar coisas que eu não sei”. O bacana é que ela começou a falar sobre as coisas que ela conversava com a supervisora, [...] e não estava se dando conta que o que o supervisor estava fazendo era **estimular para que ela fosse criativa**. (...) O que acontece é que você pode ser gente de qualquer área – e o EC faz isso, tem equipes bastante mistas – e isso só melhora a coisa, porque vai trazendo experiências, vontades, desejos e criando uma massa, uma coisa bastante heterogênea. Não é para ser homogêneo, é pra criar umas pelotas mesmo: ‘Como é que eu lido com essa coisa aqui, com essa ideia?’, ‘O que eu faço com isso?’”* (ET1)

Da mesma forma, seu contrário ou a simples sugestão de que o/a educador/a atenda três grupos diariamente indica a percepção destes ECs em relação ao trabalho da educação em exposições de arte, da mediação cultural. É possível inferir que, para esses ECs, o trabalho educativo resume-se ao atendimento aos públicos.

*“[...] em vez de contratar esse menino por 6 horas, ele atender 2 horas e ficar as outras **4 horas ocioso**, contrata só as 2 horas por dia.” (ET2)*

A tabela a seguir apresenta a quantidade de agendamentos de visitas educativas oferecidos pelos ECs para o atendimento aos públicos e indica como cada EC prioriza o tempo de trabalho de seus/suas educadores/as.



Contudo, os atendimentos realizados não se limitam aos grupos agendados. Faz parte do trabalho dos/as educadores/as o atendimento ao público espontâneo, desde conversas pontuais até a oferta de visitas educativas completas.

Como cada EC oferece uma jornada de trabalho diferente, não é possível apresentar o tempo dedicado ao atendimento no espaço expositivo em horas. Então, pareceu mais fácil para visualização dividir o atendimento em três grupos: só em atendimento (não permanecem no espaço expositivo se não estiver em atendimento, ficando à disposição, mas no espaço reservado do educativo; caso um visitante queira conversar ou obter informações, tem que requisitar sua presença); escala de permanência (atendimento aos grupos agendados e permanência no espaço expositivo à vista e à disposição do público espontâneo que possa vir a requisitar seu trabalho em horários determinados); permanência integral (não há horário em sua escala diária se não para o atendimento dos grupos agendados ou espontâneos, salvo almoço e reuniões de setor).

Tabela 8 - Permanência no espaço expositivo								
	IP1	IP2	OS1	OS2	OS3	ET1	ET2	ET3
Só em atendimento	X	X	X	X	X	X	X	X
Escala de permanência	X	X	X	X	X	X	X	X
Permanência integral		X				X	X	X

Das instituições que exigem a presença do mediador cultural no espaço expositivo, o tempo dedicado ao atendimento do público pode chegar a 83% de sua jornada de trabalho, o que pode indicar que além de não compreender o caráter de pesquisa do trabalho do/a educador/a, esses ECs parecem não acreditar na autonomia dos visitantes, percebendo a mediação cultural como “tira-dúvidas”, pronta para responder ávida e objetivamente às perguntas do público. Certamente essa possibilidade (tirar dúvidas) cabe no diálogo proposto pela mediação cultural, mas o diálogo não cabe na lógica da pergunta-resposta.

Contudo, ao mesmo tempo em que entendem o papel do educador/a como tirador de dúvidas, relacionam essa profissão ao atendimento exclusivo dos grupos escolares (que, aparentemente, buscam conteúdos específicos, e não a fruição da arte) ou agendados – os públicos espontâneos não precisam contar com seus “serviços”.

*“Tem exposições que **nem têm equipe educativa**. Por exemplo, o [nome da exposição] no IP2... entendeu que **não era necessário ter uma equipe**, porque era um projeto diferente **com foco no público espontâneo**.” (IP2)*

Por outro lado, algumas instituições acreditam que o/a educador/a é mais produtivo/a pesquisando, escrevendo projetos, ministrando oficinas. Caso o visitante tenha dúvidas, pode consegui-las com os orientadores de público, em caso de dúvidas pontuais, ou requisitar sua presença para estabelecer o diálogo que lhe pareça interessante.

*“Não [precisam ficar no espaço expositivo]. Foi uma batalha nossa - na verdade, até o começo do ano passado porque é uma coisa na qual a gente não vê muito sentido. Foi possível dialogar com a direção da casa e mostrar como isso, na verdade, **é mais cansativo do que produtivo**. Você conhece o processo de exposição e sabe que a gente tem que ficar em pé no espaço expositivo, muitas vezes sendo mais orientador de público do que educador.” (OS2)*

O fato de “liberar” o/a educador/a da obrigação de permanecer no espaço expositivo não significa, apenas, que estas instituições tenham mais consciência do que deve ser a realização do trabalho de mediação cultural. Certamente, quando se compreende os benefícios que a relação entre teoria e prática, função e ação, gera para a excelência do trabalho realizado, isso auxilia o/a próprio/a trabalhador/a a refletir e questionar mais profundamente sua ação. Isso é tão importante quanto necessário, e merece ser reconhecido. Só não se pode perder de vista que esse trabalhador também aumenta a produtividade cultural e educativa da empresa, gerando mais rentabilidade e visibilidade no mercado da cultura.

*“O educativo é, na maioria das instituições, um certo cinismo institucional: o educativo é muito importante e ninguém dá importância, mas o educativo traz público. **Você é importante porque você traz número**.” (OS2)*

Além disso, o tempo dedicado para o atendimento dos diversos públicos frequentadores de uma instituição cultural pode indicar a estipulação de metas de atendimento que gestores culturais prometem em seus projetos educativos, artísticos e culturais. Para viabilizar a realização de exposições e projetos curatoriais, é necessário, como contrapartida, garantir o “sucesso” do evento – e grupos agendados continuam sendo os grandes colaboradores.

*“A gente tem **meta de atendimento espontâneo**, então, não pode simplesmente deixar de atender. Outros ECs conseguem ter maior liberdade no sentido de tempo para conseguir realizar as ações. [...] **temos uma demanda absolutamente absurda**, no sentido de que, às vezes, a gente tem que lidar com até três visitas por dia, com grupos de mais de 30 pessoas. Isso é uma coisa que, muitas vezes, nós não temos escolha. Porque nós temos que atingir a meta da Secretaria da Cultura.” (OS2)*

“Ano passado, contabilizando todos os atendimentos (o público das ações culturais e do educativo, afinal são ações produzidas por nós) a gente chegou ao número de mais de **80 mil atendimentos** [2 educadores]. [...] Para você ter ideia, a gente tem uma demanda direta de escola pública e particular, voltadas para o Jardim de Infância, Ensino Fundamental I e II, Médio, EJA, Técnico e Superior também. Infelizmente não existe mais a formação FDE, ela foi cancelada ano passado. Público espontâneo, agendado ou não; turistas; Formação de professores; Extramuros, que é uma ação que a gente desenvolve aqui dentro da casa também. A gente vai entrar no que chamamos aqui dentro (isso, infelizmente, é uma catalogação da própria secretaria) de grupos de vulnerabilidade, seja ela social, pessoas com deficiência tanto física quanto intelectual, idosos ou outros setores que podem ser voltados para formação técnica. **Tudo isso é meta. E quando se ultrapassa a meta, ela aumenta para o ano seguinte.**” (OS2)

3.2.5. Folgas

As folgas apresentam características bastante semelhantes entre as IPs, as OSs e as ETs. De modo geral, os/as educadores/as gozam de duas folgas semanais remuneradas, como a maioria dos trabalhadores.

Tabela 9 - Folgas								
	IP1	IP2	OS1	OS2	OS3	ET1	ET2	ET3
Segundas OU Terças		X	X	X		X	X	X
Sábados E Domingos	X							
Sábados OU Domingos		X						
Fins de semana alternados			X	X	X	X	X	X

Os ECs oferecem uma folga "universal", ou seja, todos os/as educadores/as têm direito ao descanso no mesmo dia – quando museus e instituições culturais fecham suas portas ao público. Geralmente, este dia é fixado às segundas-feiras, embora algumas instituições tenham trocado este dia pelas terças-feiras.

Outra generalização está no fato de que estes/as trabalhadores/as não exercem muito direito de escolha para decidir o dia de seu descanso, que, culturalmente, acontece aos fins de semana. Isso porque os ECs pulverizam as folgas em dias de menor número de agendamentos – principalmente aos domingos. Assim, os equipamentos culturais determinam as folgas a partir das escalas, decidindo quem folga em qual dia do fim de semana¹⁰³. Como única exceção, em uma IP o/a educador/a trabalha os cinco dias da semana e folga aos sábados e domingos.

Refletir sobre os dias de descanso é muito importante para entender não apenas o esgotamento no campo físico deste/a trabalhador/a, como também no aspecto emocional, uma vez que é patente sua segregação da vida social com seus pares. Às segundas ou terças, é comum que estes profissionais “aproveitem” o dia para colocar a vida em ordem: arrumar a casa, resolver problemas no banco, fazer compras ou cuidar da saúde.

¹⁰³ Certamente supervisores e coordenadores pedagógicos dialogam com seus funcionários, mas, de modo geral, existem dias pré-determinados para o descanso semanal.

A outra folga é prevista para acontecer sábado ou domingo, de acordo com a escala da semana. Vale lembrar que feriados e fins de semana, estabelecidos como dias de descanso para a maioria da população, contam como dias úteis de trabalho para este profissional. Não é muito fácil planejar uma viagem, uma festa ou um simples passeio.

Para quem trabalha com mediação cultural em exposições de arte, é absolutamente importante visitar outras exposições, conversar com educadores de outras instituições. Todavia, e de modo geral, apenas a folga do fim de semana permite essa formação e encontro – justamente o dia em que é possível encontrar familiares, amigos/as e parceiros/as.

3.2.6. Competências e formação continuada

Difícilmente um EC venderá projetos educativos sem um discurso sobre educação. A valorização ou não da formação continuada dos/as educadores/as pode indicar uma contradição entre o discurso institucionalizado e a prática concretizada nas ações educativas.

O termo “competência” aqui utilizado refere-se diretamente ao uso que se faz na CBO, ou seja, ao nível de escolarização dos/as trabalhadores/as. Todos/as coordenadores/as entrevistados/as para essa dissertação apontaram como critério de seleção que o/a educador/a possua curso superior completo ou estar cursando, nas diversas áreas das humanidades.

Para exercer a profissão de educador/a em exposições de arte, além de conhecimentos em arte, educação e ciências humanas, são também necessários conhecimentos específicos da prática da mediação cultural, de perfis de públicos, de tipos de abordagem e técnicas de mediação. Freidson (1996, p.3) apresenta níveis de competência para ordenar os tipos de trabalho,

“[...] não-especializado, pois se baseia apenas no conhecimento e na perícia cotidianos que crianças e jovens aprendem em casa, na comunidade, e em qualquer escola que frequentem durante sua preparação para a idade adulta. Assim, em inglês, se destina a ele em geral a denominação de “**não-qualificado**”, ainda que qualificações bastante distintas possam ser exigidas para seu desempenho satisfatório. A atividade que requer prática e um rápido treinamento no próprio local de trabalho é chamada “**semiquificada**”. A que requer treinamento prolongado é chamada “**qualificada**”, categoria à qual se adaptam tanto o trabalho profissional como o de ofício (craft work). [...] o trabalho especializado que não pode ser desempenhado mecanicamente, pois as contingências de uma tarefa em particular variam tanto, em relação a outras, que o trabalhador precisa ter considerável discernimento para adaptar seu conhecimento e sua qualificação a cada circunstância, a fim de trabalhar com sucesso. (FREIDSON, 1996, p.3/4, grifo nosso)

A partir desse apontamento de Freidson sobre os conhecimentos exigidos para determinar o nível de competência de determinadas profissões, podemos indicar o trabalho do educador como sendo qualificado, visto que lida com contingências variáveis (repertórios, linguagem e interesses diferentes) a cada visita. E saber lidar com estas contingências exige técnica.

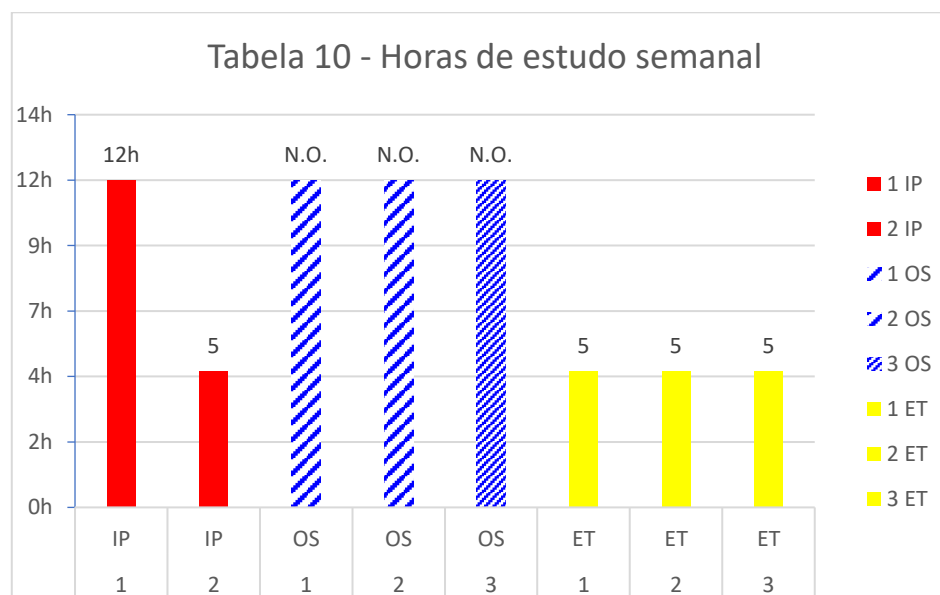
*“Quando fui supervisora na Bienal, muitas vezes deixava um pouco de lado o assunto arte contemporânea para ensinar técnica. Não existe uma visita ruim. Um cirurgião de cérebros não vai dizer 'Hoje estou em um mau dia e não deu certo', ele tem que salvar uma vida ou o paciente vai morrer. **Isso é técnica e essa técnica tem que estar em tudo. Você pode estar péssimo, mas sua visita vai ser minimamente boa.** Eu já vi visitas horríveis e, dentro do meu coração, veio ‘Está vendo porque não somos bem pagos? Está vendo porque é uma porcaria?’ E não são as instituições, é esta pessoa que não estudou.” (ET3)*

*“Existe um padrão de atendimento, uma poética coletiva de comunicação com os públicos, uma constância de oferecimento de serviços aos públicos, e uma coisa que a gente está lutando muito é que esse padrão ofereça um campo aberto para que os públicos possam se expressar também. [...] A gente não tem graduação para educação [em mediação cultural]. É difícil, é tudo disperso, esparso. **Ter essa rede é ter um padrão de técnica, de responsabilidade, de códigos.**” (ET3)*

É fundamental compreender a necessidade e a extrema importância dos períodos de formação inicial e continuada, principalmente para quem ainda não tem experiência profissional.

*“Normalmente, são três semanas de formação inicial, 5 horas por dia, de terça a sexta, e parte de uma definição do que é o educador naquele momento, já que a gente lida com a diversidade de demandas. A gente lida com essa característica de diferença da ação educativa [...] Se a gente for pegar os teóricos Ott e Feldman, é trabalhar com os níveis de fruição e chegar no nível revelar, utilizar o signo e não ignorar o que a gente aprendeu de **teoria da arte e educação**. Abarcar a nova característica de performance, de atuar pela poética do educador, é isso que a gente tenta revelar na formação. Porque senão o educador pensa que vai estudar, depois ele vai atender e acabou - e vai ficar em pé [no espaço expositivo]. Esse é um dos pontos da formação e ocorrem muitas vivências, oficinas, palestras de visitantes e de outros (profissionais), para que eles sintam qual é a poética do grupo, quem são essas pessoas e, se desejarem, esses educadores podem adentrar na rede.” (ET3)*

Para a realização desta análise, considera-se como formação continuada todo o tempo que o/a educador/a tem para refletir e desenvolver suas competências e qualificações educativas durante sua jornada de trabalho. Assim, será considerado o tempo semanal utilizado para: estudo, pesquisa, criação de roteiro de visita e material de apoio, reuniões com equipe de educadores/as e coordenação pedagógica.



Conforme verificamos na tabela anterior, de modo geral, os ECs pesquisados oferecem aos seus educadores/as uma hora de estudos diários, com exceção da IP1 que oferece 3 dias de estudos e 2 dias de atendimento. Vale, novamente, lembrar que este EC exige carga horária de 20 horas semanais.

As OSs possuem uma organização diferente dos demais ECs e entre si. O tempo de estudo não é considerado oficial (NO), ou seja, acontece na informalidade, quando há tempo disponível entre outras obrigações do/a educador/a no caso da OS1 e OS2. Relembrando a análise da categoria “atendimentos”, a escala do/a educador/a da OS3 não permite a garantia de estudos diários, uma vez que o agendamento de visitas ocupa quase toda sua rotina de trabalho. Ou seja, esse/a educador/a pode passar o dia inteiro atendendo visitas, com tempo apenas para almoçar.

Apesar de garantir o tempo da formação continuada para a equipe de educadores/as, algumas instituições ainda percebem este tempo “gasto” com estudo e pesquisa como um benefício, quase um presente dado ao mediador, e não como uma condição básica e fundamental para a concretização qualificada de sua prática educativa.

“As formações, por causa dos cortes de verbas, estão diminuindo muito. Essa exposição que estou coordenando só teve quatro dias de formação para pessoas que nunca atenderam [o público] e começaram a atender no terceiro dia de formação. Isso está acontecendo muito. Incrível como o mercado consegue, de alguma forma, fazer com que o educativo fique frágil. Fazer com que o educativo, o educador fique nu, que não esteja preparado.” (ET3)

Quando o trabalho é realizado de forma continuada e reflexiva, permite aos trabalhadores/as pensar sobre os fundamentos da prática da mediação cultural. Isso porque, além de diferenciar o que é a função e a ação, também pode ajudar a sistematizar a construção de metodologias, técnicas e expertises de trabalho, assim como outros aspectos da atuação profissional.

“O que é uma formação? Formar um profissional é auxiliá-lo não só sobre assuntos de arte contemporânea, mas também formá-lo em questões trabalhistas. É ensinar ele a emitir uma nota, fazer a política por ele e ensinar todo o processo de escrita de projetos e negociação de orçamento. [...] Técnica e autoridade. Eu

acho que quando você pergunta se a gente tem que profissionalizar, a gente tem que profissionalizar conceitualmente. 'Para você ser educador tem que fazer essa pós-graduação de um ano', porque aqui não é brincadeira, não. 'Ah, eu sou ótima, sou muito inteligente, mas não sei atender crianças'. Então, você é ruim, está incompleta e não serve para o trabalho - a não ser que esteja aberta para aprender." (ET3)

Parece preocupante que profissionais da educação não tenham tempo suficiente para estudar melhor seu objeto de trabalho. Mas é de interesse dos gestores do capital contratantes (sejam eles Estado ou empresas privadas) que este educador se aprimore, se especialize, se qualifique? Seria interessante contratar educadores mais conscientes e questionadores, que tornem alunos em cidadãos mais conscientes e questionadores?

A imagem institucional construída do mediador cultural ainda é a de um jovem inseguro e simplista, que reproduz as informações absorvidas dos curadores e historiadores – mas sem a autoridade e competência destes.

"Lembro de uma historiadora que me falou: 'Eu acho um perigo o educador, porque com ele fica tudo muito simplista', e eu dizia 'Eu reconheço o que você está falando na prática de algumas pessoas, mas não são todos. Eu não faço isso. A minha equipe não faz isso'. A gente não está sempre simplificando desse jeito. A gente está selecionando e lidando de uma maneira mais eficaz com o trabalho, porque as pessoas que a gente atende não são historiadores, em geral." (ET1)

A IP1 oferece formação profissional aos seus estagiários: no primeiro mês, estudam sobre arte, mediação cultural e a instituição; a primeira quinzena do mês seguinte é dedicada ao acompanhamento de visitas de todos os demais educadores e a realização de algumas visitas em dupla; finalmente, na segunda quinzena, o atendimento educativo é autônomo e individual. Além disso, reserva, no mínimo, 60% da jornada de trabalho do mediador para sua formação continuada, dividida diariamente em: 1. Reunião; 2. Pesquisa, estudo e elaboração de projetos; 3. Estudos específicos da exposição; 4. Realização de visita educativa; 5. Acompanhamento e apoio para a visita educativa dos outros educadores. Se considerarmos o acompanhamento de visita como possibilidade de pesquisa e formação, essa porcentagem sobe para 80%, o que confirma a preocupação desta instituição com o trabalho educativo realizado por seus educadores.

Ainda que o trabalho do educador dessa instituição esteja voltado para grupos escolares, é preciso não perder de vista o interesse mercadológico do investimento em arte, educação e cultura. Provavelmente, essa preocupação institucional é sintomática: este espaço cultural está localizado em área nobre da cidade e é frequentado, em sua maioria, pela classe média alta da região. É possível inferir que a localização geográfica e o perfil dos públicos visitantes interferem muito na percepção institucional do papel do/a educador/a. Quanto mais nobre o espaço geográfico e mais capital econômico, simbólico e cultural possuírem seus frequentadores, maiores são as chances de encontrar uma equipe educativa mais qualificada e reconhecida.¹⁰⁴

3.2.7. *Plano de Carreira*

Finalmente, a última variável estabelecida por esta dissertação e respondida pelos/as coordenadores/as: o plano de carreira. Consideramos importante o questionamento sobre o que é ou como poderia ser a promoção de planos de carreira na mediação cultural. Além de ser a última no escopo do roteiro de entrevista, também é a única que não gerou nenhum dado quantitativo.

É comum associar o plano de carreira a uma organização e crescimento hierárquico, acreditando que o trabalhador, ao entrar em uma instituição cultural, vai trilhar um caminho já previsto: começa no cargo de educador, passa a supervisionar equipes educativas, acumulando experiência para um dia coordenar educadores. E depois? Haveria espaço para tantos coordenadores no mercado de trabalho?

¹⁰⁴ Nestes espaços culturais, os/as educadores/as atendem um grupo escolar por dia, não permanecem no espaço expositivo (o público deve requisitar sua presença), não usam uniformes, têm acesso a todos os setores da instituição, possuem seu próprio espaço de trabalho (em um dos casos, cada educador/a possui seu computador de trabalho).

O que é um plano de carreira para o campo da mediação cultural? Por muito tempo essa questão estava baseada em uma verticalização hierárquica dos cargos a serem atingidos – e ainda é um dos caminhos procurados. Cabe pensar sobre crescimento profissional no aspecto mais amplo que esse ponto da profissionalização pode carregar.

Apenas uma das instituições entrevistadas (OS1) relatou implementação de um futuro projeto de promoção ao educador/a. Neste EC, uma medida recente do coordenador pedagógico foi promover toda sua equipe a "Educadores Plenos", com salários e responsabilidades superiores ao "Educador Júnior" e inferiores ao "Educador Sênior". Desse modo, todas as educadoras estão no nível intermediário (Pleno) e, além de atender grupos agendados e realizar pesquisas (educador júnior), também assinam a coordenação de projetos educativos.

*“Eu tenho como uma meta de médio para longo prazo aqui no EC: **criar um plano de carreira equilibrando assistente de coordenação, educador sênior, educador pleno e educador júnior, com funções e projetos diferentes.** Mas é uma coisa que ainda está em processo. Todas as educadoras daqui viraram educadores pleno porque eu consegui um aumento coletivo para todo mundo, eu consegui que elas virassem pleno. Mas até 2014, quando eu assumi aqui, não tinha essa... Era educador 1 e o porquê eu não sei. O meu primeiro esforço no meu primeiro ano de coordenação foi fazer com que o chão, o piso do educativo da OS1 fosse um pouco mais acima do que o Júnior, deixar todo mundo como Pleno. Agora que eu consegui nivelar todo mundo com o mesmo salário, que é um pouco mais alto que o Júnior, minha ideia é conseguir criar esse **jogo das funções**, escrever plano de carreira.” (OS1)*

Esse caso, apesar de único nessa dissertação, não é novidade. Muitos ECs registram ou registraram seus funcionários/as com diferenciações “hierárquicas”, como Educador I e II, com definições pouco claras para os/as trabalhadores/as. Quem deve receber maiores salários: o/a trabalhador/a mais devotado/a à instituição e que possui “anos de casa”? Ou aquele/a que tem mais experiência comprovada? Quem sabe o que possuir formação mais extensa e qualificada, com fluência em outros idiomas ou diplomas de especialização?

É necessário refletir sobre este caso, pois é mais complexo do que parece. Se ao mesmo tempo que parece (e é) justo retribuir as qualificações específicas de determinado trabalhador, ao criar essas diferenciações de remuneração e

responsabilidades, não se está criando, ao mesmo tempo, divisões entre os trabalhadores? É possível que os próprios profissionais da mediação cultural estejam criando uma armadilha para a fragmentação da classe trabalhadora e possam, com isso, perder força na luta por direitos e reconhecimento? Essa seria a melhor maneira de propor um plano de carreira?

Se por um lado é importante iniciar o processo de construção do que virá a ser um plano de carreira para o futuro de maneira prática, como feita na OS1, também é importante provocar o questionamento sobre o que é crescer profissionalmente. Em algumas instituições culturais, quando surgem vagas nas mais diversas áreas, primeiro há uma seleção interna, realizada com funcionários interessados.

*“As oportunidades surgem. Eu tive a experiência de trabalhar lá atrás [em 2005], voltar hoje e ver pessoas que trabalhavam naquela época. Pessoas que estavam na recepção e hoje trabalham no núcleo cultural ou estão secretariando a diretoria. Se isso existe é porque há, sim, **possibilidade de ascensão**.”* (OS2)

Contudo, nem sempre o interesse do mediador cultural é “subir” na hierarquia das funções, nem tampouco migrar para outra área paralela à da educação ou mediação cultural. Comparando com a carreira de um professor, também devemos questionar como poderia ser um plano de carreira que abarque a experiência e a formação deste mediador.

*“Eu estava há 7 anos na supervisão e não sabia mais o que fazer. ‘Esta função já deu e eu preciso crescer’. Uma parte sou eu que faço, de ter um trabalho diferenciado, de colocar o meu nome nos créditos, de fazer a minha autopromoção mesmo. Eu tinha acabado de dar uma formação para [...]. Eu era supervisora, mas também era palestrante. Eu não cobreí nada, ficou naquela coisa ‘obrigada por você me dar esse emprego e eu vou fazendo o que eu puder’. **Você constrói sua carreira**, você sabe onde trabalhar de graça, com quem você pode fazer isso e o que você consegue com isso. Então, tem essa etapa da **autopromoção** e tem a etapa de **alguém te dar uma mão**, que foi o que aconteceu comigo. É difícil... Não é que eu não acredite em plano de carreira, mas aí é muito capitalismo selvagem, que é muito que acontece no mercado. **Como você se promove?**”* (ET3)

Visto desta maneira, se promover no mercado de trabalho é comprovar aos gestores do capital que o trabalho do mediador cultural é qualificado e requer uma expertise própria. E se trata-se de um “capitalismo selvagem”, é fundamental apresentar um produto altamente lucrativo.

Crescer profissionalmente não passa, necessariamente, por etapas e degraus a serem alcançados rigidamente. Nem todos mediadores/as culturais querem ou são aptos a se desenvolverem como coordenadores pedagógicos. Existem aqueles mediadores que se reconhecem no desenvolvimento de materiais didáticos, outros que preferem o contato com os públicos, os que gostam de escrever projetos, e ainda aqueles que se identificam com a parte mais burocrática do trabalho.

É preciso problematizar a criação dessa diferenciação salarial e de status entre educadores/as para verificar se ela é benéfica ou prejudicial para o reconhecimento e expansão da profissão.

3.2.8. Valorização simbólica

Esta categoria de análise, já prevista antes mesmo da realização das entrevistas, não foi incluída diretamente nas perguntas direcionadas aos participantes. A intenção era, a partir da observação das falas, empreender o esforço de desvelar a valorização simbólica deste trabalho.

Nos depoimentos dados pelos/as entrevistados/as, é possível observar que suas perspectivas e posicionamentos pedagógicos muitas vezes esbarram nas objeções do mercado, aqui representado pelos ECs. Foi possível notar um claro entendimento sobre a importância do/a mediador/a cultural, de sua qualificação e da continuidade de seu trabalho.

“É uma chance de ele frequentar a minha empresa, estar junto, produzir material, propor coisas, pensar em coisas para a gente comprar, pensar a estrutura da empresa conosco. E não é para a gente ter empresa melhor. Se o cara disser que precisa de 30 cartucheiras, eu vou mandar fazer, porque no próximo projeto que o cara tiver eu garanto que ele vai ter as cartucheiras. Isso é investimento, a gente dá um apoio de

*instrumentalização. Isso a mediação cultural me ensinou muito: o que me difere de um hospital? Porque o cara quer trabalhar no Einstein e não no São Camilo?*¹⁰⁵ [...] A terceira coisa é a **reflexão**: ele percebe que, estando ali, ele é estimulado a pensar e usar esse pensamento para alguma coisa.” (ET2)

*“O que está acontecendo agora, em 2016, é chamar educadores que desenvolveram propostas em determinada exposição para que apresentem suas propostas para educadores de exposições atuais, tentando sempre pagar cachê, ainda que simbólico. Expandindo (esse é um conceito que a gente usa muito, de **campo ampliado**) as funções, desde o que é artista-educador, o que é arte e o que é educação vai ser definido pela sua poética, pela sua formação, pela sua visão de vida.”* (ET3)

Contudo, as condições impostas pelo mercado de trabalho capitalista não possibilitam que estes/as coordenadores/as consigam efetivar plenamente suas intenções nas esferas trabalhista e pedagógica. Há, portanto, cada vez mais necessidade de se pensar formas de negociar, driblar e, no limite, negar o estabelecimento de um acordo ou contrato.

*“Tem a visão do coordenador, mas também como o coordenador lida com a direção, como ele ganha essa direção. É política, né? Não é ir lá na sala da direção e discursar sobre a importância do ensino da arte no museu. **Diretor nenhum está interessado nesse papo.** [...] É super político esse espaço. Quando você está dentro de uma instituição, é muito mais política do que militância. Militância a gente faz na nossa vida. Eu tenho uma total militância na área do educativo, mas aqui eu não posso ser militante. Se eu for tratar de assuntos do educativo com a direção de uma forma militante, eu não vou estar sabendo jogar o jogo – e eu vou perder. **Tem que saber jogar.** É um jogo de xadrez!”* (OS1)

*“Quando eu entrei na ET3 tinha uma característica muito interessante: **um dos critérios de se dizer não é se a empresa contratante pedisse para diminuir o salário de supervisor e educador.** A resposta era “não”, “não dá, acabou”. Então, quando nos chamam já sabem que não vamos diminuir, é uma regra, uma característica que se constrói no mercado. Sendo que hoje as empresas, por inocência, baixam até não querer mais [os valores salariais] e acabam quebrando as outras empresas e, por que não dizer, a luta trabalhista.”* (ET3)

A negociação política é necessária em todas as áreas profissionais, este é um dado certo. Todavia é preciso saber até onde as negociações são possíveis. Um EC que pretende realizar um trabalho educativo - e, logo, contratar

¹⁰⁵ Fazendo referência a dois renomados hospitais na cidade de São Paulo.

educadores/as - não compreende a necessidade de possuir um espaço educativo, ou é admissível que os profissionais da educação se organizem em “chiqueirinhos”? Um gestor do capital compreende a necessidade de reuniões para sua equipe de diretores, mas não para a equipe de educadores/as? Parece claro sob qual perspectiva estes ECs olham para a ação educativa. Mas qual o papel da coordenação nesses casos? Como exercitar o reconhecimento primeiro dentro das instituições?

*“Vou negociar algumas coisas. Agora, tem coisa que não é negociável. Essencial, por exemplo, é a equipe ter condições de trabalho. Não tem sala, mas com o que a gente tem dá para fazer? Por exemplo, no EC (...) o ideal seria ter uma sala. A gente não tem, o que que a gente faz: não trabalha? Bate o pé? Reclama? O que acontece é que **sempre é solicitado**. O que eu também acho interessante colocar é que, muitas vezes a instituição tem interesse, mas não consegue - por exemplo, no EC não tem lugar mesmo, então a gente está utilizando outros espaços.” (ET1)*

*“Porque tem lugar que usa **chiqueirinho** até hoje. Você entra no museu e tem um chiqueirinho com as pessoas paradas sem fazer nada... Isso não é profissional. Como você quer ter uma equipe que seja levada a sério e a coloca dentro de um chiqueirinho?” (OS1)*

Existem muitas condições concretas e objetivas que podem melhorar e estimular o trabalho do mediador cultural. De um lado, temos a questão financeira, representada pelas melhorias de salário, direitos trabalhistas, benefícios. Por outro, oferecer espaços mais adequados à reflexão e prática educativa também contribui para que o mediador cultural aprofunde suas pesquisas e aprimore sua práxis na educação.

Também podemos considerar como valorização simbólica quando o trabalhador reconhece que sua prática profissional é tão importante quanto a de outros núcleos do equipamento cultural. Em alguns ECs, certas pessoas ou setores são inacessíveis para a equipe de educação, o que pode gerar ruídos de comunicação e desentendimentos mais graves. A troca entre diferentes núcleos é tão necessária quanto saudável.

“Romper a ponte da coordenação, a ponte do Deus do departamento, eu acho que muda muito a recepção das outras pessoas. E eu não tenho essa vaidade, não preciso que, para falar com o educativo, passe por mim. As pessoas sabem falar, conseguem resolver os seus problemas. [...] A instituição tem vários núcleos e o educativo é só mais um núcleo da instituição. Ele não é mais importante que nenhum outro núcleo, e muitas vezes ele é colocado em um nível de importância mais abaixo do que outros, mas acho que isso é histórico. Aí é que está o meu trabalho como coordenador da área, fica sempre esse esforço de não deixar a peteca cair, porque é muito fácil deixar o educativo perder a importância para a instituição.” (OS1)

Diante do que se apresenta hoje, ainda não é fácil falar em reconhecimento profissional ou valorização simbólica do trabalho do/a mediador/a cultural. O esforço vem sendo realizado pelas equipes educativas dos ECs da cidade, mas as ações educativas sempre parecem um grão de areia no deserto dentro da própria instituição, quiçá fora dela.

*“Não dá para a gente falar que existe uma preocupação grande à medida em que as condições de trabalho não permitam que a gente consiga ir além do que o que a gente quer. Eu acho muito problemático muitas instituições culturais hoje em dia **encararem a área educativa como despesa e não como investimento.**” (OS2)*

*“Eu não diria que é uma valorização, mas tem uma **percepção do trabalho.** Mesmo porque por ser uma instituição pequena, a gente acaba se esbarrando.” (OS2)*

*“Nosso trabalho é reconhecido, mas **invisível.** Como o rapaz que limpa a rua: se ele está fazendo ninguém percebe, mas no dia que ele não varre a rua, vai todo mundo reclamar.” (IP1)*

É preciso olhar para este/a trabalhador/a da mediação cultural como um/a profissional dedicado/a à pesquisa e à ação educadora. Ser mediador/a cultural é ter plena consciência de sua atuação, respeitando o repertório dos envolvidos no diálogo, os saberes já consolidados e a abertura criativa para a troca e construção coletiva de conhecimentos. Ser mediador cultural é mais do que uma função, é um posicionamento perante a educação e o mundo.

Se a lógica do capital vem conseguindo fragmentar e enfraquecer a força coletiva da equipe de educativos, sempre é tempo de observar os fatos históricos, passados e atuais, na intenção de resistir e dar o necessário passo à frente.

No que se refere ao coletivo de trabalhadores, a terceirização fragmenta, divide, aparta, desmembra as identidades coletivas, individualiza e cria concorrência entre os que trabalham muitas vezes no mesmo local, nas mesmas funções, mas estão separados de fato e simbolicamente pelo crachá diferente e pelos diferentes uniformes, que identificam os de primeira e segunda categoria. (ANTUNES, 2014, p.18)

“Essa é uma área que precisamos muito da palavra equipe. Um educador tem uma equipe de trinta, muita gente para ele se construir. O supervisor tem uma equipe de dois. O coordenador 'it's alone'. Eu não consigo trabalhar sozinha. (...) A militância só consegue ser feita quando ela tem gente, quando tem massa.” (ET2)

*“Em primeiro lugar, precisamos fortalecer o educador como categoria de trabalho, sua sindicância e ação profissional, para deixar claro o que é o nosso trabalho em relação à demanda versus produto. Não está claro para a sociedade o que o nosso trabalho é. Faz mais de 20 anos que se está lutando. E não que seja uma luta perdida, mas está se batendo no foco errado. Eu acho que o foco deve ser **qual a importância da ação educativa não escolar**, e aí vem o grande problema: infelizmente a escola é uma instituição que está associada diretamente à indústria, como produtora e formadora de seres capitais e não seres críticos. Segundo lugar, **como a gente vai lutar por uma melhoria enquanto a gente não lutar por uma melhoria política, no sentido do que é educação?** A gente vê no Brasil muitos projetos de terceirização da Educação, no qual cada vez menos esse assunto será tocado. [...] Eu acho que a primeira ação é política. **A educação é política.**” (OS2)*

Como cidadão crítico, reflexivo e preocupado com os caminhos trilhados pela educação, cabe ao mediador cultural lutar não apenas por melhores condições de trabalho, mas, e principalmente, por melhorias em sua própria ação educativa, de qualidade e de excelência. Não será possível promover o diálogo e a ampliação da criticidade se não forem reconhecidos os recursos de cooptação do mercado capitalista.

Como exposto, muitas são as formas de precarizar os trabalhadores e trabalhadoras: as contratações por prazo determinado e de estagiários, a flexibilização, a rotatividade, a terceirização e, mais recentemente, a pejetização que permitem a descontinuidade da prática educativa e a diminuição dos custos contratuais. Segundo Rui Braga (2017, p.59), “os

trabalhadores precários são uma parte da classe trabalhadora em permanente trânsito entre a possibilidade da exclusão social e o aprofundamento da exploração econômica.”

Uma vez desenhado o quadro com as condições trabalhistas oferecidas aos mediadores/as culturais pelos ECs pesquisados, é preciso esclarecer que, provavelmente, esta morfologia não seja a condição média oferecida aos mediadores culturais na cidade de São Paulo, senão apenas dessa dissertação, visto que cada equipamento cultural possui características muito específicas, como espaços físicos e verbas financeiras.

Essa dissertação procurou fomentar um olhar mais crítico e problematizador do que está sendo proposto aos trabalhadores e trabalhadoras da mediação cultural atualmente, incluindo aí toda a equipe educativa (mediadores/as, supervisores/as e coordenadores/as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta dissertação foi investigar em que medida as condições de trabalho oferecidas pelos equipamentos culturais da cidade de São Paulo interferem na prática educativa do/a mediador/a cultural. Os dados coletados, tanto na pesquisa teórica quanto na pesquisa empírica, contribuem para a reflexão na medida em que confirmam a hipótese do inegável impacto que a economia neoliberal exerce no campo da cultura.

Ter clareza de que a concepção educativa desta dissertação está pautada em uma pedagogia crítica e emancipadora, que compreende o conhecimento como processo histórico e mediado, é importante para esclarecer o posicionamento político e ideológico sobre o qual se estrutura as análises realizadas.

Se as práticas educativas se originam da necessidade de transmitir, assimilar e perpetuar os conhecimentos elaborados e desenvolvidos pela espécie humana, a complexidade do processo histórico vem demonstrando que é por meio da educação que podemos transformar a sociedade, o mundo no qual vivemos. Mas é preciso diferenciar potência e possibilidade de certezas de conclusões precipitadas. Defender que a educação carrega, em si, valores absolutos de crítica e de transformação é ingenuidade ou desonestidade.

Assim, e de acordo com o que se propôs nesta dissertação, o papel da educação é instrumentalizar educadores/as e educandos/as, dar condições intelectuais e cognitivas para que o cidadão possa compreender o mundo que o cerca e, dessa forma, esteja consciente das ferramentas necessárias para sua transformação.

Particularmente, sempre espero que esse desejo de mudança seja por mais equidade social, por um mundo mais justo e solidário. Contudo, sabemos que os que têm acesso a uma educação de mais qualidade estão, de modo geral, interessados em manter o poder e a distinção social. E se engana quem acredita que essa forma de dominação é apenas material. Uma maneira de garantir essas distinções está em não fomentar a criticidade, precarizando e sucateando a educação.

A precarização do trabalho, no sentido dos direitos trabalhistas, está intimamente ligada à precarização pedagógica do trabalho educativo. A baixa remuneração, a flexibilidade e informalidade contratual, a contratação de estagiários e MEIs, a falta de reconhecimento profissional e a rotatividade imposta à grande maioria dos/as mediadores/as culturais são somente mais uma das peças que caracterizam a precarização das condições de trabalho.

O papel do/a mediador/a cultural começa por identificar estes mecanismos de dominação tornados comuns, normais, naturalizados, para fazer a crítica ao que está legitimado. O questionamento deve ser constante, desde a escolha de artistas, curadores e teóricos trazidos institucionalmente para o debate (quando houver debate), a relação institucionalizada entre os diversos setores (de uma instituição cultural esquartejada) e trabalhadores/as do espaço cultural, até chegar ao atendimento ao público - quem atende, como atende, porque atende.

Também é imprescindível ter clareza não apenas de onde se faz a crítica, mas, principalmente, dos contextos nos quais se desenrola o carretel da história. Dito de outro modo, para compreender os atuais acontecimentos é preciso compreender os contextos históricos, sociais e econômicos nos quais tais fatos se originaram, se desenvolveram e se firmaram. Não se pode naturalizar o que parece comum. Não se pode desconsiderar que o processo histórico cria narrativas, valores e crenças. Tudo o que hoje nossa percepção não estranha, pois considera “normal”, parece ter sido forjado e reforçado outrora, em um passado nem tão distante.

Assim, partindo da observação do contexto histórico da década de 1990, as transformações sociais, políticas e culturais ocorridas foram apresentadas de maneira a permitir a observação de como estas interferiram no passado e interferem ainda hoje no trabalho da mediação cultural, bem como estas mudanças impactam na qualidade pedagógica das ações educativas oferecidas pelos equipamentos culturais entrevistados - mas não só.

No campo da Arte e da Cultura, o impacto sofrido pelo avanço neoliberal é impressionante. Os anos finais da década de 1990 foram efervescentes e trouxeram para terras tupiniquins as grandes exposições, grandes obras, grandes artistas, curadores consagrados, filas quilométricas e investimentos milionários. Por trás de toda essa agitação, o

Neoliberalismo estava se impondo no país política e economicamente.

Dizem que não se descobre um santo para cobrir outro. Em nome do acesso à arte, à cultura e ao lazer, transformaram todas em mercadoria. Não que nunca tenha sido ou que só vieram a ser neste período. O fato é que grandes corporações passaram a mercantilizar nossa apreciação estética e domesticar nossos gostos, desejos, olhares. Determinaram o que era ou não era arte, pouco interessados em escutar seus públicos. Transformaram grandes exposições em grandes campanhas publicitárias, vinculando suas marcas ao “conhecimento erudito” ao qual poucos têm acesso, mas todos querem ter. Criaram consumidores da apreciação de obras de arte.

Nas lojas e nos shoppings centers vendedores estarão à disposição dos consumidores de roupas e aparelhos eletrônicos. No meio do furacão dos museus e das instituições culturais, nós, mediadores e mediadoras culturais também temos nosso trabalho capitalizado e, em muitos casos, somos recomendados a estar “à disposição” do público, seja na postura, seja no olhar, seja no sorriso. Certamente o trabalho não tem o mesmo caráter mercantil, mas a prática educativa está inserida na particularidade do modo de produção capitalista, o que a torna mercadoria de valor bastante singular.

Se é sabido que espaços institucionais sempre tomaram para si o controle da educação (Estado e empresas privadas) para a manutenção da produção social, a partir da década de 1990 com a criação das OSs, OSCIPs e ONGs, temos essa lógica de produção de empresas privadas expandida e exercendo forte domínio acerca das práticas educativas não-formais.

A dificuldade em refletir sobre a profissionalização do mediador cultural passa pela sua não existência legal na CBO. Portanto, como uma profissão que não obedece às regras e padronizações instituídas pelo MTE, cada equipamento cultural contrata os trabalhadores de sua equipe de maneira particular e de acordo com os interesses da instituição, pagando o salário que considera justo, oferecendo os benefícios que julga necessário ou, no limite, quando a lei obriga este pagamento.

Aqui, cabe apontar para um problema enfrentado ao longo da dissertação. Segundo a definição aqui utilizada, a

precarização do trabalho (ANTUNES, 2005, 2009; ALVES, 2008) se dá no desmonte e perdas de direitos historicamente conquistados. Então, como analisar a precarização das condições de trabalho do mediador/a cultural sendo que sua profissão não é regulamentada e, como tal, nunca conquistou direitos e, logo, não pode perdê-los? A escolha por manter o uso do conceito se ancora no trabalho dos profissionais da educação.

Um dos caminhos aos quais essa contradição pode levar nos direciona às pesquisas sobre a precarização dos/as trabalhadores/as da arte e da cultura. Observar as reflexões que reconhecem o/a artista independente (músicos/as, bailarinos/as, atrizes e atores) como trabalhador/a pode ser enriquecedor para construir uma reflexão do trabalho da mediação cultural. E essa estrada ainda desemboca no movimento Arte Contra a Barbárie, cuja mobilização pode apontar formas de mobilização e luta por direitos trabalhistas que não se enquadram na padronização da CBO.

Um fato horrível: de algum modo, criou-se uma certa rivalidade entre os educadores do ensino formal e do não-formal. Professores/as acusam mediadores/as que acusam professores/as e o ciclo vicioso se alimenta continuamente na procura de uma culpa para os problemas relacionados à mediação cultural. Provavelmente algumas acusações e deslegitimações de ordem profissional tenham sido vivenciadas ou testemunhadas pelos mediadores/as que estejam lendo esta dissertação. Por quê? Quem criou essa disputa? Também me parece ingênuo ou desonesto não reconhecer que a origem dessa rivalidade esteja nas falas e nas práticas institucionais. Em outras palavras, essa disputa nos é ensinada – e a comparamos, mesmo sem conhecer a realidade do/a professor/a. Afinal, como os profissionais da educação alimentam estes pré-conceitos?

Desmobilização pode soar como um termo forte, mas é o que acontece quando não se reconhece nem se respeita o trabalho do profissional da mesma área como é o caso de mediadores/as e professores/as. Na outra ponta, desmobilização também é quando estes/as profissionais criam afinidades de processo criativo, pautas de luta e acaba o contrato, lançado cada um para um novo projeto diferente, distante, com novas demandas.

De modo geral, as pesquisas e as reflexões no campo da mediação cultural se ocupam de pensar as metodologias

e as poéticas da prática educativa. Geralmente, quando levam em consideração os trabalhadores e trabalhadoras é para pensar sua formação inicial e continuada, sua atuação junto ao público (voltamos aos métodos) e conferem a estes profissionais uma aura romantizada: sujeitos altamente críticos e capazes de subverter, pela arte e pela educação, as contradições do capital - como se todos fossem. Contudo, é preciso reconhecer nossas fragilidades, que fomos educados e domesticados dentro de uma concepção neoliberal. E ainda não se olhou para esse lugar.

Não é fácil reconhecer que jogamos um jogo que não escolhemos nem tampouco queremos jogar. Não é nada fácil reconhecer que nós, profissionais da mediação cultural, estamos reproduzindo as práticas educativas neoliberais que nos foram ensinadas desde crianças. Mas só no reconhecimento dessa condição de dominação social, por certo embutida e velada, poderemos criar novas condições para o caminho da reflexão e da criticidade. As transformações ocorridas nesse mercado de trabalho são inegáveis e importantes, mas são poucas. É preciso avançar na discussão desta profissão.

Provavelmente, um ponto pacífico entre todos/as os/as trabalhadores/as de equipamentos culturais: no discurso institucional (de gestores/as a curadores/as, passando, inclusive, pelos/as artistas) a mediação cultural é pensada como parte absolutamente importante de uma exposição (de arte especificamente), ganhando destaque e importância nestas falas. Enquanto isso, na prática institucional, a realidade é outra e estes profissionais não costumam ser ouvidos (por vezes chegando mesmo a serem silenciados) ou consultados. Dito de outro modo, os discursos dão tanta ênfase à importância destes/as trabalhadores/as, mas, na prática, o que salta aos olhos são as condições de trabalho precarizadas – ainda que, em muitos casos, não intencionais.

Entendendo que o processo de precarização do trabalho significa o sucateamento e desmonte de todos os direitos trabalhistas conquistados no passado pela classe trabalhadora, é nosso dever refletir sobre o tema com prudência e criticidade, levando em consideração a perversa lógica mercantil do sistema capitalista, para compreender e criar uma frente de resistência à maiores avanços neoliberalistas. Só na posse deste entendimento, nós, trabalhadores, poderemos propor formas de luta e resistência que nos garantam boas condições trabalhistas e pedagógicas de trabalho.

Produzir essa reflexão não foi fácil, pois este tema gera muitos incômodos e mal-entendidos. Contudo, o problema está posto e, acredito, seja urgente encará-lo com firmeza, maturidade e coragem, para que possa contribuir como base de conscientização, cabendo aos mediadores e mediadoras culturais a observação dos *modus operandi* pelos quais o capital age e interfere em nossas práticas educativas e laborais. Não foram (nem tampouco serão) os grandes gestores da hegemonia cultural, artística e educativa os responsáveis pelas conquistas trabalhistas, pedagógicas e acadêmicas da nossa área de atuação. É necessário que cada profissional se reconheça como tal e compreenda seu papel e importância na luta e conquista de espaço, reconhecimento e direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABILIO, Ludmila Costhek. O *make-up* do trabalho: uma empresa e um milhão de revendedoras de cosméticos. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/ UNICAMP, 2011.

ALENCAR, Valéria Peixoto de. O mediador cultural: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes/UNESP, São Paulo, 2008.

ALVES, Giovanni. Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho. 2ª ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho: e o desenho multifacetado das ações coletivas. In: O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. Os sentidos do trabalho - Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2º ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. (org.). Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. (org.). Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação em um museu de arte. Revista USP. Volume 1, Número 2. Junho, julho e agosto de 1989 (p.125-132). Disponível em <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25467>. Acesso em 04/02/2017.

_____. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010a.

_____; CUNHA, Fernanda Pereira da (orgs.). Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Editora Cortez, 2010b.

_____; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). Arte/educação como mediação cultural e social. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BOITO JR., Armando. Neoliberalismo, sistema educacional e trabalhadores em educação no Brasil. Revista Espaço Acadêmico. Ano II nº14. 2002.

_____. A nova burguesia nacional no poder. IN: Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000. GALVÃO, Andréia; BOITO JR., Armando. São Paulo: Alameda, 2012.

BOTELHO, Isaura - Os equipamentos culturais na cidade de São Paulo: um desafio para a gestão pública. In: Espaço e Debates - Revista de Estudos regionais e urbanos - n.43/44. São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/antigo/v1/pdf/espaco_debates.pdf Acesso em: 25/07/2016.

BRAGA, Rui; MARQUES, Joana. Trabalho, globalização e contramovimentos: dinâmicas da ação coletiva do precariado artístico no Brasil e em Portugal. Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 19, no 45, mai/ago 2017, p. 52-81. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/70325>. Acesso em: 10/08/2017.

BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho – CLT - 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm. Acesso em: 28/07/2016.

BRESSAN, Silvio. Reforma administrativa. IN: LAMOUNIER, Bolívar; FIGUEIREDO, Rubens (orgs.) FHC: A era FHC, um balanço. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2002 (p.369-394).

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Presidência da República Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 22/04/2017.

CAMPOS, Flávio de; MIRANDA, Renan Garcia. A escrita da história: ensino médio : volume único. 1ª ed. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

CASTELLO, José. Cultura. IN: LAMOUNIER, Bolívar; FIGUEIREDO, Rubens (orgs.) FHC: A era FHC, um balanço. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2002 (p.627-656).

CERQUEIRA, Amanda Patrycia Coutinho de. Direito autoral na reestruturação capitalista: o caso da indústria fonográfica no Brasil. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

_____. O artista como trabalhador. VIII Colóquio Internacional Marx Engels – CEMARX. Vol.1, nº 1, 2015. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2015/trabalhos2015/Amanda%20Cerqueira%2010248.pdf. Acesso em: 05/04/2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DAS INDÚSTRIAS. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/imprensa/2016/07/1,91848/presidente-da-cni-robson-braga-de-andrade-jamais-defendeu-aumento-da-jornada-de-trabalho.html>. Acesso em 28/07/2016.

COSTA, Iná Camargo; CARVALHO, Dorberto. A Luta dos grupos teatrais de São Paulo por políticas públicas para a cultura: os cinco primeiros anos da lei de fomento ao teatro. São Paulo: cooperativa Paulista de teatro, 2008.

DAGNINO, Evelina. Políticas culturais, democracia e o projeto neoliberal. Revista Rio de Janeiro, n. 15, jan.-abr. 2005. Disponível em: http://www.forumrio.uerj.br/documentos/revista_15/15_dossie_EvelinaDagnino.pdf Acesso em 10/01/2017.

DARRAS, Bernard. As várias concepções da Cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs). Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DESGRANGES, Flávio; LEPIQUE, Maysa. Teatro e Vida pública. São Paulo: Huicitec: cooperativa Paulista de teatro, 2012.

DIEESE. Terceirização e precarização das condições de trabalho: condições de trabalho e remuneração em atividades tipicamente terceirizadas e contratantes. Nota técnica, número 172, março de 2017. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2017/notaTec172Terceirizacao.pdf>. Acesso em 26/04/2017.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FELTRAN, Gabriel de Santis. Desvelar a política na periferia: histórias de movimentos sociais em São Paulo. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS. São Paulo, v. 11, n. 31, p.141- 145, São Paulo, jun.1996. Disponível em http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/rbcs31_08.pdf. Acesso em 19/04/2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do Oprimido. 54ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GORZ, André. O imaterial: conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume, 2009.

GRINSPUM, Denise. Educação para o patrimônio: museu de arte e escola. Responsabilidade compartilhada na formação de públicos. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2000.

HARVEY, D. Neoliberalismo. História e Implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. Para entender O capital: livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. Learning in art museums: strategies of interpretation. In: The Educational Role of the Museum. 2ª ed. Londres: Routledge, 1999.

KLEIN, Naomi. Os primeiros testes: as dores do nascimento. In: A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LARROSA, Jorge Bondía. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da diferença. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, nº 19, jan.-abr. 2002

- _____. SKLIAR, Carlos. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- MANFREDI, Silvia Maria. Educação profissional no Brasil. São Paulo (SP) : Cortez, 2002
- MARANDINO, Martha. Educação em Museus: a mediação em foco. 1ª ed. São Paulo: Geenf/FEUSP, 2008. Disponível em: <http://www.geenf.fe.usp.br/publica.php>. Acesso em 30/03/2014.
- MARTINS, Luciana Conrado (org.). Que público é esse? formação de públicos de museus e centros culturais. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Cultura, Programa de Ação Cultural, 2013. Disponível em: http://percebeeduca.com.br/wpcontent/uploads/2013/05/Guia_%C6%92_verde_simples.pdf. Acesso em 21/09/2013.
- MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologia. Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino de arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 49-60.
- _____. Mediações culturais e contaminações estéticas. Revista GEARTE. Volume 1, Número 2, Agosto/2014, ISSN 2357-9854. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/52575/32605>. Acesso em 24/05/2016.
- _____; PICOSQUE, Gisa. Uma pequenina pesquisação para adentrar com outros olhos nos conteúdos do ensino de arte. 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas – ANPAP. Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Florianópolis, 2007. Disponível em <http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/104.pdf>. Acesso em 24/05/2016.
- MARTUSCELLI, Danilo Enrico. A transição para o neoliberalismo e a crise do Governo Collor. IN: Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000. GALVÃO, Andréia; BOITO JR, Armando. São Paulo: Alameda, 2012.
- MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MILLS, C. Wright. Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- MINERINI NETO, Jose. Educação nas Bienais de Arte de São Paulo: dos cursos do MAM ao Educativo Permanente. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

REQUIAO, Luciana Pires de Sá. “Eis aí a Lapa...”: processos e relações de trabalho do músico nas casas de shows da Lapa. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2008.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Olho Vivo - Arte-Educação na Exposição Labirinto da Moda: Uma Aventura Infantil. Tese de Doutorado São Paulo, 2000. Acesso em: 02/05/2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27131/tde-17022016-112519/pt-br.php>. Acesso em 15/03/2017.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 19, de 14 de março de 2009. Institui o Programa Cultura é Currículo. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 14 mar. 2009. Seção I 119 (49), p.20.

SEGNINI, Lilita Rolfsen Petrilli. Arte, políticas públicas e mercado de trabalho. In: Simposio Internacional Proceso Civilizador, 11., 2008, Buenos Aires. Anais... Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p. 545-557.

SENNETT, Richard. A corrosão do caráter: as consequências pessoais. 14ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

_____. O artífice. 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SILVA, Cintia Maria da; BELTRAME, Renan Ribeiro. MEDIAÇÃO CULTURAL: PROBLEMATIZAÇÕES E CONTEXTO. Anais p. 509- <http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/publicacoes/anais-do-vii-seminario-internacional-de-politicas-culturais/>

SILVA, Juliana Hojas da. O programa Lugares de Aprender: a escola sai da escola – análise, dimensões e limites. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SIQUEIRA, Giuliano Tierno de. Mediação cultural: entre a tensão e o diálogo a favor da existência dos espaços públicos. TRAMA INTERDISCIPLINAR - v. 4 - n. 1 – 2013. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5545>. Acesso em: 13/07/2016.

SZYMANSKI, Heloísa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A entrevista na educação: a prática reflexiva. 4ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

TORRES, Carlos; BOTELHO, Isaura. Equipamentos e serviços culturais na região central da cidade de São Paulo. São Paulo: CEBRAP, 2003. Disponível em: http://www.cebrap.org.br/v2/files/upload/biblioteca_virtual/Botelho%20e%20Torres-Freire%202004.pdf Acesso em: 21/07/2016.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. A transformação socialista do homem. VARNITSO, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, 1930. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 17/07/2016.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINN, Peter. A revolução chilena. São Paulo (SP): Universidade Estadual Paulista, 2010

WU, Chi-Tao. Privatização da Cultura: a intervenção corporativa na arte desde os anos 80. São Paulo: Boitempo, 2006.

ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro de entrevista para Instituições Privadas (IPs)

Regimes de contratação	✓ Regime de contratação: quem define e baseado em que? ✓ Em caso CLT, qual o código utilizado? ✓ No que implica a escolha do regime de contratação (para os trabalhadores e para a empresa) ✓ Quantidade empregados, funções
Seleção	✓ Como acontecem as seleções ✓ Como é determinado o perfil do/a mediador/a cultural ✓ Quais os pressupostos (qualificação) deste profissional
Condições de trabalho	✓ Quem (e como) define: valor salarial, benefícios, plano de carreira, etc. ✓ Agendamentos/atendimentos por dia, carga horária, permanência no espaço expositivo, uniformes. ✓ Qualidade ou quantidade de atendimento ✓ Como garantir boas condições de trabalho ✓ Qual o principal público da instituição/exposições? ✓ Formação inicial e continuada, tempo de estudo (diário, semanal) ✓ Acompanhamento de visitas; retorno ✓ Política de estágio
Educação	✓ Perspectiva teórica e epistemológica da instituição ✓ O que considera educação e qual seu papel na sociedade? ✓ Como verifica a adequação do trabalho pedagógico realizado
Papel do trabalhador	✓ Funções exercidas pelo mediador: visitas, oficinas, material de apoio, etc. ✓ Qual o papel das/os mediadoras/es culturais em uma exposição de arte? E dentro da missão educativa desta instituição? ✓ Qual o papel do setor educativo para a instituição? ✓ Como a instituição percebe o trabalho desta/e profissional? Há exigências quanto à sua atuação?
Reconhecimento do trabalho	✓ Avaliação do trabalho das/os mediadoras/es culturais ✓ Nomenclaturas ✓ Compatibilidade entre exigências, função exercida e salário/benefícios ✓ Profissionalização, crescimento profissional, ✓ Aproximação com outros setores ✓ Qual a importância da presença deste trabalho em uma exposição de arte

Anexo 2 - Roteiro de entrevista para Organizações Sociais (OSs)

Regimes de contratação	✓ Nomenclatura e código CBO na CTPS ✓ Remuneração: salário e benefícios ✓ Implicação do regime de contratação CLT/equipe fixa - para os trabalhadores e para a empresa ✓ Quantidade empregados do setor educativo, funções; Estagiários/as
Seleção	✓ Como acontecem as seleções; Indicação ✓ Como a instituição determina o perfil do/a mediador/a cultural ✓ Quais os pressupostos (qualificação) deste profissional
Condições de trabalho	✓ Quem (e como) define: valor salarial, benefícios, carga horária, plano de carreira, etc. Mediadores são consultados? ✓ Uniforme, crachá, e-mail corporativo ✓ Como a instituição garante boas condições de trabalho ✓ Rotina de trabalho: número de agendamentos, permanência no espaço expositivo, reuniões, estudo/pesquisa ✓ Qual o principal público da instituição/exposições? ✓ Acompanhamento de visitas; retorno
Educação	✓ Formação inicial e continuada; Crédito aos projetos e pesquisas de mediadores/as ✓ O que considera educação e qual seu papel na sociedade? ✓ Missão/objetivos da ação educativa da instituição ✓ Teoria ou autor/a (pedagógica, artística) de referência ✓ Projetos educativos de maior relevância e/ou inovação
Papel do trabalhador	✓ Qual o papel das/os mediadoras/es em uma exposição de arte? E para a instituição? ✓ Como gestores percebem o trabalho desta/e profissional? ✓ Normas ou exigências quanto à atuação (temas, abordagens, posturas) do/a mediador/a
Reconhecimento do trabalho	✓ Avaliação do trabalho das/os mediadoras/es culturais ✓ Profissionalização, crescimento profissional, plano de carreira ✓ Aproximação com outros setores: curadoria, montagem, administrativo, programação, diretoria, etc. ✓ Avaliação por outros setores. Se sim, como? ✓ Importância da ação educativa em uma exposição de arte ✓ “Sucesso” ou “Fracasso” de uma exposição e sua possível implicação junto ao setor educativo
Organização Social	✓ Diálogo entre Secretaria de Cultura e OS: demandas e interesses ✓ Pontos positivos e negativos da gestão via OS; Diferença entre antes e depois da OS ✓ Patrocínios, financiamentos e captação de recursos financeiros; Corte de gastos em 2015

Anexo 3 - Roteiro de entrevista para Empresas de Terceirização (ETs)

Histórico da Empresa	✓ Idealizador: trajetória e experiências com mediação cultural ✓ Idealização/Concepção da empresa ✓ Trajetória; Trabalhos realizados; Parcerias
Regimes de contratação	✓ Tipos de regimes de contratação realizados; Qual é realizado com mais frequência ✓ Como define a forma de contratação; Quantidade empregados, funções ✓ No que implica a escolha do regime de contratação (para os trabalhadores e para a empresa) ✓ O que pensa sobre terceirização; Estágio (?)
Condições de trabalho	✓ Como são definidos: valor salarial, benefícios, tempo de trabalho, plano de carreira, carga horária, etc. Mediadores são consultados? ✓ Em que medida o contrato estabelecido com as instituições interferem nas condições de trabalho ✓ Como garante boas condições de trabalho ✓ Negociação entre empresa e instituição
Seleção	✓ Como acontecem as seleções ✓ Como é determinado o perfil do/a mediador/a cultural ✓ Quais os pressupostos (qualificação) deste profissional ✓ Indicação e Reincidência
Papel do trabalhador	✓ Qual o papel das/os mediadoras/es culturais em uma exposição de arte? E dentro da missão educativa desta instituição? ✓ Qual o papel do setor educativo para a instituição? ✓ Como a instituição percebe o trabalho desta/e profissional? Há normas ou exigências quanto à sua atuação? ✓ Em que medida a voz/posicionamento do mediador é ouvida.
Reconhecimento do trabalho	✓ Nomenclaturas: Mediador/a, Educador/a, Monitor/a, outra; Visita mediada, monitorada, guiada, outra. ✓ Avaliação do trabalho das/os mediadoras/es culturais ✓ Profissionalização; Qual a importância do/a mediador/a cultural ✓ Compatibilidade entre exigências, função exercida e salário/benefícios
Educação	✓ O que é um trabalho bem-sucedido; qual a relevância do trabalho de mediação neste sucesso. ✓ Verificação de adequação do trabalho pedagógico realizado ✓ Máximo de agendamentos atendidos por dia ✓ Formação inicial e continuada, tempo de estudo (diário, semanal) ✓ Acompanhamento de visitas; retorno

Anexo 4 – Roteiro de entrevista para Instituições Privadas específica (IPe)

Perfil	✓ Coordenação: idade, formação, experiência profissional ✓ Instituição: histórico com mediação cultural, parcerias
Contratos: pessoa física e jurídica	✓ Quais e como são definidos os tipos de contratos (tanto contratação direta de mediadores, quanto de empresas) ✓ Implicações dessas escolhas: pontos positivos e negativos (contratar empresas e não mediadores) ✓ Como são feitas as seleções e quais os critérios de escolha (mediadores e empresas) ✓ Organograma da equipe responsável pela ação educativa (de exposições, especificamente)
Condições trabalhistas	✓ Qual nomenclatura adotada pela instituição para se referir aos mediadores culturais ✓ Salário, benefícios, folgas, carga horária, plano de carreira; Negociação entre empresa e instituição ✓ Como a instituição garante boas condições de trabalho quando contrata por meio de empresas?
Rotina de trabalho	✓ Máximo de agendamentos atendidos por dia; Permanência no espaço expositivo ✓ Formação inicial e continuada, tempo de estudo (diário, semanal) ✓ Uniforme: função e escolha ✓ Avaliação, acompanhamento de visitas e retorno ✓ Como garante boas condições de trabalho
Papel do trabalhador	✓ O que faz/ quais as funções do mediador (na prática) ✓ Qual o papel das/os mediadoras/es culturais em uma exposição de arte? E para a instituição? ✓ Há normas ou exigências quanto à sua atuação?
Educação	✓ O que é educação para a instituição e qual seu papel na sociedade? ✓ Missão educativa da instituição ✓ Qual o/s principal/is público/s das exposições da instituição? ✓ Relato de alguma experiência proveitosa ✓ Verificação de adequação do trabalho pedagógico realizado ✓ Qualidade e quantidade de atendimento: como a instituição trabalha essa vontade?
Reconhecimento do trabalho	✓ Aproximação do educativo com demais setores da instituição ✓ Quanto considera importante a presença deste trabalho em uma exposição de arte? Por quê? ✓ O trabalho educativo é avaliado por demais setores? Se sim, quais e como? ✓ Crédito aos mediadores (por ações/projetos desenvolvidos) ✓ O que é necessário para se considerar o sucesso ou fracasso de uma exposição? ✓ Considerando uma exposição de sucesso, que posição de relevância ocuparia o setor educativo?